

CRIFEDE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

26⁽²⁾

2018

Volume 26 numéro 2

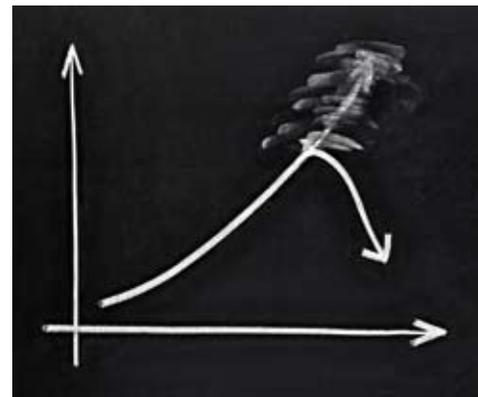


Table des matières

- 3 *Usages et fonctions du matériel didactique : pratiques déclarées d'enseignants et de futurs enseignants d'histoire au secondaire*
Vincent **Boutonnet**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
- 18 *L'analyse des savoirs mobilisés par des étudiantes-stagiaires en enseignement dans leur pratique réflexive*
Josée-Anne **Gouin**, Université Laval (Canada)
Christine **Hamel**, Université Laval (Canada)
Érick **Falardeau**, Université Laval (Canada)
- 35 *Étude du lien entre l'échec à l'épreuve unique ministérielle en histoire et les difficultés dans le domaine du français*
Laurie **Pageau**, Université Laval (Canada)
- 54 *L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis*
Martin **Roy**, Université du Québec à Montréal (Canada)
Nathalie **Michaud**, Université du Québec à Montréal (Canada)
- 66 *Le déclin scolaire : une analyse conceptuelle*
Jerome **St-Amand**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
- 80 *Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions*
Philippe **Tremblay**, Université Laval (Canada)
Nancy **Granger**, Université de Sherbrooke (Canada)

Chroniques

99

Éthique en éducation

Autorité et sanctions en enseignement

Denis **Jeffrey**, Université Laval (Canada)

103

Intervention éducative

Nuancer les données probantes en éducation : le cas de l'enseignement de l'écrit

François **Vincent**, Université du Québec en Outaouais (Canada)

106

Milieu scolaire

Créer un espace de partage des expériences de collaboration entre les milieux universitaire et scolaire en vue de l'amélioration des pratiques pédagogiques et de gestion en éducation

Anila **Fejzo**, UQAM (Canada)

France **Dufour**, UQAM (Canada)

Claude **Daviau**, Commission scolaire de Montréal (Canada)

110

Profession de l'éducation

La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 2)

Maurice **Tardif**, Université de Montréal (Canada)

122

Insertion professionnelle

Accompagnement réflexif mentorat en gestion de classe pour des enseignants débutants au secondaire en milieu défavorisé

Michel **Roy**, Université du Québec à Montréal (Canada)

France **Dufour**, Université du Québec à Montréal (Canada)

Catherine **Meyor**, Université du Québec à Montréal (Canada)

126

Technologies en éducation

Towards mandatory digital literacy in Quebec's Schools?

Thierry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)

Recensions

130

Recension

La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : un pertinent outil de formation théorique

Alexandra **Belloy-Poudrette**, Université de Montréal (Canada)

133

Recension

Le Québec économique 7 : Éducation et capital humain.

Thomas **Rajotte**, Université du Québec à Rimouski (Canada)

Usages et fonctions du matériel didactique : pratiques déclarées d'enseignants et de futurs enseignants d'histoire au secondaire

Benefits and challenges of active learning classrooms in cegeps, according to teachers and students: First-iteration results of a design-based study

Vincent Boutonnet 
Université du Québec en Outaouais

doi:10.18162/fp.2018.462

Résumé

Cette recherche vise à décrire et à analyser la façon dont de futurs enseignants d'histoire prévoient utiliser les ressources didactiques et les fonctions qu'ils attribuent à ces ressources pour exercer la pensée historique comparativement à des enseignants en exercice. Les futurs enseignants et les enseignants semblent partager plusieurs fonctions attribuées aux ressources didactiques, dont celles de référence et d'illustration. De plus, les dimensions essentielles de la pensée historique semblent être rejetées (débat historiographique, analyse de sources contradictoires, etc.). Nous discutons de la réussite de la formation initiale de futurs enseignants qui devrait les conduire à choisir des fonctions plus critiques lors de l'enseignement de l'histoire au secondaire.

Mots-clés

Enseignement, histoire, secondaire, matériel didactique, futurs enseignants, pratiques enseignantes.

Abstract

This research aims to describe and analyze how history preservice teachers plan to use teaching resources and what functions they assign to these resources in order to foster historical thinking as compared to in-service teachers. Preservice teachers and teachers seem to share several functions attributed to teaching resources, including reference and illustration. Moreover, the essential dimensions of historical thinking seem to be rejected (historiographic debate, analysis of contradictory sources, etc.). We discuss the success of preservice teachers training who should choose more critical functions assigned to history teaching in high school.

Keywords

History teaching, high school, teaching resources, preservice teacher, teaching practices.

Problématique

L'enseignement¹ de l'histoire au secondaire fait régulièrement couler de l'encre sur la place publique, en particulier lorsqu'il est question de l'histoire nationale. En effet, il est toujours question du choix des contenus historiques, du type d'enseignement, de l'intégration de groupes minorisés (c'est-à-dire les immigrants, les autochtones, les femmes, etc.) ou du recours à une trame narrative nationaliste (Éthier, Boutonnet, Demers et Lefrançois, 2017). À ces questions importantes s'ajoute aussi la qualité de la formation initiale des futurs enseignants d'histoire. Certains réclament régulièrement plus de cours d'histoire durant le cursus universitaire afin de pallier la faible maîtrise des contenus historiques par les futurs enseignants (Bédard et D'Arcy, 2011; Lavallée, 2012).

Il importe assurément de s'intéresser à la formation initiale puisque celle-ci contribue à la formalisation des pratiques d'enseignement qui pourraient devenir lacunaires, particulièrement dans les premières années d'exercice (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008). En outre, les pratiques d'enseignement en histoire au secondaire restent magistrocentrées et traditionnellement fondées sur la transmission de connaissances historiques dites essentielles (Boutonnet, 2015a; Demers, 2011) alors que le programme d'histoire au secondaire vise à exercer des habiletés de critique, de comparaison et de débat en classe autant dans l'ancien programme (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007) que le nouveau ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2017)². Nous précisons toutefois que cette recherche a été menée lorsque le programme de 2006 était en vigueur, nous y reviendrons dans le cadre méthodologique.

Dès lors, la formation initiale des futurs enseignants d'histoire au secondaire semble un enjeu important du système éducatif québécois, en particulier si on souhaite des pratiques innovantes et variées. Or, la formation initiale des futurs enseignants d'histoire ne semble pas toujours modifier leurs représentations quant à l'enseignement de l'histoire (Monte-Sano, 2011; Reitano et Green, 2013). Il ne faut probablement pas en être surpris si, comme étudiants à l'université, ils expérimentent le plus souvent des cours magistraux qui requièrent peu de recherches et d'analyses de sources historiques (Lévesque, 2016). Ainsi, décrire les représentations des futurs enseignants québécois d'histoire au secondaire est nécessaire afin de comprendre leur évolution et leur incidence éventuelle dans la formalisation de leurs pratiques futures. Plus précisément, nous nous intéressons aux fonctions et aux usages des ressources didactiques qui pourraient favoriser le recours à des documents variés et leur critique en classe. Pour ce faire, nous utiliserons aussi des données issues de notre recherche doctorale qui portait sur des objectifs similaires, mais avec comme échantillon des enseignants d'histoire au secondaire.

Nous proposons donc de comparer et d'analyser : 1) l'usage des ensembles didactiques d'histoire et des ressources complémentaires par les enseignants et les futurs enseignants au secondaire; 2) les fonctions attribuées aux ressources par les enseignants et les futurs enseignants au secondaire.

Cadre théorique

Si la formation initiale semble un facteur déterminant dans la formalisation des pratiques d'enseignement, nous devons aussi souligner que le processus d'appropriation du savoir historique au moyen de documents variés peut différer entre l'utilisation effective des enseignants et les intentions de transmission des auteurs (Apple, 1992; Wertsch, 1997). Au sein de cette tension, il faut alors considérer quels documents sont utilisés, selon quelles modalités et pour quelles finalités. Nous proposons d'examiner cette triple médiation à l'aune de trois concepts essentiels à la poursuite de nos objectifs : l'exercice de la méthode historique, l'intervention éducative et l'usage des ressources didactiques en classe d'histoire au secondaire.

L'exercice de la méthode historique

Le développement d'habiletés spécifiques à l'histoire n'est pas inné et ne progresse pas au même rythme pour tous les élèves (Lee et Shemilt, 2003; Wineburg, Martin et Monte-Sano, 2012). Il importe alors de concevoir des situations d'apprentissage qui soient dédiées à cette finalité et qui soient adaptées aux besoins des élèves. Cet ensemble d'habiletés fait référence à la pensée historienne, c'est-à-dire aux modes de pensée et aux méthodes de travail spécifiques à la discipline historique (Prost, 1996). Cela dit, la liste d'habiletés à maîtriser varie selon les auteurs (Martineau, 1999; Seixas et Morton, 2013; Wineburg, 2001), mais tous s'entendent sur la nécessité de recourir à des sources historiques variées et parfois contradictoires afin d'offrir aux élèves la possibilité de s'exercer à la critique de documents et à l'argumentation historique. C'est l'euristique de la source (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010; Wineburg, 2001) qui peut se décliner en quatre étapes : attribuer le caractère d'une source historique à une trace du passé (capacité à identifier la signification de la source), la lecture attentive par la critique de la source (capacité à inférer et à critiquer le contenu, mais aussi les intentions de l'auteur), la contextualisation (mobiliser des connaissances sur le contexte historique) et la corroboration

(comparer plusieurs points de vue par l'entremise de plusieurs sources). Leuristique de la source est la mise en œuvre pratique de la méthode historique qui conçoit un rapport au savoir dans une perspective constructiviste et interprétative des savoirs historiques. Il ne s'agit donc pas de simplement apprendre et mémoriser des dates ou des faits importants. En fait, les élèves du secondaire sont non seulement capables de critiquer des textes historiques, mais ils sont aussi capables de débattre, de s'interroger et d'argumenter de manière rigoureuse lorsque les activités qui leur sont proposées sont consacrées à exercer la méthode historique, lorsqu'ils ont recours à une variété de documents et lorsque cet exercice est soutenu par l'enseignant (Nokes, 2011; Reisman, 2012; van Boxtel et van Drie, 2017). En outre, cet exercice sera consolidé si le savoir historique est problématisé et si les élèves sont engagés dans une démarche d'enquête en lien avec la méthode historique (Yelle et Déry, 2017).

L'intervention éducative

Le succès de la progression de la pensée historique chez les élèves dépend alors des activités expérimentées en classe, des documents mobilisés et par conséquent de la planification de l'enseignant. Afin de comprendre les pratiques d'enseignement, plusieurs ont suggéré des modèles théoriques de classification ou des typologies pour distinguer des activités de médiation du savoir en classe. Un modèle qui nous apparaît fécond est celui de l'intervention éducative théorisé par Not (1979) et repris plus au Québec par Lenoir (1991) pour l'enseignement des sciences humaines. L'intérêt de ce modèle réside dans la prise en compte de la diversité des pratiques enseignantes et la relation qu'ils mettent en place entre l'élève et les différents outils mis à leur disposition, dont les ressources utilisées en classe (par exemple, une source historique). Ce modèle conçoit quatre modulations de l'apprentissage : l'hétérostructuration traditionnelle (MIE1), l'hétérostructuration de type coactif (MIE2), l'autostructuration (MIE3) et l'interstructuration cognitive (MIE4). Le MIE1 conçoit le savoir comme préexistant et extérieur aux connaissances de l'élève. Le rôle de l'enseignant est de révéler ce savoir le plus souvent par un exposé magistral. L'élève est la plupart du temps passif puisqu'on attend seulement qu'il écoute attentivement et pose des questions lorsque nécessaire. C'est la pédagogie transmissive. Le MIE2 attribue davantage la construction du savoir à l'élève, même si l'enseignant reste celui qui structure les activités et le chemin à suivre pour progresser. C'est la pédagogie de la découverte où l'enseignant fait découvrir le savoir au fur et à mesure d'un cheminement prescrit. L'usage de cahiers d'exercices est un exemple évocateur de cette pratique d'enseignement. Le MIE3 favorise la pédagogie naturelle ou non directive. Le rôle de l'enseignant est de laisser l'élève expérimenter, se questionner ou tâtonner jusqu'à construire un savoir qui sera par la suite validé. En dernier lieu, le MIE4 tente de pallier les lacunes du MIE2 et MIE3 : l'élève participe de manière plus autonome à la structuration du savoir et peut emprunter différents chemins pour y arriver. Le rôle de l'enseignant est de guider et de soutenir la recherche alors que l'élève doit se questionner et structurer ses propres connaissances; c'est la pédagogie interactive de la recherche.

L'enseignement de l'histoire au Québec, comme dans de nombreux pays, reste encore très magistrocentré par l'entremise de pratiques transmissives ou encore structurantes comme la pédagogie de la découverte (Boutonnet, 2015b; Lautier et Allieu-Mary, 2008; Nokes, 2010). L'élève est généralement passif, en position d'écoute, de prise de notes et l'enseignant structure et transmet le savoir essentiel à apprendre, voire à mémoriser. De plus, ces pratiques d'enseignement sont influencées par les représentations

des enseignants sur l'apprentissage de l'histoire et leurs positions épistémiques qui laissent peu de la place à la critique, à l'argumentation ou au questionnement (Bouhon, 2012; Demers, 2011; Moisan, 2010). Selon les enseignants, le savoir devrait être graduellement acquis par les élèves sur la base d'un corpus de dates et de faits historiques importants à connaître avant d'exercer des habiletés propres à la pensée historique (Boutonnet, 2015b; Demers, 2011). Les pratiques enseignantes, ou autrement dit l'intervention éducative, sont essentielles à considérer dans l'exercice de la méthode historique par les élèves. Dans ces conditions, le rôle de la formation initiale et continue semble important pour le renouvellement et la transformation des pratiques d'enseignement afin d'assurer des pratiques intégrant authentiquement la démarche d'enquête par l'exercice de la méthode historique.

L'usage des ressources didactiques

Cependant, peu de recherches se sont intéressées à l'usage des ressources didactiques pour favoriser l'exercice de la méthode historique alors que leurs propositions didactiques pourraient influencer les pratiques d'enseignement autant au primaire (Araujo-Oliveira, 2012; Lebrun, 2001) qu'au secondaire (Niclot et Aroq, 2006; Repoussi et Tutiaux-Guillon, 2012; Vargas, 2006). En outre, trois tendances sont identifiables sur l'usage des ressources en classe : 1) la place importante du manuel dans le dispositif d'intervention éducative des enseignants (Blaser, 2007; Haydn, 2011; Vinterek, 2010); 2) un usage morcelé et diversifié le plus souvent comme illustration du récit de l'enseignant ou comme banque d'exercices (Baquès, 2005; Braxmeyer, 2007; Nokes, 2010); 3) un usage relatif aux représentations des enseignants et à une structuration du savoir contrôlée par leur récit (Helgason, 2010; Jadouille, 2015; Kon, 1995; Zahorik, 1991). C'est pourquoi nous postulons que l'exercice de la méthode historique et de ses habiletés spécifiques dépendra des ressources utilisées, mais surtout de l'intervention éducative des enseignants.

Ce cadre théorique nous conduit à formuler trois types d'usages des ressources en lien avec les représentations des enseignants et leurs modalités d'intervention éducative : 1) intensif; 2) extensif; 3) critique. Cette typologie est fondée sur une étude multicas et validée par la comparaison de pratiques déclarées et constatées d'enseignants d'histoire au secondaire (Boutonnet, 2015a, 2015b). Le type intensif s'appuie presque intégralement sur les propositions didactiques et le contenu suggérés par les ressources didactiques. L'enseignant en dévie rarement et par conséquent le manuel ou le cahier d'exercices détermine fortement la planification et la progression des apprentissages. Le type extensif se caractérise par une autonomie plus grande de l'enseignant vis-à-vis des propositions des ressources didactiques. Les ressources seront utilisées régulièrement, mais de manière sélective et la plupart du temps une variété de documents supplémentaires seront affichés afin d'illustrer le récit de l'enseignant. Le type critique incarne l'exercice de la pensée historique, en proposant non seulement une variété de documents, mais en favorisant surtout les habiletés liées aux euristiques et à l'argumentation historique. Ces trois types nous permettent de concevoir des pratiques d'enseignement variées selon les représentations des enseignants ou des futurs enseignants quant aux fondements de la discipline historique et à ce qu'il est possible de réaliser en classe.

Méthodologie

La présente étude est une recherche exploratoire qui reprend le cadre méthodologique de la thèse doctorale axée uniquement sur les pratiques d'enseignants d'histoire au secondaire (Boutonnet, 2015a, 2015b). Cet article considère donc deux cas qui seront comparés selon deux populations distinctes (enseignants et futurs enseignants d'histoire au secondaire) qui ont suivi un devis de recherche semblable : 1) un questionnaire sur l'usage des ressources et leurs fonctions attribuées par les répondants; 2) la réalisation d'un schéma conceptuel représentant l'usage des ressources didactiques afin de favoriser l'enseignement de l'histoire au secondaire; 3) un entretien de suivi et d'explicitation mené après la passation du questionnaire et la réalisation du schéma conceptuel. Les résultats pour l'échantillon des enseignants sont issus de la thèse doctorale (Boutonnet, 2015a, 2015b) alors que les résultats pour l'échantillon des futurs enseignants ont été collectés durant l'automne 2015. C'est donc la raison pour laquelle cette recherche ne s'applique qu'au contexte du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté antérieur en vigueur de 2006 à 2017. Afin d'être plus exhaustif dans notre analyse, l'objet de cet article est de comparer uniquement les résultats du questionnaire de futurs enseignants (n=58) aux questions identiques adressées aux enseignants (n=81) dans le cadre de la recherche doctorale.

Le questionnaire se compose de deux parties : la première comporte six questions sur les fonctions attribuées aux ressources par les répondants qui doivent choisir pour chaque question deux énoncés se rapprochant de leurs représentations et en rejeter deux autres qui sont les plus éloignés; la deuxième comporte cinq questions sur les usages déclarés de ces ressources selon une échelle de type Likert à cinq points (de jamais à très souvent). La première partie est utile pour mieux circonscrire les représentations puisque les répondants ne choisissent pas uniquement des énoncés qui leur conviennent, mais doivent aussi en rejeter (Vergès, 2001). En outre, nous avons formulé les énoncés au regard des types d'usages identifiés dans le cadre théorique et le questionnaire a été validé lors de la recherche doctorale par un codage inversé et une évaluation par un comité d'experts. Ainsi, il y a deux énoncés pour chaque type, donnant six énoncés pour chaque question de la première partie. Ce type de questions constitue des résultats sous la forme d'un indice où 1 représente un choix absolu d'un énoncé et où -1 représente un rejet absolu d'un énoncé. La deuxième partie est plus classique et vise à décrire simplement l'importance de certaines ressources au regard des pratiques d'enseignement déclarées.

Les limites de la recherche sont liées à l'échantillon limité et de convenance qui contraignent la généralisation des résultats. En outre, les données ne sont que déclarées et nous soulignons l'écart qui se constate parfois avec des pratiques réelles ou constatées en situation de classe (Boutonnet, 2015b; Bouhon, 2012). Nous rappelons aussi que cet article ne se concentre que sur les données en lien avec le sondage qui peut effectivement mener à différentes interprétations par les participants selon les énoncés choisis. Cela dit, c'est une limite inhérente aux questionnaires quantitatifs même si le questionnaire est validé. Malgré ces limites, les deux populations présentent des profils variés (enseignants novices et expérimentés provenant du système public ou privé alors que les futurs enseignants proviennent des universités francophones du Québec et sont inscrits de la 1^{re} à la 4^e année du BES) et suffisamment riches pour assurer la validité des résultats et de la discussion.

Résultats

Les types d'usages des ressources didactiques

L'ensemble des réponses aux questions de la première partie du questionnaire permet de constituer un score individuel selon les choix et les rejets d'énoncés. Les énoncés sont pondérés selon les types avec les énoncés du type critique qui obtiennent deux points par choix, un point par choix pour les énoncés du type extensif alors que le type intensif n'obtient aucun point par choix. Lorsqu'il y a rejet des énoncés, le pointage est négatif, par exemple -1 point pour les énoncés de type intensif. Par conséquent, le score individuel peut atteindre un maximum de 4 points ou un minimum de -4 points.

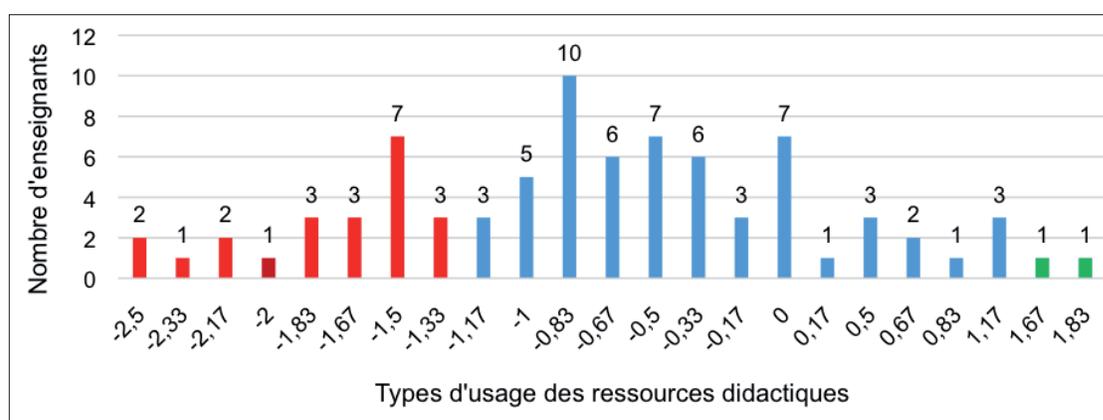


Figure 1

Répartition des enseignants (n=81) selon leur type.

Cette première figure illustre la répartition des enseignants selon leur type d'usages des ressources didactiques. On peut observer une très faible répartition du type critique (en vert, n=2) alors que le type extensif est le plus représenté (en bleu, n=57), suivi par le type intensif (en rouge, n=22). Ces résultats correspondent aux constats identifiés dans le cadre théorique, à savoir que les enseignants ont un usage sélectif des ressources didactiques selon leurs besoins et généralement afin d'illustrer leur propos.

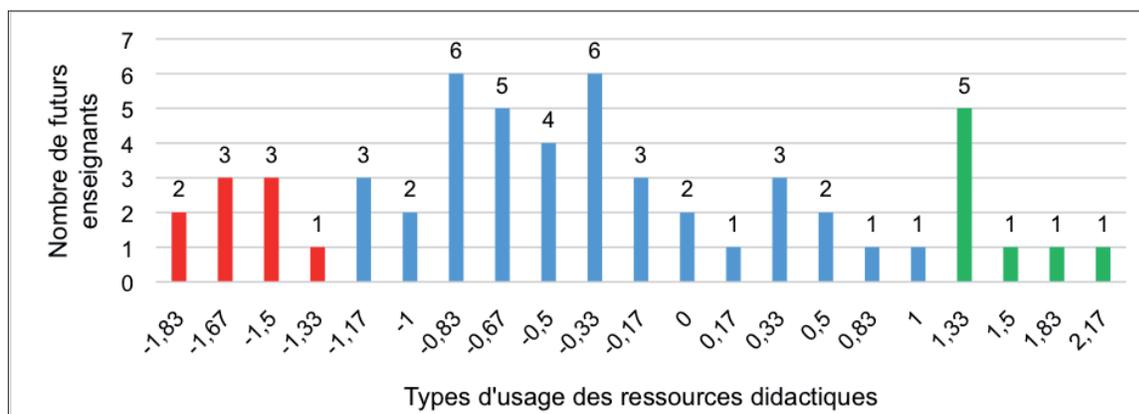


Figure 2

Répartition des futurs enseignants (n=58) selon leur type

Les futurs enseignants présentent une répartition très différente : il y a un nombre plus élevé du type critique (en vert, n=8), un nombre moins élevé du type intensif (en rouge, n=9) et une répartition très importante pour le type extensif (en bleu, n=41). Ce résultat semble illustrer que les futurs enseignants expriment des représentations plus proches de l'exercice de la pensée historique. Cela signifie-t-il que la formation initiale favorise l'apparition du type critique? Ces données semblent encourageantes, mais les données sont, d'une part, fortement influencées par les réponses à la question 5 qui présente un indice positif très élevé et, d'autre part, les données présentent un pic exceptionnel de cinq répondants avec le score de 1,33 alors qu'on observe bien une concentration du type extensif pour les scores de -0,83 à -0,33 (concentration d'ailleurs assez semblable pour les enseignants – voir figure 1). Nous verrons que lorsque nous considérons les résultats par énoncés, les représentations sont somme toute proches de celles des enseignants.

Les fonctions attribuées aux ressources didactiques

En effet, les futurs enseignants ont tendance à choisir de manière légèrement supérieure (0,59) l'énoncé « le rôle du manuel est de montrer des ressources iconographiques ou textuelles » comparativement aux enseignants (0,56). Cependant, les enseignants choisissent largement l'énoncé de type intensif « d'exposer les faits et les personnages importants » (0,47) alors que les futurs enseignants le choisissent moins (0,22). En outre, le rejet de l'énoncé de type critique « le rôle du manuel est d'exercer aux fondements de la discipline historique » est assez semblable pour les futurs enseignants (-0,50) et les enseignants (-0,43). Cela dit, le deuxième énoncé rejeté est différent selon la population : les enseignants (-0,48) rejettent « le rôle du manuel est de proposer des activités et des démarches d'enseignement » alors que les futurs enseignants (-0,29) rejettent « le rôle du manuel est d'encourager l'autonomie des élèves ». Cette première question semble affirmer la fonction de référence et d'illustration du manuel tout en écartant la fonction d'exercer aux fondements de la discipline historique pour les deux populations. Cela continue d'asseoir des représentations liées à des pratiques transmissives et peu critiques apparentées au type d'usage intensif.

Sur le récit du manuel, les enseignants préfèrent la fonction de « présenter une chronologie des événements majeurs » (0,47) avant de « proposer des sources primaires conflictuelles » (-0,35) alors que le travail sur les sources historiques est essentiel pour développer la pensée historique. Pour les futurs enseignants, le manuel devrait aussi servir à « présenter une chronologie des événements majeurs » (0,48) alors qu'ils rejettent largement la fonction « d'exposer des débats historiographiques » (-0,43). Encore une fois, les choix ou rejets sont très semblables pour les deux populations et sont aussi très cohérents avec la question précédente : les activités d'analyse ou de critique sont secondaires, ce qui importe est d'apprendre un récit historique chronologique.

Compte tenu des résultats à la première question qui semblent contester le rôle du manuel pour exercer aux fondements disciplinaires, il n'est pas surprenant de constater l'ambivalence des deux populations représentée par des indices proches de 0 pour l'ensemble des énoncés à la question sur les fonctions attribuées au manuel pour exercer à la pensée historique. En fait, un seul énoncé se démarque pour les enseignants qui pensent que le manuel permet « d'expliquer les causes et les conséquences des événements » (0,57) et moindrement pour les futurs enseignants (0,28). Les représentations des enseignants sont stables au regard d'une vision de la discipline historique fondée sur un récit unique et

chronologique que l'on peut rarement remettre en cause. En outre, les futurs enseignants ne présentent que des indices proches de 0, ce qui pourrait être symptomatique d'une formation initiale et pratique qui n'est pas encore complétée. Cela pourrait influencer des représentations encore parfois peu formalisées pour certaines dimensions.

À la question « Lorsque vous n'êtes pas satisfaits du traitement de certains sujets par votre manuel » les deux populations s'accordent pour dire qu'elles préfèrent « utiliser d'autres sources à la place ou en complément du manuel » (0,75 pour les enseignants et 0,79 pour les futurs enseignants) et « sélectionner seulement les parties les plus pertinentes » (0,63 et 0,59). Les enseignants et les futurs enseignants s'entendent pour rejeter l'activité de « critiquer ouvertement le manuel » (-0,44 et -0,53). Cependant à l'activité « suivre le manuel tout de même », les enseignants (-0,44) le rejettent beaucoup moins que les futurs enseignants (-0,90). Ces résultats confirment la tendance des deux populations à avoir un usage clairement sélectif et éclaté du manuel qui s'apparente au type extensif. Cela dit, le rejet massif de « suivre le manuel » manifeste une certaine capacité des futurs enseignants à écarter certaines ressources didactiques lorsque la qualité leur semble problématique.

Les futurs enseignants identifient un avantage important à l'usage des ressources, celui « d'être un bon outil de référence » (0,66) alors qu'ils considèrent peu la qualité « de prendre en compte les besoins particuliers des élèves » (-0,34). Les enseignants identifient aussi la qualité « d'être un bon outil de référence » (0,63) alors que la qualité qu'il leur semble moins essentielle est celle de « guider l'élève dans l'exercice de techniques » (-0,49) spécifiques à l'usage de documents variés.

Les limites identifiées par les répondants obtiennent des indices relativement peu élevés. En effet, la principale limite est « de présenter un récit peu ou pas assez exhaustif » (0,32) ainsi que « de contenir peu ou pas assez de sources premières » (0,33) pour les futurs enseignants. Ce résultat est un peu surprenant particulièrement parce que les futurs enseignants ont aussi rejeté à la deuxième question la fonction du manuel de « présenter des sources primaires dont le contenu est contradictoire » (-0,34). Peut-être que la dimension de « présenter des sources contradictoires » est moins essentielle pour les futurs enseignants, même si utiliser des sources historiques reste assez important. Cela dit, on peut se questionner sur l'efficacité des activités si les élèves sont rarement confrontés à des sources contradictoires. Nous pourrions y voir encore la prééminence d'apprendre un récit uniforme qui est peut-être plus facile à mémoriser pour les élèves, mais qui exerce moins les habiletés à critiquer et à argumenter. Les enseignants présentent des représentations très semblables en identifiant la limite « de présenter un récit peu ou pas assez exhaustif » (0,25) alors que ce qui semble moins important à considérer est la limite « de guider peu ou pas assez l'élève dans des techniques » (-0,38).

Les usages des ressources didactiques

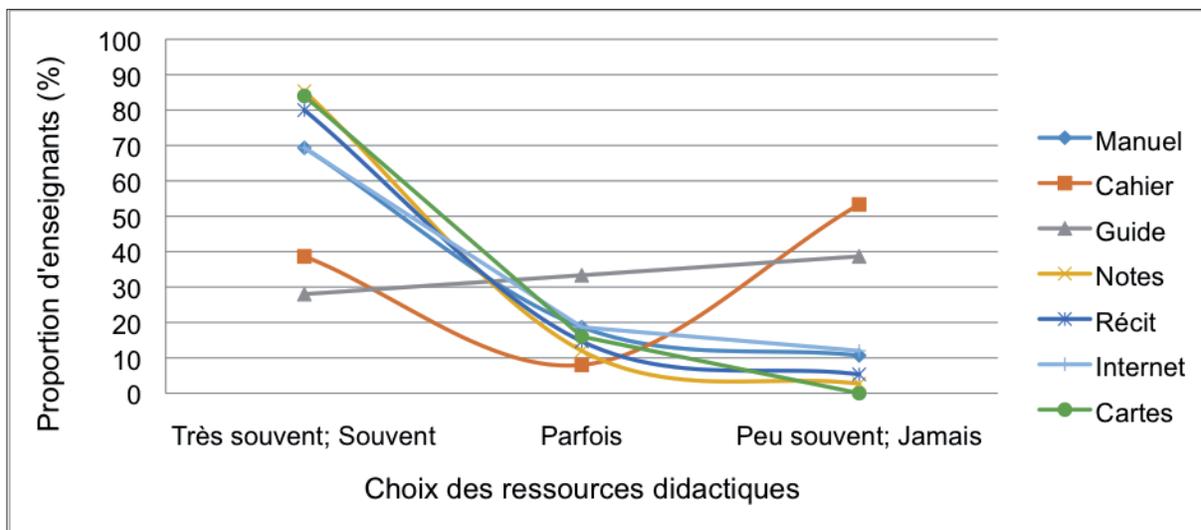


Figure 3

Choix des ressources didactiques par les enseignants.

La figure 3 illustre les ressources choisies par les enseignants pour en faire un usage didactique à la deuxième partie du questionnaire. Plusieurs données sont intéressantes. Tout d'abord, les enseignants semblent peu considérer le guide de l'enseignant qui accompagne les manuels. Ce n'est pas insolite puisque les enseignants auraient un usage sélectif du manuel selon leurs besoins, ce qui signifie de s'écarter régulièrement des propositions didactiques du manuel et de son guide. Cela dit, ils déclarent aussi utiliser très souvent ou souvent le manuel ou les notes de cours en classe. En outre, on remarque aussi la présence importante du récit en classe, c'est-à-dire de l'exposé magistral, dans les pratiques déclarées des enseignants. Autre fait intéressant, l'usage du cahier d'exercices présente une cloche inversée signifiant que certains enseignants ont tendance à le privilégier alors que d'autres l'écartent complètement. C'est une position plutôt ambivalente, soit ils préfèrent le cahier, soit ils le rejettent. En dernier lieu, les cartes et internet occupent une place importante dans le choix des ressources par les enseignants.

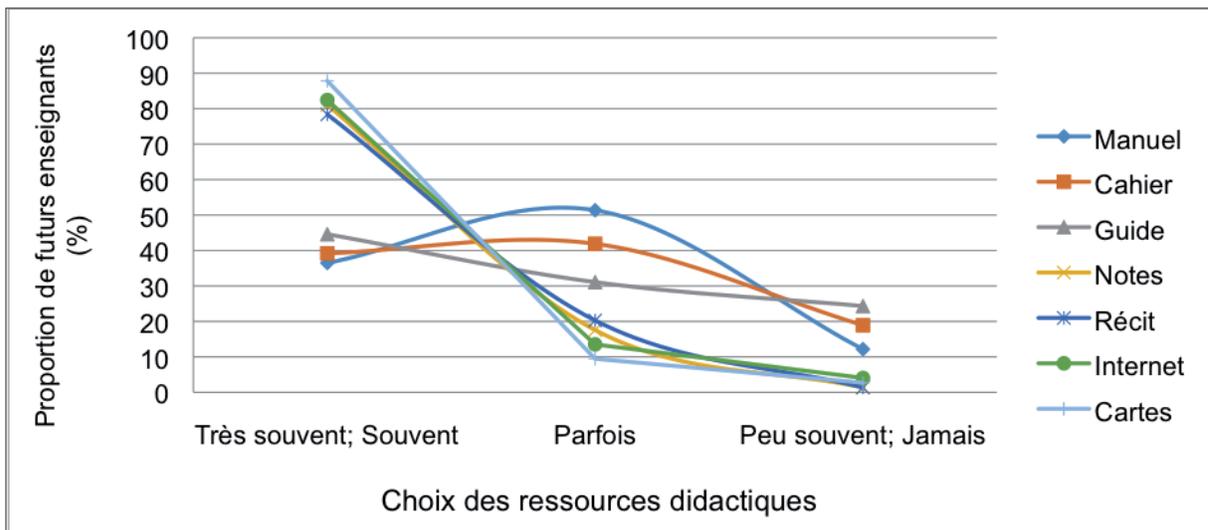


Figure 4
Choix des ressources didactiques par les futurs enseignants.

Les futurs enseignants présentent un profil assez différent de celui des enseignants. Tout d’abord, on souligne la même importance attribuée aux notes de cours, au récit magistral, aux cartes et à internet. Cependant, l’usage d’internet est relativement plus important pour les futurs enseignants (82 % très souvent et souvent) que pour les enseignants (69 % très souvent ou souvent). Cet écart de presque 10 points est peut-être une question de génération, mais nous pensons que ce résultat est à relativiser. Ensuite, trois données sont aussi différentes pour les futurs enseignants. Premièrement, l’usage du manuel semble moins important avec une courbe en cloche qui marque un usage moins extensif que les enseignants. Deuxièmement, le guide de l’enseignant qui accompagne le manuel semble plus important pour les futurs enseignants avec tout de même un usage important pour 45 % (très souvent et souvent) des futurs enseignants contre 28 % (très souvent et souvent) des enseignants. Finalement, l’usage du cahier d’exercices semble aussi plus important pour les futurs enseignants avec une courbe légèrement en cloche. Ces deux derniers constats pourraient signifier la prégnance des propositions didactiques du cahier d’exercices ou de guide de l’enseignant afin de planifier leurs activités alors que les enseignants tendent à les délaissier. Ce constat correspond avec ceux de Vargas (2006) qui souligne que souvent le matériel didactique fait office d’un plus grand soutien pour les enseignants novices qui tendent à le délaissier au fur et à mesure de leurs expériences.

Conclusion

Les pratiques d'enseignement relatives à l'usage des ressources didactiques sont semblables pour les enseignants et les futurs enseignants. En effet, les ressources didactiques servent principalement de référence et d'illustration pour l'exposition de faits, de grands personnages et d'une chronologie des événements. La méthode historique ne semble pas une priorité puisque ses dimensions les plus essentielles sont rejetées par les deux populations (exercice aux fondements de la discipline historique, usages de sources contradictoires ou de débats historiographiques). On constate alors une cohérence et une stabilité des représentations pour les deux groupes. De prime abord, la formation initiale ne semble avoir que peu d'influence sur les représentations des futurs enseignants. Comment alors expliquer des similitudes entre des enseignants expérimentés et de futurs enseignants en formation?

Les pressions sociales et institutionnelles permettraient d'expliquer en partie la persistance de représentations traditionnelles alors que les ressources et les moyens d'enseignement se diversifient sans favoriser l'exercice authentique de la méthode historique. La pratique, ou l'habitus selon Bourdieu (1994), se reproduit au sein d'un groupe par des mécanismes d'autorégulation. C'est par ce processus que les nouveaux membres d'un groupe seront accueillis et socialisés selon les pratiques communes et acceptées dans une institution (par exemple, une école ou une université). Nous observons donc que la formation initiale ainsi que l'insertion professionnelle de futurs enseignants restent des défis importants.

D'ailleurs, plusieurs chercheurs observent des obstacles et des résistances à la formation pratique en contexte de stage dans le milieu scolaire (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay et Perrenoud, 2013). Cette problématique pourrait s'expliquer par la tension, voire l'opposition, entre les savoirs pratiques du milieu professionnel et les savoirs théoriques du milieu universitaire. Les stagiaires semblent reconnaître l'utilité de leur formation initiale, mais expriment en même temps la primauté du savoir pratique développé par les enseignants en exercice ainsi que le faible recours aux savoirs théoriques (Gervais et Leroux, 2011; Guibert, 2013). En fait, certains stagiaires naviguent par des ruptures et des recompositions de leurs pratiques d'enseignement au cours de leurs stages afin de s'ajuster à ces tensions entre pratique et théorie (Malo, 2011). Il semblerait même que les futurs enseignants en stage se réfèrent au manuel ou à l'enseignant associé pour faire approuver leurs pratiques (Therriault et Harvey, 2011).

Pourtant, cette opposition entre formation pratique et théorique semble insuffisante pour expliquer la réussite mitigée de la formation initiale de futurs enseignants (Chaubet et Gervais, 2014; Korthagen, Loughran et Russell, 2006). L'adéquation entre les milieux de formation et les différents intervenants lors de la formation initiale et pratique serait une piste de solution. En effet, la formation initiale n'est pas uniforme dans nos institutions universitaires. S'il existe des compétences professionnelles prescrites pour l'ensemble des universités québécoises, il n'existe pas de formation-cadre pour les atteindre, les évaluer et encore moins pour les développer au niveau disciplinaire (par exemple, que signifie « être un professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture » spécifiquement pour les futurs enseignants d'histoire?).

Les résultats de cette étude nous sensibilisent au fait que la formation initiale ne déconstruit pas assez des représentations traditionnelles issues du milieu scolaire ou social. L'habitus serait peut-être une dimension intéressante à examiner tout en analysant les conceptions initiales des futurs enseignants afin de mieux comprendre leur progression pendant leur formation pratique et théorique afin d'identifier précisément les lieux de résistance et d'adapter nos formations universitaires en conséquence. Les changements curriculaire sont souvent des moments de débats et de résistances vifs dans la société sans toutefois garantir une transformation en profondeur des pratiques d'enseignement autant au niveau secondaire qu'au niveau postsecondaire (Lenoir, 2011; Morton, 2011). La formation initiale mais aussi la formation continue devraient rester des priorités importantes pour le gouvernement et nos institutions universitaires si nous espérons nous donner les moyens de former du personnel enseignant critique, autonome et innovateur.

Notes

- 1 Cette recherche a été subventionnée par le Fonds institutionnel de développement de la recherche et de la création de l'Université du Québec en Outaouais, programme de soutien aux nouveaux professeurs de l'UQO.
- 2 Lors de la recherche présentée par cet article, le programme d'histoire nationale de 2006 était alors en vigueur, nous utiliserons donc les visées et les compétences prescrites par ce programme. Depuis, le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada pour la 3^e et la 4^e année du secondaire a été approuvé par le MEES lors de la rentrée 2017. Il en découle plusieurs changements substantiels : un étalement chronologique des savoirs sur les deux années (alors qu'auparavant la 3^e année était chronologique et la 4^e année thématique), un redécoupage des réalités sociales à l'étude, l'intégration de la précision des connaissances dans le programme (auparavant la progression des apprentissages était présentée dans un document à part) et le remodelage des compétences disciplinaires à travailler avec les élèves du secondaire (la compétence 3 est supprimée et les deux premières compétences sont reformulées). Cependant, le nouveau programme requiert le développement de deux compétences, dont certaines opérations intellectuelles sont liées à des habiletés essentielles à la pensée historique, c'est-à-dire les capacités de lire, de critiquer, de contextualiser, de comparer des points de vue ou de comparer des sources historiques variées et parfois contradictoires tout comme le programme précédent l'attendait aussi.

Références

- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Apple, M. W. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-19.
<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X021007004>
- Araujo-Oliveira, A. (2012). Finalités éducatives sous-jacentes aux pratiques des futurs enseignants du primaire : le cas de l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec. *Phronesis*, 1(4), 84-97.
<http://dx.doi.org/10.7202/1013239ar>
- Baquès, M.-C. (2005). Manuels d'histoire et pratiques scolaires en France depuis 1880. Dans J.-L. Jadoulle (dir.), *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir* (p. 33-53). Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Bédard, É. et D'Arcy, M. (2011). *Enseignement et recherche universitaires au Québec : l'histoire nationale négligée*. Montréal, QC : Coalition pour l'histoire.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.11794/19039>
- Bouhon, M. (2012). Logiques didactiques et problématisation des contenus dans l'activité de préparation de séquences des enseignants d'histoire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 69-86.
<http://dx.doi.org/10.7202/1013380ar>

- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Boutonnet, V. (2015a). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 225-246. <http://dx.doi.org/10.7202/1036431ar>
- Boutonnet, V. (2015b). Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1926>
- Braxmeyer, N. (2007). Les pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège. *Éducation et formations*, (76), 95-104. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid20616/pratiques-d-enseignement-en-histoire-geographie-et-education-civique-au-college.html>
- Chaubet, P. et Gervais, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer? Quand le concept de pensée réfléchie de Dewey aide à comprendre le développement de la pensée et de l'agir de futurs professionnels. *Éducation et francophonie*, 42(1), 151-168. <http://dx.doi.org/10.7202/1024570ar>
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/5079/>
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos des recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 213-245). Québec, QC : MultiMondes.
- Éthier, M.-A., Boutonnet, V., Demers, S. et Lefrançois, D. (2017). *Quel sens pour l'histoire? Analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. Montréal, QC : M Éditeur.
- Gervais, C. et Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281-306. <http://dx.doi.org/10.7202/1008987ar>
- Guibert, P. (2013). Socialisations professionnelles et résistances à la professionnalisation chez les enseignants du secondaire. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 61-78). Bruxelles : De Boeck.
- Haydn, T. (2011). The changing form and use of textbooks in the history classroom in the 21st century: A view from the UK. Dans S. Popp, J. Schumman et M. Schmitz (dir.), *Analyzing textbooks: Methodological issues* (p. 67-88). Schwabach : Wochenschau Verlag.
- Helgason, P. (2010). Critical thinking and textbook in history: an odd couple? Dans P. Helgason et S. Lässig (dir.), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools* (p. 163-184). Göttingen : V&R Unipress.
- Jadoulle, J.-L. (2015). Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel : quels usages effectifs en classe d'histoire? *Didactiques en pratique*, 1, 47-57.
- Kon, J. H. (1995). Teachers' curriculum decision making in response to a new social studies textbook. *Theory and Research in Social Education*, 23(2), 121-146. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.1995.10505748>
- Korthagen, F., Loughran, J. et Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, (162), 95-131. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/926>
- Lavallée, J. (2012). *Une histoire javellisée au service du présent. Résultats d'une enquête par sondage réalisée auprès des enseignants d'histoire du secondaire*. Repéré à <https://www.coalitionhistoire.org/sites/default/files/une-histoire-javellisee-au-service-du-present.pdf>

- Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire à l'Université de Sherbrooke. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 161-180). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Lee, P. et Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lenoir, Y. (1991). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogies*, 4, 43-102.
- Lenoir, Y. (2011). Toward a transformation of practices in teacher education. *McGill Journal of Education*, 46(1), 107-121. <http://dx.doi.org/10.7202/1005672ar>
- Lévesque, S. (2016). Sondage pancanadien auprès des futurs enseignants d'histoire. Dans M.-A. Éthier et É. Mottet (dir.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Recherches et pratiques* (p. 55-70). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage : une dynamique de transformations de répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255. <http://dx.doi.org/10.7202/1008985ar>
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris : L'Harmattan.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 1-8). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire deuxième cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Monte-Sano, C. (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 260-272. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487110397842>
- Morton, T. (2011). Historical thinking in secondary schools: Zones and gardens. Dans P. Clark (dir.), *New possibilities for the past: Shaping history education in Canada* (p. 195-209). Vancouver, C.-B. : UBC Press.
- Niclot, D. et Aroq, C. (2006). Les évolutions récentes des manuels de géographie de l'enseignement secondaire français et les pratiques déclarées des enseignants français. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 55-83). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Nokes, J. D. (2010). Observing literacy practices in history classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 515-544. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2010.10473438>
- Nokes, J. D. (2011). Recognizing and addressing the barriers to adolescents' «reading like historian». *The History Teacher*, 44(3), 379-404.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112. <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>

- Reitano, P. et Green, N. C. (2013). Beginning teachers' conceptual understandings of effective history teaching: examining the change from «subject knowers» to «subject teachers». *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 197-217. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866x.2013.777027>
- Repoussi, M. et Tutiaux-Guillon, N. (2012). Les recherches récentes sur les manuels d'histoire : questions méthodologiques et théoriques. *Le cartable de Clio*, (12), 141-152.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal, QC : Groupe Modulo.
- Therriault, G. et Harvey, L. (2011). Postures épistémologiques que développent de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines lors des cours de formation disciplinaire et pratique : l'apport d'une recherche mixte. *Recherches qualitatives*, 30(2), 71-95. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30\(2\)/RQ_30\(2\)_Therriault-Harvey.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(2)/RQ_30(2)_Therriault-Harvey.pdf)
- van Boxtel, C. et van Drie, J. (2017). Engaging students in historical reasoning: The need for dialogic history education. Dans M. Carretero, S. Berger et M. Grever (dir.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (p. 573-589). Londres : Palgrave Macmillan. http://dx.doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_30
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (p. 13-35). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561. <http://dx.doi.org/10.2307/3323032>
- Vinterek, M. (2010). Different kinds of teaching resources – Different kinds of learning? Teachers' ends and means. Dans P. Helgason et S. Lässig (dir.), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools* (p. 121-138). Göttingen : V&R Unipress.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture & Psychology*, 3(1), 5-20. <http://dx.doi.org/10.1177/1354067x9700300101>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphie, PA : Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D. et Monte-Sano, C. (2012). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high School history classrooms*. New York, NY : Teachers College Press.
- Yelle, F. et Déry, C. (2017). L'histoire et la pensée historique. Dans M.-A. Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois (dir.), *Quel sens pour l'histoire? Analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. (p. 15-47). Montréal, QC : M Éditeur.
- Zahorik, J. A. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 185-196. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x\(91\)90026-1](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x(91)90026-1)

Pour citer cet article

- Boutonnet, V. (2018). Usages et fonctions du matériel didactique : pratiques déclarées d'enseignants et de futurs enseignants d'histoire au secondaire. *Formation et profession*, 26(2), 3-17. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.462>

L'analyse des savoirs mobilisés par des étudiantes-stagiaires en enseignement dans leur pratique réflexive

Circulation of knowledge of student-trainees
in initial training in secondary education

doi: 10.18162/fp.2018.454

Josée-Anne **Gouin**
Université Laval

Christine **Hamel**
Université Laval

Érick **Falardeau**
Université Laval



Résumé

L'articulation théorie-pratique mise de l'avant dans les programmes de formation universitaires à l'enseignement apporte son lot de défis (Bullough et Draper, 2004), dont celui du développement de la pratique réflexive (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2015). La présente recherche s'est intéressée à cette articulation théorie-pratique à l'intérieur de trois cours universitaires associés à la sixième session du baccalauréat en enseignement secondaire : le troisième stage de cinq semaines, un cours de didactique du français et un cours de gestion de classe. L'analyse des travaux de quatre étudiantes a permis d'identifier les sources de savoirs qu'elles ont mobilisées ainsi que le processus réflexif qu'elles ont emprunté.

Mots-clés

Articulation théorie-pratique,
formation initiale, pratique réflexive.

Abstract

The practical theory articulation prescribed by the university training programs in education brings its challenges (Bullough & Draper, 2004), including the development of reflective practice (CAPFE, 2015). The present research focused on this practical theory articulation within three university courses associated with the sixth session of the baccalauréat in secondary education: the third five-week course, a course in French didactics and a course in management of class. We analyzed the work of four female students. The results identify the sources of knowledge nominated by the students and the reflective process they have taken.

Keywords

Articulation practical theory,
teacher education, reflexive practice.

Contexte et problématique

L'une des principales visées du référentiel *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001) concerne la professionnalisation des futurs enseignants. Pour assurer ce développement, chacune des universités québécoises propose des programmes de formation favorisant l'alternance entre les cours et les stages.

À l'Université Laval, lors de leur troisième année d'études, les étudiants-stagiaires en enseignement au secondaire effectuent un stage de prise en charge (50 % de la tâche d'enseignement) d'une durée de cinq semaines, supervisé par un enseignant associé et un superviseur universitaire. Ce stage se déroule en alternance avec quatre autres cours : la didactique du français, les aspects sociaux de l'éducation, la gestion de la classe et l'évaluation des apprentissages. De nombreux défis entourent l'articulation théorie-pratique à l'intérieur des programmes de formation en enseignement. Nous avons analysé trois travaux écrits de quatre étudiantes-stagiaires afin de connaître les types de savoirs qui émergent des cours universitaires et du stage. Cela a permis d'identifier la source des savoirs mobilisés dans leur discours écrit. Nous voulions également analyser la place que prend la pratique réflexive des étudiants-stagiaires dans ces travaux. Les travaux écrits proviennent de la didactique du français, de la gestion de classe et du stage III.

L'articulation théorie-pratique en formation initiale : des défis à surmonter dans l'accompagnement des étudiants-stagiaires

Le processus de professionnalisation des étudiants-stagiaires qui passe par l'articulation théorie-pratique est soutenu, au Québec, par une formation en alternance (MEQ, 2001) : quelque 700 heures de stage sont réparties sur les quatre années de formation du baccalauréat.

L'articulation théorie-pratique se réalise à travers la pratique réflexive (Korthagen, 2010). Selon Korthagen (2010), l'articulation théorie-pratique qui est mise de l'avant dans les programmes de formation universitaires se réalise difficilement parce que les étudiants-stagiaires restent dans une analyse intuitive de leur pratique, qui n'est pas assez alimentée par des savoirs véhiculés à l'université lorsque les étudiants sont en stage ou qui n'est pas assez alimentée par des savoirs pratiques lorsque les étudiants ont des cours académiques. Ainsi, les étudiants-stagiaires éprouvent des difficultés à prendre du recul par rapport à la pratique qu'ils observent chez leur enseignant associé (Bullough et Draper, 2004). Par ailleurs, les étudiants-stagiaires qui se sentent « efficaces » dans le pilotage d'une situation d'enseignement et d'apprentissage ne remettent pas en question les pratiques pédagogiques adoptées, surtout si elles correspondent à celles de leur enseignant associé (Serres, Ria et Adé, 2004). Enfin, les savoirs enseignés à l'université peuvent être évacués par les étudiants-stagiaires lorsqu'ils arrivent en stage, surtout si l'enseignant associé et le superviseur universitaire y réfèrent peu de manière explicite (Korthagen et Vasalos, 2005).

À cet égard, l'accompagnement des étudiants-stagiaires dans le modèle de la triade (enseignant associé, superviseur universitaire et étudiant-stagiaire), malgré certains avantages documentés, comporte son lot de défis. Des recherches (Bullough et Draper, 2004; Harrison, Dymoke et Pell, 2006) ont montré que les formateurs de stagiaires, les enseignants associés et les superviseurs universitaires ont une perception de leurs fonctions professionnelles qui ne correspond pas aux attentes prescrites par le modèle de la triade. Du côté des superviseurs, c'est le rôle de médiateur qui semble poser problème : une médiation difficile entre les attentes universitaires et celles du milieu scolaire ou entre l'enseignant et l'étudiant-stagiaire lorsque des conflits surviennent (Desbiens, Spallanzani et Borges, 2013). Du côté des enseignants associés, ce sont certaines pratiques d'accompagnement des étudiants-stagiaires qui demeurent nébuleuses, notamment lorsque des enseignants encouragent les étudiants-stagiaires à seulement reproduire leurs pratiques professionnelles (Clarke et Collins, 2007). En fait, c'est principalement lorsqu'il est question de l'articulation théorie-pratique chez l'étudiant-stagiaire que les pratiques d'accompagnement des deux formateurs demeurent floues (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Ayant très peu de contacts avec les professeurs et chargés de cours universitaires (Tardif et Jobin, 2014), les superviseurs universitaires ne connaissent pas nécessairement le contenu des cours offerts à l'université, et la place qu'y occupent les plus récentes recherches et les savoirs théoriques. De plus, dans certains cas, il y a une crainte importante de faire de l'ingérence dans le travail des enseignants associés (Desbiens, Spallanzani et Borges, 2013) : comment favoriser les liens théorie-pratique sans porter un jugement sur le travail des enseignants associés auprès de leurs élèves?

La pratique réflexive pour favoriser l'articulation théorie-pratique

Dès 1994, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) souligne l'importance de la pratique réflexive dans la formation initiale. En 2001, le MEQ insère la pratique réflexive comme une compétence professionnelle dans son référentiel de formation : « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (p. 127). Néanmoins, la théorisation de la pratique réflexive comme une activité individuelle intrapersonnelle (Sharples, 2005) limite son déploiement : le non-accompagnement de l'étudiant-stagiaire dans sa pratique réflexive peut nuire à la pertinence des questions qu'il se pose et à la cohérence des réponses qu'il y apporte (Korthagen et Vasalos, 2005).

L'articulation théorie-pratique est nécessaire pour la création de savoirs professionnels (dans un processus de professionnalisation), dans la mesure où la pratique réflexive des étudiants-stagiaires est soutenue et enrichie par eux-mêmes, leurs pairs et leurs formateurs (Avalos, 2011; Clarke, 2006). Cependant dans la littérature, nous retrouvons une pluralité de définitions qui opérationnalisent le concept de pratique réflexive : certains auteurs parlent de processus cognitifs (ou de niveaux) qui permettent une réflexion *en cours* et *sur* l'action (Calderhead, 1989; Donnay et Charlier, 2006; Jay et Johnson, 2002; Schön, 1983). D'autres présentent la pratique réflexive comme une succession d'étapes dans un processus d'apprentissage pour décortiquer, analyser une action et proposer des solutions à réinvestir (Dewey, 1938; Rogers, 2002). D'autres encore y accolent la définition d'un cycle d'apprentissage sous forme « d'étapes spirales » : c'est-à-dire que les étapes pourront se réaliser dans un ordre non défini et se termineront par le réinvestissement dans une nouvelle situation (Korthagen, 1985). Il revient donc aux programmes universitaires de définir la pratique réflexive et de s'approprier un cadre pour éviter qu'elle reste implicite dans la formation des étudiants-stagiaires. De plus, l'importance de l'interaction entre le formateur et l'étudiant-stagiaire est primordiale dans le développement de la pratique réflexive puisque la plupart des études ont montré qu'il ne s'agit pas de vivre une expérience en stage pour que l'étudiant-stagiaire mobilise cette compétence. La pratique réflexive doit donc être accompagnée en formation initiale (Butke, 2006; Korthagen, 2016; Mann, Gordon et MacLeod, 2009; Rogers, 2002). Les formateurs, par leurs questionnements, ont la responsabilité de soutenir le développement professionnel des étudiants-stagiaires afin que la compréhension de l'expérience vécue puisse transformer la pratique (Butke, 2006; Mann et al., 2009).

Cadre conceptuel et d'analyse

L'articulation théorie-pratique soutenue par la pratique réflexive

Bien que plusieurs interprétations de l'alternance théorie-pratique semblent vouloir coexister en formation à l'enseignement, notre étude ne s'inscrit pas dans un cadre applicationniste qui demande de reproduire ce qui est appris à l'université. Elle s'attarde plutôt sur une interfécondation tenant compte des contraintes des deux milieux pour en arriver à former un futur enseignant capable de théoriser sa pratique à partir de ses expériences d'enseignement. Dans ce modèle, l'apport des formateurs universitaires est crucial puisqu'ils doivent soutenir les étudiants-stagiaires afin que ceux-ci saisissent davantage les opportunités d'apprentissage et de développement professionnel en percevant mieux ce qui se passe dans la classe. Ils soutiennent les capacités des stagiaires à faire les liens entre ce qu'ils ont

compris (niveau schéma) pour les faire passer au niveau théorique (théorisation de l'activité). La mise en œuvre de l'articulation théorie-pratique repose alors en grande partie sur la capacité des étudiants-stagiaires à adopter une pratique réflexive (Korthagen, 2010).

Le cadre retenu pour comprendre l'alternance théorique à travers la pratique réflexive des étudiants-stagiaires s'appuie sur le modèle ALACT (Korthagen et Vasalos, 2005) qui présente des étapes. Ce modèle repose sur la prémisse que les enseignants réfléchissent naturellement à leurs expériences professionnelles. Korthagen et Vasalos (2005) mentionnent que la pression du travail encourage souvent les enseignants à mettre l'accent sur l'obtention d'une solution rapide à leurs problèmes en classe – solution rapide pour un problème pratique – plutôt que de mettre en lumière les causes des problèmes vécus par leurs élèves. L'enseignant n'a plus l'habitude d'examiner ses stratégies, et encore moins de les analyser (Korthagen et Vasalos, 2005). Comme enseignant associé, il devient parfois difficile pour lui d'accompagner son étudiant-stagiaire en ce sens tellement certaines pratiques sont ancrées et difficiles à expliquer. Ainsi, la réflexion structurée s'avère importante pour soutenir le développement de la pratique réflexive dans un contexte d'alternance. L'étudiant-stagiaire entre alors dans un processus réflexif qui va plus loin que la résolution spontanée de problèmes d'enseignement. Habituellement, il s'initie à ce processus d'analyse approfondie de son agir professionnel à travers un travail d'écriture ou de discussion médiatisé par un formateur. Le modèle élaboré par Korthagen et Vasalos (2005) structure, sans la rendre linéaire, la réflexion sur l'action en mettant en lumière cinq étapes : 1) l'action qui représente une pratique quotidienne en classe ou en rencontre avec ses collègues par exemple; 2) le retour sur l'action qui peut prendre la forme d'une description de l'action vécue préalablement; 3) l'identification des aspects essentiels de la situation qui a été décrite; 4) la réflexion et la création de méthodes alternatives pour résoudre le ou les problèmes en analysant les conséquences pour chaque méthode; 5) le réinvestissement dans l'action (mise à l'essai) du jugement professionnel des différentes méthodes réfléchies à la précédente étape.

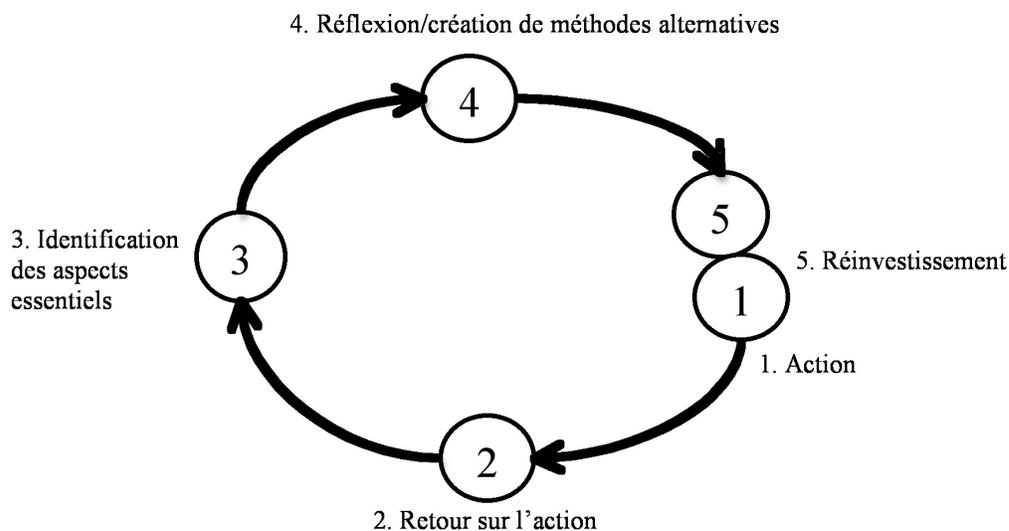


Figure 1

Modèle ALACT de réflexion sur la pratique (adapté de Korthagen et Vasalos, 2005)

(Action – Looking back on the action – Awareness of essential aspects – Creating alternative methods of action – Trial).

Le modèle de Korthagen et Vasalos suggère aux formateurs un rôle de médiateurs dans l'exercice de la pratique réflexive. Par exemple, au moment de la phase 2 – Retour sur l'action, les formateurs peuvent poser différentes questions pour amener l'étudiant-stagiaire à mettre sa pratique à distance à l'aide de savoirs théoriques ou pratiques : quel était le contexte de la tâche demandée? Était-il clairement posé? Comment les élèves ont-ils réalisé leur travail? Comment les y as-tu guidés? Quels problèmes de compréhension ont rencontrés les élèves? Quelles inférences leur ont posé problème? Comment les as-tu questionnés pour prendre la mesure de leurs difficultés? Comment as-tu ajusté ton intervention devant ces difficultés?

Les sources de savoirs

Pour soutenir l'articulation théorie-pratique et la pratique réflexive en formation initiale à l'enseignement, les formateurs doivent mieux comprendre quelles peuvent être les sources de savoir auxquelles les futurs enseignants ont accès. Nous utilisons le cadre proposé par Buysse (2011) pour caractériser ces sources de savoirs, tout en étant conscients qu'une grande variété de typologies de savoirs est disponible dans la littérature scientifique. Les savoirs professionnels se construisent lorsque les contenus théoriques (savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner) sont mis en relation avec la pratique. La création de savoirs professionnels est alors rendue possible grâce à l'intégration, par l'étudiant-stagiaire, des savoirs de référence aux savoirs d'expérience. C'est ce que Buysse (2011) nomme l'articulation théorie-pratique soutenue par la pratique réflexive. Il distingue cinq sources : 1) les savoirs scientifiques sont proposés aux étudiants comme des références à des données scientifiques. Ces savoirs se fondent sur une littérature spécialisée produite par des chercheurs. 2) Les savoirs académiques, eux, sont enseignés par l'institution universitaire. Ils proviennent de la recherche et ont été didactisés. 3) Les savoirs prescriptifs sont des orientations pour agir en fonction des attentes de la société et de l'institution : par exemple, les cadres d'évaluation ministériels, les épreuves ministérielles ou le *Programme de formation de l'école québécoise*. 4) Les savoirs de la pratique sont issus des échanges avec les enseignants associés et les superviseurs universitaires et proposés comme pertinents ou efficaces. Enfin, 5) les savoirs de vulgarisation donnent des pistes concrètes, des outils, des méthodes et ils font partie d'ouvrages non scientifiques tels que des sites internet d'enseignants, des manuels de classe et des articles de presse.

Question de recherche

Dans le contexte où nous sommes préoccupés par une meilleure articulation théorie-pratique, nous avons cherché à savoir si les étudiants-stagiaires mobilisent les savoirs pratiques et scientifiques dans leurs cours et dans leurs stages. Lors de la troisième année de formation (sixième session), nous nous sommes intéressés aux sources de savoirs de référence véhiculées à l'intérieur de différents travaux pour quatre stagiaires inscrites en enseignement du français au secondaire, ainsi qu'à l'articulation des étapes du modèle ALACT. Nos questions de recherche sont les suivantes :

- 1) Quelles sont les sources de savoirs mobilisées dans le discours écrit des quatre étudiantes?
- 2) Comment s'articulent les différentes étapes de la pratique réflexive des participantes selon le modèle ALACT en relation avec les savoirs mobilisés?

Méthodologie

Les étudiants du groupe d'un cours de didactique du français au baccalauréat en enseignement du français au secondaire ont été invités par courriel à participer à cette recherche. Quatre étudiantes parmi les 32 inscrits ont signifié leur intérêt. Elles sont identifiées par les lettres A, B, C, et D afin de préserver leur anonymat. Une analyse descriptive, décrite plus loin, a été réalisée à partir de trois travaux écrits demandés dans trois cours de la sixième session. Ces trois travaux ont été ciblés puisque les auteurs sont professeurs responsables de ces trois cours et que des efforts importants ont été investis pour soutenir l'articulation théorie-pratique au sein de ces cours depuis quelques années.

En didactique du français, une partie d'un travail d'intégration portant sur une situation d'enseignement-apprentissage (SEA) vécue en stage a été analysée qualitativement. Les étudiants-stagiaires analysaient la planification et le pilotage de cette situation. Différentes pistes de questionnements leur étaient proposées et ils choisissaient celles qui correspondaient le mieux à leur SEA. Par exemple, identifier et expliquer un décalage entre votre planification initiale et votre prise en charge. Quelles différences avez-vous observées sur le plan des contenus, des apprentissages et de vos interventions? Expliquez-en les causes. Une consigne plus générale leur demandait également de revenir de manière réflexive sur leurs interventions dans la perspective de la didactique de leur discipline.

En gestion de classe, une analyse des contributions partagées sur un forum de coélaboration de connaissances (Scardamalia, 2004) a été réalisée. Coélaborer des connaissances signifie qu'il faut aller au-delà du partage du savoir : interagir ensemble (informer, suggérer, réfuter, etc.) dans le but d'apprendre. Les étudiants-stagiaires pouvaient contribuer sur tous les sujets qu'ils jugeaient pertinents en respectant le thème de la gestion de classe au sens théorique du terme, soit la gestion et la supervision des interactions afin de créer un climat propice pour l'apprentissage.

Dans le stage III, des journaux professionnels ont été récupérés. Ces journaux respectaient une structure clairement décrite dans les documents de stage : 1) décrire une situation réelle concrète, satisfaisante ou problématique, qui a retenu l'attention et identifier un problème¹ sous forme d'interrogation ou de préoccupation; 2) analyser la situation en mettant en relation les éléments en cause et en expliquant les éléments du contexte (déconstruction); 3) établir des liens avec des savoirs théoriques susceptibles de favoriser la compréhension de la situation énoncée. Ces savoirs théoriques doivent être issus des contenus de cours suivis à l'université, des assises théoriques du stage, d'ouvrages spécialisés en éducation ainsi que des savoirs et savoir-faire formalisés² par l'enseignant associé; 4) réaliser une synthèse permettant de tirer des conclusions, de dégager une piste de solution ou des éléments de savoirs pratiques témoignant de la construction d'un savoir professionnel (reconstruction).

Pour cibler les savoirs de référence à l'intérieur des trois travaux, une analyse de contenu par distinction de catégories (Krippendorff, 2004) a été menée. Afin de coder les travaux des étudiantes, une grille de codage a été élaborée à l'intérieur de laquelle les cinq sources de savoir ont été représentées. Il s'agit donc d'un plan de codage préétabli en fonction du cadre conceptuel. Les unités de sens pouvaient être une phrase, quelques phrases et même dans certains cas, des paragraphes, en autant qu'elles respectent la catégorie des savoirs mobilisés : scientifiques, académiques, de vulgarisation, prescriptifs et de la pratique. Par exemple, l'étudiante B a cité un extrait d'une revue en littérature : « *En fait, il aurait fallu que j'enseigne aux élèves les raisons pour lesquelles ils apprennent une stratégie et pourquoi elle leur sera utile,*

sans quoi ces derniers risquent de démontrer peu de motivation et faire peu d'efforts dans l'apprentissage des stratégies (référence à la revue) ». Cet énoncé a été classé dans la catégorie « savoir académique » puisque le texte qu'elle citait ne présentait pas de données de recherche, mais didactisait des savoirs.

Afin d'analyser les étapes empruntées par les étudiants dans leur pratique réflexive, une seconde analyse de contenu par distinction de catégories a été réalisée. Après une lecture des travaux, les unités de sens (phrases, paragraphes) ont été relevées. Ces unités représentaient l'une des étapes de la pratique réflexive selon le modèle ALACT. Ensuite, dans chaque travail, ces unités de sens ont été numérotées afin d'en comprendre le déroulement chronologique. Deux validations interjuges ont été menées comme le recommandent Miles et Huberman (2003) avec un taux de 98 % d'accord entre les deux codeurs.

Les résultats

Nous présenterons les savoirs de référence mobilisés par les quatre étudiants-stagiaires à l'intérieur des trois travaux : le travail d'intégration en didactique du français, le journal professionnel ainsi que le forum de coélaboration de connaissances. Par la suite, nous aborderons l'analyse de l'articulation du modèle ALACT. Dans cette deuxième section d'analyse, nous présenterons un résumé sommaire des résultats obtenus : pour cette raison, seuls les tableaux les plus parlants seront explicités.

Les savoirs de référence mobilisés par les étudiants

Dans le travail d'intégration (nombre de savoirs=29) (didactique du français)

La figure suivante présente les savoirs de référence mobilisés par les quatre étudiantes dans leur travail d'intégration en didactique du français :

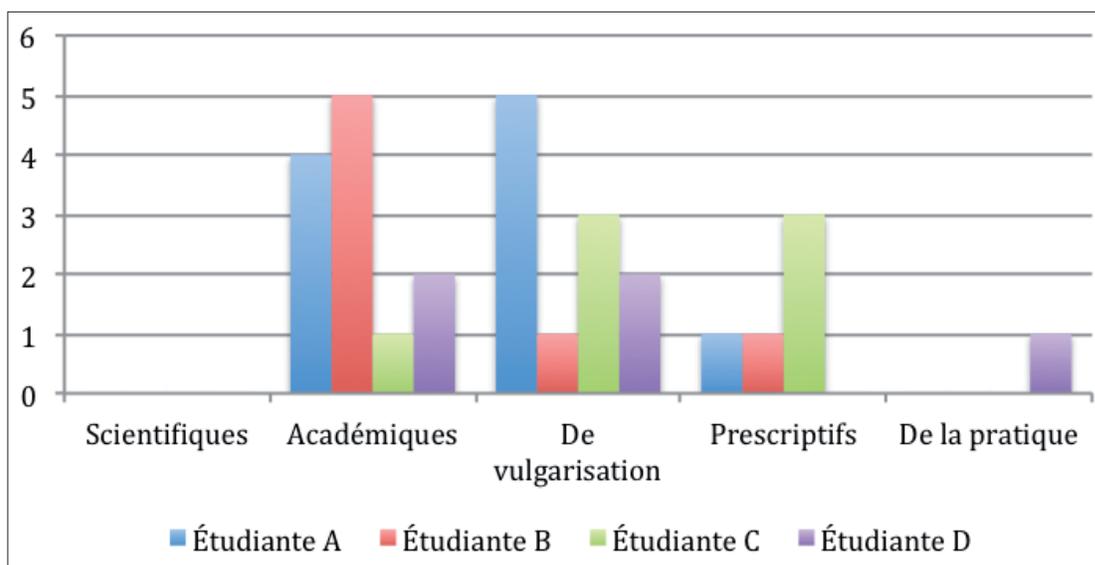


Figure 2

Les sources de savoirs de référence pour le travail d'intégration en didactique du français.

À l'intérieur de cette figure, les savoirs de source académique et de vulgarisation sont ceux qui dominent (80 %). Par exemple, les étudiantes abordent la motivation scolaire en s'appuyant sur un texte de nature académique distribué dans un cours universitaire : « [...] *pour que les élèves soient motivés à s'investir [...], il est essentiel que la situation d'apprentissage présente un réel défi intellectuel [...]. Cela correspond aux dix conditions de Viau (2000)* » (étudiante A).

Régulièrement, les étudiantes vulgarisent en référant à des contenus de cours universitaires, mais n'appuient pas leurs propos à l'aide de travaux de recherche. Par exemple, l'étudiante A fait référence au contenu de son cours de gestion de classe à l'intérieur de son travail en didactique, mais sa source est absente : « *Or, cela est bien connu, moins l'enseignant doit gérer des comportements dérangeants, plus il peut consacrer du temps de qualité à l'enseignement de sa matière et plus les élèves sont susceptibles de faire des apprentissages significatifs* ». Les savoirs scientifiques sont absents de son propos et ceux provenant de la pratique sont peu présents. L'étudiante D, de son côté, s'est référée à un conseil de son enseignant (savoir de la pratique) pour appuyer son choix de stratégie d'enseignement : « [...] *j'ai décidé de faire une brève présentation théorique de façon magistrale en lien avec le résumé, entre autres parce que mon enseignant associé me le conseillait fortement* ».

La nature des savoirs nommés a été analysée. L'étudiante A a fait ressortir davantage de savoirs que les trois autres étudiantes, et ils sont de nature plus diversifiée. Les savoirs qu'elle nomme réfèrent aux stratégies d'enseignement qu'elle a exploitées en classe, aux stratégies d'apprentissage des élèves, à leur motivation face aux différentes tâches demandées ainsi qu'à la mobilisation de ses compétences professionnelles. De plus, elle a fait un diagnostic de ses élèves, relevant leurs forces et leurs faiblesses, avant le début de la situation d'enseignement-apprentissage (SEA) (faisant l'objet de l'analyse du travail en didactique), afin de faire les « meilleurs choix possibles » dans les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qu'elle met en place. Cela correspond à la phase 3 du modèle ALACT : identifications des aspects. L'étudiante B n'a pas fait de diagnostic par rapport aux forces et aux difficultés des élèves avant, pendant ou après la SEA. Les sources qu'elle cite sont parfois incomplètes. L'étudiante C réfère surtout aux savoirs de source prescriptive : le référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001). Elle vulgarise les savoirs étudiés dans ses cours universitaires et elle fait un diagnostic des élèves avant la SEA afin d'appuyer ses choix pédagogiques. Finalement, l'étudiante D se sert de la situation d'enseignement-apprentissage pour faire un diagnostic des élèves à la toute fin : phase 3 du modèle ALACT, identification des aspects. À la suite de l'identification des forces et des faiblesses des élèves, elle n'appuie pas ses décisions professionnelles sur des savoirs : elle fait ses choix en fonction de ses croyances personnelles. Son texte présente d'ailleurs plusieurs « Je crois que... Je considère que... ».

Dans le journal professionnel (Stage III) (nombre de savoirs : 11)

La figure 3 présente les sources de savoirs relevées dans le travail du journal professionnel réalisé au cours du stage III. Il est à noter que l'étudiante B a travaillé dans un forum de coopération de connaissances plutôt que de réaliser un journal professionnel.

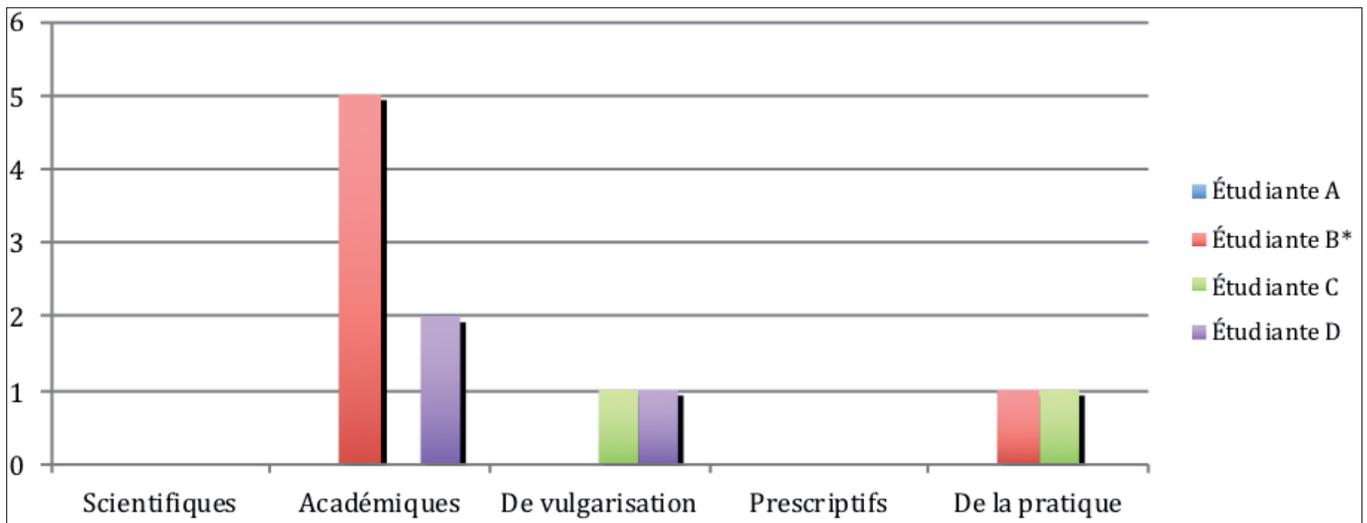
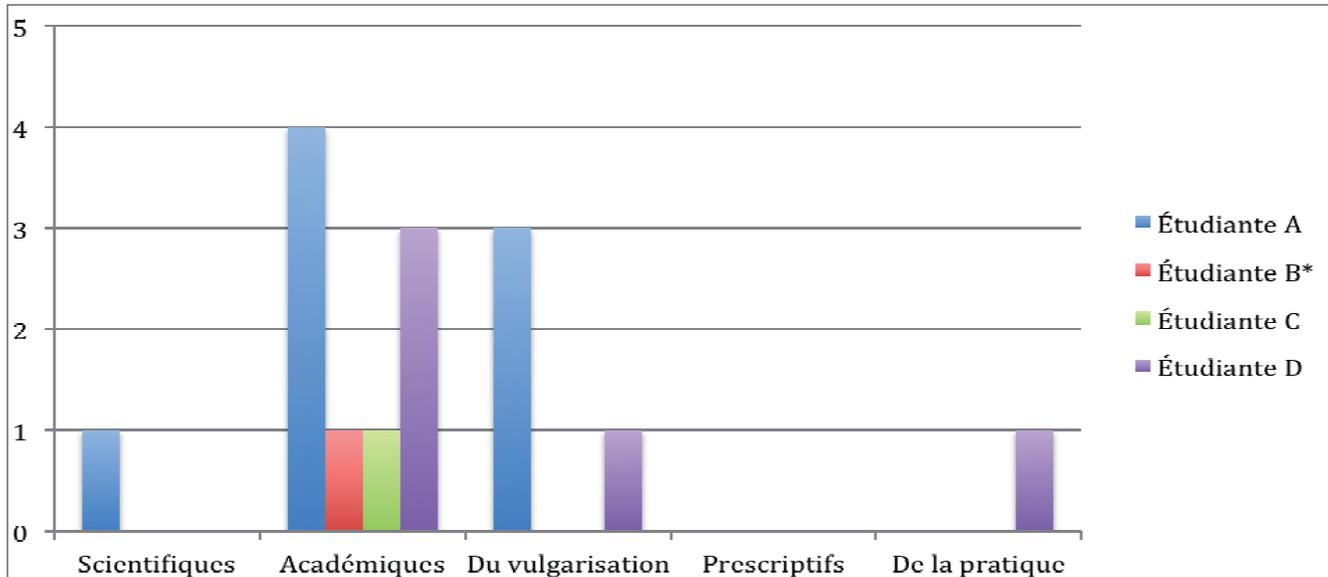


Figure 3

Les sources de savoirs de référence pour le journal professionnel en stage III.

Comme dans le travail d'intégration réalisé dans le cours de didactique du français, les savoirs scientifiques sont absents du journal professionnel. De plus, en comparant ce graphique avec celui du travail d'intégration, beaucoup moins de savoirs émergent du journal professionnel (11 occurrences par rapport à 29 pour le travail d'intégration). Le journal ne fait l'objet d'aucune rétroaction, aucun dialogue entre le formateur et le formé; il est simplement corrigé de façon sommative. Par exemple, dans le travail de didactique, l'étudiante A a mobilisé des savoirs de plusieurs sources alors que ce n'est pas le cas dans son journal professionnel. L'étudiante B, celle qui a exploité un forum de discussion (Knowledge Forum), a mobilisé beaucoup plus de savoirs que les autres étudiantes. Les savoirs qu'elle nomme sont de nature variée et sont enrichis par les contributions de ses pairs. Le caractère dialogique du forum semble donc avoir un effet positif sur le nombre de savoirs convoqués dans l'analyse. À cela, ajoutons que cette étudiante aborde plusieurs thèmes qui la préoccupent (pour une longueur de travail similaire au journal professionnel), ce qui lui permet d'appuyer ses propos par des savoirs variés qui ont été exigés par sa superviseuse de stage. Le contraste est important entre l'étudiante B et les trois autres, qui ont beaucoup moins recouru à des savoirs pour alimenter leur réflexion.

Les sources de savoirs dans le forum de coélaboration de connaissances (Gestion de la classe) (nombre de savoirs : 15)**Figure 4**

Les sources de savoirs de référence pour le forum de coélaboration de connaissances en gestion de classe.

Ici encore, les savoirs les plus fréquents sont de source académique. Par exemple : « [...] *La différenciation pédagogique est une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques et une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage (MELS, 2006)* » (étudiante B). Le seul savoir nommé provenant d'une source scientifique n'est pas explicité, seulement nommé après une réflexion incomplète : « [...] *même si les résultats de la métaanalyse de John Hattie stipulent que la différenciation pédagogique n'influence pas les résultats des élèves, je ne peux pas en dire autant* » (étudiante A). L'étudiante ne poursuit pas sa réflexion; il est alors difficile de comprendre ce qu'elle voulait exprimer à l'aide de cette source. Du côté de la pratique, un seul savoir est nommé : « [...] *l'un des commentaires que l'on [en référence à son formateur] m'a donnés est de toujours inclure plus d'activités dans le plan de cours* » (étudiante D). Pourtant les contributions des étudiantes portent sur la gestion de classe, un domaine qui ouvre la porte à de nombreuses expériences de la pratique (stages antécédents, expériences d'élèves, expériences nommées par les enseignants associés). Malgré son caractère dialogique, qui met les stagiaires en discussion autour des cas rapportés par chacun, le forum entraîne peu les stagiaires à étayer leur réflexion à l'aide de savoirs, probablement parce que le dialogue est entretenu avec des pairs plutôt qu'avec un formateur qui pourrait proposer des pistes de réflexion appuyées par des savoirs. Comme nous l'avons vu plus haut, l'étudiante B a mobilisé davantage de savoirs lorsque ses formateurs l'ont questionnée dans le forum (en remplacement du journal professionnel). En somme, l'analyse des savoirs mobilisés dans les trois travaux mis en place pour favoriser l'articulation théorique pratique entre le stage et les cours suivis à l'université met en exergue la faible présence des savoirs scientifiques dans le discours des étudiantes. Les travaux qui exigent un dialogue avec les formateurs et les pairs mobilisent davantage de savoirs que ceux qui n'exigent aucune rétroaction durant leur élaboration.

L'articulation des étapes du modèle ALACT

Nous avons repris le modèle de Korthagen et Vasalos (2005) pour illustrer l'articulation des étapes réalisées par chaque étudiante. Nous vous présentons un résumé des résultats.

Étudiante A (pour les trois travaux)

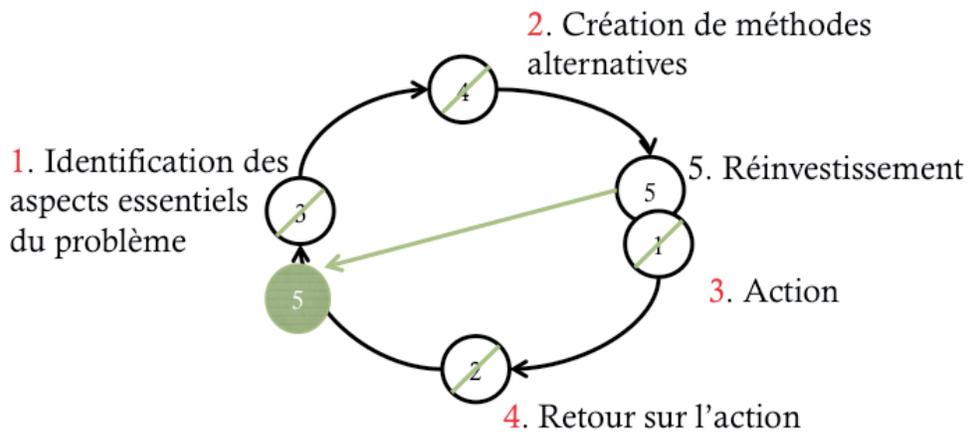


Figure 5

L'articulation des étapes du modèle ALACT pour l'étudiante A.

L'étudiante A, pour chacun de ses travaux, a vécu les étapes du modèle ALACT dans le même ordre pour ses trois travaux : comme première étape, elle a d'abord identifié d'éventuels problèmes en faisant un diagnostic de ses élèves avant l'élaboration de ses activités d'apprentissage (donc avant de passer à l'action) : « *J'ai eu la chance de travailler avec des élèves extrêmement performants [...]. Par conséquent, pour que ces élèves soient motivés à s'investir, il était essentiel que les activités proposent des défis (Viau, 2000)* ». Comme deuxième étape, après chaque diagnostic des élèves, elle a proposé des solutions (des stratégies d'enseignement) qu'elle a appuyées sur des sources de savoirs académiques, de vulgarisation ou de prescription : « *C'est alors que me vint l'idée d'enseigner différentes règles [...] par le biais d'une démarche active de découverte* ». Elle cite alors une chercheuse dans le domaine de l'enseignement de la grammaire pour justifier sa stratégie d'enseignement. Comme troisième étape, elle a expérimenté les différentes stratégies sélectionnées puis elle a analysé les résultats obtenus (quatrième étape). Elle n'a donc jamais débuté par l'action, mais par un diagnostic des élèves afin de pouvoir s'adapter rapidement. Puis, elle réinvestit (étape 5) ses observations par rapport aux apprentissages des élèves pour chacune de ses planifications. Bref, elle réalise les cinq étapes du modèle de Korthagen et Vasalos (2005) : comme le soutiennent ces auteurs, l'ordre n'a pas d'importance.

La pratique réflexive de l'étudiante B s'articule différemment selon le travail demandé, mais surtout selon l'accompagnement offert par ses formateurs :

Étudiante B (pour le travail 1)

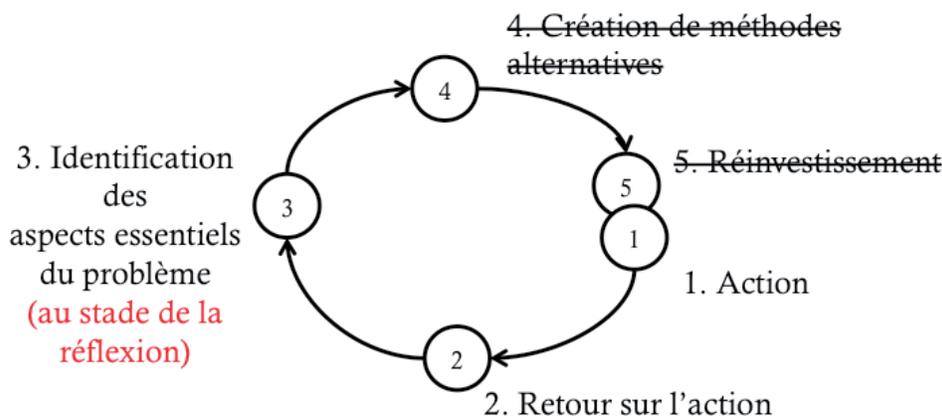


Figure 6

L'articulation des étapes du modèle ALACT pour l'étudiante B à l'intérieur du travail en didactique.

À l'intérieur du travail d'intégration en didactique du français, l'étudiante B n'a pas fait de diagnostic préalable à propos des compétences des élèves et elle est passée directement à l'action en faisant vivre une activité d'apprentissage. Lors du retour sur l'action, réalisé sans l'aide d'un formateur, elle est difficilement parvenue à identifier les problèmes rencontrés par ses élèves. Elle réfléchit certes aux problèmes rencontrés, mais ne propose aucune méthode ou solution alternative. À l'intérieur du travail sur le forum de discussion animé par sa superviseuse de stage, l'étudiante B réalise les cinq étapes du modèle ALACT allant même jusqu'à proposer différentes méthodes alternatives qu'elle réintègre dans de nouvelles situations professionnelles. Elle nomme d'abord un problème :

Je trouve très intéressant que vous [ses pairs] abordiez ce sujet, puisque je me suis beaucoup questionnée quant à la motivation des élèves par rapport aux activités qu'on leur offre. Dans un groupe en particulier (qui n'a habituellement pas ce problème), il m'a parfois semblé qu'en dépit des mises en contexte et des situations d'apprentissage qui semblent attrayantes et motivantes, les élèves réagissent mal [...].

Pour trouver des solutions, elle regarde du côté de la littérature :

Ce qu'en disent les experts – [...] on fait référence à deux professeurs à l'Université de Rochester (Edward L. Deci et Richard M. Ryan) qui soutiennent que la « satisfaction de trois besoins psychologiques considérés comme essentiels joue un rôle déterminant sur la motivation. Il s'agit des besoins d'autonomie, de compétence et de relation avec autrui ». [...] Autrement dit, un élève qui se sent autonome, compétent et soutenu par son entourage aura davantage tendance à persévérer dans ses actions [...].

Elle propose alors des solutions pour les réinvestir dans sa pratique : « *Je donnerai plus de choix aux élèves par rapport aux thèmes, mais également je m'assurerai d'offrir des activités présentant des défis intellectuels. Je vais aussi essayer la classe inversée [...]* ». Elle décrit alors la classe inversée et les activités choisies. Cette étudiante profite également du soutien de son enseignant associé qui lui a posé plusieurs questions sur le forum : « *Pour quelles raisons choisis-tu cette approche pédagogique? Que veux-tu que les élèves développent? Quel rôle ont-ils dans cette situation?* ». La capacité de l'étudiante stagiaire à réaliser toutes les étapes du modèle ALACT dans ce travail de réflexion collaboratif soulève la question suivante : devrions-nous privilégier les travaux dans lesquels les formateurs font des retours fréquents sur l'action à travers un dialogue (et non uniquement dans une correction à la fin du travail) afin de pousser la réflexion des étudiants? L'étude de cas de l'étudiante B semble appuyer cette piste de formation.

Pour l'étudiante C, les étapes du modèle ALACT se restreignent à l'action et au retour sur l'action pour le travail en didactique et pour le journal professionnel de stage. Dans le travail de didactique, elle voit « l'ensemble du groupe » et ne semble pas en mesure de faire un diagnostic des difficultés des élèves. Elle choisit comme stratégie d'enseignement la prise de notes trouées sans la justifier à l'aide de ce qu'elle a appris dans ses cours de didactique et de gestion de classe. Puisque tout se déroule bien dans la classe lors du pilotage de cette stratégie, elle ne la questionne pas et aucun de ses formateurs (enseignant associé et superviseur universitaire) ne le fait. Ses choix pédagogiques s'appuient essentiellement sur ses croyances : « Je crois que... Je considère que... Moi, je... ». Encore ici, les formateurs n'interviennent pas, ce qui limite son développement professionnel. En effet, aucun recours à des appuis théoriques ou aucune relance ne vient exiger de tels appuis.

À l'intérieur de son journal professionnel, l'étudiante C explicite une situation de gestion de classe problématique. Elle a imposé une règle de classe aux élèves : elle a refusé l'utilisation des téléphones cellulaires en classe contrairement à son enseignante associée qui les permettait. Elle remarque que l'établissement et l'exécution de cette règle lui apportent beaucoup de problèmes de gestion de classe (climat de classe, comportements inappropriés des élèves). En aucun temps elle ne remet en question la règle et son processus d'implantation : elle cherche uniquement à être plus « sévère à l'avenir ». Elle ne fait aucun lien théorique avec le cours de gestion de classe et les processus de mises en œuvre de règles de classe. Elle ne semble pas prendre conscience de l'impact de ses choix professionnels (Korthagen, 2010), peut-être parce que son superviseur universitaire n'a pas pu l'accompagner dans son analyse et que la correction se réalisait après la remise du journal. Puisqu'elle avait respecté les étapes réflexives du travail – explicitation de la situation, analyse et pistes de réinvestissement –, elle a obtenu un excellent résultat. Par contre, elle n'a utilisé aucun appui scientifique pour justifier le choix et le processus d'implantation de la règle de classe dans son analyse. Dans le forum de discussion, elle réalise les cinq étapes du modèle ALACT en prenant conscience de ses actions professionnelles possiblement grâce à ses collègues qui la questionnent et la relancent. Cela réaffirme encore l'importance de la relance par autrui pour amener les étudiants-stagiaires plus loin dans leur pratique réflexive, plutôt que d'obtenir une rétroaction seulement à la fin du processus (Korthagen, 2010).

L'étudiante D exploite dans l'ordre les cinq étapes du modèle ALACT dans son journal professionnel et dans le forum : action, retour sur l'action, identification des problèmes, création de méthodes alternatives et réinvestissement. Toutefois, pour le travail en didactique, les quatrième et cinquième étapes sont absentes :

J'ai décidé de faire une brève présentation théorique de façon magistrale en lien avec le résumé [...]. La théorie que j'ai présentée visait à leur expliquer [aux élèves] à quoi sert un résumé [...], ce qu'est un bon résumé et comment en faire un. [...] Les élèves ont eu de la difficulté à commencer leur résumé. [...] Je ne crois pas que leur incompréhension était liée à un problème de gestion de classe [...]. Je ne crois pas non plus qu'il faut condamner l'enseignement magistral, mais il y a certainement des éléments à améliorer.

Le fait qu'elle ne propose pas de méthodes alternatives (quatrième étape du modèle ALACT) est peut-être causé par l'absence d'accompagnement du didacticien qui corrige le travail après sa remise. Il ne lui pose donc pas de questions qui pourraient lui permettre de progresser dans sa réflexion, telles que, par exemple : pour quelles raisons les élèves éprouvent-ils des difficultés à amorcer leur travail? Quelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage auraient pu aider les élèves? Encore ici, le jugement de l'étudiante D est appuyé sur des croyances. Peu de ces croyances sont en lien avec des référents théoriques.

Discussion

À l'intérieur des trois travaux analysés, les savoirs scientifiques sont absents tandis que les savoirs académiques et de vulgarisation sont les plus fréquents. La recherche scientifique occupe donc une place marginale dans la pratique réflexive des étudiants-stagiaires, probablement parce que les savoirs étudiés dans les cours universitaires sont davantage vulgarisés pour répondre aux besoins des étudiants sans réel lien avec la recherche scientifique et les publications qui en découlent. Les savoirs prescrits qui sont principalement liés aux compétences professionnelles des enseignants émergent beaucoup en didactique. La formulation des consignes du travail explique peut-être ce résultat puisque les étudiants devaient faire des liens avec les compétences professionnelles. Il demeure que les types de savoirs auxquels font appel les étudiants sont assez peu variés dans les trois travaux, et ce, même si chaque grille d'évaluation contenait des critères pour faire des liens avec les contenus des cours universitaires.

L'étudiante B à l'intérieur de deux travaux sur trois prend conscience de son activité enseignante. Sans l'aide de ses formateurs, elle n'a pas le « réflexe » de se questionner, écrira-t-elle dans une contribution. Ce constat nous a amenés à jeter un regard critique sur les consignes des trois travaux. Nous ne pouvons pas nous assurer d'un processus réflexif chez les étudiants-stagiaires si un cadre théorique de la pratique réflexive n'est pas proposé et piloté par les formateurs pour la réalisation des travaux liés au stage. Le plaquage d'un cadre théorique pour soutenir la rédaction (journal professionnel) ou une consigne générale comme celle à l'intérieur du travail en didactique : « de revenir de manière réflexive sur vos interventions dans la perspective de la didactique de votre discipline » n'est pas suffisante pour guider les étudiants-stagiaires dans un véritable processus réflexif. Cette absence de cadre théorique pour soutenir la pratique réflexive soulève un autre défi : amener les étudiants-stagiaires à s'appuyer sur des savoirs de référence et non principalement sur des savoirs intuitifs et expérimentiels pour étayer leur jugement professionnel exigera de s'asseoir avec l'ensemble des formateurs universitaires, superviseurs et professeurs, afin de s'entendre sur ces exigences.

Le type de travail demandé en stage soulève une interrogation : limitons-nous la pratique réflexive des étudiants-stagiaires en les obligeant à composer un journal professionnel qui propose un cadre réflexif par étapes, annoté une fois terminé, et sur lequel aucun retour n'est proposé? Ce genre d'écrit monologique ne favorise pas l'apport des formateurs et des pairs; nous remarquons un manque d'approfondissement dans l'analyse des étudiantes parce qu'elles ne bénéficient pas d'étayage. Les étudiantes-stagiaires restent donc dans une phase naïve de compréhension et d'analyse qui est non alimentée par des savoirs théoriques. Si elles étaient mieux accompagnées dans ce travail par leurs formateurs et leurs pairs, qui commenteraient pour les aider à bonifier leurs réflexions et leurs assises théoriques, elles pourraient jeter un nouvel éclairage sur leur action. Pour le moment, plusieurs comportements et aspects de leur pratique restent inconscients pour elles. En analysant les contributions sur le forum de coélaboration de connaissances, ce sont les apports externes des pairs et des formateurs qui ont permis aux étudiantes-stagiaires d'aller plus loin dans leurs réflexions en mettant à distance leur pratique à l'aide de savoirs construits par la recherche. Certes, les savoirs scientifiques demeurent marginaux dans le forum de discussion, comme dans tous les autres travaux demandés, mais le potentiel de développement de la pensée appuyée par les relances des différents formateurs et des pairs ouvre une piste pour le renforcement de l'articulation théorie-pratique en formation à l'enseignement (Butke, 2006; Mann et al., 2009).

Conclusion

En ce sens, cette étude soulève des questions centrales dans le développement de la pratique réflexive des étudiants-stagiaires : pour quelles raisons les savoirs scientifiques sont-ils si peu présents dans leur discours? Les cours universitaires favorisent-ils la mobilisation de sources de savoirs variés? Le soutien que leur apportent leurs formateurs en stage, la forme des travaux et les questions qui s'y retrouvent favorisent-ils le développement de cette pensée réflexive? Il ne s'agit pas d'une recherche qui permette la généralisation des résultats puisque seulement trois travaux ont été analysés et qu'un nombre restreint d'étudiantes-stagiaires a été sélectionné. Cependant, à la lumière des données analysées, nous sommes enclins à penser que les travaux qui permettent un dialogue, une forme de relance autour des réflexions des stagiaires, sont les plus susceptibles de permettre à ces derniers de dépasser un niveau assez général de pratique réflexive basé sur une analyse intuitive. Mais se pose alors la question de la formation des formateurs : les pédagogues formateurs sont-ils en mesure d'accompagner les étudiants-stagiaires à travers les différents stades d'analyse réflexive? Pour peu que les institutions de formation leur proposent des cadres théoriques cohérents et opérationnels pour soutenir le développement de la pratique réflexive. Nous pensons qu'une analyse comme celle que nous venons de proposer pose les bases d'une réflexion à l'égard des cadres théoriques à mobiliser auprès des étudiants et des formateurs.

Notes

- 1 Problème : questionnement personnel sur une situation exemplaire ou difficile.
- 2 Formalisés : verbalisés de manière structurée.

Références

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bullough, R. V. et Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad : Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487104269804>
- Butke, M. A. (2006). Reflection on practice: A study of five choral educators' reflective journeys. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 57-69. <http://dx.doi.org/10.1177/87551233060250010107>
- Buysse, A. A. J. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans P. Maubant, et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 243-284). Ottawa, ON : Presses universitaires d'Ottawa.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x\(89\)90018-8](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x(89)90018-8)
- Clarke, A. (2006). The nature and the substance of cooperating teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 910-921. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.039>
- Clarke, A. et Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 160-172. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.006>
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). (2015). *Bilan des visites de suivi – Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Bilan_visites_suivi.pdf
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1938). *Logic – The theory of inquiry*. New York, NY : Holt.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Harrison, J., Dymoke, S. et Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055-1067. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>
- Jay, J. K. et Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00051-8](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00051-8)
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15. <http://dx.doi.org/10.1177/002248718503600502>
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of teacher education. Dans J. Loughran et M. L. Hamilton (dir.), *International Handbook of Teacher Education* (vol. 1, p. 311-346). Singapour : Springer.
- Korthagen, F. A. J. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Mann, K., Gordon, J. et MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595-621. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e e d.). Paris : De Boeck.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_officiels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf
- Rogers, B. (dir.). (2002). *Teacher leadership and behaviour management*. Thousand Oaks, CA : SAGE.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781446214954>
- Scardamalia, M. (2004). CSILE/Knowledge forum®. Dans A. Kovalchick (dir.), *Education and technology: An encyclopedia* (p. 183-192). Repéré à http://www.ikit.org/fulltext/CSILE_KF.pdf
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Serres, G., Ria, L. et Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue française de pédagogie*, (149), 49-64. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2004.3172>
- Sharples, M. (2005). *Learning as conversation transforming education in the mobile age*. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/b127/35e47551f62ef22c957e55781148f68fcbd0.pdf>
- Tardif, M. et Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir*. (p. 61-86). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Pour citer cet article

- Gouin, J.-A., Hamel, C. et Falardeau, É. (2018). L'analyse des savoirs mobilisés par des étudiantes-stagiaires en enseignement dans leur pratique réflexive. *Formation et profession*, 26(2), 18-34.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.454>

Étude du lien entre l'échec à l'épreuve unique ministérielle en histoire et les difficultés dans le domaine du français

Study of the link between a failure at the ministerial history uniform examination and difficulties in reading and writing

Laurie Pageau
Université Laval



doi:10.18162/fp.2018.465

Résumé

L'épreuve unique ministérielle en histoire (ÉUM) reposant en grande partie sur la mobilisation d'un savoir-lire et d'un savoir-écrire pour démontrer ses compétences en histoire, nous nous sommes intéressée à la relation entre l'échec à l'ÉUM et les difficultés éprouvées par l'apprenant dans le domaine du français (DF). Les dires de 102 participants inscrits à des cours de rattrapage d'été en histoire furent analysés : la majorité déclare éprouver des difficultés avec la compétence « compréhension de textes » du DF. Lors de la démonstration de ses compétences en histoire, une mauvaise maîtrise des savoir-lire et savoir-écrire semble être une difficulté importante.

Mots-clés

Enseignement de l'histoire, savoir-lire, savoir-écrire, didactique de l'histoire, épreuve unique ministérielle, inférence.

Abstract

In Québec, the ministerial uniform examination of history (MUE) is based largely on the mobilization of reading and writing skills to demonstrate students' competency in history. This study focuses on the possible relationship between the failure of the MUE and the difficulties experienced by the learner in understanding and writing texts in French class. 102 students, attending summer remedial courses in history, answered our survey. Most of them declared having difficulty understanding written texts. When it's time to demonstrate history skills, poor literacy seems to be a problem.

Keywords

History education, literacy, writing skills, ministerial uniform examination.

Introduction et problématique

L'histoire est une science qui interprète le passé à la lumière des traces laissées par l'activité humaine à l'aide de la démarche historique qui permet la collecte et le traitement de l'information. Bien souvent, ces traces sont des documents textuels dont l'interprétation transite nécessairement par l'utilisation d'un savoir-lire. L'interprétation du contenu de ces documents se communique elle aussi à l'aide d'un savoir-faire particulier : le savoir-écrire. Considérant l'importance relative de ces savoir-faire dans la démarche de l'historien professionnel, il est logique de les retrouver dans la classe d'histoire du secondaire et, au Québec, dans l'exécution de l'épreuve unique ministérielle d'histoire. Dans le présent article, nous tenterons d'esquisser un lien entre le manque de maîtrise de ces savoir-faire chez certains élèves et le constat d'échec à l'épreuve unique d'histoire qu'ils ont obtenu.

En 2015, le taux de réussite à l'épreuve unique ministérielle d'histoire était de 82,3 % (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a). Il est donc possible de déduire que le taux d'échec à l'épreuve unique ministérielle d'histoire était de 17,7 %. Il s'agit d'un pourcentage cohérent avec celui des années antérieures (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2013, 2014; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015a, 2015b). En appliquant ce pourcentage à l'ensemble de la population de quatrième secondaire inscrite en 2015 (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015c), on peut estimer qu'environ 10 271 élèves sont en position d'échec à la suite de la passation de l'épreuve unique ministérielle en histoire. Pour comprendre l'ampleur du problème, il faut considérer deux éléments : premièrement, l'épreuve unique, qui compte pour 50 % de la note finale de quatrième secondaire en histoire et, deuxièmement,

la réussite du cours d'histoire que sanctionne cette épreuve et qui est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Bon an, mal an, ce sont environ 10 000 élèves par année qui, à la suite de l'obtention d'une mention d'échec en histoire, se trouvent dans une situation scolaire ardue, voyant leurs chances d'être admis dans un programme d'études collégiales ou un programme de formation professionnelle être compromises, sans parler des chances de décrocher un emploi. L'élève en échec en histoire se trouve donc dans une situation délicate menant, habituellement, à la reprise de l'épreuve unique.

Une des options possibles pour l'apprenant dans cette situation d'échec est de suivre un cours de rattrapage durant la saison estivale. En effet, le ministère offre aux élèves de s'inscrire à une reprise de l'épreuve unique en août. Pour s'y préparer, les commissions scolaires proposent un service ponctuel et privé de rattrapage et de préparation pour l'épreuve unique. Nous tenons à préciser qu'il s'agit bien d'un cours de préparation à l'épreuve unique plutôt que d'une reprise du cours d'histoire dans sa totalité; ainsi, certaines compétences, présentes dans le programme d'histoire, sont complètement évacuées du programme des cours d'été puisqu'elles ne sont pas évaluées à cette épreuve¹.

L'épreuve ministérielle transite actuellement par une évaluation écrite. Considérant les impératifs inhérents à l'administration d'une épreuve certificative des compétences à l'ensemble de la province du Québec, soit environ 58 027 élèves en 2015, il serait difficile de faire autrement. Pour les élèves ayant des difficultés dans le domaine du français, il est possible que cette façon de procéder nuise à la réussite de l'épreuve. En effet, puisque l'épreuve unique d'histoire évalue la compétence « interroger les réalités sociales dans une perspective historique »², l'élève doit, à l'aide de documents historiques (la plupart étant des textes), être capable de démontrer sa maîtrise de cette compétence. Cela implique d'être apte à comprendre la question formulée à l'écrit, puis d'aller chercher dans les documents d'accompagnement (majoritairement textuels) les éléments de réponse requis pour pouvoir formuler une réponse qui transitera, elle aussi, par l'écrit.

En 2003, une enquête internationale a révélé que près de la moitié de la population canadienne de 16 à 35 ans n'a pas les compétences requises pour comprendre des textes schématisés ou suivis, pour utiliser efficacement de l'information ou avoir une participation active à la collectivité (Blaser, 2007; Grenier et al., 2003). Considérant que l'épreuve unique d'histoire transite en grande partie par l'application de la méthode historique à des textes écrits³, on peut apprécier l'effort considérable demandé à certains des élèves qui se classeraient parmi cette population ayant de la difficulté à utiliser efficacement l'information écrite.

Considérant cela, nous en venons à nous demander si l'évaluation de la compétence « interroger les réalités sociales dans une perspective historique » du domaine de l'histoire ne reposerait pas, en partie, sur la maîtrise d'un savoir-écrire et d'un savoir-lire qui sont particulièrement développés par certaines compétences issues du domaine du français, soit les compétences de rédaction et de compréhension de textes. C'est ainsi qu'au cours d'une recherche voulant documenter la perception des causes de leur échec à l'épreuve unique ministérielle des apprenants inscrits à des cours d'été (Pageau, 2016), nous avons documenté le lien existant entre l'échec à l'épreuve unique ministérielle et les difficultés éprouvées dans le domaine du français. Au vu de ces divers éléments de nature à compliquer et entraver la démonstration des compétences du domaine de l'histoire transitant par le savoir-lire et le savoir-écrire mobilisés lors de l'exécution de l'épreuve unique ministérielle, nous nous posons la question

de recherche suivante : existerait-il un possible lien entre les difficultés lourdes ressenties dans les compétences de compréhension de textes et de rédaction de textes issues du domaine du français (qui mobilisent particulièrement le savoir-lire et le savoir-écrire) et l'échec à l'épreuve unique histoire?

Note, avant de poursuivre

Certaines recherches désignent le savoir-lire par le terme de « compétence lectoriale » (voir, notamment, Chartrand, 2009). Pour éviter toute confusion avec les compétences disciplinaires auxquelles nous référerons, nous avons préféré employer les concepts de « savoir-lire » et « savoir-écrire » dans le cadre de cet article. Cela permettrait d'insister sur la mobilisation de ces savoirs pour être capable de démontrer sa maîtrise des compétences en histoire. Nous emploierons volontairement le terme de « compétence » pour désigner ce qui est développé, respectivement, dans les cours d'histoire et de français et nous utiliserons « savoir-faire » (particulièrement « savoir-lire » et « savoir-écrire ») pour insister sur l'aspect transversal de ces acquis.

Cadre conceptuel

L'acte de lire est fondamental pour les historiens. L'analyse, la compréhension et la mise en contexte des archives sont au cœur de la réflexion en histoire. Une fois ces processus achevés vient le moment du partage des réflexions et des découvertes transitant le plus souvent par l'écrit. Le travail de l'historien demande donc l'utilisation d'un savoir-lire et d'un savoir-écrire adaptés à son domaine de recherche (Wineburg, 1991; Wineburg et Martin, 2004; Wineburg, Martin, et Monte-Sano, 2011). S'il est possible, dans la classe, d'utiliser la pensée historique sans transiter par le savoir-lire et le savoir-écrire (voir Demers, Lefrançois et Éthier, 2014 sur ce sujet), dans un contexte d'évaluation ministérielle, ces deux savoir-faire sont très sollicités (Déry, 2017). Pour mieux comprendre l'importance de ces savoir-faire, nous nous attarderons, dans la présente section, à décrire l'épreuve unique puis nous élaborerons sur des causes possibles de difficultés pouvant survenir à l'épreuve unique, soit les problèmes associés à l'abstraction en écriture appliquée au domaine de l'histoire, la nature particulière des concepts en histoire, les spécificités textuelles de cette discipline, la présence d'inférences dans l'épreuve unique et la médiation par le langage écrit omniprésent dans l'épreuve unique. Tous ces éléments, qui peuvent sembler disparates, ont un rôle à jouer pour expliquer le lien entre le savoir-lire, le savoir-écrire et l'échec dans le domaine de l'histoire.

La structure de l'épreuve unique

La structure de l'épreuve unique se divise deux sections. Une première est composée de 21 questions à réponses courtes regroupées selon les quatre thématiques du programme d'histoire de deuxième cycle du secondaire (qui sont, rappelons-le : Pouvoir et pouvoirs; économie et développement; population et peuplement; culture et mouvements de pensée). Pour chaque thématique, une dizaine de documents sont fournis à l'élève (soit environ 40 documents pour l'ensemble de cette section). Cette section est notée sur 38 points (sur un total de 50, soit 76 % de l'épreuve) et cherche à évaluer des opérations intellectuelles que l'apprenant effectue sur les sources fournies. La deuxième portion de l'épreuve est

une question à développement, cherchant à évaluer la rigueur du raisonnement de l'apprenant, ayant une valeur de 12 points sur un total de 50 (soit 24 % de l'épreuve). La structure attendue de ce texte est librement inspirée de la dissertation historique et elle requiert de l'apprenant qu'il réponde à une question donnée à l'aide de deux ou trois arguments appuyés de faits historiques qui doivent être obligatoirement issus de la dizaine de documents fournis dans le dossier documentaire⁴. Cette façon de procéder permettrait d'évaluer la pensée et la méthode historique. Avant de poursuivre plus loin dans notre argumentaire, nous définirons ici sommairement la pensée historique : l'historien, lors de la consultation des sources premières et secondaires à sa disposition, met en place un processus d'analyse critique, de tri et de classement de l'information qui lui permettent de construire son interprétation des phénomènes qu'il étudie. Les opérations intellectuelles utilisées lors de cette analyse sont ce que nous désignons par le terme de pensée historique. Les cours d'histoire au primaire et au secondaire visent à familiariser l'élève avec cette pensée historique. Warren résume très bien ce qui est attendu de l'apprenant lors de l'épreuve unique cherchant à évaluer la maîtrise de cette pensée historique : « [l]'élève devait se servir de ces documents pour réaliser des opérations intellectuelles dont ils devenaient en quelque sorte le prétexte. L'important, c'était d'abord de pouvoir déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences, d'établir des liens de causalité ou de mettre en relation des faits. » (2013, p. 45). Si cette structure permet, théoriquement, de mettre en place toutes les conditions pour évaluer l'utilisation de la pensée historique, elle pourrait aussi être contournée par l'apprenant ayant des forces dans d'autres stratégies et habiletés transversales que celles du domaine d'histoire (nous reviendrons sous peu sur cette idée).

Quelques éléments à considérer pour comprendre le lien entre l'échec en histoire et les compétences du domaine du français

Pour mieux comprendre le lien qui s'esquisse entre les difficultés dans le domaine de l'histoire et celui du français, il faut prendre en considération, entre autres, le genre textuel particulier du domaine de l'histoire, un genre caractérisé par des schémas d'écriture complexes à déchiffrer pour un lecteur adolescent (Chartrand, 2009; Ciardiello, 2002; Nokes, 2013; Wineburg, 2001; Wineburg et al., 2011) et le lexique particulier à la discipline historique (Chartrand, 2009; Laparra, 1991; Moniot, 1993). Ces éléments entraînent le besoin d'apprendre à l'élève à lire en histoire, impliquant ce que Martel (2014) désigne comme un savoir-lire transversal qui serait mobilisable dans plusieurs disciplines. Appliqué dans le domaine de l'histoire, ce savoir-lire implique un constant aller-retour entre les questionnements et les sources (Demers et al., 2014; Martel, 2014; Nokes, 2013; Wineburg et Martin, 2004; Wineburg et al., 2011). L'écriture implique une construction de sens et de structuration de l'expérience et, en plus de mobiliser un savoir-lire, l'évaluation de l'emploi par l'élève de la méthode historique implique la mobilisation d'un savoir-communiquer permettant de démontrer le résultat du cheminement intellectuel de l'apprenant (Monte-Sano, 2011; Stan, 2017, p. 35; Wineburg et Martin, 2004). Dans le cadre de l'épreuve unique, le « savoir-communiquer » mobilisé est le savoir-écrire. Encore une fois, il s'agirait d'un savoir-écrire transversal, qui peut être mobilisé dans plusieurs domaines d'études, chacun avec des particularités qui leur sont propres⁵. Cette idée est cohérente avec Wineburg (Wineburg et Martin, 2004; Wineburg et al., 2011) et Nokes (2013) qui considèrent qu'au cœur de l'enseignement de l'histoire devraient se trouver la lecture et l'écriture historique.

En plus de ces savoir-faire transversaux, certains autres éléments doivent être pris en considération pour comprendre le lien qui peut s'établir entre les difficultés dans le domaine de l'histoire et celles du domaine du français. Nous ferons ici la liste de six éléments permettant de comprendre ce lien.

L'abstraction liée à l'écriture

Le geste d'écrire implique de formuler en phrases complètes un langage intérieur composé, entre autres, d'émotions, d'intuitions ainsi que de sentiments pour être intelligible par un interlocuteur extérieur (Blaser, 2007; Schneuwly, 2008). Cela requiert que l'apprenant puise dans sa capacité d'abstraction pour formuler sa pensée, mais aussi, pour prévoir la réaction de son interlocuteur. En effet, en histoire, la tâche requise lors de la rédaction de la question longue est complexe : pour l'élève, avoir à convaincre par écrit son interlocuteur/correcteur qu'il a bien compris la question, la période historique, les textes du dossier documentaire, les arguments sous-entendus dans ces textes, le tout en démontrant la rigueur de son raisonnement en répondant à une question historique requiert un très haut niveau de maîtrise de l'abstraction.

La nature des concepts en histoire

La structure actuelle de l'épreuve unique ne permet pas de se contenter de mémoriser la définition de certains concepts à l'étude pour les restituer de manière boulimique à l'épreuve unique. L'apprenant doit pouvoir reconnaître ces concepts lorsqu'ils sont employés dans des documents historiques. Ces concepts « ne peuvent se construire par la simple répétition ou mémorisation. Leur construction par les élèves exige un intense travail cognitif et langagier indissociable de la production d'écrits » (Blaser, 2007, p. 32). Déry (2016, 2017) dans son analyse de la posture épistémologie de l'épreuve unique d'histoire, conclut que l'épreuve unique sollicite peu la pensée historique et repose plus sur une idée de reproduction du savoir transmis par l'utilisation d'un savoir mémorisé ou par l'utilisation d'une autorité (le document) pour réactiver des connaissances antérieures (pour les élèves maîtrisant suffisamment le savoir-lire pour pouvoir le faire). Alors que les concepts mobilisés en histoire devraient être le fruit d'un travail cognitif tel que mentionné par Blaser (2007), Déry (2016, 2017) indique que ce qui se vit à l'épreuve unique est tout autre. Dans une situation idéale, la maîtrise de ces concepts devrait être telle que l'apprenant puisse les reconnaître, puis classer l'information fournie pour ensuite planifier la production requise lors de l'évaluation (formative ou évaluative) pour démontrer l'acquisition du concept et, ultimement, de la compétence évaluée. C'est ce que Monte-Sano (2011) ainsi que Chartrand et Blaser (2007) classent comme des compétences de lecture et d'écriture de haut niveau.

Les spécificités textuelles de la discipline

Selon Blaser et Chartrand (2009) de même que Chartrand et Blaser (2007), tous les enseignants qu'elles ont interrogés reconnaissent qu'il existe des écrits spécifiques à la discipline historique. Il a aussi été montré que l'enseignement de ces spécificités textuelles, entre autres la dissertation historique utilisée dans l'épreuve unique, semblait mettre mal à l'aise les enseignants d'histoire (Blaser et Chartrand, 2009; Blaser, Lord, Giraldeau et Trudeau, 2014; Chartrand et Blaser, 2007; Hall, 2005). Considérant que les

élèves sont évalués sur la rigueur de leur raisonnement dans le cadre d'une production écrite inspirée du genre de la dissertation historique, il est inquiétant de constater ce malaise chez les enseignants.

L'inférence

La structure des questions employées dans l'épreuve unique repose beaucoup sur les capacités à faire des liens entre les questions d'examen et les documents historiques fournis, ainsi qu'à mobiliser des concepts préalablement développés en classe. Cette façon de procéder sollicite la capacité à faire des inférences de la part des élèves (définie ici comme la capacité à faire des liens entre des suggestions et des éléments de réponses possibles [Kendeou, van den Broek, Helder et Karlsson, 2014; Makdissi et Boisclair, 2008; Nokes, 2013] ou, autrement formulée, la capacité de lire entre les lignes). Or, les étudiants ayant des difficultés à décoder les textes ont tendance à compenser leurs faiblesses à l'aide de leur bagage de connaissances générales sur le sujet (Nokes, 2013, p. 92). Dans le domaine de l'histoire, considérant que les apprenants qui ont des difficultés de décodage sont aussi en train de se construire un bagage de connaissances générales, il se crée ici un cercle sans issue : sans connaissances générales pour compenser les difficultés de décodage, l'apprenant arrive difficilement à faire les inférences permettant l'acquisition de nouvelles connaissances historiques, ce qui rend l'apprenant dépendant de la mémorisation du récit qui deviendra son équivalent de bagage de connaissances générales historiques (voir Figure 1)

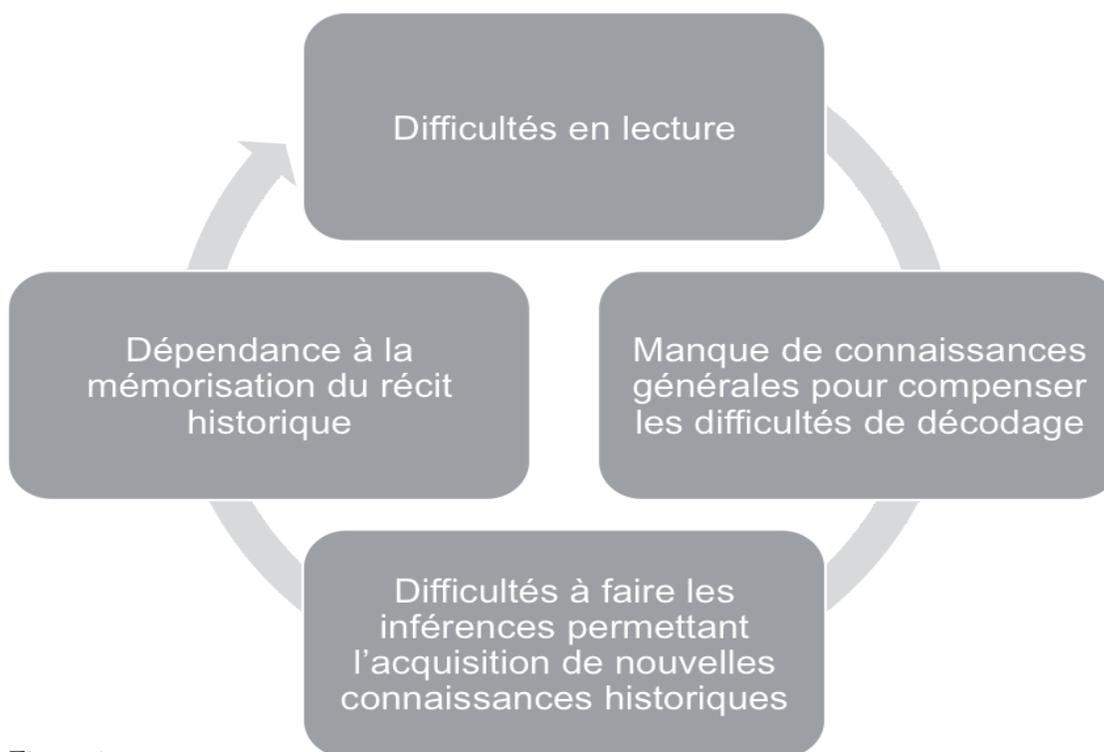


Figure 1

Schéma illustrant le lien entre les difficultés en lecture et la dépendance à la mémorisation en histoire.

Lorsque les difficultés à faire des inférences se maintiennent jusqu'à l'épreuve unique, où il est impossible de connaître par cœur l'ensemble du récit et les détails qui seront à l'examen, l'apprenant en difficulté a peu de chance de réussite.

La médiation par le langage écrit

La médiation est un concept élaboré par Vygotski pour décrire la capacité de transformation d'un milieu (ou du savoir) par un outil. C'est ainsi qu'en apprenant un langage, on se dote d'un outil pouvant transformer notre pensée, mais aussi l'environnement autour de soi (Smidt, 2009). Dans l'exécution de l'épreuve unique, plusieurs médiations de l'outil qu'est le langage écrit entrent en jeu. C'est ainsi qu'un apprenant maîtrisant mal le langage écrit doit surmonter trois moments « critiques » à chaque question de l'épreuve unique (voir Figure 2). Un premier survient lors de la lecture de la question de l'examen dont l'élève doit comprendre les demandes et subtilités (comme les questions à plusieurs volets et les questions demandant de justifier sa réponse). Un deuxième moment « critique » survient lors de l'observation et l'analyse des documents du dossier documentaire. Finalement, un troisième, lors de la rédaction (courte ou longue) de sa réponse écrite, où il doit transmettre à l'aide du langage écrit la réponse qu'il a élaborée au problème posé, en prenant en compte le contexte d'écriture, les informations à transmettre et le positionnement qu'il doit prendre.

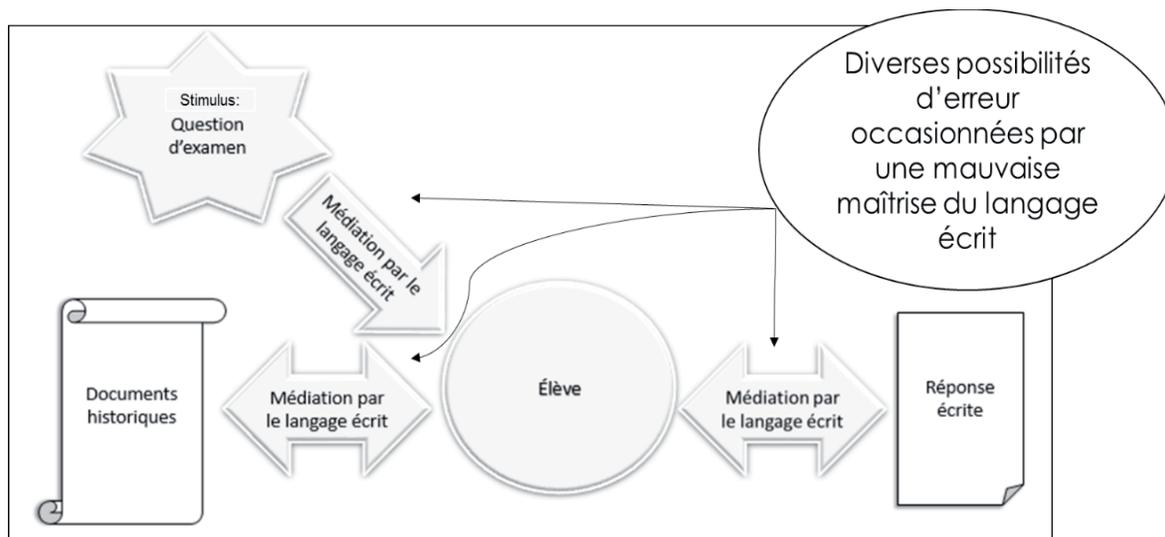


Figure 2

Schéma illustrant les possibilités d'erreur occasionnées par une mauvaise maîtrise du langage écrit.

À chacun de ces moments, une mauvaise compréhension ou utilisation de l'outil sémiotique peut mener à l'introduction d'une erreur dans la démarche et la réflexion de l'apprenant.

Il n'est pas attendu ici à ce que les participants à notre recherche exploratoire puissent identifier un de ces éléments comme étant la cause de son échec. Nous nous sommes attardée sur ceux-ci dans le but de permettre au lecteur d'avoir en tête ces éléments pour comprendre les difficultés qui seront

exprimées par nos participants dans leurs propos. Bien que nous soyons en accord avec une évaluation en histoire qui ne soit pas qu'un simple exercice de mémorisation, nous voulons démontrer à quel point la tâche demandée à l'apprenant est complexe. L'apprenant doit mobiliser des savoir-faire en lecture et en écriture de haut niveau pour parvenir à maîtriser et démontrer ses compétences dans le domaine historique.

Méthodologie

Notre recherche documentait la perception qu'ont les élèves de leur échec en histoire (à l'épreuve unique et dans leur cours de quatrième secondaire, considérant comment les deux sont intimement liés), nous nous sommes donc inspirée de la recherche phénoménologique (Fortin, Côté et Filion, 2006; Savoie-Zajc, 2007) et de l'interactionnisme symbolique (Poisson, 1992). Pour documenter cette perception de leur échec, les participants approchés furent ceux inscrits dans un programme de rattrapage de l'examen d'histoire durant l'été (ce cours de rattrapage se conclut avec la reprise de l'épreuve unique ministérielle en août). Cela nous a permis d'interroger exclusivement des élèves ayant obtenu un constat d'échec à l'épreuve unique. Lors de cette étude exploratoire, un volet⁶ fut consacré à établir s'il existait un lien possible entre l'échec à l'épreuve unique et les difficultés dans le domaine du français, particulièrement dans les compétences de compréhension de textes et de rédaction de textes.

La collecte de données s'est effectuée dans quatre commissions scolaires de la grande région de Québec, pendant les étés 2014 et 2015. Trois des milieux approchés offraient des cours en présentiel et un quatrième offrait des cours à distance via Internet, cours ouverts à l'ensemble de la province du Québec. Le questionnaire d'enquête fut donc produit sur deux formats, soit sur papier (pour les participants fréquentant un lieu scolaire physiquement atteignable) et en version électronique (à l'aide de l'outil *LimeSurvey*) pour les participants virtuels. L'utilisation de ces deux outils a permis de collecter les propos de 160 répondants, soit 62 % de la population inscrite à un cours de rattrapage en histoire dans ces commissions scolaires.

À la suite de nos observations préalables sur le terrain et de nos échanges avec les professionnels du milieu, l'outil d'enquête a été conçu en considérant qu'il allait être utilisé auprès d'une population de participants ayant fort probablement des besoins particuliers, allant des troubles dys⁷ ou évoluant avec des troubles d'attention. Considérant cela, notre outil contenait une vingtaine de questions courtes et simplement formulées, alternant entre les questions ouvertes et fermées (permettant à la fois de s'assurer de la cohérence des propos entre les déclarations dans les questions ouvertes et fermées et permettant aussi l'association aux divers éléments pouvant expliquer l'échec en histoire décrits dans le cadre conceptuel). Lors de l'administration en présentiel, toutes les questions furent lues à voix haute. Dans le cadre du présent article, nous nous intéresserons particulièrement aux éléments de réponses issus de deux questions fermées et d'une ouverte traitant spécifiquement du lien entre les difficultés dans le domaine du français et celles dans le domaine de l'histoire.

Les différences entre le milieu virtuel et présentiel

Deux différences ont pu être notées entre les réponses provenant de l'outil virtuel et celles émanant de la version « papier ». Premièrement, les répondants du milieu virtuel ont été plus volubiles, utilisant beaucoup plus de lignes dans les réponses à questions ouvertes, alors que les participants du milieu en présentiel ont, eux, résumé leurs pensées en quelques phrases. Il est possible que la différence entre les milieux où fut effectuée la collecte (soit une salle de classe remplie de pairs par rapport à un lieu d'études virtuel qui était probablement à la maison) puisse expliquer cette disparité (Mialaret, 2004). Deuxièmement, le taux de participation a été beaucoup plus faible pour le milieu virtuel, soit 30 %, alors qu'en présentiel il a atteint 78 %. Nous avons attribué cette différence au fait que le participant virtuel devait quitter son lieu d'études habituel (le site web de la commission scolaire) pour être redirigé vers la page dédiée au questionnaire en ligne. Malgré ces quelques différences, la similitude des éléments soulevés et des expériences vécues par les répondants nous ont permis d'analyser ces données comme un seul même corpus.

Parmi les 160 répondants ayant participé à notre recherche, 102 ont participé au volet sur le lien entre français et histoire, celui-ci ayant été développé lors de la deuxième année de la recherche. Il s'agit d'un échantillon multicas répondant aux critères (Savoie-Zajc, 2007) suivants : avoir obtenu un constat d'échec à l'épreuve unique ministérielle, être inscrit au cours d'été d'une des quatre commissions scolaires de la région de Québec participantes et avoir obtenu l'autorisation parentale (ou offrir la sienne si le participant est adulte) pour la participation à l'étude. Cette cohorte de répondants est composée à 64 % de jeunes femmes. Les participants ont entre 15 et 18 ans, ce qui en fait un groupe légèrement plus âgé qu'une population habituelle d'élèves de quatrième secondaire.

Résultats

Quantitatifs

Tous les élèves présents au cours d'été avaient obtenu un constat d'échec à l'épreuve certificative d'histoire. Considérant cela, nous avons déduit qu'ils avaient des difficultés de natures diverses dans le domaine de l'histoire. Nous avons interrogé la population présente en leur demandant d'évaluer s'ils avaient eu de lourdes difficultés à surmonter dans le domaine du français en compréhension de textes et en rédaction de textes. Pour nous assurer d'une bonne compréhension du concept de « difficulté lourde », nous avons donné en exemple aux participants le fait d'avoir besoin d'un tuteur à domicile, d'avoir eu recours à des services de récupération à l'école durant une longue période de temps ou bien d'avoir obtenu un échec dans une ou les deux compétences du domaine du français ciblées dans les deux années scolaires précédentes. Les réponses obtenues nous permettent d'évaluer la perception qu'ont les répondants de leurs difficultés⁸ (voir Tableau 1).

Tableau 1

Lien entre les difficultés en rédaction et en compréhension de textes.

		Difficultés en rédaction de textes			
Difficultés en compréhension de textes		Oui	Non	Sans réponse	Total
	Oui	36,3 %	26,5 %		62,7 %
	Non	9,8 %	24,5 %	1 %	35,3 %
	Préfère ne pas répondre		2 %		2 %
	Total	46,1 %	52,9 %	1 %	100 %

Parmi les 102 participants ayant répondu à ce volet du questionnaire, 62,7 % ont déclaré avoir des difficultés en compréhension de textes et 46,1 % ont évalué avoir des difficultés en rédaction de textes. Un croisement des données permet d'évaluer que 36,3 % des répondants considèrent avoir des difficultés dans ces deux compétences (voir Figure 3). Il est plus fréquent qu'un élève déclare avoir de la difficulté en compréhension de textes sans avoir de difficulté en rédaction de textes que l'inverse.

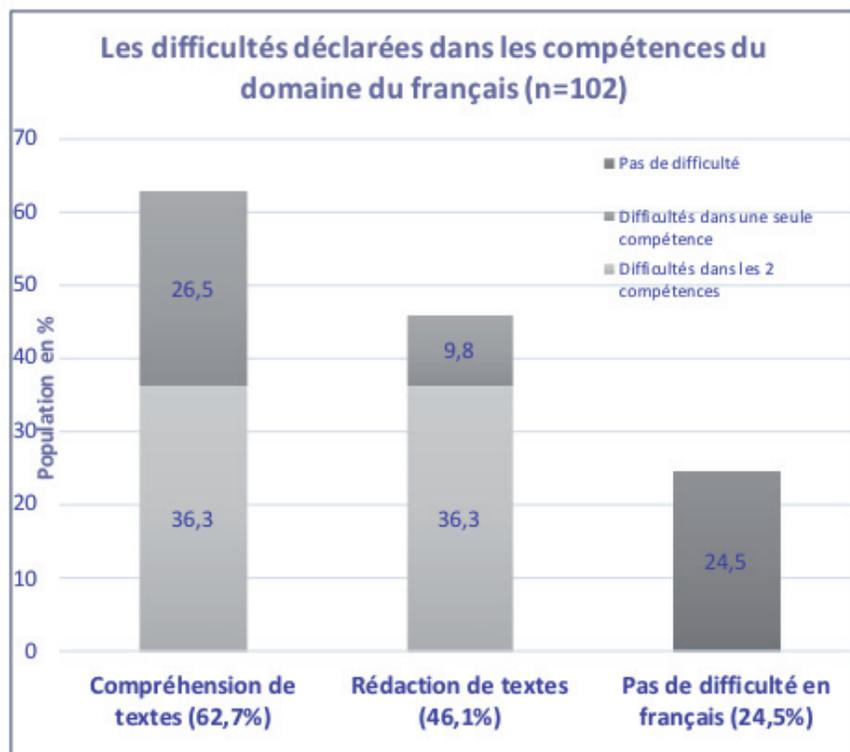


Figure 3

Les difficultés déclarées dans les compétences du domaine du français (n=102).

Seulement 24,5 % des élèves ayant eu un constat d'échec à l'épreuve unique considèrent ne pas avoir de difficultés lourdes dans ces deux compétences de français.

Qualitatifs

Dans un deuxième temps, nous avons interrogé l'ensemble des 102 participants à ce volet de l'étude pour connaître leur opinion au sujet des compétences et connaissances développées dans le domaine du français pouvant être mobilisables en histoire à l'aide d'une question ouverte formulée ainsi : « D'après toi, en quoi tes acquis du cours de français peuvent-ils aider en histoire? » (voir Figure 4 et Tableau 2). Parmi nos participants, 97 ont répondu à cette question.

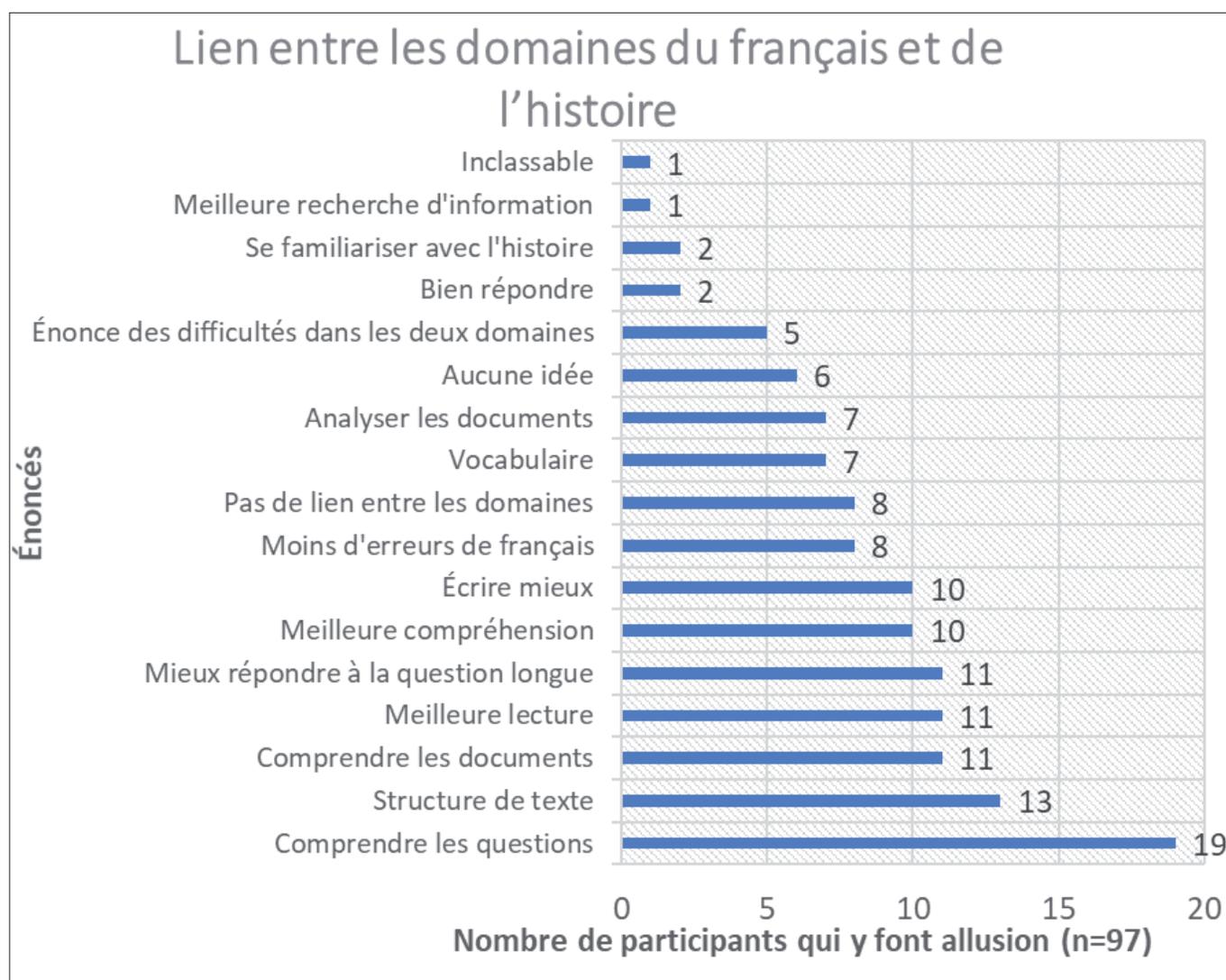


Figure 4

Liens mentionnés entre les domaines du français et de l'histoire.

Ce graphique nous permet de visualiser les acquis du domaine du français que les répondants considèrent comme transférables en histoire. L'idée que les apprentissages en français peuvent les aider à comprendre les questions de l'épreuve unique est celle qui est la plus mentionnée. Puis, vient l'idée que ces acquis peuvent aider à structurer leur réponse (à développement ou non). Ils considèrent aussi que le domaine du français peut les aider à mieux comprendre les documents du dossier documentaire, que les stratégies de lecture peuvent leur être utiles dans le cours d'histoire et que les rédactions effectuées dans la classe de français peuvent les aider à mieux répondre à la question à développement en histoire.

Tableau 2

Quelques exemples de propos tenus par les répondants (sans révision) à la question : « D'après toi, en quoi tes acquis du cours de français peuvent-ils aider en histoire? ».

Sujet	Propos tenus
Sujet #3	« Pour les questions de lecture, mieu [sic] comprendre ce qu'on lit. »
Sujet #11	« de [sic] mieux lire et comprendre les questions et mieux s'exprimer en [sic] écrit [sic] »
Sujet #96	« Lorsque nous devons développer sur certains sujet [sic]. Le Français [sic] aide à formuler des phrases qui ont de l'allure et à faire moins d'erreurs! »
Sujet #102	« a [sic] mieux m'exprimer de façon plus évoluer [sic] si on veut et a [sic] mieux comprendre les questions. »

Il est donc possible de conclure que 62,7 % des participants ayant échoué à l'épreuve unique ministérielle et ayant participé à cette étude évaluent avoir des difficultés avec la compétence de compréhension de textes alors que 46,1 % des répondants mentionnent des difficultés avec la compétence de rédaction de textes. Considérant que nos réponses émanent d'une population n'ayant pas un vocabulaire aussi précis sur les compétences du domaine du français que les chercheurs et les praticiens, nous avons regroupé les codes employés en deux grandes catégories, soit : les mentions d'éléments pouvant être associés au savoir-lire (incluant : analyse de document, comprendre les documents, meilleure lecture, meilleure compréhension et meilleure recherche d'information) ou au savoir-écrire (incluant : écrire mieux, mieux répondre à la question longue et structure de textes). Avec de tels regroupements, on s'aperçoit, premièrement, qu'il n'y a que 39 répondants sur une possibilité de 102 qui mentionnent des liens entre les acquis développés en classe de français et les gestes à poser pour comprendre un texte historique et, deuxièmement, qu'il n'y a que 30 cas qui font allusion à des éléments de savoir-écrire qui pourraient être réinvestis dans la classe d'histoire.

Certains répondants ne semblent pas percevoir le lien entre les compétences du domaine du français et celles de l'histoire : en effet, 8 mentionnent explicitement qu'il n'y a pas de lien, 7 écrivent que le français ne servait qu'à enrichir le vocabulaire, 8 considèrent que le français sert à faire moins d'erreurs (certains allant même jusqu'à mentionner que les erreurs de français étaient cumulées à l'épreuve unique d'histoire, ce qui éclaire leur faible compréhension de l'épreuve unique).

Les élèves se déclarant en difficulté (en rédaction ou en compréhension) semblent plus sensibles au lien entre l'histoire et le français. En effet, 12 répondants (sur les 19 au total) ayant mentionné que les acquis du domaine du français aidaient à mieux comprendre les questions de l'épreuve d'histoire ont aussi déclaré avoir des difficultés lourdes en compréhension de textes. Les tableaux 3 et 4 nous permettent de visualiser que cette observation semble être valable pour plusieurs liens établis par les participants.

Tableau 3

Fréquence des liens entre les domaines de l'histoire et du français mentionnés chez la sous-population des élèves en difficultés en compréhension de textes

Liens mentionnés entre les domaines du français et de l'histoire	Fréquence du code chez l'ensemble des répondants	Fréquence du code chez les élèves déclarant avoir des difficultés en compréhension de textes
Comprendre les questions	19	12
Comprendre les documents	11	7
Meilleure lecture	11	6
Meilleure compréhension	10	5

Tableau 4

Fréquence des liens entre les domaines de l'histoire et du français mentionnés chez la sous-population des élèves en difficultés en rédaction de textes.

Liens mentionnés entre les domaines du français et de l'histoire	Fréquence du code chez l'ensemble des répondants	Fréquence du code chez les élèves déclarant avoir des difficultés en rédaction de textes
Structure de textes	13	6
Mieux répondre à la question longue	11	6

Les limites de la recherche

La recherche que nous avons ici exposée comportait quelques limites : il s'agit, en effet des déclarations que les élèves ont faites dans le cadre d'un questionnaire anonyme. Il s'agissait d'un outil qui nous permettait d'esquisser les représentations des participants sur l'échec qu'ils avaient vécu. Nous avons choisi, considérant, premièrement, le sujet sensible du constat d'échec (obtenu quelques jours avant la collecte de données) et, deuxièmement, la population ciblée faisant partie d'un milieu provisoire, de nous contenter des déclarations des répondants sans leur demander de preuves de ce qu'ils avançaient (tel qu'un bulletin). Cela nous limite donc à une évaluation des compétences de l'apprenant dans le domaine du français par l'apprenant lui-même, cette évaluation étant basée, en partie, sur une appréciation personnelle des résultats obtenus durant l'année scolaire. Cela étant clarifié, nous

considérons que les résultats obtenus vont dans le même sens que les conclusions d'autres recherches ayant étudié le lien entre lecture, écriture et histoire (Cartier et Martel, 2014, Martel, 2012, 2014; Monte-Sano, 2011; Nokes, 2013; Wineburg, 1991, 2001; Wineburg et Martin, 2004; Wineburg et al., 2011) tout en y apportant un nouvel éclairage : celui du lien entre les domaines d'histoire et du français selon les élèves ayant obtenu un constat d'échec en histoire.

Discussion

Si 62,7 % des répondants évaluent avoir des difficultés dans la compétence de compréhension de textes dans le domaine du français (et donc possiblement dans la maîtrise du savoir-lire), il est envisageable que ces difficultés ressurgissent lorsque vient le temps de comprendre et d'analyser un document écrit, considérant qu'en histoire, l'apprenant doit, en plus, chercher à comprendre la signification et l'impact historique du document. Dans le cadre de cette recherche, nous constatons que peu d'élèves tracent des liens entre les savoir-faire développés dans le domaine du français et les savoir-faire sollicités lors de l'épreuve unique. Aucun participant n'a mentionné l'idée d'avoir des preuves pour soutenir son argumentation ou n'a tracé un pont avec le texte argumentatif dont la structure est étudiée en français au deuxième cycle du secondaire. L'analyse des réponses des participants nous permet seulement d'esquisser un lien entre les éléments pouvant compliquer et entraver la démonstration des compétences du domaine de l'histoire transitant par les savoirs-lire et écrire et leur échec en histoire. En effet, il aurait été fortement improbable qu'un élève du secondaire mentionne spontanément avoir des difficultés avec les inférences. Toutefois, l'importance relative pour les participants de bien comprendre les questions de l'épreuve unique (19 participants sur 97) pourrait être associée à des difficultés à faire des inférences ou encore avec des difficultés avec les diverses médiations en place dans l'épreuve unique. Il faudrait, pour établir avec certitude ce lien, une seconde étude axée particulièrement sur ce sujet. Dans le cadre de notre étude exploratoire du milieu des cours d'été, nous soulevons toutefois la possibilité que les participants ayant évoqué des difficultés en rédaction de textes (46,1 % des participants) puissent avoir de la difficulté avec le niveau d'abstraction requis par l'épreuve unique ainsi qu'avec les spécificités textuelles du domaine de l'histoire et que les participants ayant des difficultés en compréhension de textes risquent d'être particulièrement sensibles aux difficultés à construire les concepts en histoire, à faire des inférences et à introduire des erreurs dans les diverses médiations en place dans l'épreuve unique.

Certaines recherches ont déjà étudié les stratégies de lecture efficaces dans le domaine du français (Duffy, Roehler et Herrmann, 1988; Falardeau et Gagné, 2012). Au moment d'accomplir l'épreuve unique ministérielle en histoire, les élèves ont, pour la plupart, été familiarisés, en français (et dans d'autres domaines⁹), avec diverses stratégies de compréhension de lecture. Dans ce contexte, il pourrait être intéressant d'amener l'apprenant à réinvestir et à adapter ces stratégies dans le cours d'histoire. Le lien que nous avons pu esquisser dans le présent article entre les difficultés en compréhension de lecture et la démonstration des compétences historiques nous prouve qu'il ne faut pas négliger l'analyse proprement textuelle des documents dans les classes d'histoire. Nokes (2013), Wineburg (Wineburg, 1991; Wineburg et Martin, 2004; Wineburg et al., 2011), Monte-Sano (2011) et Martel (Cartier et Martel, 2014; Martel, 2012) concluaient dans le même sens.

Si nous analysons la question à réponse élaborée de l'épreuve unique, on peut s'apercevoir qu'elle est un genre littéraire en soi, à mi-chemin entre la dissertation historique et le texte argumentatif¹⁰. La préparation à cette production écrite ne devrait pas différer de celle des productions écrites du domaine du français : c'est par l'analyse, l'observation et la pratique que l'apprenant va pouvoir développer sa capacité à rédiger ce nouveau genre. L'analyse à laquelle nous référons est celle de la grille de correction de la question à réponse élaborée que le ministère de l'Éducation diffuse au grand public chaque année (pour l'examen de 2017, voir : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). L'étape de l'observation, mentionnée dans les recherches de Blain (1995) ou par Blaser et Chartrand (2009), réfère, quant à elle, à l'étude par les élèves de divers textes répondant aux critères de ce genre textuel et permettant de comprendre la structure attendue. On pourrait aussi réinvestir, dans le domaine de l'univers social, des exercices de coécriture ou d'échange de copie pour une première correction informelle, des stratégies étudiées par Allal (2015) et Prince (2013) qui permettent l'apprentissage et encouragent le développement de l'argumentation à l'aide d'échanges entre participants. L'échange avec les pairs peut aussi être intégré très tôt dans le processus d'écriture, permettant de discuter et de valider l'interprétation à donner aux documents historiques et à solidifier ou à modifier (si besoin est) sa compréhension tel que Leith (2011) le promeut. Tous ces exercices d'inspiration socioconstructiviste sont particulièrement intéressants pour le développement de la rigueur du raisonnement.

Bien que la formation initiale des enseignants d'histoire n'inclue habituellement pas de familiarisation avec les outils scripturaux, la présence de questions à réponse élaborée dans l'épreuve unique implique que les enseignants d'histoire ont à former leurs élèves à produire des textes de nature historique. Et même s'il peut être tentant de se décharger de cette tâche sur les épaules de l'enseignant de français, comme Hall (2005) l'a documenté, il ne faut pas oublier que la formation aux genres littéraires spécifiques à chaque domaine d'études appartient à l'enseignant spécialisé dans ce domaine (Blaser et Chartrand, 2009; Chartrand et Blaser, 2007) : les dissertations historiques pour les enseignants d'histoire, les rapports de laboratoire pour les enseignants des sciences, etc. Des partenariats avec les enseignants du domaine du français pourraient toutefois faciliter la création de liens entre ces deux disciplines (Blaser et Chartrand, 2009).

Conclusion

Les résultats de cette étude nous amènent à nous inquiéter de la situation des élèves en difficulté dans le domaine du français. En effet, à cause d'une mauvaise maîtrise des savoir-lire et savoir-écrire mobilisables dans d'autres domaines d'études que le français, ils semblent être désavantagés lorsque vient le moment de démontrer leurs compétences dans le domaine de l'histoire. C'est ce que Chevallard (1985) appelait les notions protodisciplinaires : des notions dont la maîtrise implicite (dans le cas présent : un certain niveau de savoir-lire et de savoir-écrire) est essentielle pour démontrer ses compétences dans un autre domaine (ses compétences en histoire). Avec la formule actuelle de l'épreuve unique, il est très difficile de nous assurer qu'un échec en histoire ne soit pas plutôt la conséquence d'une mauvaise maîtrise des outils sémiotiques¹¹. Serait-il possible qu'un apprenant puisse maîtriser les compétences du domaine de l'histoire sans être apte à les démontrer à cause d'une faible maîtrise des outils sémiotiques? Les difficultés dans le domaine du français semblent ressurgir dans le domaine de

l'histoire, pouvant contribuer à développer, chez l'apprenant, un rapport négatif aux savoirs (Charlot, 1997; Chevallard, 1985; Lamine, 2000) et, peut-être même, de l'impuissance apprise (Johnson, 1981; Nougaro et Vera, 1997). Considérant que l'histoire n'est pas la seule discipline transitant par une évaluation ministérielle nécessitant un bon niveau de maîtrise du savoir-lire et du savoir-écrire, ne faudrait-il pas s'interroger sur l'impact, pour les apprenants en difficulté dans le domaine du français, de notre mode d'évaluation?

Notes

- 1 Une réalité qui risque de ne plus être d'actualité avec la refonte du programme d'histoire entraînant l'évaluation de toutes les compétences du programme lors de l'épreuve unique. Dans la version de 2007 du programme, n'était évaluée, pour des raisons pratiques, que la compétence « interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique », alors que les compétences « interroger les réalités sociales dans une perspective historique » et « consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire » étaient laissées pour compte.
- 2 Compétence telle que formulée dans le Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire deuxième cycle de 2007 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Avec la refonte du programme d'histoire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016), il semblerait que les compétences du deuxième cycle du secondaire seront toutes évaluées lors de l'épreuve unique. Au moment d'écrire ces lignes, le dossier est encore sous discussion.
- 3 Notons que cette application artificielle de la méthode historique dans l'épreuve unique entraîne l'apprenant à répondre à une question en développant un argumentaire sans recevoir plus de points pour avoir ciblé correctement les documents les plus pertinents. Éthier, Cardin et Lefrançois l'expliquaient en ces mots : « De notre point de vue, l'épreuve unique mime l'analyse de documents, dans des conditions qui font que la "bonne" réponse ne repose pas sur une application d'une démarche historienne ou du sens critique ni même sur une compréhension réelle des concepts ou phénomènes abordés. Il s'agit plutôt, pour paraphraser Warren, de déterminer des causes et des effets ou de mettre en relation des faits à partir de documents épars. » (2014, p. 169).
- 4 La refonte du programme d'histoire laisse entendre qu'il y aura dorénavant deux questions à réponse élaborée reposant toutes les deux sur l'analyse de documents historiques : une évaluant toujours la rigueur du raisonnement, mais plus courte que la formule connue actuellement, et une nouvelle question évaluant la nouvelle compétence « caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016).
- 5 On mobilise un savoir-écrire dans l'épreuve unique de « Science et technologie et Applications technologiques et scientifiques » qui ne s'exprime pas de la même façon que celui de l'épreuve de mathématiques ou que celui de l'ÉUM.
- 6 Nous avons aussi documenté la prépondérance du TDAH, des troubles dys, des élèves travaillant durant l'année scolaire et nous avons documenté le rapport au(x) savoir(s) de cette population (Pageau, 2016).
- 7 Appellation permettant de regrouper la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, la dyspraxie, etc.
- 8 Nous n'avons pas demandé de preuves ou de bulletins antérieurs puisque notre objectif, dans cette recherche, était de documenter les représentations des élèves sur leurs difficultés.
- 9 Nous pensons, entre autres, aux mises en situation en mathématiques où l'apprenant doit aller chercher l'information pour résoudre le problème demandé ou bien, en anglais, où la deuxième compétence touche à la compréhension de textes.
- 10 Les prototypes d'épreuve suivant la refonte du programme d'histoire et de l'épreuve de troisième secondaire indiquent qu'il y aura dorénavant deux questions à réponse élaborée : une évaluant toujours la rigueur du raisonnement, et une nouvelle question évaluant la nouvelle compétence « caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada » à l'aide du critère « représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b). Dans ce cas, notre argumentation tient d'autant que l'enseignant d'histoire aura alors la charge de faire comprendre les deux structures requises pour ces deux types de textes.

11 Les outils sémiotiques réfèrent aux outils employés pour communiquer par l'oral et l'écrit.

Références

- Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, (3), 1-14. Repéré à <https://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3/le-role-de-la-co-regulation-dans-des-activites-de-production-textuelle>
- Blain, R. (1995). Discours, genres, types de textes, textes... De quoi me parlez-vous? *Québec français*, (98), 22-25. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1995-n98-qf1229585/44277ac/>
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.11794/19039>
- Blaser, C. et Chartrand, S.-G. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. *Québec français*, (154), 114-116. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2009-n154-qf1095144/1831ac/>
- Blaser, C., Lord, F., Giraldeau, R. et Trudeau, M. P. (2014). Questions et consignes de trois manuels scolaires d'Histoire et éducation à la citoyenneté sous la loupe. *Enjeux de l'univers social*, 10(1), 12-15.
- Cartier, S. C. et Martel, V. (2014). Apprendre par la lecture (APL) en univers social au primaire et au secondaire. *Enjeux de l'univers social*, 10(1), 8-11.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartrand, S.-G. (2009). Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuels d'histoire du secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 37-58. <http://dx.doi.org/10.7202/038728ar>
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2007). Quelles sont les pratiques enseignantes autour de l'écriture en histoire et en sciences? Enquête dans les classes du secondaire au Québec. *Formation et profession*, 13(2), 33-36. Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/127>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Ciardello, A. V. (2002). Helping adolescents understand cause / effect text structure in social studies. *The Social Studies*, 93(1), 31-36. <http://dx.doi.org/10.1080/00377990209599877>
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2014). Lire l'histoire locale : du patrimoine bâti aux sources écrites. *Enjeux de l'univers social*, 10(1), 24-29.
- Déry, C. (2016). *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle en Histoire et éducation à la citoyenneté* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18600>
- Déry, C. (2017). Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education*, 52(1), 149-172. <http://dx.doi.org/10.7202/1040809ar>
- Duffy, G. G., Roehler, L. R. et Herrmann, B. A. (1988). Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers. *The Reading Teacher*, 41(8), 762-767.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178. <http://dx.doi.org/10.7202/1024154ar>
- Falardeau, É. et Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, (83), 91-120.
- Fortin, F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Grenier, S., Jones, S., Strucker, J., Murray, T. S., Gervais, G. et Brink, S. (2003). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. L'apprentissage de la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture*. Ottawa, ON : Statistique Canada.
- Hall, L. A. (2005). Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs and change. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 403-414. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.009>
- Johnson, D. S. (1981). Naturally acquired learned helplessness: the relationship of school failure to achievement behavior,

- attributions, and self-concept. *Journal of Education & Psychology*, 73(2), 174-180.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.73.2.174>
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A. et Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(1), 10-16. <http://dx.doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Lamine, B. A. M. (2000). Pertinence et limites de la notion de « rapport au savoir » en didactique des sciences. Dans A. Chabchoub (dir.), *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences* (p. 187-194). Tunis : ATRD.
- Laparra, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique. *Pratiques*, (69), 97-124.
- Leith, É. (2011). Le journal dialogué et le cercle de lecture : des outils au service d'une lecture interactive. *Québec français*, (160), 50-51. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/61623ac>
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2008). L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Archives de psychologie*, 73(284-285), 51-79.
- Martel, V. (2012). Lire en histoire : Mieux lire les textes informatifs et s'ouvrir aux œuvres littéraires. *Traces*, 51(1), 18-24.
- Martel, V. (2014). Lire en univers social : tour d'horizon et introduction de ce dossier spécial. *Enjeux de l'univers social*, 10(1), 4-19.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2013). *Examens et épreuves : Tableau 4 – Résultats par matière, selon certaines variables, pour la session de juin 2012*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2014). *Examens et épreuves : Tableau 4 – Résultats par matière, selon certaines variables, pour la session de juin 2013*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Programme de formation de l'école québécoise, Histoire du Québec et du Canada, Enseignement secondaire 2^e cycle, 3^e et 4^e secondaire* [Diffusion restreinte, version du 6 octobre 2016]. Québec, QC : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Examens et épreuves*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). *Document d'information pour le prototype d'épreuve de juin 2017 (3^e année du secondaire)*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015a). L'apprentissage de l'orthographe au primaire et au secondaire. *Bulletin Objectif Persévérance et Réussite*, (13), 1-13. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/BulletinObjectif_13.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015b). *Examens et épreuves : Tableau 4 – Résultats par matière, selon certaines variables, pour la session de juin 2014*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015c). *Prévisions de l'effectif étudiant au préscolaire, au primaire et au secondaire – Prévisions pour l'ensemble du Québec*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/previsions_provinciales.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *Épreuve unique : Document d'information – Juin 2017 – Juillet 2017 – Janvier 2018*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). Histoire et éducation à la citoyenneté. Dans *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire deuxième cycle* (p. 109). Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing

- on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>
- Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. New York, NY : Routledge.
- Nougaro, F. et Vera, L. (1997). Impuissance apprise et dyslexie. *Rééducation orthophonique*, 35(192), 95-103.
- Pageau, L. (2016). *À quelles causes les élèves inscrits au cours d'été en histoire et éducation à la citoyenneté de quatrième secondaire attribuent-ils leur échec à l'épreuve unique ministérielle?* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.11794/27286>
- Poisson, Y. (1992). Familles de recherche qualitative. Dans *La recherche qualitative en éducation* (p. 21-32). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Prince, M. (2013). La réécriture accompagnée. *Les cahiers de L'AQPF*, 4(1), 20-24.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, hors série*(5), 99-111. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580/ATTACHMENT01>
- Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky: A guide for practitioners and students in early years education*. Londres : Routledge.
- Stan, C. A. (2017). Penser le monde : l'apport de l'histoire à la compréhension des phénomènes et des enjeux sociaux du XXI^e siècle. *Traces*, 55(3), 32-36.
- Warren, J.-P. (2013). Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4^e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012). *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(1), 31-53. Repéré à http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/view/4308
- Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312028003495>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphie, PA : Temple University Press.
- Wineburg, S. et Martin, D. (2004). Reading & rewriting history. *Educational Leadership*, 62(1), 42-45. Repéré à http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200409_wineburg.pdf
- Wineburg, S., Martin, D. et Monte-Sano, C. (2011). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. New York, NY : Teachers College Press.

Pour citer cet article

- Pageau, L. (2018). Étude du lien entre l'échec à l'épreuve unique ministérielle en histoire et les difficultés dans le domaine du français. *Formation et profession*, 26(2), 35-53. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.465>

L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis

Martin Roy
Université du Québec à Montréal

Nathalie Michaud
Université du Québec à Montréal

Self-Assessment and Peer-Assessment
in Higher Education: Promises and Challenges

doi:10.18162/fp.2018.458

Résumé

Les changements en éducation introduits par le constructivisme et le socioconstructivisme ont des impacts sur l'évaluation des apprentissages (Morrisette, 2010). Le présent article met en évidence deux modalités : l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Celles-ci, inscrites dans une perspective nouvelle, demandent à l'étudiant de s'engager dans le processus d'évaluation. Toutefois, elles semblent peu utilisées dans le contexte de l'enseignement supérieur (Campanale, 2007). Une revue de la littérature permet un survol des motifs et avantages avant de mettre en exergue les défis et pièges. L'article conclut sur des solutions et stratégies pour leur mise en place en salle de classe.

Mots-clés

Autoévaluation, évaluation par les pairs, enseignement supérieur.

Abstract

Change of paradigm in education introduced by constructivism and social constructivism has impacts on the evaluation of learning (Morrisette, 2010). This article aims to highlight two methods: self-assessment and peer-assessment. These methods, implemented in the new perspective, request the student to engage in the process of assessment. However, they seem underused in the context of higher education (Campanale, 2007). A review of the literature allows an overview of reasons and advantages of using these two methods. In addition, challenges and traps are highlighted. The article ends on potential solutions and strategies to assist their implementation in the classroom.

Keywords

Self-assessment, peer-assessment, higher education.

Introduction

L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs sont des modalités prônées depuis longtemps, avant même l'implantation de l'approche par compétences. Elles s'inscrivent de façon plus marquée dans une pratique d'évaluation formative qui existe au-delà des programmes par compétences. Selon Mottier Lopez (2015), la place prépondérante de l'autoévaluation dans la régulation des apprentissages est étudiée depuis le début des années 1990. Dans la foulée des courants constructiviste et socioconstructiviste, la pertinence de ces modalités s'est accrue (Morrisette, 2010). Les étudiants sont appelés à jouer un rôle plus actif dans le développement de leur compétence afin de développer leur autonomie (Leroux, 2009, 2014; Scallon, 2004; St-Pierre, 2004). Au niveau de l'enseignement supérieur, l'utilisation de ces modalités d'évaluation doit être encouragée, car elles pourront continuer de soutenir les étudiants dans leur vie professionnelle (Leroux, 2014; Lison et St-Laurent, 2015). Mais cette évaluation qui doit s'intégrer aux activités d'apprentissage et qui requiert une participation active de l'étudiant, selon Leroux (2014), pose certains défis aux professeurs à l'enseignement supérieur. Par ailleurs, il semblerait que l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs soient peu utilisées (Campanale, 2007). Alors, pourquoi ces modalités sont-elles si peu répandues à l'enseignement supérieur? Quels sont les obstacles qui freinent leur implantation? Quelles solutions peuvent être apportées pour faire face aux difficultés rencontrées?

En s'appuyant sur des auteurs qui se sont intéressés autant à l'autoévaluation qu'à l'évaluation par les pairs à l'enseignement supérieur, l'article a pour but de dresser un bilan de résultats de recherche sur les perceptions des étudiants face à l'implantation des deux modalités à travers une revue non exhaustive de la littérature. Premièrement, nous présenterons les raisons en faveur de l'implantation

de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs ainsi que leurs avantages. Deuxièmement, nous ferons ressortir les difficultés liées à la mise en œuvre de ces deux modalités. Troisièmement, nous identifierons des pistes de solutions et des stratégies pour faciliter leur mise en place.

Des ouvrages francophones portant sur l'évaluation des apprentissages ont été consultés afin de connaître la théorie derrière l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Ensuite, des recherches ont été effectuées dans différents moteurs de recherche tels que Google Scholar, Virtuose (bibliothèques de l'UQAM), etc. Les mots-clés utilisés ont été les suivants : évaluation par les pairs, autoévaluation, *peer-evaluation* et *self-evaluation*. Parce que les articles sur le sujet dans la littérature anglophone sont beaucoup plus nombreux et accessibles, cette littérature a donc été sélectionnée. De ces articles, plus spécifiquement, nous avons retenu ceux qui présentaient des résultats sur l'implantation combinée des modalités d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs à l'enseignement supérieur.

D'abord, voyons les définitions associées aux concepts d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. Legendre (2005, p. 143) définit l'autoévaluation comme étant un « processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation ». Cette modalité d'évaluation permet à l'étudiant d'apprécier ses réalisations au regard de leur qualité par rapport aux objectifs et critères afin de soulever des pistes d'amélioration (Morrissette, 2010). Quant à l'évaluation par les pairs, elle consiste en une « interaction entre des individus appelés à évaluer la quantité, la valeur, la qualité et le succès des productions ou de l'apprentissage de leurs pairs » (Topping, 1998, cité dans Durand et Chouinard, 2012, p. 247). Cette modalité s'articule de façon à ce qu'un étudiant reçoive de la rétroaction des autres étudiants quant à sa production ou performance. Pour désigner une même réalité, les auteurs emploient différents termes : évaluation par autrui et hétéroévaluation (Hadji, 2012; Scallon, 2004), évaluation mutuelle (Bélaïr, 1999; Campanale, 2007; Durand et Chouinard, 2012; Hadji, 2012) et interévaluation (Durand et Chouinard, 2012). Dans le présent texte, le terme *évaluation par les pairs* sera utilisé.

La première question à se poser concerne les multiples raisons qui militent en faveur de l'implantation de ces modalités en classe.

Pourquoi implanter ces modalités? Quels avantages?

En répondant à la question « pourquoi avoir recours à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs à l'enseignement supérieur? », du coup, les avantages de ces modalités d'évaluation sont mis en exergue. En effet, tant les études que les ouvrages consultés ciblent plusieurs avantages de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs qui viennent motiver leur utilisation en salle de classe.

Aspect affectif et social

L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs ont un impact sur l'aspect affectif. En effet, un avantage non négligeable de ces modalités est de diminuer l'anxiété des étudiants (Edwards, 2007, cité dans Lison et St-Laurent, 2015) et d'augmenter la confiance qu'ils ont en eux (Orsmond, Merry et Reiling, 2000). D'ailleurs, l'évaluation de la qualité de ses apprentissages est au cœur des définitions des deux

modalités. Selon Topping (1998, 2009), l'évaluation par les pairs permet aussi de développer l'estime de soi et l'empathie.

La rétroaction est un aspect fort important pour l'amélioration des apprentissages. Dans l'étude de Hanrahan et Isaacs (2001), l'évaluation par les pairs semble avoir été appréciée par les étudiants, car ils ont reçu beaucoup plus de rétroactions que si l'évaluation avait été effectuée seulement par le professeur. D'ailleurs, Topping (2009) évoque à ce propos que les rétroactions entre les étudiants sont une ressource autant pour ceux-ci que pour le professeur. D'ailleurs, comme l'évaluation par les pairs permet des discussions entre les étudiants (Thomas, Martin et Pleasants, 2011), cette modalité favorise donc les interactions et a un impact sur les relations sociales (Durand et Chouinard, 2012). Selon Topping (2009), elle permet d'améliorer la communication et le travail en équipe. Or, le développement de ces deux compétences est essentiel, car elles sont susceptibles d'être fréquemment mobilisées sur le marché du travail.

Autonomie

Dans son ouvrage, Hadji (2012) parle de rendre l'étudiant « acteur de son évaluation » et d'en faire « le premier chercheur ou cueilleur d'informations en retour, et le premier destinataire de celles-ci » (p. 116). Dans d'autres termes, plusieurs auteurs font mention de la responsabilisation et du développement de l'autonomie chez l'étudiant que permettent ces modalités d'évaluation (Durand et Chouinard, 2012; Laveault, 1999; Leroux, 2014; Lison et St-Laurent, 2015; Scallon, 2004). De plus, la réflexion critique, étroitement associée à l'autonomie, est un aspect qui est aussi développé lors de leur utilisation (Hanrahan et Isaacs, 2001; St-Pierre, 2004; Topping, 2009). D'ailleurs, selon l'étude de Strong, Davis et Hawks (2004, cité dans Lison et St-Laurent, 2015), l'autoévaluation semble augmenter la qualité de la réflexion des étudiants. Topping (2009), quant à lui, mentionne que l'évaluation par les pairs développe l'esprit critique. En ce sens, dans la recherche de Hanrahan et Isaacs (2001) portant sur l'expérience de l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs de 233 étudiants universitaires, ceux-ci mentionnent que les deux modalités leur ont permis de le développer. Même constat selon la recherche d'Orsmond et al. (2000) évaluant l'implantation et l'évaluation des deux modalités dans un contexte d'implication des étudiants dans l'élaboration des critères des évaluations. Ces auteurs (Orsmond et al., 2000) rapportent que pour 84 % des étudiants, la démarche a été bénéfique, car celle-ci leur a permis d'être plus critiques et a favorisé une meilleure réflexion. Cette réflexion est la raison d'être de l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs.

Il est intéressant de constater qu'au Québec, la formation générale qui fait partie intégrante de tous les programmes d'études du secteur collégial (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011, p. 3) comporte des buts associés de près à l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. En effet, elle vise à amener l'étudiant à faire preuve d'autonomie et d'une pensée critique ainsi qu'à développer des stratégies qui favorisent le retour réflexif sur ses savoirs et son agir. Par ailleurs, soulignons que dans certaines compétences spécifiques aux programmes du collégial, l'autoévaluation en est une composante (St-Pierre, 2004). Par exemple, dans le programme d'Arts visuels (510.A0), on vise à développer chez l'étudiant son habileté à évaluer sa démarche d'intégration personnelle (MEES, 2017). Dans le programme de Soins infirmiers (180.A), plusieurs habiletés en lien avec l'autoévaluation sont indiquées : porter un jugement sur les relations établies, évaluer les résultats de l'activité, procéder à

un examen rigoureux de ses attitudes et de ses comportements, etc. (MELS, 2007). Selon Taras (2008, cité dans Lison et St-Laurent, 2015), l'autoévaluation contribue à un apprentissage en profondeur et durable. Aussi, il semble qu'elle sollicite un apprentissage actif chez l'étudiant (Roberts, 2006, cité dans Lison et St-Laurent, 2015). Lors d'une recherche, des professeurs à l'enseignement supérieur ont choisi d'utiliser les deux modalités d'évaluation dans chacun de leur cours dans le but d'engager leurs étudiants dans un apprentissage à la fois profond et significatif (Thomas et al., 2011).

Motivation et réussite

La motivation ayant un impact sur l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages, l'évaluation exerce un rôle important sur celle-ci selon Fernandez (2015). Plus spécifiquement, selon les recherches consultées, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs auraient toutes deux un impact positif sur la motivation à apprendre. En effet, la recherche-action collaborative d'Elliot et Higgins (2005), menée dans un cours s'adressant à de futurs infirmiers et de futures sages-femmes qui devaient travailler sur un projet en équipe, révèle que les étudiants ont déclaré que ces deux modalités d'évaluation augmentaient leur motivation à travailler sur le projet. Quant à l'étude de Hanrahan et Isaacs (2001), en sachant que leurs pairs auront à évaluer leur travail, les étudiants affirment qu'ils sont motivés à les impressionner en mettant tous les efforts dans leur production. Pope (2001) mentionne également, dans son étude utilisant le groupe de discussion, un impact positif de l'évaluation par les pairs sur la motivation des étudiants inscrits à la maîtrise.

Par ailleurs, la réussite des étudiants étant au centre des préoccupations des établissements scolaires, des recherches (Falchikov, 2005; Hanrahan et Isaacs, 2001; Thomas et al., 2011; Topping, 1998) et un ouvrage (Lison et St-Laurent, 2015) mentionnent que l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs améliorent les apprentissages chez les étudiants. Dans la recherche d'Orsmond et al. (2000), 68 % des étudiants affirment avoir fait plus d'apprentissages en ayant utilisé ces deux modalités. Par ailleurs, l'aspect formateur de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs est même soulevé par des étudiants dans l'étude de Martin (Thomas et al., 2011). Quant à l'étude de Thomas (Thomas et al., 2011), majoritairement, les étudiants ont apprécié l'expérience au niveau de l'apprentissage. Ils soulignent aussi que cela les a aidés, entre autres, à remettre de meilleures productions. De plus, les étudiants ont relevé la justesse, la précision et la pertinence de ces modalités d'évaluation.

Alors, à la lumière de ces différents auteurs et études, les bénéfices que retire l'étudiant, dont son engagement, sa motivation, l'amélioration de ses apprentissages et sa réussite, nous portent à croire que ces avantages sont un moteur pouvant inciter les professeurs à utiliser l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en classe. En effet, peu importe la discipline enseignée, tout professeur souhaite que ses étudiants apprennent davantage, soient plus autonomes, motivés, etc. Mais afin de comprendre pourquoi les professeurs sont plutôt timides à les utiliser, nous allons identifier les difficultés recensées dans la littérature.

Quels défis? Quels pièges?

Problèmes d'implantation

D'entrée de jeu, il semble que certains étudiants ne se sentent pas à l'aise, ou même habiles, à formuler une critique (Durand et Chouinard, 2012). À l'inverse, le pair évalué doit être capable d'accepter la critique (Falchikov, 2005), toujours de sorte qu'elle ne soit pas blessante, mais plutôt constructive pour l'amélioration des apprentissages dans le cadre de l'évaluation.

Dans l'étude de Pleasants (Thomas et al., 2011), l'évaluation par les pairs a porté sur la participation et la contribution de chacun dans l'équipe. À la suite de cette modalité, Pleasants a reçu des commentaires négatifs de la part des étudiants. Ceux-ci ne veulent pas juger leurs pairs, en sont incapables, sont résistants face à la modalité, veulent tous la même note, sont préoccupés et anxieux à la réception de la rétroaction de leurs collègues et ne veulent pas s'engager dans cette tâche d'évaluation qu'est celle du professeur.

Une autre recherche (Rudy, Fejfar, Griffith et Wilson, 2001), menée auprès de futurs médecins et où les deux modalités d'évaluation sont utilisées afin de soutenir leur développement professionnel, souligne également une résistance. Ces derniers ne font pas confiance à leur institution quant à l'introduction au sein des cours de telles modalités. Ils craignent que celles-ci affectent la note des collègues et qu'elles brisent la collégialité entre eux. De plus, les étudiants ressentent de l'anxiété.

De leur côté, Hanrahan et Isaacs (2001) ont demandé aux étudiants d'identifier les inconvénients à procéder à une autoévaluation et à une évaluation par les pairs. Ceux-ci en ont soulevé plusieurs : difficulté d'être objectif, absence d'expérience en évaluation, non-familiarité avec certains domaines, évaluation d'une production qui répond à tous les critères, pairs trop critiques, temps requis, processus pas nécessairement pris au sérieux et absence de rétroaction sur leur autoévaluation ou l'évaluation d'un pair de la part du professeur. Ces auteurs ont donc constaté que l'apprentissage de ces méthodes et leur mise en pratique prennent du temps. Aussi, Thomas (Thomas et al., 2011), comme professeur, souligne qu'il a consacré beaucoup de temps à l'utilisation de ces modalités.

En parallèle, dans la recherche-action collaborative d'Elliot et Higgins (2005), 70 % des étudiants ont affirmé qu'ils trouvaient difficile d'évaluer leurs pairs, alors que ceux-ci indiquent à 94 % qu'il est facile de s'autoévaluer.

Ainsi, les problèmes d'implantation relevés par les recherches sont, entre autres, l'anxiété, des préoccupations et de la résistance ou encore de la difficulté, voire de l'incapacité à porter un jugement sur propre production ou performance, ainsi que celle d'un pair. Tous ces éléments freinent la mise en place de l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. De plus, des pièges sont aussi à éviter.

Les pièges

De son côté, Allal (1999) souligne quelques pièges à éviter lorsque l'autoévaluation est implantée comme modalité d'évaluation dans la salle de classe. Tout d'abord, la confusion des rôles peut être un frein à la mise en œuvre de cette modalité tel que présenté précédemment avec la recherche de Pleasants (Thomas et al., 2011). De plus, l'autoévaluation ne doit pas accroître les inégalités. En ce sens, les résultats de la recherche de Davies (2002) nous révèlent autant une surévaluation chez les étudiants plus forts que les plus faibles. Cependant, les forts surévaluent leurs pairs, alors que les faibles les sous-évaluent. Il incombe donc au professeur de s'assurer de la qualité des jugements et des commentaires émis par l'étudiant dans le cadre de son autoévaluation et de l'évaluation par les pairs. Cette supervision est une condition essentielle à respecter afin que l'étudiant puisse réellement améliorer ses apprentissages et pour ne pas lui causer de préjudice. De plus, en parallèle avec cette vérification, il doit leur fournir une rétroaction (Leroux, 2014).

Des pièges sont également à considérer quant à l'évaluation par les pairs (Pond, Ul-Haq et Wade, 1995). D'abord, une attention particulière doit être portée aux amis évaluateurs. Ceux-ci peuvent attribuer une meilleure note à un ami évalué. Aussi, le phénomène de notation collusoire est susceptible de se manifester, c'est-à-dire que des pairs s'entendent pour se donner la même note. Un autre piège à éviter au niveau de l'évaluation par les pairs est l'influence d'un leader : ce dernier se démarque de ses pairs et obtient un meilleur résultat à cause de sa position. Un dernier piège consiste en l'attribution d'une note en faveur d'un étudiant, ce qui lui permet d'obtenir un bon résultat à la suite de l'évaluation par les pairs, alors que selon le professeur, l'étudiant est en situation d'échec.

Validité et fiabilité

En plus de ces difficultés et pièges soulevés lors de l'utilisation de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs, une limite importante vient s'ajouter. Elle concerne l'aspect de la validité (la modalité permet d'évaluer ce que le professeur souhaite évaluer) et de la fiabilité (le professeur peut faire confiance aux résultats de l'évaluation) de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs. En effet, selon les études recensées, les auteurs ne s'entendent pas à ce sujet (Falchikov et Goldfinch, 2000; Lejk et Wyvill, 2001; Ross, 2006; Shepard, 2000; Sluijsmans, Moerkerke, van Merrienboer et Dochy, 2001; Sung, Chang, Chang et Yu, 2010; Topping, 2009). Certains affirment que ces modalités sont valides et fiables, tandis que d'autres les remettent en question. Nul doute qu'il faudrait alors continuer les recherches dans ce sens.

L'ensemble de ces constats montre que certaines difficultés sont rencontrées et peuvent être un frein à l'utilisation de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs. Notamment, du côté des professeurs, il est vrai que l'implantation de ces modalités nécessite un investissement de temps, d'autant plus si leurs étudiants vivent ces expériences pour la première fois. Ne serait-ce que ce facteur qui, à lui seul, peut décourager le professeur motivé au départ à expérimenter ces modalités. Alors, comment faire pour inciter les professeurs à les utiliser?

Quelles solutions? Quelles stratégies?

Plusieurs auteurs s'accordent pour affirmer que ces modalités demandent à être bien implantées pour éviter la résistance chez les étudiants, mais aussi afin d'obtenir les retombées désirées (Freeman, 1995; Hughes et Large, 1993; Lison et St-Laurent, 2015; Magin, 2001; Sung, Chang, Chiou, et Hou, 2005).

Collaboration, transparence et entraînement

D'abord, avant de se lancer dans l'utilisation de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs, il faut s'assurer qu'un climat de confiance, de calme et de respect règne dans la salle de classe entre les étudiants et le professeur (Durand et Chouinard, 2012). Allal (1999) abonde dans le même sens en spécifiant l'importance d'établir un lien de confiance avec ses étudiants afin qu'ils s'engagent dans cette évaluation. Nous croyons qu'une approche pédagogique axée sur la collaboration et non sur la compétition entre les étudiants facilitera l'instauration de ces modalités.

Aussi, au départ, il est primordial que le professeur présente à la classe la modalité d'évaluation qu'il prévoit mettre en place. Le professeur prend le temps d'expliquer la modalité, et ses étapes, en répondant aux questions des étudiants afin d'éviter, entre autres, toute résistance de leur part dans le processus d'évaluation (Leroux, 2014). Ensuite, il doit donner des précisions sur l'objectif de l'utilisation de cette modalité d'évaluation (Durand et Chouinard, 2012). Par exemple, chez de futurs enseignants, l'autoévaluation pourrait viser à développer l'autonomie et la réflexion critique puisque celles-ci seront essentielles sur le marché du travail. De plus, le professeur formule des attentes claires face à leur utilisation (Leroux, 2014). Il faut aussi s'assurer que les étudiants comprennent l'utilité de la modalité utilisée (Lison et St-Laurent, 2015). L'incompréhension de la modalité pourrait mener à la résistance des étudiants et une moindre qualité des évaluations. Enfin, le professeur guide les étudiants dans leur démarche (Leroux, 2014). Cette dernière étape est très importante afin d'assurer la qualité des évaluations et d'obtenir les retombées souhaitées.

Dans les articles consultés, deux indiquent que l'utilisation de l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs a été expliquée aux étudiants (Orsmond et al., 2000; Thomas et al., 2011). Dans l'étude d'Hanrahan et Isaacs (2001), les étudiants ont été très bien informés de la procédure à suivre pour évaluer la production de leurs pairs. Les étudiants ont toutefois mentionné qu'il aurait été aidant pour eux de disposer d'un modèle d'une bonne et d'une mauvaise production. D'ailleurs, une stratégie efficace consiste à entraîner l'étudiant à l'autoévaluation avant d'utiliser l'évaluation par les pairs. Dans la démarche d'entraînement à l'autoévaluation que propose St-Pierre (2004), une de ces étapes est justement d'analyser avec les étudiants un exemple d'une tâche réussie. De plus, selon Durand et Chouinard (2012), porter un regard sur sa propre production ou performance va nous aider à juger celle de quelqu'un d'autre. À ce propos, Laveault (2007) mentionne l'importance que l'étudiant soit formé à l'autoévaluation, car c'est « une aptitude que l'élève acquiert progressivement... » (p. 208). L'entraînement doit amener l'étudiant à tendre vers l'objectivité et à avoir confiance en son jugement (Durand et Chouinard, 2012; Lison et St-Laurent, 2015). Pour ce faire, St-Pierre (2004) propose une démarche en huit étapes qui serait ici trop longue à énumérer. Toutefois, retenons qu'en plus de fournir un exemple de production répondant aux exigences, une autre étape consiste à susciter une réflexion critique.

Toujours dans un souci de transparence envers les étudiants, et comme dans le cadre de toute évaluation, le professeur doit fournir les critères d'évaluation auxquels les étudiants peuvent se référer. Ceux-ci doivent être les plus clairs et précis possibles, en fonction des exigences du cours et en termes de manifestations observables, donc de comportements (Durand et Chouinard, 2012). Toutefois, il n'est pas suffisant de présenter les critères, puisqu'il faut aussi s'assurer que les étudiants les comprennent et adhèrent à ceux-ci (Hadji, 2012). Le professeur peut alors proposer d'autres critères ou offrir la possibilité aux étudiants d'en créer (Boud, 1995). De son côté, Hadji (2012) propose d'élaborer les outils d'évaluation avec les étudiants. En effet, en permettant une discussion entre le professeur et ses étudiants, ceux-ci se sentent davantage impliqués. Dans les études consultées, il est mentionné que les critères d'évaluation ont été présentés (Davies, 2002; Thomas et al., 2011), discutés (Hanrahan et Isaacs, 2001) et même établis par les étudiants (Orsmond et al., 2000). De plus, parce que l'évaluation par les pairs est basée sur le dialogue et la coopération, afin de les aider à communiquer lors de cette évaluation, le professeur peut fournir à ses étudiants des outils, par exemple une liste de points à prendre en considération (Topping, 2009) ou encore des grilles utilisées lors des sessions précédentes.

Confidentialité et commentaires constructifs

Dans les recherches recensées qui ont utilisé l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, un point commun émerge : elles ont privilégié l'anonymat pour le volet de l'évaluation par les pairs. Cette stratégie sert à prévenir toute forme de favoritisme ou de préjudice envers les étudiants. La confidentialité est un enjeu important afin d'éviter des pièges liés à ces méthodes, mais aussi pour qu'il n'y ait aucune conséquence au niveau de la collégialité dans le groupe. De plus, Thomas (Thomas et al., 2011) précise qu'il a transmis la rétroaction des différents pairs aux étudiants sous forme de liste de points. Le professeur peut vérifier cette liste et supprimer certains éléments si un étudiant donne un commentaire trop négatif, voire blessant, et que celui-ci n'est pas justifié. Par ailleurs, afin d'éviter le plus possible cette situation, l'obligation de formuler des commentaires positifs et constructifs lors de l'évaluation par les pairs doit être inscrite dans les consignes aux étudiants. Dans certaines études consultées, ces consignes sont présentes en plus d'indiquer que les commentaires doivent porter sur les forces et les ajustements à apporter (Rudy et al., 2001; Thomas et al., 2011). Également, afin de permettre une régulation des apprentissages, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs doivent être de nature descriptive (Durand et Chouinard, 2012). En effet, à quoi sert-il d'indiquer un résultat chiffré s'il n'est pas accompagné de commentaires? Une évaluation plus qualitative que quantitative s'avère davantage pertinente pour l'étudiant.

L'étude de Rudy et al. (2001) mentionne l'utilisation d'une autre stratégie qui consiste à filmer les étudiants lors de l'exécution de la tâche. Selon les étudiants, cette façon de faire a été appréciée, car ils rapportent avoir ressenti une plus grande conscience de soi en visionnant leur performance. Cette méthode est pertinente dans le cadre d'un stage puisque la production ou la performance de l'étudiant ne peut être reproduite exactement.

Planification de l'évaluation

Quoique dans notre recension aucune recherche n'a mentionné l'importance de la planification des activités d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, nous croyons que ces modalités ne peuvent s'improviser. Lors de l'élaboration de son plan de cours, le professeur doit réfléchir au degré d'importance qu'il souhaite accorder à ces modalités et au moment où il peut être pertinent de les utiliser. Il doit donc établir au départ son but, les objets à évaluer et déterminer les tâches et les outils qui lui permettront de mieux juger du développement de la compétence visée.

D'autant plus que la confusion des rôles peut être un frein à la mise en œuvre de cette modalité, le professeur a le devoir de déterminer le rôle qu'il joue dans le processus d'autoévaluation des étudiants et les responsabilités de ses étudiants. De plus, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs ne doivent pas accroître les inégalités. Ainsi, il faut prévoir des activités d'autoévaluation différentes selon la situation de l'étudiant dans le développement de sa ou ses compétences.

Conclusion

Sans être des remèdes ou des recettes miracles, les recherches soulèvent de nombreux avantages de l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs tels que perçus par les étudiants. L'amélioration de l'apprentissage, ainsi que le développement de l'engagement et l'autonomie en sont des exemples. Rappelons que ces recherches portent sur les perceptions des étudiants plutôt que d'un impact réel de ces modalités d'évaluation sur les apprentissages. De prime abord, il est étonnant que peu de professeurs à l'enseignement supérieur en fassent usage dans leur classe (Campanale, 2007). Pourtant, les étudiants du postsecondaire ont la maturité nécessaire, du moins, certainement plus qu'aux niveaux primaire et secondaire, pour utiliser ces modalités d'évaluation. Ici, on ne peut certainement pas invoquer l'âge pour justifier l'absence de leur utilisation en enseignement supérieur.

Certes, malgré les promesses de ces modalités, la recension permet de constater qu'on ne peut faire fi des difficultés rencontrées qui freinent certainement l'implantation et leur utilisation en enseignement supérieur. Cependant, une solution peut être associée à chacune des difficultés soulevées. Notamment, il est vrai que l'implantation de ces modalités nécessite un investissement de temps, surtout si les étudiants vivent ces expériences pour la première fois. La réponse à ce défi se trouve probablement dans une planification rigoureuse et réaliste comme discuté précédemment. On ne peut faire l'économie de cette tâche primordiale.

Aussi, les étudiants qui ont participé aux recherches affirment qu'ils se sentent incompetents à s'autoévaluer et à évaluer leurs pairs. Rappelons qu'une des solutions émises précédemment prône un entraînement à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs. Elles nécessitent donc un apprentissage. Ces habiletés se développent dans le temps. Nous serions tentés de croire qu'à l'enseignement supérieur, les étudiants les ont déjà acquises, mais les études recensées ne vont pas dans ce sens. Du moins, il ne faut pas présumer que les étudiants sont habiles à s'autoévaluer et à évaluer leurs pairs. Par ailleurs, les étudiants se disent anxieux et mal à l'aise d'évaluer leurs collègues. Pour faire face à cet inconfort, on peut s'inspirer d'une solution énoncée précédemment, c'est-à-dire instaurer un climat de classe dans lequel règnent la confiance et le respect. Si, pendant leur parcours scolaire, les étudiants ont

vécu l'évaluation sous le signe de la compétition, ces attitudes de base peuvent s'avérer plus difficiles à développer. Avant tout, en tant que professeurs, nous devons adhérer à une vision de l'évaluation qui prône à l'avant-plan une évaluation pour l'apprentissage s'inscrivant dans une logique de collaboration et d'entraide. Par ailleurs, les étudiants mentionnent également que certains de leurs collègues sont trop critiques. Encore dans ce cas-ci, un apprentissage est requis pour les aider à la formulation de commentaires constructifs de sorte que l'estime de soi ne soit pas atteinte.

Pour pallier la difficulté d'engagement des étudiants, voire la résistance, d'abord, ces derniers doivent connaître et comprendre ces modalités. Il faut donc prendre le temps de les expliquer. Les étudiants doivent être informés du processus dans lequel ils s'engagent et avoir leur mot à dire. Une discussion autour des critères d'évaluation et des objectifs de l'évaluation s'avère un bon moyen de les faire adhérer à la tâche d'évaluation. Mieux encore, le professeur peut impliquer les étudiants dans l'élaboration des outils d'évaluation. Par ailleurs, le professeur doit s'assurer que la modalité d'évaluation choisie est efficace et efficiente dans le cadre de son cours afin que les étudiants ne remettent pas en question sa pertinence.

Quoi qu'il en soit, nous croyons que des recherches sont encore nécessaires pour l'avancement des connaissances en ce qui concerne ces dispositifs d'évaluation. Notamment, il serait utile de questionner les professeurs qui n'utilisent pas ces modalités. On pourrait tenter de cerner d'abord leur connaissance et leur compréhension de celles-ci ainsi que les raisons qui justifient leur choix de ne pas les utiliser.

Références

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Bélaïr, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*. Paris : ESF éditeur.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Londres : Kogan Page.
- Campanale, F. (2007). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 191-206). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0191>
- Davies, P. (2002). Using student reflective self-assessment for awarding degree classifications. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(4), 307-319. <http://dx.doi.org/10.1080/13558000210161034>
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, QC : Éditions Hurtubise.
- Elliot, N. et Higgins, A. (2005). Self and peer assessment – does it make a difference to student group work? *Nurse Education in Practice*, 5(1), 40-48. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2004.03.004>
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Londres : Routledge Falmer.
- Falchikov, N. et Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: a meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322. <http://dx.doi.org/10.2307/1170785>
- Fernandez, N. (2015). Évaluation et motivation, un couple gagnant pour soutenir l'apprentissage. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 479-500). Montréal, QC : Chenelière Éducation/Association que be coise de pe dagogie colle giale.
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 289-300. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293950200305>

- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
<http://dx.doi.org/10.14375/np.9782710124344>
- Hanrahan, S. J. et Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: the students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360123776>
- Hughes, I. E. et Large, B. J. (1993). Staff and peer-group assessment of oral communication skills. *Studies in Higher Education*, 18(3), 379-385. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079312331382281>
- Laveault, D. (1999). Autorégulation et évaluation des apprentissages. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (p. 57-79). Bruxelles : De Boeck.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p. 207-234). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0207>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Lejk, M. et Wyvill, M. (2001). The effects of the inclusion of self-assessment with peer assessment of contributions to a group project: A quantitative study of secret and agreed assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(6), 551-561. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930120093887>
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/947>
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université* (p. 330-353). Montréal, QC : Chenelière Éducation/Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Lison, C. et St-Laurent, C. (2015). Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal, QC : Chenelière Éducation/Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Magin, D. J. (2001). A novel technique for comparing the reliability of multiple peer assessments with that of single teacher assessments of group process work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(2), 139-152.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602930020018971>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme d'études techniques : Soins infirmiers*. Repéré à http://inforoutefpt.org/ministere_docs/publications/secteur19/PE19SoinsInfirmiers180A0.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2068304>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Arts visuels (510.A0) : Programme d'études préuniversitaires*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collégial/Form_collégiale/Programmes_etudes_preuniversitaires/510.A0_Arts_visuels_VF.pdf
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27. <http://dx.doi.org/10.7202/1024889ar>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Orsmond, P., Merry, S. et Reiling, K. (2000). The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 23-38. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930050025006>
- Pond, K., Ul-Haq, R. et Wade, W. (1995). Peer review: a precursor to peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32(4), 314-323. <http://dx.doi.org/10.1080/1355800950320403>
- Pope, N. (2001). An examination of the use of peer rating for formative assessment in the context of the theory of consumption values. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(3), 235-246.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602930120052396>
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 11(10), 1-13. Repéré à <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>

- Rudy, D. W., Fejfar, M. C., Giffith, C. H., et Wilson, J. F. (2001). Self- and peer assessment in a first-year communication and interviewing course. *Evaluation and the Health Professions*, 24(4), 436-445.
<http://dx.doi.org/10.1177/016327870102400405>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal, QC : Éditions du renouveau pédagogique.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
<http://dx.doi.org/10.3102/0013189x029007004>
- Sluijsmans, D. M. A., Moerkerke, G. et van Merriënboer, J. J. G. et Dochy, F. J. R. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 153-173. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00019-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00019-0)
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/St_Pierre_18_1.pdf
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., Chang, T.-H. et Yu, W.-C. (2010). How many heads are better than one? The reliability and validity of teenagers' self-and peer assessments. *Journal of Adolescence*, 33(1), 135-145.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.004>
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., Chiou, S.-K. et Hou, H.-T. (2005). The design and application of a web-based self- and peer-assessment system. *Computers and Education*, 45(2), 187-202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2004.07.002>
- Thomas, G., Martin, D. et Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 1-17. Repéré à <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=jutlp>
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577569>

Pour citer cet article

- Roy, M. et Michaud, N. (2018). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis. *Formation et profession*, 26(2), 54-65. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.458>

Le déclin scolaire : une analyse conceptuelle

Understanding school decline

Jérôme **St-Amand**
Université du Québec en Outaouais

doi: 10.18162/fp.2018.464



ésumé

L'objectif de cette étude consistait à mener une analyse conceptuelle sur la notion de déclin scolaire. La méthode conceptuelle privilégiée est celle de Walker et Avant (2011), qui comporte six étapes distinctes permettant de mener un tel examen. En se basant sur l'analyse conceptuelle ayant été menée, trois attributs définitionnels sont suggérés pour définir le déclin scolaire : 1) l'école présente une mission et une culture éducative problématiques; 2) l'école affiche une adaptation inadéquate ou absente face aux défis liés à son contexte (exigences ou changements du contexte); 3) l'école montre une diminution dans l'atteinte des objectifs scolaires des élèves.

Mots-clés

Déclin scolaire, attributs définitionnels, analyse conceptuelle, amélioration des environnements scolaires, écoles inefficaces.

Abstract

This paper aims to identify defining attributes on school decline in order to provide greater clarification to the field. Walker and Avant's (2011) conceptual method was used and it consisted of six different steps. The literature review and empirical referents gathered show that the concept is of a multidimensional nature. We have identified three defining attributes on school decline: (1) the mission and the school culture are problematic; (2) the school does not adapt properly to the changing environment; (3) the school shows a decrease in students' achievement.

Keywords

School decline, defining attributes, conceptual analysis, school improvement, ineffective schools.

Introduction

Le rôle que l'école joue dans la promotion de la réussite des jeunes a été mis en évidence par la recherche sur l'efficacité éducative (*Educational Effectiveness Research*) menée maintenant depuis plus de quatre décennies. Dans ce cadre, une école efficace est définie entre autres comme un établissement qui stimule le rendement des élèves tout en favorisant le développement de valeurs sociales et affectives telles que la motivation, l'estime de soi et l'implication. Que le choix de l'école puisse avoir un impact significatif sur la performance des élèves ainsi que dans leur vie professionnelle future fait maintenant l'unanimité des chercheurs en éducation, perspective mise en évidence au sein d'études à large échelle (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis et Ecob, 1988; Stringfield et Teddlie, 1988).

De leur côté, les écoles inefficaces ont certaines caractéristiques communes. Parmi celles-ci, on peut citer un manque de vision, un leadership faible et sans direction précise (Matthews et Sammons, 2004; Mulford, Silins et Leithwood, 2004), des relations interpersonnelles dysfonctionnelles au sein du personnel scolaire (Hopkins, 2001; Reynolds, 1995; Van de Grift et Houtveen, 2006), des pratiques enseignantes inefficaces, tout comme des incohérences par rapport aux programmes d'études (Sammons et Bakkum, 2011). De plus, certaines études ont rapporté des attentes généralement plus faibles vis-à-vis des élèves issus de milieux socioéconomiques pauvres ainsi que la mise en pratique d'approches pédagogiques insuffisantes et un climat de critique et de rétroaction négative (Stoll et Fink, 1996).

Lorsque l'on examine la qualité d'une école, il est généralement question de progression dans le cycle d'existence de chaque établissement à travers des stades définis, soit par l'amélioration ou le déclin. Il serait donc plus approprié, aux fins de la présente étude, de

définir une école « inefficace » (*ineffective school*) par l'appellation « école en déclin » (*declining school*). En effet, le phénomène du déclin scolaire est défini en termes d'opposition par rapport à la croissance ou l'amélioration de l'établissement scolaire. Alors que l'amélioration constitue une tendance au succès, le déclin (scolaire) est considéré comme un changement en cours ou un processus longitudinal dans une direction négative (Duke, 2008; Guy, 1989). Le déclin est donc une tendance à l'échec et non pas un état d'aboutissement ou un état statique.

De fait, quelques études effectuées spécifiquement sur le sujet du déclin scolaire ont proposé des explications théoriques qui reflètent la nature dynamique des écoles. Inspirés de plusieurs perspectives théoriques issues du domaine de l'administration (Armenakis et Fredenberger, 1998; Ford, 1981; Pearce et Robbins, 1993), Murphy et Meyers (2008) présentent un modèle théorique adapté au contexte de l'éducation qui explique les processus liés au déclin scolaire dans lequel le temps évolue par le biais de quatre périodes servant à expliquer les processus liant le succès, le déclin et la relance de l'organisation. La première période représente une période de stabilité ou de succès. La deuxième période inclut les facteurs donnant lieu au déclin scolaire et qui occupent de plus en plus une position centrale. La troisième période, quant à elle, présente les actions menées par les acteurs pour contrer le déclin ou la crise qui sévit au sein de l'organisation scolaire. La quatrième période constitue la dernière étape de ce processus et comprend deux conséquences possibles : l'échec ou la relance de l'organisation.

Paradoxalement, malgré l'intérêt et l'importance que l'étude du déclin scolaire puisse représenter, très peu de travaux à ce jour ont été spécifiquement consacrés au sujet de la nature même du déclin scolaire. Ce constat s'explique d'abord par la difficulté de définir précisément et de façon unanime le déclin scolaire, ensuite, par les difficultés méthodologiques par rapport au choix des moyens à employer afin de mener l'étude et, enfin, par les difficultés d'accéder à des données fiables en rapport direct avec la qualité de la direction ou du personnel de l'école étant donné la nature sensible des informations, la peur de la stigmatisation, la vulnérabilité perçue et le réflexe d'autoprotection des acteurs concernés (Hochbein et Duke, 2008, 2011). Tout bien considéré, les difficultés à définir le déclin scolaire et à choisir les critères et les méthodes appropriés pour l'étudier constituent encore des obstacles pour l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Objectif de l'étude

La présente étude vise à identifier les attributs définitionnels du déclin scolaire.

Pertinence scientifique et pratique de l'étude

Les retombées pratiques et scientifiques d'une meilleure compréhension du déclin scolaire sont extrêmement importantes. On peut en citer la possibilité d'intervention précoce pour ralentir la spirale du déclin lorsque ce dernier a été détecté, et ce, de manière d'autant plus efficace que l'on est capable d'y procéder à des étapes-clés judicieusement identifiées. Par là même, le déclin n'est pas un phénomène isolé qui touche uniquement certaines organisations ou certaines écoles. C'est plutôt un phénomène du cycle d'existence de toute organisation (Meyer et Zucker, 1989) : cette perspective rend l'étude de ce concept très pertinente.

Méthodologie

Le concept du déclin scolaire a été exploré et ces composantes ont été validées à l'aide de la méthode d'analyse conceptuelle proposée par Walker et Avant (1995, 2005, 2011). Cette méthode issue des travaux de J. Wilson (1963) a été utilisée avec succès pour l'exploration et la clarification de concepts importants en sciences de l'éducation comme le soutien des pairs (Dennis, 2003), le travail d'équipe (Xyrichis et Ream, 2008) ou encore le sentiment d'appartenance à l'école (St-Amand, Bowen et Lin, 2017).

L'un des objectifs de la méthode de Walker et Avant est d'identifier les attributs qui définissent un concept par opposition à des attributs qui n'ont que peu de rapport avec l'essence de ce concept. La méthode propose des étapes que l'on peut représenter en trois blocs, dont le premier est constitué de trois premières étapes visant d'abord le choix d'un concept important et pertinent (**étape 1**), ensuite la définition d'objectifs de recherche (**étape 2**) et, troisièmement, l'identification d'exemples d'emploi de ce concept dans différentes disciplines (**étape 3**).

Les étapes 4 et 5 constituent le deuxième ensemble méthodologique de l'analyse conceptuelle : celles-ci sont effectuées simultanément comme il a été conseillé par Walker et Avant (2011). **L'étape 4** a pour but de relever les attributs les plus fréquemment cités en rapport avec le concept à l'étude. Il s'agit ici de répertorier les attributs définitionnels qui décrivent précisément le concept. En effet, il est question de prendre en note les définitions recensées dans la documentation et de différencier les causes, c'est-à-dire les événements précédant l'émergence du concept dans les différents cas d'étude, par opposition aux impacts, ou conséquences de l'avènement du concept en question qui sont, quant à eux, les événements consécutifs à l'émergence du déclin scolaire. Le fait d'identifier les causes ainsi que les impacts permet d'extraire la troisième composante des définitions, notamment les attributs définitionnels. En différenciant clairement entre ce qui est une cause ou un impact du déclin scolaire, l'analyse permet de cibler les attributs définitionnels du concept en éliminant les deux autres composantes. **L'étape 5** nécessite l'identification des causes et des impacts du déclin scolaire, ce qui signifie que les étapes 4 et 5 sont effectuées en même temps. Enfin, **l'étape 6** sert à décrire les instruments de mesure du déclin scolaire, autrement dit, les référents empiriques du concept.

Résultats : Analyse conceptuelle de la notion de « déclin scolaire »

Étapes 1 et 2

Le concept à l'étude étant le déclin scolaire, cette étude vise à identifier les attributs définitionnels du déclin scolaire.

Étape 3 : Déterminer la portée et les applications du concept

L'usage du concept de déclin a été relevé par l'examen de la documentation dans l'ensemble des champs disciplinaires, en ne se limitant pas uniquement aux sciences de l'éducation et au contexte de l'école. De fait, très peu de publications ont traité de la question du déclin scolaire, alors que bon nombre de

travaux ont été consacrés à l'étude du déclin organisationnel, c'est-à-dire le déclin des organisations comme les entreprises privées ou les institutions publiques. Bien entendu, le concept du déclin dans le contexte autre que celui de l'école implique certains facteurs qui ont très peu ou pas de rapport avec l'établissement scolaire. Cependant, des facteurs communs dans la définition du déclin ont été retenus : ils font partie des attributs définitionnels comme il est décrit plus loin.

Critères d'inclusion et critères d'exclusion. La recherche d'exemples a été faite dans un registre non limité de ressources et qui incluent les textes scientifiques comme les livres, les chapitres de livres ou les publications de congrès. De plus, le nombre de publications en rapport plus ou moins direct avec le concept du déclin a été élargi en se basant sur les synonymes ou les appellations équivalentes du déclin. Cette non-restriction des critères a permis de répertorier une plus large gamme de définitions, notamment dans le domaine des sciences de l'éducation qui compte très peu de travaux affichés sur le sujet du déclin nommé en tant que tel. Aucune limite se rapportant à la date de publication n'a été imposée.

Recherche documentaire. Pour optimiser la recherche de définitions dans les publications internationales, nous avons établi la liste de mots-clés pertinents en anglais ainsi que leurs équivalents en français. Après avoir établi des relations avec certains mots-clés à partir de l'examen de la documentation, nous avons également procédé à une recherche de synonymes dans les dictionnaires afin de compléter la liste de mots utilisés pour la recherche documentaire. La liste suivante a été retenue : déclin scolaire, déclin de l'école, régression de l'école, inefficacité scolaire ou de l'école, décadence, dépérissement, ou déchéance de l'école, inefficacité éducative, *school decline*, *failing(s) school(s)*, *declining school(s)*, *school(s) in decline*, *dysfunctional school(s)*, *ineffective school(s)*, *troubled school(s)*, *low-performing school(s)*, *underperforming or underachieving school(s)*, *school(s) in need of improvement or needing improvement or in need of help*, *reconstitution-eligible school(s)*, *special intervention or corrective action school(s)*, *school ineffectiveness*, *educational ineffectiveness*, *educational or academic bankruptcy*. Ces mots-clés ont été utilisés dans les moteurs de recherche généralistes tels que Google et Google Scholar et les moteurs de recherche spécialisés tels qu'Eric, PsyInfo, ProQuest et Francis. À partir des publications ainsi trouvées citant le déclin de façon plus ou moins directe dans un contexte scolaire ou autre, d'autres publications qui y étaient référencées ont été étudiées afin d'enrichir l'analyse conceptuelle du déclin scolaire.

Le concept du déclin, qui, comme expliqué plus tôt, représente un processus, suppose la présence d'une tendance négative qui se maintient dans la période pour laquelle les mesures ont été appliquées. Deux catégories de définitions ont été recensées d'après l'étude de la documentation portant sur le processus du déclin, notamment les définitions associées à l'école et les définitions non associées à l'école, ou définitions du domaine des sciences organisationnelles.

1. Définitions du déclin organisationnel. Les notions de déclin et de faillite font partie des études conceptuelles en sciences organisationnelles depuis la fin des années 1970. Ces études font la distinction par rapport à la nature du déclin ayant été décrite de trois façons.

1.1. Déclin en tant que diminution de la capacité de l'organisation à s'adapter à son environnement. Le déclin est défini comme l'incapacité de s'ajuster, ou une adaptation ratée, à l'environnement changeant de l'organisation (Barker et Patterson, 1996; Sutton, Eisenhardt et Jucker, 1986), l'incapacité de s'adapter afin de répondre aux nouvelles demandes externes (Weitzel et Jonsson, 1989), l'incapacité de reconnaître les signes annonçant le besoin de changement

et d'y réagir adéquatement (Levy, 1986), ou alors la détérioration dans la capacité de l'organisation de s'adapter à son environnement (Cameron, Sutton et Whetten, 1988; Greenhalgh, 1983; Sutton, 1990).

1.2. *Déclin en tant que diminution de la taille ou de la performance.* Le déclin représente soit la régression dans la taille (nombre de travailleurs dans l'organisation ou de clientèle), ou la performance d'une organisation (p. ex., les profits réalisés) reliée à des changements quantitatifs (taille) ou qualitatifs (contenu) de la niche environnementale (McKinley, cité dans Sutton, 1990), soit une performance qui se maintient en plateau (*plateaued performance*) (Cameron, Kim et Whetten, 1987), ou la présence de stagnation (incapacité de progresser ou de s'accroître) (Weitzel et Jonsson, 1989; Whetten, 1988). Ainsi, Whetten (cité dans Cameron et al., 1988) fait bien la distinction entre le déclin en tant que réduction (*decline-as-cutback*) et le déclin en tant que stagnation (*decline-as-stagnation*), le premier se produisant en temps de changements ayant des répercussions négatives sur l'organisation, tandis que le deuxième apparaît en situation d'abondance et favorable pour l'organisation.

1.3. *Déclin en tant que décroissance dans la disponibilité des ressources de l'organisation.* Sous cette troisième catégorie définitionnelle, le déclin est défini comme la condition de décroissance substantielle et absolue dans les ressources de l'organisation (ressources internes) sur une période de temps spécifiée (Cameron et al., 1987, 1988; Greenhalgh, 1983; Sutton, 1990), ou la décroissance dans le temps au niveau de la disponibilité en ressources internes parmi lesquelles figurent les deux ressources cruciales de l'entreprise, les ressources financières et les ressources humaines (D'Aveni, 1989). Dans ce cas-ci, les chercheurs précisent que la réduction de ressources internes n'est pas nécessairement reliée à un changement de l'environnement.

2. **Définitions du déclin scolaire.** Par rapport au déclin organisationnel, le déclin scolaire compte pour sa part trois catégories définitionnelles.

2.1. *Déclin en tant que diminution de la capacité de l'école de contribuer à l'atteinte des objectifs des élèves.* Le déclin scolaire a été défini comme le processus dans lequel la capacité de l'école de contribuer à l'atteinte des objectifs des élèves diminue dans le temps (Duke, 2008). Il est important de préciser que l'acquisition des apprentissages chez les élèves constitue encore le critère prédominant de l'efficacité éducative. Dans les années passées, des chercheurs se sont intéressés à d'autres critères tels que le bien-être des élèves (Konu, Lintonen et Autio, 2002; Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker, De Frairie et Onghena, 2002) ou la motivation pour la réussite (Van de gaer et al., 2009; Van der Werf, Opdenakker et Kuyper, 2008). Cette définition prend en compte la mission plus large de l'école vis-à-vis du développement global des élèves, développement scolaire, psychomoteur et affectif, en les préparant pour une vie future épanouie au sein de la société. Cependant, pour des raisons pratiques d'accessibilité et d'objectivité relative de la mesure du rendement scolaire, l'usage du critère de rendement scolaire constitue une référence fiable pour identifier des écoles qui n'accomplissent pas la mission primaire de l'école, à savoir l'acquisition des habiletés de base en littératie et en numératie que les tests standardisés permettent de déceler.

- 2.2. *Déclin en tant que non-accomplissement de la mission de l'école dans une perspective longitudinale.* Dans cette catégorie du déclin scolaire, le critère du déclin n'était pas le rendement scolaire, mais la mission ou la vision initiale de l'école. Dans ce cas-ci, on pourrait à juste titre parler de déclin vis-à-vis de la non-poursuite des aspirations initiales propres à l'école (Fink, 1999; Smith, Prunty, Dwyer et Kleine, 1987). Par exemple, Fink (1999) a recherché les changements dans la poursuite de l'atteinte de la mission initiale de l'école secondaire Lord Byron en Ontario, une école très innovatrice au départ et qui a régressé, non pas sur le plan de la performance scolaire des élèves, mais plutôt dans sa capacité à innover.
- 2.3. *Déclin en tant qu'absence d'adaptation adéquate de l'école face aux changements de son environnement.* Hochbein et Duke (2011) ont confirmé que la démographie changeante (p. ex., la rentrée en masse d'élèves issus de milieux désavantagés) représente une cause valable du déclin scolaire, mais que ce sont les actions du personnel de l'école qui déterminent si le déclin se produira face à ce changement de contexte prédisposant au déclin. Un autre exemple de déclin qui s'est manifesté comme un manque d'adaptation réussie à un changement externe est la détérioration de la qualité de l'école associée aux coupes budgétaires (Duke et Cohen, 1983; Duke et Meckel, 1980). Duke et Meckel (1980) ont étudié l'effet d'une nouvelle loi sur le fonctionnement de l'école secondaire San Jose en rapport avec une diminution des impôts fonciers. Ces chercheurs ont constaté une réduction du personnel enseignant accompagnée d'une charge de travail plus élevée, mais aussi de la suppression des programmes d'appui aux élèves et, en conséquence, de l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté.

Étape 4 : Déterminer les attributs définitionnels du concept

L'étape 4 est centrale dans l'analyse conceptuelle selon Walker et Avant (2005). Celle-ci vise, d'après l'analyse du contenu des définitions recensées, à identifier les attributs définitionnels, ou éléments essentiels, du concept afin de les distinguer des attributs non essentiels. Comme évoqué précédemment, les auteurs ont défini le déclin selon les spécificités de leurs champs disciplinaires respectifs et selon le contexte propre à leurs études. Cette étape vise donc à analyser les définitions afin d'en dégager tous les éléments dont la présence est indispensable dans la définition du phénomène, tout en éliminant les éléments accessoires ou non indispensables. La recension documentaire des deux disciplines – sciences organisationnelles et sciences de l'éducation – a donné lieu à trois catégories d'attributs définitionnels du déclin scolaire :

1. **L'école présente une mission et une culture éducative problématiques.** L'affaiblissement de la culture de l'école sous-entend la perte de vue ou la négligence des valeurs prioritaires sur lesquelles repose l'atteinte de la mission primaire de l'école. Des pressions externes peuvent contribuer fortement à cet état, notamment les nouvelles politiques locales et les tests de rendement qui, dans de nombreux cas, aboutissent à un enseignement en fonction des questions à l'examen uniquement (*teach to the test*).

2. **L'école affiche une adaptation inadéquate ou absente face aux défis liés à son contexte (exigences ou changements du contexte).** Ce deuxième attribut suggère que le déclin scolaire représente un phénomène qui implique des processus internes problématiques au sein de l'école. Plus précisément, le déclin s'observe lorsque l'école tarde à mettre en place des stratégies de redressement ou échoue dans ses efforts d'ajustement vis-à-vis des facteurs contextuels comme les changements démographiques, les nouvelles exigences gouvernementales ou provinciales, la diminution des ressources, ou encore une rotation très élevée du personnel.
3. **L'école montre une diminution dans l'atteinte des objectifs scolaires des élèves.** Une première remarque à faire en relation avec cet attribut définitionnel consiste à préciser que l'atteinte des objectifs scolaires des élèves constitue la mission primaire de l'école. Celle-ci, en règle générale, du moins en ce qui concerne l'école élémentaire et secondaire, se rapporte à l'acquisition réussie des habiletés en littératie et en numératie (Hochbein, 2011).

Étape 5 : Identifier les causes et les conséquences

Cette cinquième étape de l'analyse vise à identifier les causes et les conséquences associées au déclin. Selon Walker et Avant (2011), les causes sont les événements ou les conditions survenant avant le début du déclin de l'organisation ou de l'établissement et les conséquences sont des événements ou des incidents qui se produisent une fois que le déclin a été constaté. Il est à noter que les conséquences du déclin scolaire sont étroitement entremêlées avec ses causes (Hochbein et Duke, 2011), ce qui constitue un important obstacle à l'avancement de ce domaine de recherche (Chapman, Reynolds, Teddlie et Stringfield, 2016). En ce sens, les nombreuses conséquences se transforment en causes supplémentaires qui précipitent l'organisation dans une « spirale du déclin » et rendent la relance encore plus difficile (Kanter, 2003). Malgré les efforts de Stringfield (1998) visant à mieux comprendre les processus en jeu en contexte de déclin scolaire, le peu de recherche disponible (p. ex., absence de recherche de nature qualitative et ethnographique) rend difficile l'identification des causes et des conséquences et, par le fait même, la compréhension exhaustive du phénomène.

Il est important de préciser que, selon les auteurs, le déclin est rarement causé par un seul facteur (Kanter, 2003; Zimmerman, 1991). Argenti (1976) soutient qu'il n'existe pas d'indicateur fiable qui prédirait le déclin, alors que d'autres chercheurs suggèrent l'existence d'indices pour prédire le déclin organisationnel (Cameron et Zammuto, 1983; Murphy et Meyers, 2008; Weitzel et Jonsson, 1989). De fait, la majorité des chercheurs qui se sont intéressés au déclin des organisations considèrent que les causes du déclin sont une combinaison de causes internes et de causes externes (Arogyaswamy et Yasai-Ardekani, 1997; Barker et Patterson, 1996; Ford, 1981; Hager, Galaskiewicz, Bielefeld et Pins, 1996). Comme pour le déclin organisationnel, le déclin scolaire est déclenché par des causes internes (p. ex., déficiences dans l'organisation ou l'école elle-même) et externes (p. ex., changements soudains ou non anticipés dans l'environnement de l'organisation ou de l'école), et il est rarement dû uniquement à des dysfonctionnements de l'intérieur ou exclusivement à des facteurs externes.

Afin de présenter les causes et les conséquences associées au déclin, deux tableaux ont été produits. Le premier tableau présente les causes du déclin que l'on retrouve dans la documentation sur les sciences organisationnelles ainsi que dans le domaine des sciences de l'éducation. Pour chacune de ces disciplines, les causes internes et externes sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1
Causes du déclin.

Types de causes	Causes du déclin organisationnel	Causes du déclin scolaire
Causes internes	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise gestion (projections ou pronostics erronés, inaction/inertie, démarches inadéquates) • Absence de contrôles opérationnels (p. ex., contrôle de l'information, contrôle financier) • Stagnation de l'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque d'acquis antérieurs et problèmes en littératie • Changements dans la composition de la direction scolaire ou dans le personnel enseignant • Enseignement et pratiques pédagogiques de mauvaise qualité • Conceptions et attitudes inadéquates des acteurs de l'éducation • Leadership de mauvaise qualité de la part du directeur d'école • Absence d'objectifs clairs et de plans cohérents • Stagnation (absence d'amélioration)
Causes externes	<ul style="list-style-type: none"> • Ralentissement économique, concurrence, technologie, questions légales et politiques, changement social, vulnérabilité politique • Discordance entre le fonctionnement de l'organisation (p. ex., décisions inappropriées de la direction) et la turbulence de l'environnement (p. ex., environnement plus restrictif ou environnement changeant) • Changements dans la disponibilité des ressources • Contraction (réduction soudaine des ressources entraînant une réduction de la taille de l'entreprise) • Dissolution (reconfiguration à la suite de changements dans la demande) • Faillite/effondrement (changement soudain de l'environnement et réponses chaotiques) 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte urbain, grande proportion d'élèves issus de milieux minoritaires, statut socioéconomique faible/communautés désavantagées en matière de ressources et de services • Nouvelle démographie d'élèves dans l'école (p. ex., un taux élevé de réfugiés)/nouvelles cohortes d'élèves à risque • Diminution des ressources de l'école • Mise en place de mesures plus strictes pour rendre compte des performances des élèves (p. ex., nouveau programme d'évaluation) • Nouvelles politiques dans le domaine de l'éducation

L'étape 5 propose également l'élaboration d'une liste de conséquences associées au déclin que nous avons regroupées dans le tableau 2 selon qu'elles appartiennent à la documentation sur les sciences organisationnelles ou à celle sur les sciences de l'éducation. Dans ce contexte, deux catégories de conséquences ont été créées, soit des conséquences sur le plan humain et sur le plan organisationnel.

Tableau 2
Conséquences du déclin.

Catégories de conséquences	Conséquences du déclin organisationnel	Conséquences du déclin scolaire
Sur le plan humain	<ul style="list-style-type: none"> • Changement dans la composition du personnel : les plus compétents quittent leur emploi • Apparition d'un climat délétère : les perceptions négatives des membres de l'organisation conduisent à un climat de stress, d'anxiété, de perte de moral, de fatigue, de méfiance, de conflit interpersonnel • Paralysie stratégique et réponses dysfonctionnelles : l'impact du stress provoque l'incapacité de prendre des décisions, le sentiment d'inefficacité, le repli sur soi 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminution du rendement scolaire des élèves • Installation d'un sentiment d'impuissance renforcée par l'isolement, les secrets, la passivité, les blâmes, ce qui entraîne une aggravation de la baisse de productivité et donc un déclin encore plus accentué • Diminution de la participation des parents dans la vie de l'école
Sur le plan organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> • Rigidité/repli • Déséquilibre dans la direction (managerial imbalances), effets de centralisation, paralysie stratégique, décroissance de l'innovation 	<ul style="list-style-type: none"> • Une tendance au conservatisme où l'école supprime les programmes innovateurs (non traditionnels) et extracurriculaires afin de faire des économies au niveau des dépenses budgétaires et au niveau de l'investissement du personnel • Diminution des inscriptions à l'école en déclin, car la clientèle y est évidemment moins attirée

Étape 6 : Identifier les référents empiriques

Cette étape sert à décrire quelques stratégies pouvant servir à mesurer le déclin scolaire, autrement dit, à recenser la façon que les chercheurs identifient les écoles en déclin. Ainsi, les résultats aux tests de rendement tels que mandatés par l'État ou la province permettent d'identifier les écoles en déclin pour pouvoir les cibler par des mesures d'amélioration. Dans ce contexte, Brookover et Lezotte (1979) ou encore Hochbein (2011) ont utilisé la performance des élèves aux tests annuels standardisés pour identifier les écoles en déclin.

Voici comment on pourrait identifier les écoles en déclin dans la province de l'Alberta au Canada en se servant des définitions opérationnelles de Hochbein (2011). Afin de cibler ces établissements, les résultats au test de rendement provincial de français (TRPF) offert aux élèves de la sixième année chaque année dans la province de l'Alberta pourraient être examinés pour les années scolaires 2015-2016, 2014-2015 et 2013-2014. À partir du TRPF, une ou plusieurs de ces quatre stratégies pourraient être mises en œuvre par les chercheurs souhaitant examiner ce phénomène (Hochbein, 2011; Hochbein et Duke, 2011). Premièrement, la stratégie du *déclin absolu individuel* sert à identifier les écoles affichant un taux de réussite à l'examen au niveau de l'école (TRENE) moins élevé pour l'année scolaire 2016 par rapport à celui de l'année scolaire 2014. Deuxièmement, la stratégie du *déclin temporel individuel* sert à identifier les écoles affichant une diminution du TRENE pendant trois années consécutives. Troisièmement, la stratégie du *déclin absolu relationnel* servirait à identifier les écoles où la différence entre le TRENE et le taux de réussite à l'examen au niveau de la province (TREP) de l'année scolaire 2014 est plus grande que la différence entre le TRENE et le TREP de l'année scolaire 2016. Quatrièmement, la stratégie du *déclin temporel relationnel* servirait à identifier les écoles qui affichent trois années consécutives de diminution du taux de réussite à l'examen lorsque le TREP est soustrait au TRENE. Le tableau 3 illustre ces quatre stratégies d'identification.

Tableau 3

Stratégies d'identification des écoles en déclin (Hochbein, 2011).

Types de déclin	Formules d'identification du déclin
Déclin absolu individuel	$2014\text{ TRENE} - 2016\text{ TRENE} > 0$
Déclin temporel individuel	$2014\text{ TRENE} > 2015\text{ TRENE} > 2016\text{ TRENE}$
Déclin absolu relationnel	$(2014\text{ TRENE} - 2014\text{ TREP}) - (2016\text{ TRENE} - 2016\text{ TREP}) > 0$
Déclin temporel relationnel	$(2014\text{ TRENE} - 2014\text{ TREP}) > (2015\text{ TRENE} - 2015\text{ TREP}) > (2016\text{ TRENE} - 2016\text{ TREP})$

Discussion

L'objectif de cette étude consistait à identifier les attributs définitionnels du déclin scolaire dans le but d'offrir de meilleures bases à la future recherche dans ce domaine qui, pour le moment, malgré l'intérêt qu'elle puisse représenter, reste très limitée. Bien entendu, la difficulté majeure consiste à identifier les signes annonciateurs du déclin ou, à défaut d'anticiper le déclin, d'entreprendre des études longitudinales dans une cohorte d'écoles, dont l'évolution ultérieure seule montrera la présence ou l'absence de déclin. Une telle approche devra également se doter d'outils méthodologiques divers, qualitatifs et quantitatifs, en notant les interactions entre les variables mesurées et en combinant les observations avec la collecte des perceptions des intervenants volontaires.

D'un point de vue du choix de critères à mesurer pour identifier la présence de déclin, quelques remarques s'imposent. La mission de l'école telle qu'envisagée par les chercheurs présentement est souvent centrée autour de l'atteinte des résultats d'apprentissage dont la preuve semble se résumer aux résultats des examens et des tests standardisés. Cette vue est de toute évidence exagérément simplifiée, non seulement parce que l'école doit stimuler le développement de la jeune personne dans son intégralité en créant des conditions qui permettent l'épanouissement de l'élève à travers le raisonnement critique, la créativité et la construction de sens, tout en promouvant la responsabilisation vis-à-vis de son propre apprentissage et l'autoévaluation, mais aussi parce que les résultats des tests ne démontrent pas nécessairement un véritable apprentissage et une compréhension des acquis testés. C'est dans cette ligne de raisonnement qu'Elliott (1996) soutient que la mesure de l'efficacité de l'école devrait s'effectuer à travers la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage et non pas d'après les résultats de l'éducation qui ne représentent qu'un aspect très limité de l'apprentissage fait à l'école. Le besoin de développer des instruments de mesure valides en ce qui concerne les effets non cognitifs de l'école est donc évident.

Quelles que soient la vision et la mission primaire de l'école, que ce soit la performance scolaire ou sportive ou le développement de la personne entière ou encore la promotion de l'autonomie, la recherche de l'expression personnelle, la créativité ou la recherche de responsabilisation, ou de l'esprit critique et citoyen, la prise en compte de trois attributs définitionnels ayant été soulevés dans la présente étude demeure névralgique pour toute tentative touchant l'instauration d'un tout nouveau système scolaire ou encore l'amélioration d'une structure scolaire déjà en place.

Références

- Argenti, J. (1976). *Corporate collapse: The causes and symptoms*. Londres : McGraw-Hill.
- Armenakis, A. A. et Fredenberger, W. B. (1998). Diagnostic practices of turnaround change agents. Dans L. W. Foster et D. Ketchen (dir.), *Turnaround research: Past accomplishments and future challenges* (p. 39-55). Londres : JAI Press.
- Arogyaswamy, K. et Yasai-Ardekani, M. (1997). Organizational turnaround: Understanding the role of cutbacks, efficiency improvements, and investment technology. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 44(1), 3-11. <http://dx.doi.org/10.1109/17.552803>
- Barker, V. L. et Patterson, P. W. (1996). Top management team tenure and top manager causal attributions at declining firms attempting turnarounds. *Group and Organization Management*, 21(3), 304-336. <http://dx.doi.org/10.1177/1059601196213004>
- Brookover, W. B. et Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing, MI : Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Cameron, K. S., Kim, M. U. et Whetten, D. A. (1987). Organizational effects of decline and turbulence. *Administrative Science Quarterly*, 32(2), 222-240. <http://dx.doi.org/10.2307/2393127>
- Cameron, K. S., Sutton, R. I. et Whetten, D. A. (1988). Issues in organizational decline. Dans K. S. Cameron, R. I. Sutton et D. A. Whetten (dir.), *Readings in organizational decline: Frameworks, research, and prescriptions* (p. 3-19). Cambridge, MA : Ballinger.
- Cameron, K. et Zammuto, R. (1983). Matching managerial strategies to conditions of decline. *Human Resource Management*, 22(4), 359-375. <http://dx.doi.org/10.1002/hrm.3930220405>
- Chapman, C., Reynolds, D., Teddlie, C. et Stringfield, S. (2016). Effective school processes. Dans C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, et C. Teddlie (dir.), *Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice* (p. 77-99). New York, NY : Routledge.

- D'Aveni, R. A. (1989). The aftermath of organizational decline: A longitudinal study of the strategic and managerial characteristics of declining firms. *The Academy of Management Journal*, 32(3), 577-605.
- Dennis, C.-L. (2003). Peer support within a health care context: A concept analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 40(3), 321-332. [http://dx.doi.org/10.1016/s0020-7489\(02\)00092-5](http://dx.doi.org/10.1016/s0020-7489(02)00092-5)
- Duke, D. L. (1995). *The school that refused to die: Continuity and change at Thomas Jefferson High School*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Duke, D. L. (2008). Understanding school decline. *International Studies in Educational Administration*, 36(2), 46-65.
- Duke, D. L. et Cohen, J. S. (1983). Do public schools have a future? A case study of retrenchment and its implications. *The Urban Review*, 15(2), 89-105. <http://dx.doi.org/10.1007/bf01112126>
- Duke, D. L. et Meckel, A. M. (1980). The slow death of a public high school. *Phi Delta Kappan*, 61(10), 674-677.
- Elliott, J. (1996). School effectiveness research and its critics: Alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 199-224. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764960260205>
- Fink, D. (1999). Deadwood didn't kill itself: A pathology of failing schools. *Educational Management & Administration*, 27(2), 131-141. <http://dx.doi.org/10.1177/0263211x990272001>
- Ford, J. D. (1981). The management of organizational crises. *Business Horizons*, 24(3), 10-16. [http://dx.doi.org/10.1016/0007-6813\(81\)90121-x](http://dx.doi.org/10.1016/0007-6813(81)90121-x)
- Greenhalgh, L. (1983). Organizational decline. Dans S. Bachrach (dir.), *Research in Sociology of Organizations*, 2 (p. 231-276). Greenwich, CT : JAI Press.
- Guy, M. E. (1989). *From organizational decline to organizational renewal: The phoenix syndrome*. Westport, CT : Greenwood Press.
- Hager, M., Galaskiewicz, J., Bielefeld, W. et Pins, J. (1996). Tales from the grave: Organizations' account of their own demise. *American Behavioral Scientist*, 39(8), 975-995. <http://dx.doi.org/10.1177/0002764296039008004>
- Hochbein, C. (2011). Overlooking the descent: Operational identification, and description of school decline. *Journal of Educational Change*, 12(3), 281-300. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-010-9135-9>
- Hochbein, C. (2012). Downward spirals, boiled frogs, and catastrophes: Examining the rate of school decline. *Leadership and Policy in Schools*, 11(1), 66-91. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2011.577927>
- Hochbein, C. et Duke, D. (2008). Rising to the challenges of studying school decline. *Leadership and Policy in Schools*, 7(4), 358-379. <http://dx.doi.org/10.1080/15700760802155515>
- Hochbein, C. et Duke, D. (2011). Crossing the line: Examination of student demographic changes concomitant with declining academic performance in elementary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 87-118. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2010.550462>
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the challenge: An improvement guide for schools facing challenging circumstances*. Nottingham : University of Nottingham.
- Kanter, R. M. (2003). Leadership and the psychology of turnarounds. *Harvard Business Review*, 81(6), 58-67.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P. et Autio, V. J. (2002). Evaluation of well-being in schools: A multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 187-200. <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.13.2.187.3432>
- Levy, A. (1986). Second-order planned change: Definition and conceptualization. *Organizational Dynamics*, 15(1), 5-23. [http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616\(86\)90022-7](http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616(86)90022-7)
- Matthews, P. et Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection: An evaluation of the impact of Ofsted's work*. Repéré à <http://dera.ioe.ac.uk/4969/3/3696.pdf>
- Meyer, M. W. et Zucker, L. G. (1989). *Permanently failing organizations*. Newbury Park, CA : Sage Publications.

- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. et Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Wells : Open Books.
- Mulford, B., Silins, H. et Leithwood, K. (2004). *Leadership for organisational learning and student outcomes: A problem-based learning approach*. Dordrecht : Kluwer.
- Murphy, J. et Meyers, C. V. (2008). *Turning around failing schools: Leadership lessons from the organizational sciences*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Pearce, J. A. et Robbins, K. (1993). Toward improved theory and research on business turnaround. *Journal of Management*, 19(3), 613-636. <http://dx.doi.org/10.1177/014920639301900306>
- Reynolds, D. (1995). The effective school: An inaugural lecture. *Evaluation and Research in Education*, 9(2), 57-73. <http://dx.doi.org/10.1080/09500799509533374>
- Sammons, P. et Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: Executive summary. *Journal of Curriculum and Teacher Education*, 15(3), 9-26.
- Smith, L. M., Prunty, J. P., Dwyer, D. C. et Kleine, P. F. (1987). *The fate of an innovative school*. New York, NY : Falmer Press.
- St-Amand, J., Bowen, F. et Lin, T. W. J. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-32.
- Stoll, L. et Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham : Open University Press.
- Stringfield, S. (1998). An anatomy of ineffectiveness. Dans L. Stoll et K. Myers (dir.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulties* (p. 209-221). Londres : Falmer.
- Stringfield, S. et Teddlie, C. (1988). A time to summarize: The Louisiana school effectiveness study. *Educational Leadership*, 46(2), 43-49.
- Sutton, R. I. (1990). Organizational decline processes: A social psychological perspective. *Research in Organizational Behavior*, 12, 205-253.
- Sutton, R. I., Eisenhardt, K. M. et Jucker, J. V. (1986). Managing organizational decline: Lessons from Atari. *Organizational Dynamics*, 14(4), 17-29. [http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616\(86\)90041-0](http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616(86)90041-0)
- Van de gaer, E., De Fraine, B., Pustjens, H., Van Damme, J., De Munter, A. et Onghena, P. (2009). School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic self-concept in secondary education: a multivariate latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 235-253. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450902883920>
- Van de Grift, W. J. C. M. et Houtveen, A. A. M. (2006). Underperformance in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 255-273. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600697317>
- Van der Werf, G., Opendakker, M.-C. et Kuyper, H. (2008). Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 447-462. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450802535216>
- Van Landeghem, G., Van Damme, J., Opendakker, M.-C., De Frasier, D. F. et Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on noncognitive outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(4), 429-451. <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.13.4.429.10284>
- Walker, L. O. et Avant, K. C. (1995). *Strategies for theory construction in nursing* (3^e éd.). Norwalk, CT : Appleton & Lange.
- Walker, L. O. et Avant, K. C. (2005). *Strategies for theory construction in nursing* (4^e éd.). Upper Saddle, NJ : Pearson/Prentice Hall.
- Walker, L. O. et Avant, K. C. (2011). *Strategies for theory construction in nursing* (5^e éd.). New York, NY : Pearson/Prentice Hall.
- Weitzel, W. et Jonsson, E. (1989). Decline in organizations: A literature integration and extension. *Administrative Science Quarterly*, 34(1), 91-109. <http://dx.doi.org/10.2307/2392987>

- Whetten, D. A. (1988). Sources, responses, and effects of organizational decline. Dans K. S. Cameron, R. I. Sutton et D. A. Whetten (dir.), *Readings in organizational decline: Frameworks, research, and prescriptions* (p. 151-174). Cambridge, MA : Ballinger.
- Wilson, J. (1963). *Thinking with concepts*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Xyrichis, A. et Ream, E. (2008). Teamwork: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 61(2), 232-241.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04496.x>
- Zammuto, R. F. et Cameron, K. S. (1983). A typology of environmental decline and organizational response. Dans B. M. Straw et L. L. Cummings (dir.), *Research in Organizational Behavior* (vol. 7). Greenwich, CT : JAI Press.
- Zimmerman, F. M. (1991). *The turnaround experience: Real-world lessons in revitalizing corporations*. New York, NY : McGraw-Hill.

Pour citer cet article

- St-Amand, J. (2018). Le déclin scolaire : une analyse conceptuelle. *Formation et profession*, 26(2), 66-79.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.464>

Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions

Philippe Tremblay
Université Laval
Nancy Granger
Université de Sherbrooke

Special education teachers in Canada:
A compared analysis of their appellations,
titles and functions

doi:10.18162/fp.2018.479

Résumé

Dans une perspective comparative et pancanadienne, le présent article s'intéresse à la fonction d'enseignant spécialisé, qui vise à soutenir la réussite de tous les élèves, notamment ceux qui ont des besoins spécifiques. Or, cette fonction revêt différentes formes et caractéristiques en matière d'appellations, de titres (formation et diplômes) et de fonctions. Dans ce cadre, les textes législatifs, les politiques et les procédures dans les dix provinces et les trois territoires de la fédération canadienne ont été analysés. Les résultats obtenus montrent la diversité au sein de cette fonction au Canada, principalement entre les enseignants spécialisés du Québec et ceux des provinces et territoires du Canada anglais.

Mots-clés

Enseignants spécialisés, étude comparative, type de formation, titres, fonctions.

Abstract

The teaching profession is continuously evolving. In Canada, the role of the special education teacher is to support the academic achievement of every student and particularly those with specific needs. This role has many forms and characteristics in terms of appellations, titles (training and certification), and functions. In this regard, various legal documents, government policies, and procedures from Canada's ten provinces and three territories were analyzed and compared. Results reveal a rich diversity within this profession in Canada, particularly between Quebec educators and their Anglophone peers in other parts of the country.

Keywords

Special education teachers, comparative analysis, type of training, titles, functions.

Introduction

Au Canada, l'inclusion scolaire constitue maintenant la voie privilégiée de scolarisation des élèves à besoins spécifiques (Tremblay et Belley, 2017; UNESCO, 2015). Cette transition vers l'inclusion a été un long processus historique ayant suivi un cheminement diachronique d'une province à l'autre du Canada (Rousseau, Dionne, Vézina et Drouin, 2009). Depuis 1994, l'ensemble des provinces canadiennes semble suivre les prescriptions internationales comme celle de l'UNESCO qui les enjoint à se rallier autour d'une initiative commune vers l'inclusion scolaire (UNESCO, 1994). Leurs initiatives sont toutefois inégales, car le gouvernement fédéral n'a pas de responsabilité au sujet de l'éducation; ces responsabilités étant assumées par les dix provinces et les trois territoires qui composent la fédération canadienne. Les diverses politiques provinciales et territoriales teintent dès lors le travail éducatif des enseignants dans les milieux scolaires.

Afin d'assurer un soutien adéquat aux élèves et de collaborer avec les enseignants dans l'adaptation de leurs pratiques, les instances ministérielles préconisent, entre autres, l'ajout d'*enseignants spécialisés*. Leur mandat peut consister à conseiller, planifier, structurer les apprentissages voire à évaluer et diagnostiquer les élèves (Gambhir, Broad, Evans et Gaskell, 2008; Tardif et Borgès, 2009). Dans le cadre de cet article, l'appellation générique d'*enseignant spécialisé* sera donc utilisée pour désigner les enseignants qui ont des titres et fonctions relatifs aux élèves à besoins spécifiques, et ce, peu importe le type d'école et de dispositif de scolarisation dans lequel ils œuvrent (classe/école spéciale, classe ordinaire/école, classe ressource au sein de l'école ordinaire, etc.).

Par ailleurs, comme le montrent Tardif et LeVasseur (2010), les trois dernières décennies ont été marquées par une plus grande démocratisation de l'éducation et par un plus grand souci d'équité préconisant la mobilisation des agents d'éducation pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Divers agents scolaires interviendraient auprès du tiers des élèves qui fréquentent la classe ordinaire dans le but de favoriser leur réussite scolaire et éducative (Tardif et Borgès, 2009; Tardif et LeVasseur, 2010). Or, selon ces auteurs, les agents scolaires sont parfois des enseignants, qui détiennent le titre d'enseignant spécialisé, mais ils peuvent aussi être des techniciens en travail social, des préposés ou encore des spécialistes.

Actuellement, les provinces et les territoires canadiens adhèrent à une vision de complémentarité entre les acteurs de l'éducation qui balisent le travail des *enseignants spécialisés*. Dans une perspective comparative et pancanadienne, le présent article s'intéresse à la fonction d'enseignant spécialisé, qui vise à soutenir, dans une optique d'éducation inclusive, la réussite de tous les élèves, notamment ceux qui ont des besoins spécifiques. D'une part, les appellations et les titres des enseignants spécialisés seront comparés et analysés et, d'autre part, les fonctions qui leur sont attribuées seront relevées. Il va sans dire que cette pluralité de politiques éducatives au Canada pose la question des tâches qui sont attribuées aux divers acteurs de l'éducation d'une province ou d'un territoire à l'autre. Dans une évaluation de plusieurs articles sur une description contextualisée du champ de l'éducation spécialisée (Arnaiz et Castejón, 2001; Crowther, Dyson et Millward, 2001; Forlin, 2001; Pijl et van den Bos, 2001), Emanuelsson (2001) conclut qu'il y a des résultats étonnamment similaires entre les pays, mais beaucoup de variété au sein de ceux-ci.

Revue de la littérature

Depuis le tournant du millénaire, on retrouve désormais des politiques intégratives ou inclusives dans toutes les provinces canadiennes (Tremblay et Belley, 2017). Alors qu'au Québec le concept d'intégration scolaire est explicitement utilisé, dans les autres provinces canadiennes, le concept d'inclusion scolaire est privilégié. L'intégration scolaire désigne un processus d'adaptation de l'élève ayant une déficience, un trouble ou une difficulté à un système scolaire ordinaire préexistant (Beauregard et Trépanier, 2010; Bélanger, 2010; Plaisance, 2010). L'intégration scolaire peut ainsi très bien coexister avec des écoles spéciales. L'inclusion, quant à elle, repose plutôt sur l'idée que tous les enfants devraient être scolarisés ensemble, et ce, nonobstant leurs caractéristiques individuelles (Peters, 2007; UNESCO, 2006). L'inclusion repose ainsi sur une définition du handicap nouvelle et systémique qui met de l'avant les barrières et obstacles de l'environnement (par exemple, l'école) empêchant l'élève ayant une déficience, un trouble ou une difficulté de participer pleinement à la vie scolaire à égalité avec les autres (Fougeyrollas, 2010). L'inclusion scolaire constitue donc un changement paradigmatique qui place l'école inclusive en situation d'adaptation devant la diversité de tous les élèves plutôt que l'adaptation des élèves à une école ordinaire et normative (Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007). Or, malgré ces intentions législatives, il demeure que la réalité scolaire s'adapte aux conditions socioéconomiques et démographiques qui la caractérisent.

Certains leviers sont reconnus pour favoriser l'application des principes de l'éducation inclusive (Ainscow et Miles, 2008; AuCoin et Goguen, 2004). Parmi ces derniers, la culture de collaboration, le soutien offert aux enseignants, le leadership de la direction d'établissement, les interventions adaptées aux besoins des élèves, les attitudes ainsi que les valeurs des enseignants et la planification en vue de l'intégration des élèves. Le niveau de préparation des enseignants et la qualité de leur formation sont aussi identifiés par AuCoin, Goguen et Vienneau (2011) comme un élément d'importance dans l'application des valeurs et des interventions inclusives.

La lecture du rapport Porter et AuCoin (2012), réalisé au terme d'une vaste recension auprès des divers agents scolaires des secteurs francophone et anglophone du Nouveau-Brunswick, montre qu'il existe un écart important entre les attentes en matière d'éducation inclusive et les services offerts. Ce rapport indique que les enseignants-ressources (en principe déployés pour soutenir les élèves à besoins spécifiques et leurs enseignants) consacrent de 18 à 32,8 % de leur temps à effectuer d'autres tâches que le soutien attendu (Porter et AuCoin, 2012). Ces tâches varient selon les milieux et sont souvent administratives. Lorsqu'on y regarde de près, ce sont l'élaboration et la rédaction des plans d'intervention qui requièrent le plus de temps, suivis de l'analyse des dossiers d'élèves et des rapports d'évaluation à produire. Les auteurs soulignent aussi le peu de présence des enseignants-ressources en salle de classe et relèvent que des pratiques comme le modelage, le coenseignement et les interventions en salle de classe auprès des élèves ayant des besoins particuliers sont encore peu exploitées par les enseignants-ressources (Porter et AuCoin, 2012). En ce qui a trait à la formation continue, les enseignants-ressources y accordent une grande importance et y voient une pertinence. Toutefois, les statistiques répertoriées montrent que la formation continue des enseignants-ressources occupe entre 1,1 et 4,6 % de leur tâche. Porter et AuCoin (2012) soulignent en conclusion combien la formation préalable à cette fonction est inégale. Certains enseignants-ressources possèdent de solides qualifications alors que d'autres peinent à intervenir dans certaines dimensions de l'apprentissage. Ce manque de formation explique peut-être pourquoi ils acceptent de réaliser diverses tâches non liées à leur fonction.

À cet égard, plusieurs chercheurs (Clotfelte, Ladd et Vigdor, 2008; Gambhir et al., 2008; Gustafsson, 2003; Musset, 2010; Wayne et Youngs, 2003; Wenglinsky, 2002) rappellent à quel point les compétences des enseignants sont un facteur influençant fortement l'apprentissage des élèves. La formation initiale et continue joue un rôle primordial au regard de la capacité du milieu scolaire à offrir une éducation de qualité à tous les élèves (Musset, 2010; Wilson, Floden et Ferrini-Mundy, 2001). Néanmoins, les politiques favorisant l'intégration ou l'inclusion scolaire ont contribué à changer la composition de la classe régulière et ont rendu nécessaire le développement de compétences plus poussées relatives au curriculum, aux méthodes d'enseignement, aux stratégies d'apprentissage, aux interventions différenciées prenant en compte la diversité de la classe.

Cet article vise à combler un point aveugle de la recherche en proposant une analyse des appellations, titres et fonctions qui contribuent à définir la tâche des enseignants spécialisés au Canada. À ce jour, il n'existe pas de recherche en éducation comparée traitant de la qualité des enseignants spécialisés au niveau canadien. De manière générale, des analyses récentes de ce type sont très rares (Gambhir et al., 2008).

Méthodologie

L'analyse a été effectuée à l'aide d'un axe qui présente les différents types de politiques scolaires (AuCoin et al., 2011; Tremblay et Belley, 2017). Les textes du type 1 incluent les législations, les constitutions et les conventions collectives; les textes du type 2 sont liés aux politiques et aux protocoles, aux directives administratives jugées nécessaires à l'implantation de mesures pédagogiques et éducatives pour les élèves à besoins spécifiques de même qu'aux règles et aux normes en vigueur. Soulignons que les textes du type 2 possèdent également un caractère légal dans la mesure où la loi donne la latitude au ministre de décréter des politiques. Enfin, les textes de type 3 correspondent aux procédures et aux interventions à utiliser auprès des élèves à besoins spécifiques. Ces derniers textes abordent les procédures pratiques et les directives spécifiques.

Collecte de données

Aux fins de la présente analyse ont été répertoriés et colligés, d'une part, l'ensemble des lois et des politiques gouvernementales spécifiques des dix provinces et des trois territoires canadiens, et, d'autre part, tous les guides provinciaux et territoriaux renvoyant aux appellations, titres et fonctions des enseignants spécialisés, et ce, en allant directement les chercher sur les divers sites gouvernementaux (55 textes). Tous les territoires (n=3) et provinces (n=10) du Canada ont été inclus dans cette recherche de documents tant en français qu'en anglais. En ce qui a trait à la recension des formations des enseignants spécialisés, les annuaires des programmes des universités canadiennes ont été utilisés pour renseigner le caractère obligatoire ou non de la formation. Plusieurs phases de collectes (5) ont été nécessaires entre 2015 et 2017 pour s'assurer d'avoir un échantillon complet de données pertinentes (Gall, Gall et Borg, 2007).

Méthodes d'analyse de données

Les documents consultés ont fait l'objet d'une lecture approfondie et les informations pertinentes ont été consignées selon les visées poursuivies dans cette recherche documentaire. Ainsi, 1) les appellations, 2) les titres et 3) les fonctions associées aux enseignants spécialisés ont été documentés suivant les étapes de la recherche documentaire (Fortin, 2010). Comme il a été souligné par Payne (2002), lors d'une tentative d'une telle comparaison transnationale, il importe d'être au clair quant à l'objet précis de la comparaison. Ainsi, la méthode d'analyse a fait appel au repérage d'indices contenus dans le corpus des textes associés répertoriés, ces indices ayant ensuite permis l'élaboration d'indicateurs déterminés autour desquels gravitent les idées présentées. Les données ont été contrôlées par des visites sur le terrain ou des contacts téléphoniques auprès des ministères concernés, des universités et des commissions ou conseils scolaires ou des écoles. Cette démarche a d'abord permis de vérifier si l'ensemble des textes concernant la thématique avait bien été rassemblé. Puis, après lecture de ces documents, plus d'une cinquantaine de rencontres avec différents acteurs (professeurs, fonctionnaires, directeurs, etc.) des dix provinces canadiennes ont été organisées pour s'assurer de la bonne compréhension de la littérature et constater l'application par les milieux. Par exemple, les visites dans les milieux scolaires ont permis de constater que plusieurs enseignants spécialisés n'avaient pas les titres requis dans un contexte de pénurie d'enseignants et/ou d'éloignement géographique par rapport aux universités. Toutefois, s'agissant de

prérogatives des commissions ou des conseils scolaires, employeurs des enseignants, il est difficile de quantifier ce phénomène à cause de la dispersion des données.

Résultats

Les appellations

Au total, onze appellations ont été recensées dans les dix provinces et trois territoires canadiens. Les appellations de *resource teacher* et *special education teacher* sont les plus souvent répertoriées. On repère *resource teacher* dans quatre provinces anglophones soit en Ontario, au Manitoba, en Saskatchewan, en Colombie-Britannique et à l'Île-du-Prince-Édouard, et dans trois provinces au secteur francophone, soit au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et en Ontario sous l'appellation *enseignant-ressource*. L'appellation *special education teacher*, également très utilisée, se retrouve au Manitoba, en Alberta, en Saskatchewan, en Colombie-Britannique, à l'Île-du-Prince-Édouard ainsi qu'à Terre-Neuve-et-Labrador. Ces deux appellations (*resource teacher* et *special education teacher*) renvoient souvent à d'autres appellations et titres qui correspondent à des choix spécifiques relatifs à chacune des provinces; ils jouent le rôle de grande catégorie qui regroupe plusieurs services offerts selon les districts ou les établissements scolaires. Par exemple, l'Alberta inclut des appellations tels que *educator*, *instructor*, *teacher of gifted student*, *teacher of hospitalized*, *special need teacher with deaf and hard of hearing*, etc. sous le terme générique de *special education teacher*.

Tableau 1

Appellations données aux enseignants spécialisés au primaire selon les provinces et les territoires au Canada.

Titres	Provinces et territoires au Canada												
	QC	ON	MB	AB	SK	CB	NB	NÉ	IPE	TNL	TNO	YU	NU
1. Orthopédagogue	◆												
2. Enseignant en adaptation scolaire	◆							4					
3. Resource teacher		◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆				
4. Special needs teacher		◆		◆		◆							
5. Special needs teacher/deaf/hard of hearing		◆		◆								◆	
6. Special education teacher			◆	◆	◆				◆	◆			
7. Learning assistance teacher					◆	◆						◆	
8. Enseignant itinérant							◆						
9. Program support teacher											◆		
10. Student support teacher													◆
11. Instructional resource teacher									◆				

De plus, dans certaines provinces canadiennes, des appellations et titres liés à des déficiences spécifiques peuvent exister. C'est le cas du *special needs teacher with deaf and hard of hearing* qui peut aussi prendre le nom de *specialist teacher* au Yukon alors qu'en Ontario cette fonction sera associée à celle de *special needs teacher*, et en Alberta, elle fait partie des tâches qui incombent au *special education teacher*. En somme, on relève deux types d'enseignants spécialisés : les premiers sont formés à des problématiques relatives aux contenus scolaires et à leur adaptation (par exemple, *orthopédagogue*, *resource teacher*) tandis que les seconds sont formés à des problématiques relatives à des besoins spécifiques d'élèves (par exemple, *special needs teacher with deaf and hard of hearing*, *enseignant en adaptation scolaire*).

Certaines appellations sont moins fréquemment répertoriées. L'appellation de *learning assistance teacher* est répertoriée en Colombie-Britannique et au Yukon. Celle de *special need teacher* est pour sa part répertoriée en Colombie-Britannique et en Ontario. Dans cette dernière province, on retrouve aussi l'appellation de *special need teacher consultant*. Au Québec, deux acceptions francophones sont répertoriées soit *orthopédagogue* et *enseignant en adaptation scolaire*¹. Le Nouveau-Brunswick offre aussi le service d'*enseignant itinérant*, l'Île-du-Prince-Édouard mentionne recourir à un *school counsellor*, Terre-Neuve-et-Labrador utilise l'appellation de *instructional resource teacher* alors que la Saskatchewan présente plutôt le *learning resource teacher*. Enfin, dans les Territoires du Nord-Ouest, il est question du *program support teacher* et au Nunavut du *student support teacher*.

Les titres requis

Dans l'enseignement, on parle de *titres* pour désigner les diplômes requis pour dispenser les cours et de *fonctions* pour caractériser les emplois (Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB], 2016). Deux grands modèles de formation des enseignants existent (Eurydice, 2015). Dans le modèle simultané, le volet d'enseignement professionnel est dispensé d'emblée en parallèle du volet d'enseignement général. Dans le modèle consécutif, les étudiants effectuent d'abord leurs études dans une discipline donnée et suivent, après l'obtention de leur diplôme, un programme de formation professionnelle d'études dans le domaine de l'éducation.

Dans l'ensemble des provinces canadiennes, il est prévu une formation des enseignants spécialisés, œuvrant en école/classe ordinaire ou en école/classe spéciale. Toutefois, la possession d'un diplôme spécialisé ne constitue pas nécessairement une obligation légale (au niveau provincial) pour devenir enseignant spécialisé. De plus, contrairement aux autres enseignants réguliers où les titres sont peu nombreux, on retrouve, selon les provinces, plusieurs titres et types de formations spécialisées.

Tableau 2

Titres requis par province.

Province	Titres des enseignants spécialisés	Types de diplôme	
Québec	Orthopédagogue professionnel	Maitrise en orthopédagogie ou adaptation scolaire (2 ans)	
	Enseignant en adaptation scolaire / Enseignant orthopédagogue	Baccalauréat en adaptation scolaire	
Ontario	Resource teacher / Enseignant-ressource	Early Childhood Education Resource – Certificate	
		Bachelor of Education / Teacher Education Program	
	Special needs teacher	An undergraduate degree in Psychology	
	Special needs teacher consultant	Special needs teacher with deaf / hard of hearing – Certificate	
	Special needs teacher with deaf / hard of hearing		
Manitoba	Special education teacher / Resource teacher	Post-Baccalaureate Diploma in Education (30 crédits)	
Alberta	Special needs teacher / Special education teacher / Resource teacher	Special Education Master Program Inclusive Education (12 crédits)	
Saskatchewan	Special education educator / Learning resource teacher	Master of Education Degree in Special Education (30 crédits) 18 credits required to be hired	
Colombie-Britannique	Special education teacher / Special needs teacher / Resource teacher	Special Needs Education post-diploma (2 years)	
	Learning assistance teacher	Bachelor of Education	
Nouveau-Brunswick	Enseignant-ressource	Spécialisation en enseignement ressource (30 crédits)	
	Enseignant itinérant	Spécialisation aux troubles sensoriels (30 crédits)	
Nouvelle-Écosse	Enseignant-ressource	Maitrise en éducation (2 ans)	
Île-du-Prince-Édouard	Special education teacher	Specialization in Special or Inclusive Education (min. 15 crédits)	
	Resource teacher	Master's degree in Special Education (2 ans)	
	School counsellor	Master's degree in Counselling (42 crédits)	

Terre-Neuve-et-Labrador	Instructional resource teacher (aussi appelé Special education teacher ou Special educator)	Bachelor of Special Education, offered as a second degree program	
Territoires du Nord-Ouest	Program support teacher	Diploma in Special Education (30 crédits)	
Yukon	Learning assistance teacher / Special needs teacher of deaf / hard of hearing	Master's in Special Education (2 ans)	
Nunavut	Student Support teacher	Student Support Assistant – Certificate (30 crédits)	

 Diplôme spécialisé facultatif  Modèle consécutif  Modèles au choix

 Diplôme spécialisé obligatoire  Modèle simultané

Le tableau ci-dessus montre que les provinces anglaises ont adopté un modèle consécutif. À titre d'exemple, en Ontario, au Manitoba, en Saskatchewan, en Colombie-Britannique, au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse, au Yukon et au Nunavut, le futur enseignant suit une formation disciplinaire de trois années (dans les matières de son choix), puis il réalise deux années de formation en éducation. Au terme de ces cinq années qui constituent la formation de base en enseignement et l'obtention du diplôme, il est possible de réaliser une formation complémentaire de 30 crédits universitaires en enseignement spécialisé ou une maîtrise. En Alberta et dans les Territoires du Nord-Ouest, les futurs enseignants doivent réaliser un baccalauréat de quatre ans en enseignement régulier. À la suite de leur diplomation, les personnes intéressées à travailler en éducation spécialisée peuvent parfaire leur formation en entreprenant un certificat universitaire ou une maîtrise en enseignement spécialisé dans une université qui offre ce type de formation. Par ailleurs, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse et le Nunavut demandent une formation complémentaire en enseignement d'une durée de deux ans.

Au Québec, on observe la coprésence de deux voies de formation initiale des enseignants spécialisés. Premièrement, le modèle simultané (1^{er} cycle) permet de former des enseignants spécialisés (enseignement en adaptation scolaire). Cette formation est offerte dans la plupart des universités francophones. Cette formation habilite les futurs *enseignants en adaptation scolaire* à enseigner aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) en école/classe spéciale. Les *enseignants en adaptation scolaire* sont formés sur un type de dispositif (classe spéciale) et différents types d'élèves. En effet, les classes spéciales accueillent principalement des élèves ayant des troubles du comportement, un TSA, une déficience intellectuelle modérée à sévère, etc. Cependant, il leur est également possible avec ce titre de devenir *orthopédagogue* en école ordinaire. En outre, au Québec, un modèle consécutif de formation des enseignants spécialisés est aussi disponible. Certaines universités offrent un diplôme de 2^e cycle en orthopédagogie ou en adaptation scolaire. Ainsi, les enseignants qui détiennent déjà un baccalauréat en enseignement régulier primaire peuvent s'inscrire pour compléter leur formation et pouvoir intervenir plus adéquatement auprès des élèves à besoins spécifiques comme *orthopédagogue* à l'école ordinaire.

Les fonctions des enseignants spécialisés

Les ressources documentaires consultées (législations, constitutions et conventions collectives, politiques, protocoles, directives administratives, procédures, interventions et directives spécifiques pour le personnel scolaire) ont permis de faire émerger quatre grandes responsabilités attribuées aux enseignants spécialisés. Outre la collecte et la consignation des données propres à l'analyse documentaire, il importe de donner un sens aux informations recueillies (Bardin, 2009; Fortin, 2010). Ces dernières constituent quatre axes d'intelligibilité en congruence avec quelques-uns des leviers identifiés précédemment (voir Ainscow et Miles, 2008 et AuCoin et Goguen, 2004). Ces catégories ont été extraites des documents et permettent de regrouper des rôles spécifiques sous chacune d'elles. Plus spécifiquement, les documents présentent les enseignants spécialisés dans les provinces et territoires canadiens comme les personnes à qui l'on confie la tâche de : a) soutenir les enseignants; b) soutenir les élèves; c) tisser des ponts entre les divers acteurs; et d) structurer les modèles de service au sein du milieu scolaire.

Le premier axe consiste, pour l'enseignant spécialisé, à soutenir les enseignants dans leur planification didactique et pédagogique de manière à ce que les contenus essentiels soient ciblés pour les élèves à besoins spécifiques et évalués. Le deuxième axe vise à soutenir directement les élèves. Le troisième axe relève l'importance de communiquer les informations pertinentes pour le cheminement de l'élève au sein de l'équipe-école ainsi qu'à tisser des liens entre l'école et la famille afin de soutenir les apprentissages et le développement de l'enfant en concertation avec son milieu immédiat. Finalement, le quatrième axe relève aux enseignants spécialisés la possibilité de s'impliquer dans la structuration des services au sein de l'établissement scolaire. Précisons que ces fonctions ne sont pas mutuellement exclusives et qu'elles peuvent être assumées simultanément par les enseignants spécialisés dans les milieux.

L'ensemble de ces fonctions s'inscrit également dans le processus de plan d'intervention. Par exemple, en Nouvelle-Écosse, le *resource teacher* doit « [...] *consulter et collaborer avec les autres professionnels; participer à la révision des plans d'intervention et/ou des adaptations et à l'évaluation des progrès de l'élève [...]* » (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2005, p. 10). En effet, bien que cette responsabilité incombe, légalement, à direction d'école et/ou au conseil scolaire et qu'elle s'inscrive dans un travail d'équipe, l'enseignant spécialisé constitue un acteur central de ce processus. Souhaitant dépasser ce seul point de vue, la présente analyse ne s'intéresse pas spécifiquement à cet outil (plan d'intervention), qui fera l'objet d'une publication spécifique.

Tableau 3

Fonctions des enseignants spécialisés selon les provinces et les territoires au Canada.

Prov.	Mentions dans les documents recensés	Fonctions des enseignants spécialisés au Canada											
		Soutenir les enseignants			Soutenir les élèves			Communiquer			Structurer les services		
		Planifier	Observer	Ajuster/ Remédier	Évaluer	Enseigner des stratégies d'ap- prentissage	Former aux technologies de soutien	Diffuser l'information au sein de l'école	Mettre en relation l'école et la famille	Offrir de la formation	Contribuer au développement d'un modèle de service	Exercer un leadership pédagogique	Collaborer avec les divers acteurs
QC	Orthopédagogue professionnel Enseignant en adaptation scolaire	•	•	•	•	•	•	•		•			•
ON	Resource teacher Special education teacher Special needs teacher with deaf / hard of hearing	•	•	•	•	•	•	•	•			•	•
MB	Resource teacher	•	•	•	•	•			•				•
AB	Special education teacher Special needs teacher with deaf / hard of hearing	•	•	•	•	•	•	•	•				•
SK	Special education teacher Learning resource teacher (LRT)	•	•	•	•	•	•	•				•	•
CB	Resource teacher Learning assistance teacher	•	•	•	•	•	•	•					•

Soutien aux enseignants : Parmi les similitudes, le *resource teacher* a une fonction de soutien aux enseignants et aux élèves dans toutes les provinces et territoires dans lesquels on le retrouve. Ces tâches sont de planifier avec l'enseignant de la classe, d'observer puis de partager ses observations avec l'enseignant et les autres personnes impliquées, d'ajuster le programme aux capacités des élèves et, dans certains milieux, d'évaluer. C'est le cas en Ontario, au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse, à l'Île-du-Prince-Édouard, aux Territoires du Nord-Ouest et au Manitoba : « *One of the primary universal roles of resource teachers is to provide service and support to teachers and students within the context of fostering positive relationships in an inclusive learning environment* » (Manitoba Education and Advanced Learning, 2014, p. 13). La tâche d'évaluer n'apparaît pas explicitement dans les documents qui décrivent la fonction en Saskatchewan. Au Nouveau-Brunswick, le rapport de Porter et AuCoin (2012), qui décrit les tâches des enseignants-ressources, mentionne l'évaluation comme étant l'une des tâches allouées à cette fonction. La même observation vaut pour le titre de *special education teacher* à qui on attribue la tâche d'évaluer en Alberta alors qu'en Ontario elle n'est pas mentionnée pour cette fonction, mais plutôt attribuée à celle de *special education consultant* qui semble être son homologue. Cette situation se retrouve aussi au Nouveau-Brunswick où la tâche d'évaluer revient aux *enseignants itinérants*. Au Québec, l'*orthopédagogue* est qualifié pour intervenir auprès des élèves qui ont des difficultés en lecture, en écriture et en mathématiques, tout en tenant compte de la collaboration du titulaire de la classe et des parents. Il peut établir une évaluation diagnostique des difficultés et bâtir des activités rééducatives conformes au programme de formation et en lien avec les processus déficitaires (FSE-CSQ, 2013, p. 18).

Soutien aux élèves : Parmi les similitudes observées, le soutien aux élèves apparaît comme une tâche inhérente à la fonction de *resource teacher* dans toutes les provinces et territoires à l'exception du Nunavut. Plus spécifiquement, il est attendu de ces enseignants qu'ils enseignent des stratégies d'apprentissage aux élèves à besoins spécifiques. Dans certaines provinces et certains territoires, cet enseignant forme aussi les élèves aux technologies de soutien à l'apprentissage (synthèse vocale, logiciel de traitement de texte, correcteurs orthographiques). Au Québec, l'*orthopédagogue* peut travailler en individuel ou en dénombrement flottant, c'est-à-dire avec des petits groupes d'élèves qui proviennent de classes différentes; il peut également animer des ateliers et offrir un soutien en salle de classe en collaboration avec l'enseignant (FSE-CSQ, 2013).

Communiquer : L'importance de communiquer de l'information concernant les élèves à besoins spécifiques apparaît dans neuf provinces. La Colombie-Britannique, Terre-Neuve-et-Labrador, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut n'en font pas explicitement mention. Plus précisément, le *resource teacher* a une responsabilité de diffusion de l'information au sein de l'école, en Alberta, au Manitoba, en Saskatchewan et à l'Île-du-Prince-Édouard. On attribue aussi au *resource teacher* le rôle de tisser des liens entre l'école et la famille. On trouve explicitement cette préoccupation en Ontario, au Manitoba, au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse. Par exemple, en Nouvelle-Écosse : « *L'enseignant ressource doit [...] communiquer de façon continue avec les parents des élèves ayant des besoins particuliers; et enfin, participer au processus de transition (de la communauté à l'école, de niveau à niveau, d'école à école et de l'école à la communauté) pour les élèves ayant des besoins particuliers* » (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2005, p. 9-10).

Structurer les services : Enfin, le resource teacher peut, dans certains milieux scolaires, offrir de la formation. Cet aspect de la tâche est plus rare, mais est tout de même relevé en Saskatchewan, à l'Île-du-Prince-Édouard et à Terre-Neuve-et-Labrador. Dans ces mêmes provinces, on s'attend à ce que cet enseignant contribue au développement d'un modèle de service. En Ontario et en Saskatchewan, le resource teacher doit faire preuve d'un certain leadership pédagogique au sein de l'équipe-école. Par exemple, en Saskatchewan, le resource teacher, aussi appelé learning assistance teacher et special education teacher. Les tâches qui lui sont conférées sont, entre autres, celles de responsable des évaluations individuelles, de la planification des programmes et de leur exécution. Il peut aussi être invité à aider le directeur d'école à organiser les horaires des assistants pédagogiques, à donner de la formation et un soutien continu aux enseignants de la classe. (Good spirit school division, 2012; Saskatchewan ministry of education, 2012). En ce sens, il assume un certain leadership pédagogique au sein de l'école. Au Québec, l'orthopédagogue peut élaborer des programmes d'études adaptés aux besoins individuels et au rythme d'apprentissage des élèves et, ainsi, collaborer avec les enseignants en les conseillant dans leurs interventions pédagogiques auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage (FSE-CSQ, 2013).

L'enseignant-ressource formé pour les troubles sensoriels

La fonction de *special need teacher with deaf and hard of hearing (DHH)* est souvent incluse dans la tâche du *special need teacher* ou du *resource teacher*. Toutefois, trois descriptions spécifiques se rapportant à cette fonction ont été recensées, soit en Ontario, en Alberta et au Yukon. Il est possible que d'autres provinces ou territoires aient les mêmes attentes pour les enseignants spécialisés qui interviennent avec les malvoyants et les malentendants, mais cette catégorie de personnes semble faire partie d'une offre de service plus large dans les documents recensés. Ainsi, en Ontario, l'appellation de *special need teacher with deaf and hard of hearing* est utilisée; en Alberta, *special need teacher* est utilisé alors qu'au Yukon cet enseignant se fait plutôt appeler *specialist teacher*. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2011, p. 4) décrit les enseignants à qui l'on confie cette tâche comme étant capables de « [...] comprendre, analyser, interpréter et mettre en œuvre les programmes d'études, les politiques et les lignes directrices du ministère de l'Éducation et d'autres lois relatives à l'enseignement des personnes sourdes ou malentendantes ». En outre, il doit être capable de planifier, d'évaluer, de réguler l'enseignement et l'apprentissage des élèves à sa charge en vue d'optimiser leur développement. La dimension réflexive relative à l'agir professionnel des enseignants spécialisés est encouragée, tout comme ils sont enjoins de travailler en concertation et en collaboration avec les autres personnels de l'école. Le *Student support services manual* (Yukon Government, 2015), quant à lui, spécifie que le *specialist teacher for the deaf and hard of hearing* offre un service direct aux élèves qui sont malvoyants ou malentendants. Il offre un service de consultation (itinérant) auprès des écoles, des enseignants et des parents. Le type de service et sa fréquence sont déterminés par le besoin de consultation des enseignants, des parents et des autres professionnels. L'objectif central est toujours de répondre aux besoins des élèves. L'enseignant pour les malvoyants et les malentendants, avec la permission des parents, peut aussi coordonner les services avec les professionnels de la santé.

Enfin, en Alberta, selon le *Program review for deaf and hard of hearing* (Calgary Board of Education, 2014) stipule que les personnes qui œuvrent auprès des malvoyants ou des malentendants appuient l'équipe d'apprentissage scolaire en l'informant des meilleures pratiques en matière de technologie d'assistance

et de stratégies d'enseignement. Ils travaillent aussi directement avec les élèves pour développer leur autonomie, la capacité à utiliser les technologies dont ils ont besoin, le développement des habiletés auditives, l'alphabétisation et le développement du langage. Ils voient aussi au développement social et affectif de l'élève et se préoccupent des transitions selon les besoins et les ressources disponibles.

La fonction d'*enseignant itinérant* possède beaucoup de points en commun avec cette fonction, mais s'en distingue par son rôle d'évaluation (notamment visuelle et langagière) et de recommandation auprès des enseignants en lien avec les évaluations, notamment concernant les habiletés fonctionnelles. Toutefois, ces enseignants spécialisés accompagnent aussi les élèves dans l'appropriation de stratégies d'apprentissage et les forment aussi aux technologies de soutien. Cette appellation a été répertoriée uniquement au Nouveau-Brunswick. Selon le document *Lignes directrices sur les services aux élèves ayant un handicap sensoriel*, l'*enseignant itinérant* intervient auprès des enfants d'âge préscolaire et scolaire ayant un handicap sensoriel (Nouveau-Brunswick Éducation, Direction des services pédagogiques, 2005, p. 7).

L'enseignant-ressource formé pour les handicaps intellectuels

En Colombie-Britannique, le *learning assistance teacher* est un enseignant spécialisé ayant la responsabilité de soutenir les élèves ayant une déficience intellectuelle. Il travaille conjointement avec l'enseignant de la classe. Au Yukon, le *learning assistance teacher* est un enseignant qui est formé aux attentes scolaires à tous les niveaux et qui aide les enseignants à offrir des programmes éducatifs aux élèves à besoins spécifiques. Il est un enseignant expérimenté possédant des qualifications spécialisées supplémentaires qui fournit un ensemble coordonné et intégré de services de soutien aux enseignants et à leurs élèves ayant des besoins d'apprentissage divers. Il a des fonctions d'aide à l'apprentissage et à l'organisation, au maintien et à l'intégration des services à l'école. Dans une visée inclusive, il tisse également des liens avec les services de soutien disponibles. Le *learning assistance teacher* offre un service direct aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et facilite les fonctions de l'équipe scolaire, y compris la documentation pertinente pour permettre à l'équipe-école de tenir des réunions de manière efficace (Yukon Government, 2015).

Parmi les similitudes répertoriées, le service à l'enseignant et à l'élève figure au programme dans ces deux milieux. Le Yukon se distingue par une fonction plus administrative et basée sur la préparation de réunion, voire de formation pour le personnel impliqué alors que la Colombie-Britannique ne mentionne pas cet aspect dans les documents consultés.

Discussion

Cette recherche comparative réalisée visait à mettre en lumière les appellations et titres que détiennent les enseignants spécialisés ainsi que les fonctions qu'ils assument dans les provinces et territoires canadiens. Les analyses comparées montrent que cette fonction revêt différentes formes et caractéristiques en matière d'appellations, de titres (formations et diplômes) et de fonctions. S'ajoutent à ces dernières quelques différences marquées entre le Québec et le reste du Canada.

En somme, la recension effectuée permet de relever que le titre d'enseignant régulier est obligatoire sur l'ensemble du territoire canadien pour pouvoir s'inscrire à la formation comme enseignant spécialisé (sauf au Québec). Il s'agit de la principale condition d'admission à la formation initiale des enseignants spécialisés dans tous les systèmes scolaires provinciaux et territoriaux (sauf au Québec). Les critères d'admission et les méthodes de sélection varient cependant aussi bien en contenu qu'en nombre. Ainsi, un certificat supplémentaire ou une maîtrise sont offerts pour compléter la formation. Ils peuvent être définis soit au niveau des établissements de formation ou des ministères (Éducation, Enseignement supérieur). Selon les provinces ou les territoires, le nombre de crédits supplémentaires peut varier de 12 à 60 selon le type de formation choisi. Les certificats comptent pour la plupart de 12 à 30 crédits alors qu'une maîtrise atteint les 60 crédits. Dans presque tous les territoires et provinces canadiens, les enseignants spécialisés sont formés selon le modèle consécutif qui fait suite à la diplomation de base en enseignement. À cet égard, il semble exister un lien étroit entre le titre d'enseignant spécialisé et la formation de type consécutif qui le caractérise dans la plupart des provinces comme démontré précédemment. Au Québec, on observe la coprésence de deux voies de formation initiale des enseignants spécialisés, l'une simultanée de 1^{er} cycle (enseignant en adaptation scolaire destiné aux classes/écoles spéciales) et l'autre consécutive de 2^e cycle (orthopédagogue destiné aux écoles ordinaires). De plus, dans le reste du Canada, les enseignants spécialisés se divisent plutôt selon les fonctions auprès de certains publics (par exemple, élèves malentendants ou malvoyants) que selon un type de classe comme au Québec (par exemple, enseignant en classe d'adaptation scolaire).

Aussi, quelques tendances lourdes dans l'ensemble du Canada sont observées. Premièrement, les appellations tendent graduellement à adopter des visions d'enseignants spécialisés polyvalents sur l'ensemble des problématiques (par exemple, *resource teacher*) plutôt que des spécialistes liés à des handicaps particuliers ou des dispositifs spécifiques (par exemple, classe spéciale). Deuxièmement, un passage à une formation de 2^e cycle universitaire (DESS, certificat, maîtrise) se généralise. Le Québec, bien que gardant une formation de 1^{er} cycle, voit ses universités développer plusieurs projets existants ou futurs d'allongement des études des enseignants spécialisés vers une maîtrise qualifiante (par exemple, Table interuniversitaire sur la formation en orthopédagogie). Troisièmement, le modèle qui est privilégié est celui de l'enseignant régulier qui se spécialise pour devenir *resource teacher* ou *orthopédagogue*. Enfin, l'utilisation de plus en plus grande d'une approche non catégorielle amène ces enseignants à assumer une fonction, sans avoir la responsabilité, relative à l'identification des élèves et de leurs besoins dans le plan d'intervention. Dans le cadre de l'école ordinaire, ces fonctions s'exercent dans une optique de prévention et d'intervention rapide. Dans ce cadre, il s'agirait donc plus d'identification des besoins des élèves que des élèves à besoins spécifiques; un intérêt plus marqué à la nature des difficultés plutôt qu'à leur cause.

Si l'on s'attarde à la tâche éducative proprement dite, la recension montre une division du travail entre, d'une part, les enseignants de la classe et, d'autre part, les enseignants spécialisés qui gravitent autour de cette dernière ou qui interviennent au sein de celle-ci. Tardif et LeVasseur (2010) parlent d'émergence de nouvelles formes collectives du travail d'éducation des élèves ou même de formes partagées. À travers ces formes, des phases de décomposition-recomposition du travail d'enseignement traditionnel se réinventent par segmentation, différenciation, délégation et relégation des tâches et des pouvoirs au sein de la classe voire de l'école. En fait, il demeure complexe de connaître ce que font effectivement les différents spécialistes répertoriés. Outre les descriptions rapportées, les informations sur l'organisation des services dans les écoles canadiennes s'avèrent pratiquement inexistantes.

L'intensification du travail enseignant incite donc à diviser le travail pour parvenir à respecter les injonctions gouvernementales en matière d'éducation inclusive. Répondre aux besoins de tous les apprenants devient l'affaire de tous les agents de l'éducation faisant appel à ce que Tardif (2012) nomme le professionnalisme collectif. Dans cette perspective, la collaboration institutionnelle devient à la fois une norme culturelle au sein de l'établissement et une obligation professionnelle. Or, une saine collaboration se base généralement sur le partage équitable des pouvoirs. En contexte d'inclusion scolaire, les enseignants se plaignent d'être débordés et de ne pas bénéficier suffisamment du soutien promis. Cette recherche ne permet pas de documenter cet aspect. De plus, selon les commissions ou conseils scolaires, il n'est pas possible de connaître les compétences des ressources disponibles ni leur capacité à relever les défis propres au milieu.

En ce sens, certains questionnements émergent de la recension effectuée. La disparité des politiques d'encadrement des rôles et fonctions des enseignants spécialisés contribue-t-elle réellement à une organisation des services efficaces en fonction des besoins des élèves et des enseignants? Quels rapports les enseignants spécialisés entretiennent-ils avec les enseignants de la classe? Comment se traduit, dans les faits, la collaboration entre enseignants spécialisés et les autres acteurs de l'école? Parviennent-ils à exercer un véritable leadership? Quels sont les indicateurs qui permettent de conclure que leur apport à la classe ordinaire est favorable à la réussite des élèves à besoins spécifiques? Ces questions pourront certainement faire l'objet d'une étude plus approfondie de la fonction d'enseignant spécialisé au Canada.

Parmi les éclairages nouveaux que fournit cette recherche, notons la contribution attendue de ces enseignants dans la mise en œuvre des visées de l'éducation inclusive au Canada. En effet, chaque province ou territoire déploie des ressources afin de soutenir l'éducation de tous les élèves et de contrer les inégalités scolaires et sociales au pays. Par ailleurs, la disparité observée est source de questionnements et appelle à la réflexion sur l'harmonisation des services à l'élève et à une cohésion au sein des systèmes éducatifs interprovinciaux et territoriaux. De plus, il serait pertinent d'enrichir cette étude d'observations directes dans les différents milieux afin de constater l'adéquation entre rôles prescrits et rôles réels de la fonction d'enseignant spécialisé. Dans la foulée des politiques éducatives qui revendiquent une éducation pour tous et valorisent une plus grande participation sociale et citoyenne, il sera certainement intéressant de demeurer à l'affût des multiples transformations qui teinteront la fonction d'enseignant spécialisé au Canada.

Note

- 1 Au Québec, l'appellation *enseignant-ressource* est également présente et définie dans une convention collective. Toutefois, cette appellation ne correspond pas à un enseignant spécialisé, mais plutôt à un enseignant régulier qui a, entre autres, des tâches liées au soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (au plus 50 % de sa tâche). Il n'y a aucun titre requis.

Références

- Ainscow, M. et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape? *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 145(1), 17-44.
- Arnaiz, P. et Castejón, J.-L. (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the Spanish educational system. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 99-110. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110040712>
- AuCoin, A. et Goguen, L. (2004). L'inclusion réussie : Un succès d'équipe! Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 281-292). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- AuCoin, A., Goguen, L. et Vienneau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. *Éducation et francophonie*, 39(2), 23-49. <http://dx.doi.org/10.7202/1007726ar>
- Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beaugregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd., p. 111-132). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Calgary Board of Education. (2014). *Exceptional and special needs: program review for deaf and hard of hearing*. Repéré à <http://www.cbe.ab.ca/programs/supports-for-students/exceptional-and-special-needs/Pages/Deaf-and-Hard-of-Hearing.aspx>
- Clotfelte, C. T., Ladd, H. F. et Vigdor, J. L. (2008). *Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects*. Cambridge, MA : National Bureau of Economic Research. <http://dx.doi.org/10.3386/w13617>
- Crowther, D., Dyson, A. et Millward, A. (2001). Supporting pupils with special educational needs: Issues and dilemmas for special needs coordinators in English primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 85-97. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110040695>
- Emanuelsson, I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 133-142. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110040677>
- Eurydice. (2015). *La profession enseignante en Europe. Pratiques, perceptions et politiques*. Repéré à <http://www.fedec.eu/file/734/download>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). (2016). *Circulaire générale relative à la réforme des titres et fonctions*. Repéré à http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=6044
- Forlin, C. (2001). The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 121-131. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110040703>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- FSE-CSQ. (2013). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA. Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers – élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)*. Repéré à http://www.serm.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z63/EHDAA/2012-2013/FSE_Referentiel_EHDAA_Avril_2013_01.pdf
- Gall, M. D., Gall, J. P. et Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8^e éd.). Boston : Pearson Education.
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M. et Gaskell, J. (2008). *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues*. Repéré à <https://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/CharacterizingITE.pdf>
- Good spirit school division (2012). Student support teacher. Repéré à <https://www.gssd.ca/About/AdministrativeProcedures/Documents/Student%20Services-Student%20Support%20Teacher.pdf>

- Gustafsson, J.-E. (2003). What do we know about effects of school resources on educational results? *Swedish Economic Policy Review*, 77-110.
- Manitoba Education and Advanced Learning. (2014). *Supporting inclusive schools: a handbook for resource teachers in Manitoba schools*. Repéré à http://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/res_teacher/pdf/sis_resource_teachers_mb_schools.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse. (2005). *Favoriser la réussite scolaire : services et programmation en enseignement ressource*. Repéré à <https://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Services%20et%20programmation%20et%20enseignement%20ressource.pdf>
- Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbph7s47h-en>
- Nouveau-Brunswick Éducation, Direction des services pédagogiques (2005). *Lignes directrices sur les services aux élèves ayant un handicap sensoriel*. Repéré à <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/LignesDirectricesSurLesServicesAuxElevesAyantUnHandicapSensoriel.pdf>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2011). *Programme pour enseigner aux élèves sourds ou malentendants – Communication LSQ/ASL ou Programme pour enseigner aux élèves sourds ou malentendants – Communication auditive et verbale*. Repéré à https://www.oct.ca/-/media/PDF/Additional%20Qualifications/FR/Deaf%20or%20Hard%20of%20Hearing/Deaf_Guideline_f.pdf
- Payne, J. (2002). A tale of two curriculums: Putting the English and Norwegian curriculum models to the test of the «high skills» vision. *Journal of Education and Work*, 15(2), 117-143. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080220137807>
- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 117-130). Londres : SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781848607989.n10>
- Pijl, S. J. et van den Bos, K. (2001). Redesigning regular education support in The Netherlands. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 111-119. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250110040686>
- Plaisance, E. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français. Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Leducation%20inclusive.pdf>
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire et de la scolarisation*, (37), 159-164. <http://dx.doi.org/10.3917/nras.037.0159>
- Porter, G. et AuCoin, A. (2012). *Strengthening inclusion, strengthening schools. Report of the review of inclusive education programs and practices in New Brunswick schools: An action plan for growth*. Repéré à <https://www.gnb.ca/legis/business/pastsessions/57/57-2/LegDocs/2/en/StrengtheningInclusion-e.pdf>
- Rousseau, N., Dionne, C., Vézina, C. et Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité : perceptions des parents québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(1), 34-59.
- Saskatchewan ministry of education (2012). Student support services: Teacher credentials. Saskatchewan: course verification catalog.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Tardif, M. et Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 42 (2), 83-100. <http://dx.doi.org/10.3917/lsdle.422.0083>
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.tardi.2010.01>
- Tremblay, P. et Belley, S. (2017). Les limites à la scolarisation en classe régulière au Canada : une analyse comparative. *Revue Éducation comparée*, 18(2), 87-118.

- UNESCO. (1994). *Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753f.pdf>
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>
- UNESCO. (2015). *Forum mondial sur l'éducation*. Repéré à <https://fr.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/education-inclusive>
- Wayne, A. J. et Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 73-89. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543073001089>
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v10n12.2002>
- Wilson, S. M., Floden, R. E. et Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations*. Repéré à <http://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>
- Yukon Government. (2015). *Student support services manual*. Repéré à <http://www.education.gov.yk.ca/manual.html>

Pour citer cet article

- Tremblay, P. et Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions. *Formation et profession*, 26(2), 80-98. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.479>

Autorité et sanctions en enseignement

Denis Jeffrey 
Université Laval

doi:10.18162/fp.2018.a145

CHRONIQUE • Éthique en éducation

Au début du siècle dernier, des pédagogues rêvent d'une école sans autorité ni sanctions. À cet égard, Célestin Freinet plaide pour une discipline sans punition. Il propose de fonder une école communautaire pour les enfants d'ouvriers. John Dewey défend à son tour des idées similaires (2011). Une école sans pratique disciplinaire ni sanction n'est-elle qu'une utopie pédagogique?

Les expériences libertaires de l'école de Summerhill fondée par Alexander Sutherland Neill en 1921 et de l'école de Hambourg ouverte dans les années 1920 n'ont pas été concluantes. L'école de Hambourg représente la forme la plus radicale du refus de l'autorité et des règles pour encadrer les élèves. Les enseignants de cette école pensaient que l'absence de contraintes pouvait favoriser l'autonomie des élèves et la réussite scolaire. L'échec de Hambourg montre les limites d'une école libertaire.

Eirick Prairat écrit à cet égard que l'expérience de Hambourg est un « échec d'autant plus amer que pendant plus de dix ans ces maîtres novateurs ont fait preuve d'un enthousiasme et d'une énergie peu communs. Zeidler, un des inspirateurs du projet, dut reconnaître non sans tristesse, après plusieurs années d'expérience que "partout où l'on se laisse guider par une confiance sans bornes dans le tact des enfants, dans leur force de volonté, dans leur persévérance, dans la sûreté de leur instinct et dans la tolérance des individus à former une communauté... on voit se former des bandes d'indisciplinés" ». (Prairat, 2003, p. 50).

Les élèves soustraits aux règles et à la vigilance de l'autorité des enseignants risquent la régression dans une sauvagerie primitive. Dans *Sa Majesté des Mouches*, William Golding met en scène des écoliers britanniques, naufragés sur une île déserte, sacrifiant l'un d'entre eux par plaisir. Libérées des pressions morales des adultes, les pulsions sanguinaires des enfants n'ont plus de frein. Leur cruauté est sans limites. William Golding tenait à illustrer dans son roman que l'éducation qu'ont reçue les enfants avant d'être abandonnés sur une île est impuissante à réguler définitivement leur potentiel de violence. En fait, la violence fait retour dès la disparition d'une figure d'autorité qui a le mandat d'administrer les règles disciplinaires et de faire pression pour qu'elles soient respectées.

Le relâchement de la discipline est devenu l'un des plus grands problèmes des systèmes scolaires occidentaux. Il est vrai qu'avant les années 1960, les instituteurs et institutrices exerçaient une autorité répressive, parfois tyrannique, sur des élèves sensés obéissants. Leur autorité, légitimée par les instances religieuses et civiles, était définie comme un pouvoir de commander et de se faire obéir. Or, cette autorité qui abusait de la menace, de l'humiliation et du châtement corporel n'est plus acceptable ni pratiquée de nos jours. Les mœurs pédagogiques de l'école contemporaine se sont, pour le bonheur de tous, modernisées.

Toutefois, la fin de l'autorité traditionnelle ne fait pas disparaître l'autorité comme le pensait Jean Houssaye (1996). L'autorité scolaire s'exerce autrement, assurément avec plus d'humanité. Du moins, les enseignants cherchent à l'exercer autrement, le plus souvent en mettant de l'avant sa visée préventive et protectrice plutôt que sa visée répressive et punitive. Ils n'y arrivent pas toujours, d'où les immenses difficultés que rencontrent nombre d'enseignants, novices et expérimentés, dans leur tâche de gestion des troubles de comportement des élèves.

L'autorité des enseignants est en crise. Hannah Arendt (1972) avait prévu cette crise dès les années 1950. Elle est constatée par les spécialistes de l'éducation après la mouvementée époque de la contre-culture. Or, les élèves ne peuvent pas être laissés à eux-mêmes, sans les pressions d'un adulte en autorité. Il y a donc lieu de repenser une autorité en phase avec une époque qui cherche à respecter les droits des enfants (Renaut, 2004).

Dans les termes de Max Weber, l'autorité est un pouvoir légitime. Quelles sont ses sources de légitimité? Dans l'école traditionnelle, les institutions politiques et religieuses permettent aux enseignants – mais aussi aux parents – d'exercer sur les enfants une violence dite éducative. Les paroles humiliantes, les menaces de coups et les châtements corporels sont alors acceptables. L'autorité des adultes est perçue comme un pouvoir naturel sur les enfants.

Dans les mœurs de l'époque, il était naturel que les élèves obéissent aux enseignants, comme à la maison il paraissait naturel que les enfants obéissent à leur parent. Le moindre écart de discipline d'un élève était puni par le maître d'école, puis par le père à la maison.

Ce temps où l'autorité du maître d'école paraissait naturelle est révolu. L'usage de la force physique, des menaces et des paroles humiliantes ne fait plus partie de la panoplie des interventions pédagogiques acceptables. Dorénavant, l'enseignant ne fait plus autorité parce qu'il est craint des élèves, mais parce qu'il est respecté. Mais comment arrive-t-il à être respecté?

Les enseignants doivent dorénavant compter sur les élèves pour prétendre assumer une fonction d'autorité. Lorsqu'ils se présentent à leurs élèves en début d'année scolaire ou dans le cadre d'un remplacement, leur autorité n'est pas immédiatement reconnue par les élèves. Ils ne peuvent plus mettre en scène leur autorité en faisant valoir un pouvoir menaçant et brutal sur eux. Les élèves n'acceptent plus la logique de domination des maîtres. Leur autorité doit donc être conquise, reconnue et consentie par les élèves qui peuvent l'accepter, la rejeter ou la fragiliser.

L'enseignant contemporain fait reconnaître sa légitimité en s'engageant auprès des élèves à respecter les normes éthiques les plus élevées de sa profession. Il communique aux élèves que son jugement sera guidé par des valeurs de respect, de justice, de responsabilité, de clémence, de modération et de bienveillance. Il doit assurer les élèves qu'il agira en tout temps avec professionnalisme. Cela signifie que son autorité sera régie par des normes connues des élèves.

L'adhésion à des normes éthiques transforme l'administration des règles scolaires et des sanctions disciplinaires. Lorsqu'il émettait une sanction, l'enseignant d'autrefois faisait valoir son pouvoir de punir, de se faire obéir, en fait de soumettre les élèves à son autorité. Dorénavant, les enseignants font valoir l'autorité des règles écrites pour tous. Des règles qui indiquent les bons comportements et les sanctions. Les élèves obéissent aux règles plutôt qu'à la personne de l'enseignant. Dans cette perspective, une sanction devient la réponse connue et prévisible au manquement à une règle scolaire. Les enseignants n'ont plus à inventer des sanctions selon les situations d'indiscipline. Leur rôle, comme représentants des règles, vise plutôt à les rappeler et à les appliquer.

La sanction ne vise plus comme autrefois l'obéissance des élèves, et encore moins à les soumettre au pouvoir des enseignants. Elle fait partie d'une logique hiérarchique d'interventions disciplinaire. Elle est utilisée en dernier recours, après les avertissements, les réprimandes, la perte de points de comportement, etc., ou lorsque la transgression à la règle est très grave. La sanction vise à faire cesser immédiatement un comportement inacceptable selon les règles, et non selon l'humeur de l'enseignant. Ces derniers ne peuvent s'en servir pour satisfaire leurs propres intérêts, car ils doivent toujours agir dans l'intérêt des élèves. Elle est pédagogique dans la mesure où elle vise à responsabiliser l'élève. La justice de la sanction tient à la cohérence d'un enseignant dans ses interventions.

L'intérêt d'une telle position est de deux ordres : d'une part, protéger les élèves contre l'arbitraire des sanctions perçues par eux comme injustes; d'autre part, protéger les enseignants contre les représailles des élèves.

Une sanction n'est pas une fin en soi. Elle est une intervention, parmi une panoplie d'autres interventions, qui rappelle l'obligation du respect des règles établies pour le bien de tous. Une sanction n'est pas un acte de représailles ni un acte qui vise à soumettre les élèves à l'autorité des enseignants. L'élève n'obéit pas aux enseignants, mais obéit à des règles « établies » que les enseignants administrent avec circonspection étant donné leur adhésion à des normes éthiques communes. La sanction en classe, en fait, peut être administrée à la manière des sanctions sportives. Un joueur fautif sera sanctionné par un arbitre selon des règles connues. C'est parce que les règles et les sanctions sont connues par les joueurs qu'elles leur sont acceptables.

Rappelons en terminant qu'on ne peut faire reposer sur les épaules de chaque enseignant le défi de faire reconnaître son autorité. C'est pourquoi leur autorité doit être légitimée par l'adhésion à des normes éthiques communes à tous les enseignants. Les élèves doivent savoir que tous les enseignants méritent le même respect de leur autorité du fait qu'ils s'engagent à respecter des normes professionnelles.

Quelle que soit la méthode utilisée pour soutenir et encourager les élèves à respecter les règles de la classe, il y aura toujours des problèmes de comportement. Un élève peut comprendre pourquoi une règle est nécessaire. Mais cela ne le retient pas nécessairement de transgresser les règles. Or, lorsqu'une règle est transgressée, l'élève connaît à l'avance la sanction.

Il est erroné de penser que les élèves n'ont pas besoin d'un dispositif de contrôle pour se comporter dans le respect des règles scolaires. Un système disciplinaire est nécessaire pour assurer le bon ordre dans une école comme dans la classe. Loin d'être un constat d'échec de la relation pédagogique, un système de discipline dans la classe lui est conditionnel. Comme l'ont montré Gauthier et Tardif (2004), la discipline fait partie intégrante de la pédagogie.

Références

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (dir.) (2004). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours (2^e éd.)*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Golding, W. (1983). *Sa Majesté des Mouches*. Paris : Gallimard.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation?* Paris : ESF.
- Neill, A. S. (1985). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : La Découverte.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.

Pour citer cet article

- Jeffrey, D. (2018). Autorité et sanctions en enseignement. *Formation et profession*, 26(2), 99-102.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a145>

Nuancer les données probantes en éducation : le cas de l'enseignement de l'écrit

CHRONIQUE • Intervention éducative

Depuis quelque temps, et de manière exacerbée depuis la méta-analyse menée par Hattie (2012), les appels aux données probantes pour orienter les politiques en éducation se multiplient. On espère, à l'aide de celles-ci, éviter les égarements qualifiés d'idéologiques, de technocratiques, de pédagogiques ou — pire des connotations — de didactiques.

Rappelons que *probant* signifie que l'on puisse être sûr de quelque chose. En droit, il est associé à l'idée de preuve, une pièce à conviction probante prouvant sans le moindre doute la culpabilité ou l'innocence. Dans un domaine comme celui de l'intervention didactique, on ne peut que rarement affirmer sans le moindre doute. Pourtant, de telles dérives sont possibles, et les données probantes soutiennent une logique, nul doute plus argumentative ou politique que scientifique. Faisant fi de la mauvaise foi, nous présenterons ici quatre cas de dérives, que nous illustrerons à l'aide d'un thème de recherche socialement et politiquement sensible, soit celui de l'enseignement de l'écrit.

Première dérive

Mesurer partiellement le concept évoqué

En didactique de l'écrit, la compétence scripturale est définie à partir d'un large consensus comme étant l'adéquation de trois grandes composantes : 1) les savoirs (sur la langue, le sujet, le discours, etc.); 2) les opérations (conception, organisation, rédaction, révision, etc.); 3) les représentations (de l'écrit, de la norme, du genre textuel, etc.) (Dabène, 1987). Des méta-

analyses quantitatives concernant l'efficacité des interventions pour développer la compétence scripturale, notamment celles de Graham et Perin (2007), présentent des interventions dont l'efficacité est mesurée par des tests standardisés à propos de certaines caractéristiques (habituellement des savoirs linguistiques).

Or, si les données peuvent être considérées comme probantes (habituellement par une amélioration significativement supérieure à un groupe témoin quant à l'utilisation de formes langagières normées), on ne peut se prononcer sur les effets de l'intervention sur la sollicitation, le contrôle ou l'efficacité des opérations, ou sur les représentations de l'écrit (un élève pourrait se rapprocher de la norme, mais perdre de l'intérêt pour l'activité d'écriture). Même dans une vision très normée de l'écriture, la réussite d'un objet précis sur lequel on met l'accent (la donnée probante) peut se faire au détriment du rapport à la norme d'autres objets, qui eux, ne sont pas observés. Bref, la compétence n'étant pas une simple addition de composantes, ce sont autant d'éléments qui ne seront pas pris en considération par des résultats à première vue probants.

Deuxième dérive

Associer la preuve à un type de données

Inspirés par des recherches de domaines où les données quantitatives sont pléthores, et souvent associées à de vastes échantillons, comme les sciences de la santé (McQueen et Anderson, 2000), certains chercheurs associent données probantes et données mesurables et quantifiables. La dérive inévitable de cet argumentaire associé à une posture épistémologique est de ne considérer que les résultats issus d'un type de recherche, conséquemment de ne s'intéresser qu'à des objets mesurables et quantifiables. Ainsi, une triade « objet d'étude – épistémologie du chercheur – intervention didactique à privilégier » apparaît. Les conséquences sont importantes, car la méthode de collecte privilégiée mène à une reconnaissance des effets d'un type d'intervention didactique, par effet de parenté épistémologique avec l'objet de savoir mesuré.

Troisième dérive

Généraliser abusivement les résultats

Une troisième dérive, qui n'est pas propre à quelque type de méthode, est celle de la généralisation abusive des résultats. En effet, peu d'études en éducation permettent d'arriver à une généralisation, surtout en ce qui a trait aux interventions didactiques dans une logique de développement de compétences — mais aussi de limites méthodologiques nombreuses. En effet, peut-on véritablement prétendre isoler une variable, comme l'intervention didactique, dans un contexte d'enseignement/apprentissage de l'écriture? La tentation de généraliser est grande lorsque le chercheur est en face de données qui, selon les critères quasi expérimentaux, sont considérées comme valides et fidèles. Or, même en reproduisant les études — ce qui n'est pas coutume! — il reste que la didactique, malgré la centration qu'elle implique sur l'objet, s'inscrit dans une perspective tripartite, où l'enseignant et l'apprenant, de même que leurs caractéristiques individuelles, influent sur l'efficacité d'une intervention. L'intervention didactique visant le développement de la compétence scripturale aura des effets distincts selon la perspective épistémologique de l'enseignant, ses propres rapports aux objets enseignés, sa relation avec les élèves, etc. Les caractéristiques des apprenants nous semblent encore plus importantes : quelles rétroactions

ont-ils préalablement reçues face à leur écrit? Quel est leur sentiment de compétence? Leur perspective face aux genres textuels? Leur rapport à la langue? Celui de leurs amis et modèles? Autant de variables qui nous semblent essentielles à considérer avant de généraliser les résultats.

Quatrième dérive

Évaluer selon des finalités partielles

Cette quatrième dérive, souvent oubliée, est pourtant un nœud important des interventions éducatives dans une perspective didactique. En effet, les didactiques étant par définition centrées sur leur discipline, amener les élèves à s'appropriier des objets de savoirs devient la quête ultime, comme si l'école avait comme mission unique la maîtrise de compétences qualifiantes, mettant de côté les missions officielles de socialisation et d'éducation. Le cercle vicieux s'installe entre l'identification des savoirs transposés, les impératifs de mesure, l'établissement de contenus normatifs, l'évaluation de ses contenus, la préoccupation pour intervenir efficacement en fonction des savoirs scolaires ciblés, et l'établissement des « pratiques gagnantes » en fonction de ceux-ci...

Or, la compétence scripturale illustre bien cette dérive. N'est-elle qu'un simple rapport à la norme? En réfléchissant de la sorte, les interventions efficaces deviennent celles qui amènent les élèves à respecter les normes langagières (sans parler des genres canoniques!), plutôt que de voir la langue comme une ressource pour mieux penser, réfléchir, partager, vivre ensemble.

Bien sûr, l'établissement de normes permet un contrôle, mais l'école n'a-t-elle pas, aussi, une visée transformatoire? Comment prendre en considération l'autonomisation des élèves, la perspective créative, la capacité de mobilisation des savoirs dans une situation authentique — et non didactique ou évaluative? Autant de préoccupations venant non pas discréditer les données dites probantes, mais inviter à les considérer sans oublier les impératifs idéologiques qu'elles sous-tendent.

Références

- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* (Vol. 5). Bruxelles : De Boeck Université.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Hattie, J. A. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Londres : Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203181522>
- McQueen, D. V. et Anderson, L. M. (2000). Données probantes et évaluation des programmes en promotion de la santé. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 7(1), 79-98. Repéré à http://www.medsp.umontreal.ca/ruptures/pdf/articles/rup071_079.pdf

Pour citer cet article

Vincent, F. (2018). Nuancer les données probantes en éducation : le cas de l'enseignement de l'écrit. *Formation et profession*, 26(2), 103-105. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a146>

Créer un espace de partage des expériences de collaboration entre les milieux universitaire et scolaire en vue de l'amélioration des pratiques pédagogiques et de gestion en éducation

Anila **Fejzo**
UQAM 

France **Dufour**
UQAM 

Claude **Daviau**
Commission scolaire de Montréal

doi:10.18162/fp.2018.a147

CHRONIQUE • Milieu scolaire

Lors du dernier congrès de l'Association francophone internationale de la recherche scientifique en éducation (AFIRSE, 2017), le sujet de l'une des tables rondes portait sur l'impact de la recherche universitaire sur les pratiques en milieu scolaire. Les discussions ont permis, notamment, de souligner le caractère pluriel de cet impact en raison des nombreux points de croisement du processus de recherche et des pratiques en milieu scolaire entrevues sous l'angle de pratiques pédagogiques, de gestion, organisationnelles, institutionnelles et communautaires (Daviau, 2012; Daviau et St-Pierre, 2007). Désignant une suite d'opérations telles que la formulation d'un problème découlant du milieu scolaire, la collecte de données par observation ou expérimentation, la formulation et la vérification d'hypothèses, la présentation et la discussion des résultats, en vue d'apporter des solutions pour le milieu scolaire (Legendre, 2005), le processus de recherche universitaire croise inéluctablement les pratiques en milieu scolaire à différents moments de sa réalisation. Par exemple, pour tendre à participer à l'amélioration de pratiques pédagogiques en lien avec l'enseignement du français, les chercheurs souhaitent tout d'abord connaître les pratiques existantes ainsi que les facteurs qui les influencent, tels que le rapport, les connaissances, les croyances et les représentations des enseignantes et des enseignants en lien avec cet enseignement (Beaudry, Dubois, Miquelon et Marcotte, 2016; Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Gauvin et al., 2017). Une connaissance approfondie des pratiques existantes et des besoins du milieu scolaire les amène par la suite à concevoir et à expérimenter des interventions didactiques susceptibles d'améliorer les pratiques existantes (Fejzo, 2016; Laplante et al., 2017; Nadeau et Fisher, 2014).

De plus, comme le but de la recherche en éducation « débouche sur la transformation des pratiques professionnelles et des pratiques sociales d'un nombre considérable d'acteurs » (Vergnaud, 1985, cité dans Legendre, 2005, p. 1149), le pouvoir transformatif éventuel de ce processus ne se limite pas aux pratiques enseignantes, définies comme « un ensemble des activités de l'enseignant orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et les normes de la profession d'enseignant et mis en œuvre dans un milieu pédagogique particulier » (Legendre, 2005, p. 1066). Il peut et doit conduire à la transformation des pratiques professionnelles et sociales d'autres acteurs qui interviennent dans ce domaine, entre autres les administrations de l'État et leurs conseils spécialisés (Legendre, 2005, p. 10), tels que les écoles, les commissions scolaires, les professionnels de l'accompagnement pédagogique et les gestionnaires.

Or, si par définition, le processus de recherche vise à prendre part à la transformation des pratiques en général en éducation, des éléments inhérents aux pratiques organisationnelles et institutionnelles des commissions scolaires interviennent également dans le processus de recherche. Ces derniers peuvent faciliter, retarder voire empêcher la réalisation du processus de recherche. Par exemple, actuellement, la connexion entre les chercheurs et les praticiens n'est pas toujours directe : elle est réalisée par l'intermédiaire d'une interface, qui est la commission scolaire. Chaque commission scolaire a mis en place une procédure de traitement des demandes provenant des chercheurs. Généralement, une telle procédure de gestion à l'interne prévoit des contraintes temporelles et une démarche de recrutement de lieux et de partenaires de recherche qui peuvent entraver le déroulement de la recherche. Ainsi, dans certains cas, les rares dates fixes du traitement des projets de recherche, une ou deux fois par année, peuvent retarder la réalisation des projets. Un tel retard s'avère problématique pour les recherches d'intervention qui prévoient des moments précis durant l'année scolaire. De plus, la marche à suivre actuelle (passage par les gestionnaires de la commission scolaire qui proposent la liste des projets de recherche aux directions des écoles, lesquelles doivent donner leur approbation avant de communiquer avec les enseignants) ne permet pas de rejoindre directement les enseignants désireux d'y participer. Par conséquent, le processus de recherche est ralenti ou ne se réalise pas du tout s'il en a été décidé ainsi. Par ailleurs, il est à noter qu'une telle perspective prend davantage pour compte les besoins des chercheurs qu'une compréhension des enjeux explicatifs d'un tel positionnement de la part des commissions scolaires.

Également, le manque d'attentes et de balises claires pour l'engagement des chercheurs envers le milieu scolaire amène à une brèche de communication entre les chercheurs et les praticiens en éducation. En effet, la diffusion des résultats de recherche demeure un défi pour les chercheurs : les enseignants auraient tendance à ne pas lire les écrits professionnels rédigés par les chercheurs (Tardif et Zourhlal, 2005). Aussi, le milieu scolaire serait très intéressé par exemple à profiter de la synthèse des connaissances les plus récentes sur l'enseignement d'une matière donnée plutôt que de résultats isolés de recherches de petite envergure. Encore, la diffusion des résultats de recherches menées dans une commission scolaire profiterait à l'ensemble des commissions scolaires.

Bref, les besoins d'une meilleure communication se font sentir dans les deux milieux au regard d'une compréhension partagée des défis, rôles et besoins de chacun et d'une solide connaissance de la réalité des deux parties. Quelles sont les conditions gagnantes pour développer une culture de collaboration entre les chercheurs universitaires, les praticiens des établissements scolaires, les professionnels et les

gestionnaires des services éducatifs et des commissions scolaires? Quels aspects de cette collaboration méritent d'être revus pour faciliter, maintenir et légitimer l'entrée de la recherche dans le milieu scolaire? Quels moyens faut-il mettre en place pour faire profiter pleinement tout le milieu scolaire plus rapidement, et surtout plus concrètement, des avancements les plus récents de la recherche en lien avec les pratiques en éducation?

Ce sont des questions que nous nous posons et pour lesquelles nous invitons chercheurs et acteurs du milieu scolaire à s'exprimer dans le but de construire « des ponts solides entre les deux univers, scolaire et universitaire » (Dufour, Portelance, Pellerin et Boisvert, sous presse). Nous croyons que cette chronique pourrait devenir une tribune où partenaires universitaires et du milieu scolaire contribuent à l'amélioration des pratiques pédagogiques, de gestion, organisationnelles, institutionnelles et communautaires en faisant ressortir les défis et les besoins ponctuels des deux partenaires en lien avec la réalisation de la recherche en milieu scolaire. De surcroît, les points de vue conjugués des acteurs des deux milieux permettraient de dégager, notamment, des stratégies efficaces de référence et d'implantation de nouvelles pratiques d'enseignement dans les classes du primaire, du secondaire, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Les milieux seraient ainsi à même d'avoir une vue du balcon dans la gestion et l'évolution des

Références

- Beaudry, M.-C., Dubois, J., Miquelon, A. et Marcotte, S. (2016, mai). *Le rapport à la lecture littéraire et à sa didactique des futurs enseignants du primaire, du secondaire et du collégial. Le rapport à la lecture et à la littérature des enseignants*. Communication présentée au 84^e congrès de l'ACFAS, Montréal, QC.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
<http://dx.doi.org/10.7202/012355ar>
- Daviau, C. (2012). Posture d'une commission scolaire pour des écoles en mouvement. Dans P. Charland, C. Daviau, A. Simbagoye et S. Cyr (dir.), *Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis et perspectives* (p. 189-196). Bruxelles : De Boeck.
- Daviau, C. et St-Pierre, M. (2007). Le renouvellement des pratiques de gestion et de formation des gestionnaires en contexte de réforme. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 97-118). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (sous presse). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle : actions intentionnelles du milieu scolaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Fejzo, A. (2016). *Histoire de famille* (Trousse pédagogique). Bromont, QC : Fino Éducation.
- Gauvin, I., Boivin, M.-C., Duchesne, J., Lefrançois, P., Ouellet, C., Pinsonneault, R. et Simard, D. (2017). Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants : une porte d'entrée pour réexaminer la formation à l'enseignement. Dans R. Gagnon et E. Bulea Bronckart (dir.), *Former à enseigner la grammaire* (p. 69-96). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Laplante, L., Brodeur, M., Chapleau, N., Fejzo, A., Godard, L., Mercier J. et Desrochers, A. (2017). *Écrire, une compétence qui se construit : impact du modèle d'intervention à trois niveaux sur la prévention des difficultés en écriture auprès d'élèves de la maternelle et du premier cycle du primaire issus de milieux défavorisés* (Rapport de recherche FRQSC Actions concertées). Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/ecrire-une-competece-qui-se-construit-impact-du-modele-d-intervention-a-trois-niveaux-sur-la-prevention-des-difficultes-en-ecriture-aupres-d-eleves-de-la-maternelle-et-du-1supersup-cycle-du-primaire-issus-de-milieux-defavorises-s1kebwxb1481128035988>

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC : Guérin.

Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée O faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte* (Rapport de recherche FRQSC). Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=w9hm3gk81425325899046>

Tardif, M. et Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 87-107.
<http://dx.doi.org/10.3917/lsdle.384.0087>

Pour citer cet article

Fejzo, A., Dufour, F. et Daviau, C. (2018). Créer un espace de partage des expériences de collaboration entre les milieux universitaire et scolaire en vue de l'amélioration des pratiques pédagogiques et de gestion en éducation. *Formation et profession*, 26(2), 106-109. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a147>

La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir

(Partie 2)

CHRONIQUE • Profession de l'éducation

Je poursuis avec cette seconde chronique le travail de réflexion entamé dans la chronique précédente. Je rappelle que mon objectif est de proposer un bilan critique de l'évolution de la formation à l'enseignement au Québec depuis le début des années 1990. Dans la première partie de la chronique précédente, j'ai rappelé quelques moments importants de l'histoire récente de la formation à l'enseignement. Dans la seconde partie, j'ai commencé à analyser certains des principaux obstacles qui limitent le potentiel de notre système de formation universitaire au Québec. Avec cette nouvelle chronique, je poursuis l'étude de ces obstacles, avant d'aborder en conclusion quelques perspectives d'avenir.

2.2 La formation universitaire n'est qu'un entre-deux situé sur un continuum

J'ai insisté dans le développement précédent sur l'idée que la formation des enseignants forme un système social lui-même articulé au système professionnel à son tour encastré dans le système social. Or, ces divers systèmes n'ont rien de statiques, car il s'agit de systèmes dynamiques et ouverts, et donc constamment traversés par des changements et des processus sociaux. Dans les facultés d'éducation, nous avons peut-être l'impression que les programmes de formation des enseignants constituent des entités autonomes régies par des principes internes, par exemple, ceux de l'approche par compétences. En réalité, il n'en est rien, car la formation universitaire n'est qu'un entre-deux dans le système de formation. En effet, les facultés d'éducation existent uniquement parce que des étudiants y entrent et en sortent constamment : nos programmes sont donc ouverts et leurs limites,

porouses; notamment parce qu'ils sont traversés par un flux social et temporel, celui des générations d'étudiants et des nouveaux enseignants qui entrent dans les universités et en sortent. Pour eux, la formation universitaire n'est qu'une étape dans leur histoire de vie et leur cheminement professionnel : ils vont à l'université parce qu'ils n'ont pas le choix, mais le terme de leur véritable trajectoire n'est pas du tout l'université, mais le marché du travail enseignant.

Sur le plan conceptuel, considérer la formation universitaire comme un entre-deux revient à dire qu'elle s'emboîte dans un continuum de formation professionnelle de plus longue durée. En effet, on sait bien aujourd'hui que la formation professionnelle est un processus qui commence avant l'université, se poursuit pendant la formation initiale et s'accomplit finalement en cours de carrière lors de la phase d'apprentissage intense qu'est l'insertion et, par la suite, avec la formation continue et, plus largement, le développement professionnel. Bref, on peut donc distinguer au moins trois phases dans la formation professionnelle d'un enseignant : avant l'université, pendant l'université et après l'université. Or, ce qui est frappant au Québec comme à peu près partout ailleurs, c'est, d'une part, le faible degré d'articulation et de cohérence entre ces trois phases, et d'autre part, le faible pouvoir exercé par les formateurs universitaires et les facultés d'éducation sur l'amont et l'aval du système de formation.

2.2.1 L'amont du système de formation : origine sociale, croyance et rapport au métier

Commençons par l'amont. Ce qui se passe en amont de la formation initiale me semble extrêmement important, car c'est de là que proviennent nos étudiants. En effet, le choix du métier s'enracine dans une phase qui correspond aux apprentissages (formels et informels) personnels, familiaux, scolaires et sociaux réalisés avant la formation initiale. Cette phase renvoie donc à la socialisation primaire et secondaire (notamment scolaire), à l'origine sociale des futurs enseignants, à leurs cultures, croyances et représentations du métier acquises avant l'entrée à l'université. Pourquoi cette phase est-elle si importante? Parce que l'enseignant est une personne et cette personne constitue un élément constitutif et fondamental des interactions avec les élèves. Mais aussi parce que l'expérience scolaire antérieure, les croyances et représentations du métier acquises avant la formation initiale semblent robustes et stables à travers le temps, qu'elles servent à filtrer les connaissances universitaires et que celles-ci ne parviennent pas forcément à les modifier lors de la formation initiale. Enfin, parce qu'elles induisent divers types de rapport au métier, à la manière dont il est conçu et pratiqué. Où en sommes-nous à ce chapitre?

Nous voulons former des professionnels de l'enseignement, des pédagogues cultivés et des praticiens réflexifs, mais les étudiants que nous accueillons dans nos facultés correspondent-ils un tant soit peu à ces idéaux? Disposent-ils des ressources intellectuelles et personnelles pour les assumer? Leurs rapports aux savoirs, aux élèves et à leur futur métier s'inscrivent-ils déjà, lors de leur arrivée à l'université, dans une telle perspective professionnalisante? Je pense que non.

En réalité, un système de formation ne peut pas être différent ni meilleur que les formés qu'il recrute¹. En ce sens, nous aurons beau réformer la formation à l'enseignement, si les étudiants que nous formons année après année, décennie après décennie, restent sensiblement les mêmes sur certains plans, alors les résultats de notre système de formation ne changeront pas. Or, différentes enquêtes depuis les années 1970 (Cormier, Lessard, Valois et Toupin, 1979-1985; Jobin et Tardif, 2012; Lessard et Tardif, 1996; Tardif et Lessard, 2000) mettent justement en évidence sur plus de quatre décennies des lignes de continuité fortes à ce chapitre. En effet, hier comme aujourd'hui, la formation à l'enseignement attire très majoritairement de jeunes femmes blanches dites « Québécoise de souche ». Depuis les années 1980, les femmes sont de plus en plus nombreuses tandis que le poids des hommes diminue constamment; elles proviennent en bonne partie du monde ouvrier et de la classe moyenne inférieure, ce qui signifie que l'enseignement constitue pour la majorité d'entre elles une voie de mobilité sociale ascendante. Près de la moitié des enseignants dans l'enquête de Jobin et Tardif (2012) avait été influencés dans leur choix de carrière par la présence d'enseignants dans leur famille (proche et élargie) ou leur milieu de vie (enseignant modèle à l'école). Enfin, « l'amour des enfants » et le désir d'établir des relations d'aide avec eux, relations comportant une gratification émotionnelle, étaient dans les années 1970 et demeurent aujourd'hui constitutifs de l'orientation vers la carrière enseignante pour une grande partie de ces étudiantes². C'est ce qu'on appelle la « mentalité de service » qui caractérise les « professions de soin » (*caring professions*), c'est-à-dire les semi-professions principalement féminines orientées avant tout vers des relations d'aide comportant souvent une forte composante affective, un rapport émotionnel à « l'objet du travail ».

Mon hypothèse, c'est que les réformes de systèmes de formation mises en place depuis les années 1990 butent en partie, dans leurs visées de professionnalisation, sur ces lignes de continuité. Bref, la formation change, mais nos formés changent peu sur plusieurs plans : genre, origine ethnique, culturelle et sociale, croyances, rapport aux enfants et aux savoirs, etc. *En ce sens, sur le plan du recrutement, on doit s'interroger sur le caractère socialement peu novateur de notre système de formation initiale, car il tend à renouveler une profession passablement homogène et traditionnelle par le genre, l'origine sociale, la mentalité et les croyances.*

À mon avis, au-delà de la formation, tout cela témoigne d'une baisse d'attractivité de la profession enseignante, car, même s'il n'existe pas de données probantes sur cette question, tout laisse croire que les jeunes universitaires québécois des deux sexes parmi les plus dynamiques s'orientent vers d'autres secteurs plus prometteurs ou prestigieux comme les sciences naturelles et appliquées, les sciences de la santé, les autres formations professionnelles plus valorisées et rentables. Cela est indubitable pour les jeunes hommes qui se font de plus en plus rares dans les programmes de formation à l'enseignement et la profession. Mais c'est également vrai pour les jeunes femmes universitaires, qui ne sont plus obligées,

1 Voir à ce propos l'étude percutante de Statistique Canada « Pourquoi les perspectives scolaires sont-elles plus prometteuses pour les élèves des écoles secondaires privées? » *Aperçus économiques*, n° 044, mars 2015, qui met encore une fois en évidence, après des dizaines d'autres études du même genre, que ce sont les caractéristiques des élèves et leurs origines sociales qui constituent le principal facteur à la base du succès des établissements privés. Ce qu'on appelle « l'effet-établissement » n'est qu'un effet dérivé de « l'effet-élèves » : les bons élèves et étudiants font les bonnes écoles comme les bonnes facultés. Encore faut-il les attirer!

2 Dans l'enquête de Jobin et Tardif (2012) réalisée auprès de l'ensemble des finissants de 4^e année (primaire et secondaire) de toutes les universités francophones du Québec, les trois motifs les plus importants pour le choix de carrière des futurs enseignants étaient : 1^{er} choix à 87,3 % « pour travailler avec les enfants », 2^e choix à 79,8 % « pour transmettre des valeurs aux enfants » et 3^e choix à 79,3 % pour « aider les enfants à devenir membres de la société ».

comme dans les années 1960, à devenir enseignantes ou infirmières : bien d'autres choix de carrière s'offrent désormais à elles. À terme, comme cela se voit aujourd'hui dans plusieurs États américains, se profile le risque d'assister à un nivellement par le bas dans le processus de renouvellement de la profession enseignante.

Ce risque n'est-il pas renforcé par les modes de sélection des candidats à l'enseignement dans les universités? Dans la plupart des universités québécoises, cette sélection opère à ma connaissance uniquement sur les notes antérieures (la cote R) et comporte rarement d'autres démarches plus exigeantes (entrevue, test, mise en situation, projet écrit, etc.) pour identifier les candidats les plus prometteurs ou les plus doués. De plus, ces dernières années, certaines facultés et certains départements d'éducation éprouveraient, semble-t-il, des problèmes sérieux de recrutement d'étudiants : il leur suffit dès lors de baisser la fameuse cote R pour régler le problème. Est-ce une bonne stratégie pour bâtir une formation ambitieuse visant la formation des professionnels de haut niveau? Poser la question, c'est y répondre.

2.2.2 L'aval du système de formation : formation continue et développement professionnel

Abordons maintenant l'aval. L'aval de la formation, c'est le monde du travail enseignant, c'est-à-dire ce milieu dans lequel arrivent et espèrent œuvrer nos diplômés. Quels liens ce milieu entretient-il avec le système de formation? Un constat d'abord : aujourd'hui, tout le monde s'entend sur le principe que la formation initiale n'est qu'une étape de la formation professionnelle, laquelle doit se poursuivre tout au long de la carrière. En ce sens, la formation initiale doit être considérée comme une sorte de propédeutique à la formation continue, elle-même intégrée au développement professionnel conçu comme une responsabilité inhérente à l'exercice de la profession. Il en découle que, d'une manière ou d'une autre, devraient exister des fils conducteurs, voire des lignes de continuité entre formation initiale, formation continue et développement professionnel. Est-ce le cas? Je ne suis pas un spécialiste de la formation continue et du développement professionnel, mais il semble que nous n'allons pas dans cette direction depuis les années 1990. Je crains même que les facultés et les départements d'éducation soient en train progressivement d'être évacués du champ de la formation continue.

Pour comprendre les enjeux et difficultés de la situation actuelle, il faut au préalable rappeler qu'à la fin des années 1960, près des trois quarts des enseignants (surtout des enseignantes) ne possèdent pas encore une formation universitaire. Cependant, cette situation change très rapidement, car les enseignants déjà en poste dans les écoles vont massivement à l'université pour se former et surtout se perfectionner tout au long des années 1970 et 1980. On observe donc pendant ces deux décennies une augmentation régulière du niveau de scolarité universitaire du personnel enseignant. Je souligne que la rémunération des enseignants était à l'époque en partie liée à leur scolarité et les conventions collectives des années 1970 avaient prévu un fonds de développement professionnel pour couvrir les frais de scolarité des enseignants en formation. Or, chaque gain de scolarité (perfectionnement, maîtrise, voire doctorat) se traduisait pour les enseignants par des augmentations salariales qui se répercutaient tout au long de leur carrière. Enfin, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) finançait largement les universités pour assurer cette formation continue. Rétrospectivement, on peut même dire que l'offre de formation des facultés d'éducation des années 1970-1980 était surtout marquée par la formation continue plutôt que la formation initiale. Ainsi, historiquement, et je parle ici d'une histoire très

récente, universitarisation, professionnalisation et formation continue de personnel enseignant étaient donc intimement liées.

Or, ce lien va se déliter à partir des années 1990 et surtout 2000 pour trois raisons :

1) La génération des enseignants permanents de l'époque de la Révolution tranquille va rester en poste très longtemps; ils vont dès lors atteindre, par le cumul des perfectionnements et de l'ancienneté, le sommet de l'échelle salariale. À partir des années 1990, la scolarité moyenne des enseignants s'uniformise et se stabilise à 16 ans (baccalauréat), y compris pour les femmes qui effectuent un important rattrapage à ce chapitre. La réforme de 1994 élève ensuite cette scolarité à 17 ans, mais il s'agit toujours d'un baccalauréat. Ainsi, pour l'ensemble de la profession, un plafond historique de scolarité est-il atteint, ce qui signifie que les formations créditées par les universités (perfectionnement, maîtrise et doctorat) au-delà de ce plafond ne sont plus vraiment rentables, pour l'enseignant moyen, sur le plan salarial. C'est pourquoi, en 2002, la convention collective entre les syndicats d'enseignants et le gouvernement abolit les avantages que procuraient auparavant les formations universitaires au profit d'une échelle salariale unique basée sur l'ancienneté³.

Bref, ce qui est brisé ici, c'est la relation entre la formation continue et la mobilité professionnelle interne à l'enseignement : se former ne rapporte rien ou presque, non seulement sur le plan financier, mais aussi sur le plan symbolique et sur celui de la carrière. Comme on dit, l'enseignement mène à tout à condition de s'en sortir! Au bout du compte, la formation continue ne risque-t-elle pas alors de devenir une sorte d'impératif moral et subjectif censé orienter le professionnalisme enseignant et le développement professionnel, mais sans jamais se traduire par des récompenses objectives en termes de statut, de mobilité dans la carrière, de rémunération ou de reconnaissance? Je souligne qu'un tel impératif est totalement à contre-courant de l'idéologie centrale de notre société nord-américaine où l'effort professionnel doit être récompensé par des gains tangibles. N'y a-t-il pas là une certaine forme de mépris et de la formation et du personnel enseignant : formez-vous tant que vous voulez, mais il ne faut pas que cela coûte un sou au gouvernement et que vous en retiriez un quelconque avantage?

2) La seconde raison me semble découler en partie du phénomène de la précarisation du personnel enseignant dont j'ai parlé au début de ce texte. La chute drastique des populations scolaires à partir de la fin des années 1970 conjuguée à la sécurité d'emploi chez les enseignants permanents déjà en poste dans les écoles et aux rondes de compressions budgétaires qui se mettent en place à partir des années 1980 jusqu'à nos jours vont se traduire, des années 1980 à maintenant, par un taux de précarité tournant autour de 45 %, mais avec des pointes carrément hallucinantes de 76 % en formation professionnelle et de 78 % en formation des adultes. De plus, de la fin des années 1970 à la fin des années 1990, la précarité dure longtemps, 10, 12, voire 15 ans dans certains cas. À partir des années 2000, la durée de la précarité se réduit, mais elle s'étale encore sur plusieurs années selon Mukamurera, la meilleure spécialiste de la question au Québec⁴.

3 Plus spécifiquement, « La scolarité continue d'avoir une incidence sur la vitesse de progression, mais une fois le dernier échelon atteint, tous les enseignants reçoivent le même salaire, quel que soit le nombre d'années de scolarité achevées. Le sommet de l'échelle salariale est atteint après un maximum de 17 ans d'exercice, ce qui signifie qu'une fois cet échelon atteint, la formation n'a plus aucune incidence sur la rémunération » (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 46).

4 Joséphine Mukamurera, que je remercie ici, a analysé à ma demande les données plus récentes (2013) sur cette question. Voici le résultat de son analyse : en 2005, les nouveaux enseignants restaient précaires en moyenne huit ans. En 2013, 95 %, des nouveaux enseignants sont précaires en début de carrière, mais l'obtention de la permanence est

Certes, des mesures ont été prises pour soutenir le personnel précaire et des commissions scolaires ont mis en place ces dernières années des programmes de mentorat et de soutien à l'insertion. Mais ces mesures n'ont-elles pas eu pour effet de pérenniser la précarité et de la transformer en état permanent? Une telle situation engendre inévitablement des tensions au sein de la profession entre deux catégories d'enseignants, les permanents et les précaires, qui ne profitent pas de droits équivalents et surtout de conditions de travail homogènes. En effet, par définition, une main-d'œuvre précaire est instable et change fréquemment d'écoles, de commissions scolaires, de niveaux d'enseignement, de champs et des matières, etc. Il ne s'agit donc pas d'une main-d'œuvre dans laquelle les équipes-écoles, les directions d'établissements et les commissions scolaires vont a priori investir et fournir du soutien par des formations continues et du développement professionnel. Quand près de la moitié d'une profession est à statut précaire, ce qui compte, ce n'est pas le développement professionnel, mais la survie professionnelle : ce n'est qu'une fois celle-ci assurée qu'on peut songer à se développer et se former à nouveau.

3) Finalement, la troisième raison résulte du phénomène que j'ai analysé précédemment, à savoir que, tout comme la formation initiale, la formation continue et le développement professionnel s'adressent à une profession qui n'existe pas. Le récent avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2014) sur le développement professionnel des enseignants de l'école secondaire témoigne bien de cette réalité. Comme bien d'autres études et recherches antérieures sur la question, le CSE souligne que, contrairement aux professions établies, les activités de formation continue ne sont pas obligatoires pour les enseignants et ne s'inscrivent pas dans un plan de développement professionnel : « Il n'existe aucune obligation pour les enseignantes et les enseignants d'établir un projet personnel ou un plan individuel de formation, pas plus qu'un plan collectif de formation » (CSE, 2014, p. 50). Ces activités semblent par ailleurs aujourd'hui très morcelées et désordonnées : perfectionnement pour réformes, journées pédagogiques aux contenus incertains, petites formations universitaires, chantiers 7, formations données par des associations pédagogiques ou des groupes d'enseignants, autoformation, sans parler des boîtes privées qui proposent leurs kits et des gourous pédagogiques dont les enseignants sont souvent friands. Comme le note le CSE (p. 48) à ce propos, « les initiatives individuelles et organisationnelles existent, mais de façon fragmentée, sans liens explicites entre ce qui est individuel et ce qui est collectif, puis entre ce qui concerne la personne et ce qui concerne l'organisation ».

Pour expliquer cette situation, le CSE (p. 33) réaligne des arguments qui sont répétés au Québec et ailleurs depuis des années : « la croyance selon laquelle l'expérience est synonyme d'expertise, la structure indifférenciée de la carrière, la conception du travail qui n'inclut pas la formation, une certaine culture de passivité et d'impuissance, et la capacité d'analyse réflexive de sa pratique », auxquels s'ajoutent le manque de temps, la faiblesse du financement liée aux compressions budgétaires et les pertes d'énergie suscitées par les réformes des structures scolaires, sans parler de l'échec de renouveau pédagogique.

plus rapide qu'avant pendant les cinq premières années, soit 44 %. Chez les six ans d'expérience et plus, 35 % sont à statut précaire et 65 % à statut régulier. Si on regarde minutieusement par année d'expérience, il y en a qui sont encore à statut précaire après 6 à 7 ans d'expérience (42,4 % de ce groupe de 6 à 7 ans d'expérience) et 10 ans et plus (34,8 %). Il y a donc une association significative entre le nombre d'années d'expérience et le statut d'emploi. J'ajoute qu'il faut garder à l'esprit que, malgré un accès à la permanence plus rapide qu'en 2005, le nombre de précaires demeure tout de même relativement constant, car de nouveaux diplômés arrivent de manière continue sur le marché du travail enseignant. La précarité est donc devenue un mode de gestion généralisé de la main-d'œuvre enseignante.

De manière générale, ce qu'on retient à la lecture de l'avis du CSE, c'est, d'une part, l'absence d'une vision d'ensemble qui orienterait et soutiendrait la formation continue et le développement de la profession enseignante au Québec, et d'autre part, la faible participation des enseignants à la définition et à l'opérationnalisation d'une telle vision. Le CSE le souligne d'ailleurs à plusieurs reprises : les enseignants se considèrent davantage comme des consommateurs plutôt que comme des acteurs et des porteurs de leur propre développement professionnel.

Mais au-delà de ces constats généraux, ce qui devrait nous étonner et nous inquiéter dans l'avis du Conseil, c'est la très faible place occupée par les formateurs universitaires et les facultés et département d'éducation dans cet univers étriqué et disparate que sont devenus la formation continue et du développement professionnel. Lorsqu'on compare la situation actuelle à celle qui prévalait dans les années 1970 et 1980, on doit constater une réduction importante des espaces et des pratiques de fécondation réciproque entre les connaissances universitaires et les savoirs professionnels, entre les formateurs universitaires et les enseignants de métier.

Si on accepte un des grands principes de base de la professionnalisation de l'enseignement, à savoir que l'enseignant n'est pas un « praticien achevé » au terme de sa formation (MEQ, 2001), il devrait s'établir, me semble-t-il, une certaine continuité entre la formation initiale, la formation continue et le développement professionnel : des passerelles devraient s'établir entre eux, des connaissances scientifiques et des savoirs professionnels, mais aussi des questions à débattre devraient circuler de l'un à l'autre, des collaborations entre les acteurs, tour à tour formateurs et formés, devraient s'établir et se renforcer pour créer des synergies, c'est-à-dire des espaces réels habités par des personnes réelles rendant possible la circulation et la mise à l'épreuve aussi bien des connaissances scientifiques que des savoirs d'action et des pratiques professionnelles. Ne devrait-il pas en aller de même dans la relation entre la recherche, la formation continue et le développement professionnel? En effet, si on considère que les résultats des recherches universitaires en éducation « doivent trouver leur place aux côtés d'autres formes de savoirs dans le raisonnement professionnel » (Saussez et Lessard, 2009) et qu'« aucune conclusion de recherche ne peut être directement convertie en règle sur l'art d'éduquer » (Dewey), ne devrait-on pas voir émerger des espaces de discussion entre les chercheurs et les enseignants, afin de favoriser la coconstruction d'une véritable base de connaissances professionnelles pour l'enseignement?

J'aimerais me tromper, mais je ne vois rien émerger de la sorte, sauf peut-être dans quelques projets à très petite échelle qui n'ont guère d'influence sur le développement professionnel à long terme sur le personnel enseignant québécois de l'école publique. En fait, c'est plutôt la tendance inverse qui semble émerger depuis quelques années : faire de la recherche avec et pour les enseignants dans les écoles est devenu un véritable parcours du combattant pour les universitaires, tandis que sont mises en place des activités de formation entre enseignants desquelles sont exclus les universitaires, ces nouveaux « pédagogocrates » selon la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). Au bout du compte, on arrive à la conclusion que « l'expert dans la classe, c'est l'enseignant » (FAE). Bien sûr, l'objectif est ici de réaffirmer l'autonomie professionnelle des enseignants : mais réduite à elle-même, cette autonomie n'est-elle pas aussi une cage dans laquelle s'enferme la profession? Comme l'a montré Freidson (1986), toute activité professionnelle renvoie à un régime de réflexivité critique, lui-même garant de l'autonomie et de l'expertise. Un enseignant n'est pas seulement chargé de répondre aux demandes qui lui sont faites par des chercheurs, des fonctionnaires, des parents ou des élèves, il possède aussi la capacité de raisonner

en se basant sur sa propre expertise et donc d'évaluer leur pertinence, de les juger et de les reformuler selon sa propre compréhension de son activité, de ses finalités et valeurs. Cependant, cette réflexivité critique ne peut pas se nourrir que d'elle-même et se réguler à partir de la seule expérience personnelle du travail en classe, elle doit aussi s'ouvrir à d'autres sources de connaissances, accepter de s'inscrire dans un régime de doutes et de controverses, et surtout se mettre elle-même en discussion dans des espaces délibératifs hors de la classe. Bref, je vois mal comment une profession peut mériter ce titre sans prendre en charge, sur le plan de sa formation et de son développement, l'apport des connaissances et des données probantes sur l'activité qu'elle exerce pour le bien de la société. Or, en sommes-nous rendus là en enseignement?

Conclusion : quelles perspectives pour le proche avenir?

Les philosophes stoïciens, qui régnèrent sur la culture romaine antique pendant quatre siècles, soutenaient que le monde est constitué uniquement de deux sortes d'événements : les événements qui dépendent de notre volonté et que nous pouvons donc contrôler; les événements qui ne dépendent pas de nous, mais qu'il est nécessaire d'apprendre à connaître, d'une part, pour ne pas les confondre avec les premiers, et d'autre part, parce qu'ils changent fréquemment les premiers. Cette vision du monde aboutit à une attitude volontariste (nous pouvons contrôler ce qui dépend de nous), conjuguée à une conscience de ses propres limites, laquelle reconnaît que la réalité est constituée de beaucoup de phénomènes qui échappent, en tout ou en partie, à notre contrôle. En conclusion à ce texte, cette vision signifierait à peu près ceci : avant de nous engager (ou d'être engagés par d'autres!) dans une nouvelle réforme de la formation des enseignants, réforme qui serait par définition un projet volontariste, n'y a-t-il pas lieu de prendre la mesure des limites de notre propre action?

À ce propos, comme le rappelle avec justesse le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE, 2015, p. 2) dans son bilan de la formation des enseignants au Québec, « l'état de la situation en matière de formation des maîtres dépend en grande partie de décisions qui sont prises à l'extérieur des universités ». J'ai voulu montrer dans ce texte qu'il dépend aussi et sinon plus de processus sociaux complexes qui excèdent le champ de la formation initiale, et qui, en même temps, imposent des limites importantes à l'action formatrice des facultés et départements d'éducation. Les trois principales limites sur lesquelles je me suis attardé (mais il en existe d'autres) découlent pour l'essentiel de la difficile condition socioprofessionnelle du personnel enseignant au sein de l'école publique et de l'articulation dissonante, voire incohérente de cette condition à notre système de formation initiale : nous formons des professionnels pour une profession qui n'existe pas, le recrutement et l'attractivité de cette semi-profession sont problématiques, tandis que la formation continue et le développement professionnel des enseignants en exercice laissent aujourd'hui très peu de place à un dialogue constructif entre les formateurs et chercheurs universitaires et les praticiens.

Cela dit, si j'ai surtout insisté dans ce texte sur les problèmes découlant du système professionnel et du système éducatif public, et leurs impacts négatifs sur le système de formation, il ne faut pas croire que nous, formateurs d'enseignants, sommes blancs comme neige! Nous avons aussi notre part de responsabilité dans la situation actuelle ainsi que dans le maintien de ce vieux contentieux entre la profession et sa formation. Certes, comme le montre bien le bilan du CAFPE, les facultés et départements d'éducation ont consacré depuis 20 ans une énergie considérable à l'amélioration de

la qualité de la formation initiale des enseignants. Mais il me semble que cette énergie a été surtout employée à résoudre des problèmes internes à notre système universitaire de formation initiale. D'une certaine manière, le caractère très ambitieux et lourd des réformes de 1994 et de 2001, couplé aux compressions budgétaires qui ont profondément affecté nos institutions, a drainé tous nos efforts et entraîné un rabattement de notre action formatrice sur elle-même, c'est-à-dire sur nos programmes, nos stages, la mise en place du référentiel et de l'approche-programme, la concertation, etc. Trop souvent, j'ai pu observer depuis 25 ans comment la vie des facultés et départements d'éducation est surtout dominée par des questions de gestion, de procédures de fonctionnement et d'organisation, par des débats comptables entourant l'allocation des ressources professorales dans les divers programmes, sans parler des nombreux mécanismes de contrôle qui envahissent le travail professoral sous prétexte de l'unifier. J'ai parfois l'impression que nos œillères sont étroites et que notre vision se limite au champ de notre seul système de formation.

Pourtant, je crois l'avoir montré, ce système n'a pas de sens en lui-même, car il n'existe qu'en fonction de la profession pour laquelle il recrute et à laquelle il prépare. L'oublier, c'est forcément fragiliser notre position au sein du système professionnel et du système éducatif, et par ricochet, du système social. L'histoire internationale récente de la formation des enseignants montre bien que le système de formation est souvent la pièce la plus faible de ces différents systèmes, celle sur laquelle les pouvoirs politiques, économiques, idéologiques et éducatifs peuvent appuyer, pour la chambouler, la réduire, la neutraliser, voire l'abolir, le tout avec l'assentiment d'une large partie du monde de l'éducation et de la profession enseignante. Que faire? Comme ce texte est déjà trop long, je me limite ici à suggérer trois perspectives d'action pour le proche avenir.

En premier lieu, il me semble que le temps est venu de sortir de notre coquille et de rétablir des liens politiques avec le personnel enseignant de l'école publique. Quand je regarde l'évolution chaotique et déclinante de cette institution fondamentale au Québec depuis les années 1980, je suis frappé par la passivité et l'absence d'engagement public de notre corps professoral en sa faveur et à sa défense. Allons-nous continuer longtemps d'accepter de former des professionnels pour une profession qui n'existe pas? Je plaide donc pour un réengagement politique des facultés et des départements d'éducation au profit des enseignants et de l'école publique. Un tel réengagement nécessite obligatoirement une prise de parole publique, une médiatisation de nos prises de position en faveur des nouvelles générations d'enseignants que nous avons formées depuis 25 ans. Il nécessite également le rétablissement de solidarités avec les enseignants, leurs organes de représentation et leurs diverses associations. Ce rétablissement est d'autant plus urgent que le corps professoral de nos facultés et le corps enseignant de l'école publique me semblent être entrés ces quinze dernières années dans un processus d'éloignement réciproque, lequel confine souvent à de l'ignorance mutuelle, voire dans certains cas à une véritable opposition (qui vire parfois carrément au mépris des deux côtés de la clôture) sur certains enjeux comme la professionnalisation de l'enseignement, le renouveau pédagogique, la défense de l'école publique ou l'intégration des élèves en difficulté. Certes, je ne dis pas que les formateurs universitaires doivent forcément endosser toutes les prises de position provenant du monde enseignant, mais je crois que nous avons collectivement intérêt à nous asseoir avec eux, à les écouter sérieusement et à retisser des liens passablement effilochés entre eux et nous.

En deuxième lieu, s'il est vrai, comme je l'ai souligné au début de mon texte, que la recherche en sciences de l'éducation et plus particulièrement la recherche sur la formation et la profession enseignante a connu ces dernières décennies un bond quantitatif et qualitatif, il faut tout de même constater son faible impact sur les pratiques et les identités enseignantes. Malgré l'essor de la recherche, la multiplication des équipes et des projets, le développement de centres d'envergure et de chaires de recherche, force est de constater que nous avançons encore en ordre dispersé et que notre action collective est constamment affaiblie par son absence d'unité, sans parler de la lutte des ego, des rivalités individuelles et institutionnelles pour l'obtention des financements, l'éclatement des intérêts des chercheurs et la dispersion des projets dont la durée et la portée sont beaucoup trop faibles pour avoir un impact quelconque sur l'enseignement. Ne serait-il pas temps de convoquer des états généraux sur la recherche en éducation au Québec? Depuis au moins 20 ans, il n'existe plus au Québec de lieu et de temps dûment consacrés à rassembler les forces vives de la recherche éducative, à faire le point sur les avancées récentes et à dégager collectivement des perspectives de développement et de fécondation réciproque entre tous les projets en cours. Ce ne sont pas les centaines de communications annuelles à l'ACFAS, au colloque du CRIFPE ou dans les diverses autres activités scientifiques qui peuvent suppléer à cette absence. Comment pouvons-nous entrer en dialogue avec la profession enseignante si nous sommes incapables d'en établir un entre nous?

Enfin, en troisième lieu, je plaide pour une formation des enseignants qui soit en même temps une véritable socialisation à la culture de l'université et une acculturation aux valeurs universitaires. Je rappelle que la formation initiale est aussi une phase de construction de l'identité professionnelle et d'adhésion aux valeurs de la profession. Elle ne se réduit donc pas à faire acquérir des connaissances et des compétences aux étudiants, mais aussi à les faire adhérer subjectivement à des valeurs et à certaines images ou représentations de la profession et du professionnel. Or, je considère que la principale faiblesse de notre système de formation découle du fait que les étudiants sont « instruits », mais non « socialisés » par les universitaires en éducation. En fait, les étudiants ne connaissent pas ou mal les formateurs universitaires, faute de les rencontrer dans leurs cours et leurs stages. Ils ont donc très peu de relations directes avec la culture et les connaissances produites par les formateurs, ainsi qu'avec les valeurs que ceux-ci véhiculent. C'est pourquoi les étudiants — essentiellement des jeunes femmes — qui étudient dans nos facultés pendant quatre ans restent en fin de compte relativement étrangers à la culture universitaire : ils étudient à l'université sans être formés systématiquement et organiquement par l'université et ses représentants les plus éminents, les professeurs. J'en conclus que nous, formateurs universitaires, devons reprendre notre place dans la formation de nos étudiants. Comment pouvons-nous entrer en dialogue avec la profession, si nous sommes incapables d'être connus et reconnus par nos propres étudiants?

Références

- Bidjang, S. G. (2005). *Description du niveau de maîtrise des compétences professionnelles des stagiaires finissants en enseignement au Québec* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century. The report of the task force on teaching as a profession*. New York, NY : Carnegie Corporation of New York.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). (2015). *Bilan des visites de suivi. Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Bilan_visites_suivi.pdf
- Commission d'étude sur les universités. (1979). *Rapport du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*. Québec, QC : Éditeur officiel du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Cormier, R., Lessard, C, Valois, P. et Toupin, L. (1979-1985). *Les enseignants et enseignantes du Québec, une étude socio-pédagogique* (vol. 1-10). Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), 873-902. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3064>
- Freidson, E. (1986). *Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/AttirerFormerRetenueEnsQualiteQuebec_f.pdf
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2005). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Greenberg, J., McKee, A. et Walsh, K. (2013). *A review of the nation's teacher preparation programs*. New York, NY : National Council on Teacher Quality.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Londres : Cassell.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270454.pdf>
- Institut de la statistique du Québec. (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clés pour relever les défis du XXI^e siècle*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.pdf>
- Jobin, V. (2010). *La transposition de la politique ministérielle de 2001 dans les pratiques des formateurs de maîtres au Québec ou vers un examen critique de la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation à l'enseignement* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repéré à <http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/27900>
- Jobin, V. et Tardif, M. (2012, mai). *La professionnalisation de la formation des enseignants au Québec : une enquête auprès des étudiants en enseignement*. Communication présentée au congrès de l'ACFAS, Montréal, QC.
- Laforce, L. (2002). *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire (BÉPEP). Cohorte 1995-1999*. Québec, QC : Université du Québec.
- Langlois, S. (2011). La grande mutation des professions au Québec, 1971-2006. *Les Cahiers des Dix*, (65), 283-303. <http://dx.doi.org/10.7202/1007779ar>

- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, système*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Morales Perlaza, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8756>
- Morales Perlaza, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18598>
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Repéré à https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
- Ozouf, J. et Ozouf, M. (2001). *La République des instituteurs*. Paris : Gallimard.
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, (168), 111-136. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.1804>
- Table MEQ-Universités. (2000). *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EnquetePremiersDiplomesBaccEnsSec.pdf
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- 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), 55-69. <http://dx.doi.org/10.7202/001785ar>
- Tardif, M. et Mukamurera, J. (2018). La profession enseignante et sa formation. Dans M. Joanis et C. Montmarquette (dir.), *Le Québec économique 2017 : Éducation et capital humain* (p. 151-175). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Pour citer cet article

- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir. *Formation et profession* 26(2), 110-121. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a148>

Accompagnement réflexif mentorale en gestion de classe pour des enseignants débutants au secondaire en milieu défavorisé

Michel **Roy**
Université du Québec à Montréal

France **Dufour**
Université du Québec à Montréal

Catherine **Meyor**
Université du Québec à Montréal

doi:10.10.18162/fp.2018.a151

CHRONIQUE • Insertion professionnelle

Introduction

Le développement de la compétence en gestion de classe (GC) des enseignants est un défi majeur en période d'insertion professionnelle. Dufour et Chouinard (2013) identifient la compétence en gestion de classe comme étant le *pivot du métier*, à cause de son influence sur la qualité de l'enseignement. Selon Girouard-Gagné (2016), elle serait source de stress. La gestion de classe est bien sûr prise en compte lors du baccalauréat en enseignement (dans les cours théoriques et la formation pratique), mais c'est une fois en insertion professionnelle, sur le terrain, sans le soutien d'un enseignant associé ou d'un superviseur de stage, que des écueils sont souvent rencontrés. C'est avec l'expérience et un questionnement sur ses interventions que se construisent la confiance et la capacité de l'enseignant débutant à gérer un groupe classe, mais il incombe aussi au milieu de travail d'offrir un accompagnement aux enseignants débutants.

Dans le quotidien d'un gestionnaire d'établissement scolaire, si le soutien aux enseignants en insertion professionnelle fait certes partie des préoccupations, la charge de travail et le rôle de supérieur hiérarchique rendent parfois l'accompagnement à la GC complexe et délicat, puisque souvent lié à des enjeux d'évaluation de rendement.

Projet d'intervention

Dans le cadre de mes fonctions de direction adjointe dans une école secondaire de milieu défavorisé et par un projet d'intervention à la maîtrise en éducation à l'UQAM, il m'a été possible de mettre en

œuvre un programme de soutien formel en gestion de classe, avec comme moyen principal le mentorat réflexif par des pairs enseignants expérimentés. La problématique ayant fait état des difficultés souvent observées en GC chez des enseignants débutants et de la nécessité de leur offrir un soutien formel, notamment en référence à la recherche doctorale de Dufour (2010), le cadre théorique s'est ensuite principalement construit autour des travaux de Chouinard (1999), d'Archambault et Chouinard (2009) et de Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012). J'ai fait un lien entre les perceptions idéalistes des enseignants débutants quant au métier et à leur rôle au regard du climat d'apprentissage (Chouinard, 1999) et leur sentiment de compétence, nommé sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en GC, qui a servi d'ancrage théorique à partir des travaux de Bandura (2007) sur le sociocognitivism. L'objectif d'intervention se déclinait en deux volets, soit évaluer l'incidence d'un soutien mentorat réflexif sur le SEP d'enseignants débutants en GC, puis évaluer l'incidence du programme.

Accompagnement réflexif mentorat

Le dispositif d'accompagnement mis à l'essai comportait des activités échelonnées sur une année scolaire selon le calendrier ci-dessous, élaboré à partir du modèle en trois phases d'Archambault et Chouinard (2009) :

- Phase 1 : L'établissement du fonctionnement de la classe
- Phase 2 : Le maintien du fonctionnement de la classe et le soutien à la motivation scolaire
- Phase 3 : L'intervention pour résoudre les problèmes de comportement

Trois mentors et trois mentorés se sont portés volontaires en début d'année scolaire et un quatrième mentoré s'est joint au programme en janvier (un mentor s'est finalement vu attribuer un deuxième mentoré).

Calendrier des rencontres du programme d'accompagnement réflexif mentorat

Moment de l'année scolaire	Activité
Août	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du programme aux participants
Septembre	<ul style="list-style-type: none"> • Jumelage par dyade mentoré/mentor • Questionnaire sur le SEP comme pré-test aux mentorés • 1^{re} formation et discussion du groupe de soutien entre pairs (mentors/mentorés) sur la phase 1
Septembre et octobre	<ul style="list-style-type: none"> • 1^{re} observation en classe du mentoré par son mentor, suivie d'une rencontre mentorale de la dyade
Novembre	<ul style="list-style-type: none"> • 2^e formation et discussion du groupe de soutien entre pairs (mentors/mentorés) sur la phase 2
Décembre et janvier	<ul style="list-style-type: none"> • 2^e observation en classe du mentoré par son mentor, suivie d'une rencontre mentorale de la dyade
Février	<ul style="list-style-type: none"> • 3^e formation et discussion du groupe de soutien entre pairs (mentors/mentorés) sur la phase 3
Février-mars	<ul style="list-style-type: none"> • 3^e observation en classe du mentoré par son mentor, suivie d'une rencontre de la dyade (retour réflexif et fiche)
Avril	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire sur le SEP comme post-test aux mentorés • Questionnaire bilan aux mentorés et aux mentors

Collecte de données

Pour évaluer les incidences du programme sur le SEP et sur la perception par les mentorés de leur compétence en GC, deux instruments ont été utilisés. D'abord, pour évaluer l'incidence du soutien mentorat sur le SEP des enseignants débutants, un questionnaire¹ validé comportant trois dimensions (gestion de classe, stratégies d'enseignement, engagement des élèves) a été rempli par les mentorés avant et après le programme de mentorat. Ensuite, un questionnaire bilan en trois parties, créé pour le programme, a été distribué à tous les participants (mentorés et mentors) avec pour objectif de recueillir les commentaires sur l'ensemble du programme.

Survol des principaux résultats

Les données recueillies ont essentiellement servi à documenter l'incidence du programme, notamment l'évolution du SEP à partir de données descriptives. J'ai constaté des perceptions plutôt positives dans les résultats liés à nos deux volets de l'objectif d'intervention (mesures quantitatives liées à l'évolution du SEP puis évaluation des commentaires des participants sur les incidences du programme).

J'ai constaté, pour les quatre mentorés :

- Une augmentation du SEP moyen avant et après le programme de mentorat
- Une plus grande augmentation de moyenne pour la dimension *gestion de classe*, ensuite pour la dimension *engagement des élèves*, puis pour la dimension *stratégies d'enseignement*.

Comme le soutien mentorat a essentiellement porté, à travers les formations et les observations, sur les interventions en classe, il est encourageant de voir que les perceptions soient davantage positives quant à la dimension *gestion de classe*.

Les scores pour les trois dimensions ont augmenté chez trois des quatre mentorés, alors que chez le quatrième, seule la dimension *stratégies d'enseignement* a subi une augmentation de score (égalité de score pour la dimension *gestion de classe*, légère baisse de score pour la dimension *engagement des élèves*). Cette situation pourrait s'expliquer par le fait que le questionnement de ce mentoré portait davantage sur le matériel pédagogique que sur la gestion de classe et qu'il n'enseignait pas dans la discipline correspondant à sa formation initiale.

Par leurs commentaires au questionnaire bilan, les participants sont en mesure d'identifier quelques éléments concrets d'amélioration associés au programme de soutien mentorat. Il est question notamment du lien à faire entre la planification de l'enseignement et la GC, de l'importance de garder son calme, de celle d'avoir du matériel pédagogique adapté et de privilégier les interventions préventives, puis du droit à l'erreur. Le programme semble aussi avoir permis aux mentorés de confirmer la pertinence des pratiques mises en place en échangeant avec des enseignants expérimentés.

En conclusion, certains aspects essentiels de l'accompagnement mentorat et de l'insertion professionnelle ont été mentionnés, notamment l'importance d'une bonne relation mentorale, observation en lien avec la recherche de Vivegnis (2016), qui mentionne aussi l'importance de la posture d'écoute et de soutien du mentor auprès des enseignants débutants. Le besoin de temps de rencontre pour les enseignants débutants avec des enseignants expérimentés, un accompagnement conçu en fonction

des besoins spécifiques de chaque débutant et la nécessité pour les établissements scolaires d'offrir un accompagnement formel et adéquat sont aussi des éléments mentionnés par les participants. Par ce projet d'intervention, il a été possible d'entrevoir une façon pour une direction d'établissement d'assurer un soutien en GC aux enseignants débutants sans trop alourdir sa tâche, en sollicitant la collaboration d'enseignants expérimentés. Il est probable que les augmentations du SEP chez les mentorés ne soient pas seulement attribuables au programme de mentorat, puisque d'autres facteurs comme le soutien informel ou des formations à l'externe ont pu avoir des incidences sur la compétence en GC. Les résultats observés sont tout de même encourageants et nous portent à recommander que de tels dispositifs soient mis en place pour soutenir les enseignants débutants.

Note

- 1 Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). *Ohio State Teacher Efficacy (OSTES)*. Traduction française validée (Ménard, L., Legault, F., St-Pierre, L., Nault, G., St-Pierre, L., Raïche, G. et Bégin, C., 2011).

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <http://dx.doi.org/10.7202/032011ar>
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3939>
- Dufour, F. et Chouinard, R. (2013). Dispositif de soutien en gestion de classe : mise à l'essai auprès d'enseignants débutants. *Éducation et formation*, (e-299). Repéré à <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=157>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. Repéré à https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_gps/documents/articles/2012-REVUE_CANADIENNE_EDUCATION-Le_SEP_des_enseignants_et_leurs_pratiques_de_gestion_de_la_classe.pdf
- Girouard-Gagné, M. (2016). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18356>
- Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2001). *Ohio State Teacher Efficacy (OSTES)*. Traduction française validée (Ménard, L., Legault, F., St-Pierre, L., Nault, G., St-Pierre, L., Raïche, G. et Bégin, C., 2011).
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/9331>

Pour citer cet article

- Roy, M., Dufour, F. et Meyor, C. (2018). Accompagnement réflexif mentorat en gestion de classe pour des enseignants débutants au secondaire en milieu défavorisé. *Formation et profession*, 26(1), 122-125. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a151>

Towards mandatory digital literacy in Quebec's Schools?

Thierry Karsenti
Université du Québec à Montréal



doi:10.10.18162/fp.2018.a161

CHRONIQUE • Technologies en éducation

Background

Technology at school: are we progressing or digressing? Is there too much or too little? Are we for it or against it? There are no easy answers to these questions, especially in light of the growing distaste for learning as students continue to lose interest and drop out, according to many recent studies (see Ryan & Deci, 2016¹). Technology use at school is an issue that angers and divides teachers, pedagogical counsellors, school administrators, and parents. Few education topics have sparked such heated debates as this one, according to the recent book *Le désastre de l'école numérique: plaidoyer pour une école sans écrans*² (The disaster of the digital school: a plea for a screenless school). Twenty or thirty years ago, we wondered whether technology would yield impacts on academic performance. Would it bring the hoped-for benefits of more learning, better learning, different learning, and enthusiasm for learning? From the standpoint of 2016, this question may have been poorly formulated. That is, taking sides on this particular issue—to be for or against technology in education—may have sent us down the wrong path. In 2016, in Québec and around the world, it is high time to try another route. We should drop this toothless debate and focus on the role that technology plays in education. Instead of pondering whether or not technology has a place in education, we could start thinking about how technology can help improve teaching, learning, and skills development. “How” is the operative word here. Despite the lingering disputes, the time to advocate “for” or “against” is long past.

We begin this article with an overview of recent studies on technology in education. We then attempt to show that, in a world where technology, issues, and cultures are changing rapidly, digital literacy should be a mandatory subject in elementary and high school.

Does technology really impact academic performance?

With the publication in September 2015 of the main conclusions of an OECD report³ called *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, combined with the conclusions of John Hattie's⁴ meta-analyses of the impacts of technology on education, revealing a supposedly weak effect on student performance,⁵ many continue to ask themselves if technology really has a place in education. First, we should look at some of the drawbacks of these two studies, which have persuaded so many to re-question the use of technology for education.

Broadly speaking, the OECD report reveals that the more that students use new forms of technology at school, the lower their academic performance. This might seem logical, in the sense that it is difficult to demonstrate a direct association between effective technology use and technology purchases. However, the report also illustrates the largely unvoiced argument that the pedagogical purposes of the technology need to be considered, and that it is not enough to focus solely on access to computer equipment. In several studies (see Karsenti & Collin, 2013⁶), we could not conclude a direct association between technology and student performance. Technology certainly has vast educational potential, but in practice, it is what the teachers do with it that counts, as well as what teachers can get their students to do with it. At the end of the day, how technology is used makes all the difference. Furthermore, the OECD reminds us that educational technology is here to stay, but that the digital shift can only be effective if teachers are properly trained to use technology to good advantage, and if they show their students how to use technology to learn.

Turning to John Hattie's (2008⁷) recommendations, almost half the studies he consulted date from the aughts (years 2000 to 2010), and some are from as far back as 1977. Given the forms of technology that were available at the time (e.g., before Google, FaceBook, YouTube, and Wikipedia, to name a very few), this drastically limits the scientific amalgamation.

That said, Hattie himself recognized that the technological impact on student performance was liable to grow enormously, particularly if:

- Technology could enable a variety of teaching strategies
- Teachers could be trained how to use technology for teaching and learning
- Technology could be used to expand learning opportunities
- Technology could give students more control over their learning
- Technology could increase opportunities for collaborative and peer learning
- Feedback mechanisms could be optimized
- Technology could boost student motivation.

We contend that instead of viewing educational technology as a panacea or the Holy Grail, we should view it as a useful tool with high educational potential. A more recent large-scale study on the impact of technology on education⁸ concludes that technology realizes its greatest potential when every student has a personal device, when every student is taught how to use technology for learning, and when teachers are equipped with the skills they need to use technology for effective teaching. As with any tools, the impact on student performance is directly dependent on how the technology is used. Therefore, for technology to positively contribute to the academic success of all students, the teacher's role is important as never before.

Overview of the situation Québec

At a time when other Canadian provinces are introducing coding at school,⁹ when some countries have included the game Minecraft in the school curriculum,¹⁰ and when other so-called conservative countries require students to write their texts on a computer using word processing software,¹¹ what is the state of educational technology in schools in the province of Québec, Canada?

In the 1970s, Québec went through what we might call an audiovisual crisis: equipment was fragile, cumbersome, and costly, and there were incompatibility issues. These appeared to be the underlying reasons for the overall failure of the audiovisual component of teaching practices, and why this component was shunted to the side. Simply put, teachers were unfamiliar with the equipment and had no clue what to do with it. Against this background, the first computers were quietly introduced into schools in the late 1970s. In 1981, Québec's education department (le ministère de l'Éducation du Québec – MES) set up its first ministerial committee on the use of computers in education, with a mandate to coordinate work on computer-assisted education and to prepare a development plan for promising applications. In 1983, the MES implemented a large-scale initiative to bring microcomputers (PCs) and microcomputing into the education system (*Plan de développement de la micro-informatique scolaire*). The aim was to teach computer science (also called microcomputing) courses at school, with a focus on understanding and using PCs and software.

With the advent of the new *Plan d'action numérique en éducation* of the Quebec Government (Quebec educational technology plan), the educational role of technology veered in a major new direction. It was no longer a question of teaching computer science per se. The idea became to promote the integration of technology into teaching practices across all school subjects. Technology progressed from the status of a learning *objective* to a learning *medium*. However, the passing of this reform eclipsed the use of technology for teaching purposes. At the same time, computer knowledge became a transversal competency (also called a cross-curricular competency), without which teachers could not be considered truly in command of their teaching practice. This state of affairs presupposed that all students, because they used many forms of technology in their daily lives, were capable of using technology to learn. In hindsight, many studies have shown that this is not necessarily the case. On the contrary, computer use by young people, even frequent or daily use, does not automatically transfer to educational use. In addition, studies have shown that each generation of youth develops its unique uses of technology according to momentary interests, social circles, ethnocultural backgrounds, and so on. Moreover, there is nothing to indicate that they all have the skills they need to use technology for learning.

Mandatory teaching of digital literacy in elementary and high school

Although we would very much like technology to contribute to student performance, we must first establish it as a subject in itself, commonly called *digital literacy*. This new subject would enable students to develop a global digital learning culture and would prepare them to use technology to learn a variety of subjects, develop further competencies outside of school (e.g., computer science and other skills), engage in lifelong learning, and learn in an informed, responsible manner. On condition that digital literacy is designated as a subject in itself, technology can make a real difference in education. Nevertheless, making digital literacy a mandatory subject does not mean sweeping away the old curriculum and starting from zero. For our education systems, the first challenge in technology integration would be to strike an optimal balance between preserving certain traditional methods that have been included in the teaching arsenal for centuries and taking advantage of the new opportunities offered by computer-assisted methods. To do so, we should not limit ourselves to a simply utilitarian vision. Instead, we should carefully identify potential educational transformations and outcomes. Finally, it is vital for this technological advance to be aligned with our pedagogical principles and with teaching strategies that embrace change and innovation. It is less about learning how to use technology and more about learning how to use technology in order to teach better.

Notes

- 1 Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2016). Facilitating and Hindering Motivation, Learning, and Well-being in schools. Research and Observations from Self-Determination Theory. In K. Wentzel et D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School, 2nd Edition* (pp. 96-119). New York : Routledge.
- 2 Bihouix, P. et Mauvilly, K. (2016). *Le désastre de l'école numérique: plaidoyer pour une école sans écrans*. Paris : Seuil.
- 3 <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>
- 4 Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- 5 Hattie (2009) found a positive impact of 0.18 on academic achievement.
- 6 Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 94-122.
- 7 Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge.
- 8 Zheng, B., Warschauer, M., Lin, C.-H., & Chang, C. (2016). Learning in One-to-One Laptop Environments: A Meta-Analysis and Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 20(10), pp. 1-33. DOI: 10.3102/0034654316628645
- 9 <http://www.theglobeandmail.com/technology/bc-government-adds-computer-coding-to-school-curriculum/article28234097/>
- 10 http://www.theregister.co.uk/2013/01/15/swedish_school_minecraft_lessons/
- 11 <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/W/4/>

Potvin, M., Magnan, M.-O. et
Larochelle-Audet, J. (dir.). (2016).
*La diversité ethnoculturelle,
religieuse et linguistique en
éducation*. Montréal, QC :
Fides Éducation.

Alexandra **Belloy-Poudrette**
Université de Montréal

doi:10.18162/fp.2018.a149

RECENSION

Les auteurs réunis dans *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* traitent de l'articulation entre le domaine scolaire et la diversité. S'interroger sur la place donnée aux communautés ethnoculturelles, religieuses et linguistiques dans le milieu de l'éducation est d'autant plus pertinent que la formation des enseignants à l'interculturalisme et l'inclusivité est lacunaire, comme le soulignent Potvin et Larochelle-Audet. Dans cette perspective, cet ouvrage fournit des assises théoriques sur les concepts fondant la diversité au Québec, ainsi que ce qui les caractérise dans le contexte scolaire québécois.

Les auteurs dressent un portrait de la diversité scolaire québécoise, tout en plaçant les concepts fondamentaux de cette réalité dans une perspective de défis posés par la reconnaissance du pluralisme et la scolarisation des élèves. On y traite de l'histoire de l'éducation des élèves autochtones, des assises institutionnelles du système public anglophone et des écoles religieuses et ethnospcifiques. Dans ce dernier chapitre, Tremblay compare les idées reçues au sujet des écoles religieuses à ce qu'en dit réellement la recherche. Les auteurs exposent les fondements conceptuels des dynamiques familiales des parcours migratoires, des rapports ethniques, et de l'étendue des accommodements raisonnables en contexte de diversité ethnoculturelle et religieuse, illustrés par des exemples de situations scolaires vécues.

Le collectif présente également l'état de la situation et des pistes à suivre en ce qui concerne la formation et les compétences du personnel scolaire, ainsi que la place de la diversité dans le

curriculum scolaire formel québécois. Les auteurs mettent l'accent sur les approches pédagogiques portant sur la diversité ethnoculturelle et les compétences essentielles aux enseignants et directions d'écoles, posant l'importance de l'inclusion d'une compétence interculturelle et inclusive parmi les compétences professionnelles des enseignants, ainsi que sur l'impact des échanges interculturels sur leur cadre de réflexion. On y aborde la place de la diversité en *éthique et culture religieuse*, les auteurs replaçant le cours dans le contexte social et religieux québécois, tout en soulignant le problème de la formation enseignante à l'époque de son implantation. La notion d'altérité et la pertinence d'utiliser des questions socialement vives pour faire interagir les élèves dans le cadre du cours d'*histoire et éducation à la citoyenneté* y sont aussi soumises.

Les deux dernières parties de l'ouvrage sont consacrées, d'une part, aux pratiques scolaires à instaurer pour prendre en compte les réalités et besoins des élèves issus des minorités et, d'autre part, aux interactions sociales et scolaires entre l'école, la famille et la communauté, ce qui inclut les programmes parascolaires et communautaires et les facteurs de réussite des élèves issus de l'immigration. On y retrouve des pistes d'action pour la différenciation pédagogique, dont une intéressante démarche d'analyse de soi. Des approches pédagogiques équilibrées sont présentées dans le cadre de l'enseignement du français et de la réussite scolaire des élèves autochtones, où de nombreuses ressources à exploiter sont proposées au lecteur. Les auteurs présentent divers outils de réflexion et de compréhension concernant la réalité scolaire de jeunes réfugiés et expliquent comment accommoder la diversité religieuse à l'école publique. Ce dernier chapitre reprend plusieurs concepts déjà vus dans l'ouvrage, mais apporte tout de même d'utiles pistes de réponses aux types de demandes les plus fréquents. Très pertinentes pour un enseignant œuvrant dans un milieu scolaire empreint de diversité, des pistes de réflexion sur les questions de surreprésentation et de sous-représentation dans les approches d'évaluation des besoins des élèves minorisés sont élaborées. Enfin, on retrouve l'inclusion de la culture des jeunes dans les cours via le slam et le *spoken word* dans un chapitre plaidant pour l'inclusion d'élèves qui se sentent désengagés du cursus scolaire.

Le public cible visé étant formé à la fois des futurs enseignants, du personnel scolaire en exercice et du grand public (p. XIII), l'équilibre entre l'apport d'un bagage conceptuel permettant de comprendre les phénomènes décrits et l'outillage des personnes amenées à intervenir se rompt dans certains chapitres. Ainsi, si tous les chapitres se terminent par des questions de réflexion pour le lecteur, ces questions ne sont pas toutes d'égale qualité. Soulignons que McAndrew et Bakhshaei, dans les deux premiers chapitres, démontrent avec brio qu'il est possible d'allier un solide apport théorique à une description de questions et ressources pratiques qui rejoignent les enseignants. Dans la même veine, Demers, Lefrançois et Éthier, Armand, Borri-Anadon et Bakhshaei ont inclus dans leurs chapitres respectifs des points pertinents poussant la réflexion quant aux pratiques à mettre en œuvre en classe, aidant ainsi le lecteur enseignant non seulement à comprendre le phénomène, mais aussi à agir. Enfin, Papazian-Zohrabian explique avec une grande sensibilité les séquelles des situations violentes et l'influence du deuil et des traumatismes de deuil sur le parcours scolaire des élèves réfugiés et issus de la guerre, un apport d'autant plus utile qu'il s'agit d'une réalité nouvelle pour plusieurs intervenants du milieu.

Globalement, cet ouvrage fait le point sur l'état des savoirs en matière de diversité au Québec et constitue un outil de base pertinent, à la fois pour la formation des étudiants en enseignement et pour ceux qui souhaiteraient faire des recherches pour approfondir le sujet. Dans l'optique de s'adresser au personnel scolaire en exercice, il serait pertinent d'uniformiser la portée pratique présente dans plusieurs chapitres pour faire de cet ouvrage un outil plus complet et pour qu'il constitue un outil tant d'action que de compréhension.

Pour citer cet article

Belloy-Poudrette, A. (2018). Potvin, M., Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (dir.). (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*. Montréal, QC : Fides Éducation. *Formation et profession* 26(2), 126-128.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a149>

RECENSION

Joanis, M. et Montmarquette, C. (dir.). (2017). *Le Québec économique 7 : Éducation et capital humain*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

RESENCION

Sous la direction de Marcelin Joanis et de Claude Montmarquette, cette septième édition du *Québec économique* vise à analyser, de manière approfondie, les enjeux économiques contemporains du système d'éducation québécois. Pour ce faire, près d'une trentaine d'intervenants ayant des intérêts pour différentes facettes liées à l'administration du système scolaire québécois ont contribué à la rédaction de cet ouvrage.

Présentation

Le *Québec économique 7* est réparti en cinq sections distinctes. La première section vise à faire le point sur l'économie québécoise. En poursuivant cette ambition, cette section de l'ouvrage contribue à détailler les régions administratives du Québec en présentant des statistiques abordant différents aspects de celles-ci : le taux de chômage, le ratio de dépendance démographique, le contexte lié à l'emploi ainsi que l'âge de la population. Par le biais d'une comparaison à des régions canadiennes homologues, des diagrammes à lignes brisées présentent l'évolution de ces statistiques au fil des années. Cette section comprend aussi la contribution d'un économiste qui discute de l'influence et des changements dans le milieu scolaire qui sont occasionnés par l'avènement des technologies et des applications numériques.

Ensuite, les quatre dernières sections de ce livre visent à analyser les enjeux économiques du système d'éducation. Celles-ci comprennent treize chapitres distincts auxquels des intervenants ayant des champs d'expertise diversifiés ont été appelés à contribuer. La deuxième section de cet ouvrage inclut trois chapitres qui permettent de dresser un portrait du système d'éducation québécois en distinguant le réseau primaire et secondaire de celui de l'enseignement supérieur.

La troisième section du *Québec économique 7* traite du financement de l'enseignement supérieur. Le premier chapitre de cette section s'intéresse au niveau et à la modulation des frais de scolarité. De plus, deux chapitres supplémentaires approfondissent l'aide financière en documentant la valeur attribuée par les jeunes aux programmes de soutien aux études ainsi qu'en abordant la possibilité d'implanter un système de remboursement proportionnel aux revenus.

La quatrième section aborde la performance du système scolaire. Différents thèmes sont documentés au sein de cette partie de l'ouvrage. Dans un premier temps, un regard est porté à la taille des classes et aux résultats scolaires qui en découlent. Puis, le dixième chapitre du collectif présente les principales caractéristiques des écoles privées ainsi que leur contribution à la réussite éducative. À la suite de ce chapitre, deux experts abordent le niveau de diplomation universitaire québécoise en effectuant des comparaisons détaillées en fonction des niveaux de performance de l'Ontario et du Canada. Finalement, cette section se termine par un texte qui traite de la thématique de la surqualification chez les diplômés postsecondaires.

Enfin, la cinquième section est constituée de trois chapitres qui visent à documenter les rendements privés et sociaux de l'éducation. Dans un premier temps, un regard est porté aux bénéfices monétaires découlant de la réalisation d'études universitaires. Ensuite, deux auteurs documentent le lien entre le niveau de scolarité d'un individu et l'accès à la classe moyenne. Pour finir, le dernier chapitre de l'ouvrage s'intéresse à l'effet de l'interruption temporaire des études sur le salaire des jeunes travailleurs.

Forces et faiblesses de l'ouvrage

D'entrée de jeu, je tiens à mentionner que cet ouvrage, dirigé par Marcelin Joanis et Claude Montmarquette, est accessible à un lectorat élargi. En tant que néophyte dans le domaine de l'administration et du financement du système de l'éducation, j'ai eu de la facilité à assimiler les propos des différents auteurs ayant contribué à ce collectif. Les différents chapitres proposés sont bien écrits et vulgarisés. À cet effet, une force indéniable de l'ouvrage réside dans la pluralité des thèmes abordés par les différents spécialistes. Selon ses besoins, le lecteur pourra approfondir une thématique particulière pour laquelle un expert (ou un groupe d'experts) s'est penché en y apportant un argumentaire nuancé et posé.

Par ailleurs, il importe de mentionner que le *Québec économique 7* peut aussi constituer un outil de référence pour tout individu s'intéressant à l'économie québécoise. Ce constat se traduit particulièrement au sein du premier chapitre de l'ouvrage à l'intérieur duquel les dynamiques économiques des différentes régions administratives du Québec sont mises de l'avant. Ces informations peuvent être fort utiles pour tout individu s'intéressant à l'évolution du développement économique de la province québécoise.

Étant à sa septième édition, par son succès et son importance dans la littérature québécoise, le *Québec économique* n'a plus à faire ses preuves. Par ailleurs, il importe de souligner que certaines statistiques présentées datent parfois un peu. Par exemple, certaines analyses s'appuient sur des statistiques de

2005 ou de 2010. À l'approche de la nouvelle décennie, un lecteur peut se demander si la dynamique québécoise a changé depuis le moment où les données présentées ont été recueillies.

Par contre, à mon sens, l'apport du *Québec économique* pourrait se traduire à très court terme dans le développement de la société québécoise. En effet, dans un contexte où le gouvernement cherche à maximiser ses investissements dans le système éducatif, certains décideurs impliqués dans le domaine de la politique devraient probablement s'approprier cette version du *Québec économique*, traitant de l'éducation et du capital humain, avant d'imposer certains choix à la population.

Pour citer cet article

Joanis, M. et Montmarquette, C. (dir.). (2017). *Le Québec économique 7 : Éducation et capital humain*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval. *Formation et profession* 26(2) : 129-131. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a150>