

Formation et profession

Bulletin du CRIFPE

Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante

Rencontre avec :
Robert Bisailon

Deux prix pancanadiens pour le CRIFPE

Autonomie professionnelle, vraiment ?

La formation des enseignants et le développement durable en Afrique :
d'une situation locale à une préoccupation globale

Dossier

Regards critiques sur la réforme
sous la responsabilité de Clermont Gauthier

- 2 **ÉDITORIAL**
- 4 **ENTREVUE**
Rencontre avec Robert Bisailon
Claude Lessard
- 9 **DOSSIER**
Regards critiques sur la réforme
Clermont Gauthier
- 10 Nouveau signifie-t-il amélioré ?
Évaluons avant de poursuivre la réforme
au secondaire
Clermont Gauthier, M'hammed Mellouki
- 13 Autonomie professionnelle, vraiment ?
Daniel Trottier
- 24 Le souci des préalables de l'élève : parent
pauvre de la réforme du curriculum
Robert Brien
- 30 Un regard critique sur la réforme
québécoise
Steve Bissonnette, Mario Richard
- 37 Déficit de recherche ? Pas certain.
Plutôt question de rapport à la recherche
québécoise
Claude Lessard
- 43 **CHRONIQUE INTERNATIONALE**
La formation des enseignants
et le développement durable en Afrique :
d'une situation locale à une préoccupa-
tion globale
Pierre Fonkoua
- 50 **CHRONIQUE DIDACTIQUE**
Des fondements de la réforme en sciences
humaines appliqués en secondaire cinq
Félix Bouvier
- 54 **CHRONIQUE SUR L'ÉTHIQUE
ET LA CULTURE SCOLAIRE**
La « force institutionnelle » en milieu
scolaire
Denis Jeffrey
- 59 **CHRONIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE**
Distance et proximité culturelle
dans le film *L'esquive* d'A. Kechiche
Gérard Langlande
- 64 **RENDEZ-VOUS AVEC LA RECHERCHE**
Entrevue avec Denis Jeffrey
Suzanne-G. Chartrand
- 67 **PRIX**
- 69 **LIVRES**
- 71 **VIENT DE PARAÎTRE**

Sommaire

Le bulletin du CRIFPE

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

Directeur du bulletin

Thierry Karsenti *U. de Montréal*

Rédacteur en chef

Denis Jeffrey *U. Laval*

Adjointe à la production

Monica Cividini *U. de Montréal*

Responsables des rubriques

Jean-François Cardin *U. Laval*

Suzanne-G. Chartrand *U. Laval*

Érick Falardeau *U. Laval*

Clermont Gauthier *U. Laval*

Denis Jeffrey *U. Laval*

Collaboration spéciale

Steve Bissonnette *U. Laval*

Félix Bouvier *UQTR*

Robert Brien *U. Laval*

Madeline Deriaz *U. Montréal*

Pierre Fonkoua *Université de Yaoundé I*

Gérard Langlande *Université Toulouse-Le Mirail*

Claude Lessard *U. Montréal*

M'hammed Mellouki *U. Laval*

Mario Richard *U. Laval*

Daniel Trottier *Collège Beaubois*

Revision linguistique

Francisco Pereira de Lima *CRIFPE - Laval*

Nathalie Racine *CRIFPE - Laval*

Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté *U. Laval*

*La reproduction des textes est autorisée avec
mention de la source*

Abonnez-vous

pour recevoir gratuitement

Formation et profession, le bulletin du CRIFPE.

Le formulaire est accessible sur notre site internet

www.crifpe.ca

ÉDITORIAL

Deux prix pancanadiens pour le CRIFPE

Thierry KARSENTI

Directeur
CRIFPE

Un changement de direction au CRIFPE

Après avoir été sous la dynamique houlette de Maurice Tardif pendant quelque douze années, la direction du CRIFPE m'a été confiée en mai dernier. Au nom du CRIFPE et en mon nom, j'aimerais remercier Maurice Tardif pour l'immense contribution qu'il a faite à la recherche en sciences de l'éducation au cours de ces années, et tout particulièrement dans le domaine de la formation à la profession enseignante. Je lui souhaite tout le succès qu'il mérite chez les Helvètes, où il a accepté un poste de recteur.

Prix pancanadiens Whitworth décernés à Clermont Gauthier et au CRIFPE

Le 11 octobre dernier à Calgary, Clermont Gauthier et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ont été lauréats de deux prix pancanadiens décernés par l'Association canadienne de l'éducation.

Clermont Gauthier, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, professeur titulaire à l'Université Laval et membre fondateur du CRIFPE s'est vu décerner le prix d'excellence Whitworth dans la catégorie *chercheur individuel*. Quant au CRIFPE, c'est la palme du meilleur centre de recherche au Canada qui lui a été remise. Il s'agit de deux prix qui témoignent de l'excellence en recherche des membres du CRIFPE et de Clermont Gauthier.



En effet, en vingt-deux ans de carrière, le professeur Gauthier a publié vingt-six livres et quatre-vingt-neuf articles ou chapitres et réalisé cent quatre-vingts communications. De surcroît, plusieurs de ses ouvrages ont eu un rayonnement dans toute la francophonie notamment *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, un ouvrage qui sert de manuel de référence au Québec et en Europe.

Quant au CRIFPE, il s'agit d'une reconnaissance importante qui souligne le travail des membres du Centre au cours des douze dernières années, et notamment l'excellence en recherche de l'ancien directeur, Maurice Tardif, un des chercheurs les plus subventionnés en sciences de l'éducation. Les membres du jury ont notamment indiqué que : «*L'aspect interuniversitaire et multidisciplinaire unique du CRIFPE, son personnel, ainsi que son programme unificateur et ses axes de recherche ont impressionné le Comité de sélection*». Ce prix fait donc du CRIFPE un des plus importants centres de recherche en éducation au Canada. Ces reconnaissances viennent à point pour le CRIFPE dont l'évaluation de mi-parcours par le FQRSC est prévue pour le 14 mars prochain.

La recherche sur la profession enseignante : le rapport de l'AERA

Sur le plan de la recherche, je crois important de présenter certaines des conclusions du dernier rapport de l'American Educational Research Association (AERA) intitulé *Studying Teacher Education : The Report of the AERA Panel on Teacher Education* signé par Cochran-Smith et Zeichner. Ce rapport, présenté il y a quelques mois au congrès de l'AERA à Montréal et maintenant disponible sous forme de livre, est en lien étroit avec les axes de recherche du CRIFPE. En effet, les auteurs montrent combien il est important de mener des recherches sur la profession enseignante. Plusieurs priorités de recherche sont proposées dont :

- l'identification des facteurs qui, dans la formation des enseignants, contribuent à la réussite éducative des élèves ;

- l'étude de la relation entre les pratiques pédagogiques des formateurs, les pratiques des nouveaux enseignants et la réussite éducative des élèves;
- l'étude de l'efficacité des réformes gouvernementales liées à la formation et à la certification des enseignants;
- l'étude de l'impact des stratégies de préparation des futurs enseignants à intervenir dans un contexte culturellement diversifié et leurs pratiques en salle de classe ;
- l'étude des stratégies favorisant la formation optimale des enseignants qui devront œuvrer avec des élèves rencontrant une variété de difficultés d'apprentissage.
- l'étude des contextes de formation alternatifs qui permettent l'arrivée de nouveaux enseignants dans les salles de classes ;
- etc.

Les auteurs du rapport discutent également des stratégies à adopter pour renforcer les connaissances déjà balisées dans le domaine de la formation et la profession enseignante. Bref, il s'agit d'un rapport qui vient renforcer les assises du CRIFPE et qu'il semble important de consulter afin de profiter de ces pistes de réflexion pour bonifier les recherches menées par nos membres.

Le bulletin du CRIFPE : la réforme en question ; le Prix Tousignant-Desrosiers

Ce numéro de Formation et profession présente un Dossier dirigé par Clermont Gauthier, une entrevue réalisée par Claude Lessard avec Robert Bisailon et les chroniques habituelles du bulletin. Soulignons aussi que le 4 novembre dernier le Prix Tousignant-Desrosiers a été remis à Anne-Marie Lamarre de l'Université du Québec à Rimouski. C'est Pauline Desrosiers, membre fondatrice du CRIFPE et présidente du jury cette année, qui présente la lauréate de même que le complexe processus qui a permis de désigner la gagnante.

Bonne lecture

Entrevue

avec Robert Bisailon



Par Claude LESSARD

LABRIPROF-CRIFPE

Robert Bisailon est professeur invité au Département d'administration et fondements de l'éducation à l'Université de Montréal. Enseignant au secondaire pendant 7 ans à la Commission scolaire régionale Henri-Bourassa, il fut président du Syndicat de l'enseignement Henri-Bourassa en 1977, puis président de la Commission des enseignants et enseignantes des commissions scolaires à la Centrale de l'enseignement du Québec en 1980. Quand il a été nommé membre du Conseil supérieur de l'éducation en 1986, il était enseignant de 6e année du primaire à la Commission scolaire de l'Argile Bleue, fonction qu'il a exercée jusqu'à sa nomination comme président du Conseil supérieur en 1989, poste qu'il occupa jusqu'au 8 avril 1995. Puis, il a co-présidé la Commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996). Il fut très engagé dans l'implantation de la réforme scolaire qui s'en est suivie, ayant été nommé sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire au ministère de l'Éducation, fonctions qu'il a exercé jusqu'en 2005.

Claude Lessard : Dix ans après la Commission des États généraux de l'éducation que vous avez présidée, l'énoncé de politique de Mme Marois, le Rapport Inchauspé, le nouveau programme d'enseignement, son implantation au primaire et au début du secondaire, les conseils d'établissement et les plans de réussite, quel est votre bilan de tout cela? L'école québécoise a-t-elle changé de manière significative? De manière irréversible? Pour le mieux?

Robert Bisailon : Il est impossible de répondre à cette question sans prendre en considération toutes les dimensions de la Réforme, sans les situer dans un espace temporel suffisant pour en mesurer les effets, et sans rappeler un certain nombre d'événements et de comportements survenus et affichés depuis huit ans. Sinon, je me prêterais à des raccourcis trop fréquents et que je dénonce pour ce qu'ils sont.

Dans les faits, c'est en 1997 qu'ont été rendus publics le plan ministériel pour la Réforme de l'éducation : *Prendre le virage du succès* et l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*. Parmi les mesures annoncées, les modifications à la *Loi sur l'instruction publique* sont entrées en vigueur en 1998, et c'est en l'an 2000 que le Programme de formation de l'école québécoise a commencé à être implanté, à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire.

Toutes les dimensions de la Réforme

Durant la période 1997-2005, six ensembles d'interventions ministérielles ont été mis en place :

- Au chapitre de la **prévention**, dans le cadre de la réforme de l'éducation mais aussi dans celui de la politique familiale, ont été implantés ou mis en vigueur :
 - Un réseau de centres de la petite enfance;
 - L'extension à temps plein de l'Éducation préscolaire à 5 ans;
 - Des services de garde scolaire;
 - Une réduction substantielle du nombre d'élèves par classe à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire;
 - Une augmentation du temps d'enseignement au primaire, à partir de septembre 2006.

Pour le moment, l'effet mesurable est surtout quantitatif : dans un contexte de forte dénatalité, il y a maintenant dans le système scolaire primaire beaucoup plus d'enseignants proportionnellement au nombre d'élèves.

- Au chapitre de l'**articulation des pouvoirs et des responsabilités** entre la commission scolaire et les établissements et de la déconfectionnalisation de l'une et des autres, des modifications ont été apportées à la *Loi sur l'instruction publique*. Des effets ont été constatés dans la mise en œuvre de projets éducatifs singuliers dans un plus grand nombre d'établissements et dans la gestion collégiale des établissements.
- Au chapitre de la **révision du curriculum** (cours et parcours), l'élaboration du Programme de formation se poursuit pour ce qui a trait à l'école secondaire et de nouveaux régimes pédagogiques ont été édictés pour l'éducation préscolaire, pour l'enseignement primaire et pour l'enseignement secondaire. L'implantation de tous ces changements est modulée selon plusieurs facteurs : capacité et temps d'appropriation, activités de formation réellement réalisées, fonctionnement des mécanismes locaux de mise en œuvre, nature du soutien pédagogique accordé, capacité de constituer des équipes-cycles, compréhension du sens et de la portée des compétences, etc...

- Au chapitre de l'**intervention intensive** en milieux défavorisés, un programme de soutien à une centaine d'écoles en milieu montréalais est en place depuis sept ans (70 millions de dollars) et une stratégie est déployée sur tout le territoire pour 200 écoles secondaires depuis 2002 (125 millions de dollars sur 5 ans).

Pour ce qui est des effets mesurables, les deux interventions bénéficient d'un dispositif d'évaluation et de budgets significatifs à cet effet.

- Au chapitre de l'**adaptation scolaire**, les dispositions sur la Loi sur l'instruction publique ont pris acte de l'état de la jurisprudence et privilégient l'intégration de tous les élèves en classe régulière, à certaines conditions bien précises. Un plan d'action accompagne cette politique et fait actuellement l'objet d'une évaluation approfondie.
- Au chapitre de l'**intégration scolaire des immigrants** et de l'éducation interculturelle, une politique interministérielle a été rendue publique accompagnée elle aussi d'un plan d'action soumis à des opérations d'évaluation.
- Au chapitre des dispositifs corollaires qui ont fait l'objet de révision :
 - La formation initiale des maîtres;
 - Les modes d'élaboration et d'implantation des programmes d'études;
 - L'élaboration et l'approbation du matériel didactique;
 - L'évaluation des apprentissages;
 - Les services éducatifs complémentaires.

Faire un bilan de la Réforme, en prenant en considération toutes ces dimensions, serait non seulement prématuré, compte tenu de tous les facteurs entourant leur processus d'implantation et le pilotage de ces changements, mais aussi réducteur, si l'on s'arrête seulement à l'implantation du curriculum, compte tenu de la courte période écoulée.

On peut déjà constater, cependant, que les modes et modèles traditionnels d'enseignement et d'organisation ont peu évolué.

Événements et comportements

Depuis huit ans (1997-2005) cinq ministres, sous deux gouvernements différents, se sont succédés à la tête du ministère de l'Éducation, parmi lesquels trois ont :

- Soit introduit un changement de dynamique avec les plans de réussite, les plans stratégiques et la culture des indicateurs;
- Soit modifié la trajectoire prévue d'implantation du Programme de formation (report d'un an au secondaire);
- Soit modifié la portée des changements prévus (le nouveau pédagogique).

En outre, depuis la date du début d'implantation du Programme de formation, soit en 2000, trois années scolaires ont été marquées d'un boycott, par les enseignants, des activités liées à l'implantation de la Réforme, pour des raisons liées à l'amélioration de leurs conditions de travail. Un bilan sérieux et exhaustif devrait tenir compte de l'impact de ces événements et de ces comportements relativement à l'efficacité de l'implantation...

Au plan pédagogique, la Réforme comprend plusieurs éléments : programme par compétences, cycle d'apprentissage, non-redoublement, différenciation pédagogique et projets, interdisciplinarité, etc. À votre avis, sur quels éléments le ministère a-t-il fondé sa décision d'aller de l'avant dans cette direction ?

Au plan pédagogique, la décision d'aller de l'avant avec des approches et des dispositifs nouveaux – qui existaient cependant à plus petite échelle ici et là – reposait essentiellement sur les considérations suivantes :

- Malgré une performance d'ensemble assez satisfaisante du système d'éducation pour les élèves encore présents dans le système, trente pour cent d'entre eux n'obtiennent pas une première année de qualification au secteur des jeunes et onze pour cent n'en obtiennent pas du tout durant leur vie;
- Les résultats des recherches des trente dernières années sur la nature et le processus d'apprentissage;
- La nécessité d'engager plus résolument l'activité intellectuelle et la participation des élèves dans leurs apprentissages;

- Le rétrécissement constaté de l'autonomie professionnelle avec des programmes déclinés par objectifs;
- Le fait que tous les besoins des élèves ne sont pas assumés par l'école;
- La nécessité de renouveler les objectifs de socialisation compte tenu des changements sociaux intervenus;
- L'idéal d'un travail plus collectif des enseignants.

La réforme est-elle nécessaire, lorsqu'on prend connaissance des résultats intéressants des élèves québécois aux enquêtes internationales (PISA) en littéracie et numéracie ? Est-elle nécessaire pour tout le système ou pour les écoles « sous-performantes » ?

Ce qui est intéressant dans l'analyse des résultats des élèves québécois aux épreuves internationales, c'est le fait que ceux-ci, au-delà des connaissances acquises, maîtrisent certaines compétences plus complexes. Il a semblé que tel pourrait être un filon d'ensemble à exploiter à travers tous les programmes d'études.

Pour ces écoles sous-performantes, souvent de milieux défavorisés, les éléments pédagogiques de la réforme sont-ils appropriés ? Est-ce qu'une approche pédagogique plus structurée, plus encadrante et plus centrée sur l'enseignement ne serait pas plus efficace, la pédagogie différenciée et personnalisée valorisée par la réforme supposant des prérequis culturels que l'on retrouve moins fréquemment en milieu défavorisé ? En somme, la pédagogie proposée n'est-elle pas davantage conforme aux valeurs des classes moyennes et favorisées et plus distante culturellement des milieux défavorisés ?

Dans les écoles sous-performantes – et cela est encore plus vrai dans les milieux défavorisés – on a de la difficulté à intégrer les interventions portant sur deux ensembles de facteurs : les facteurs scolaires, d'une part, qui sont liés au temps réel d'exposition aux apprentissages, au niveau des attentes à l'endroit des élèves, à la qualité (expérience) et à la stabilité du personnel enseignant, au leadership de la direction de l'établissement; les facteurs socioéconomiques et culturels, d'autre part, tels que « l'adhésion » à la culture scolaire, la pauvreté des dispositifs de remédiation, l'assiduité et le climat scolaires, une communauté moins « portante » et des besoins d'encadrement et d'accompagnement négligés.

C'est pourquoi les interventions réalisées en milieu défavorisé font le pari qu'une pédagogie plus « égalitaire » devrait s'inscrire dans un environnement qui prend en considération non seulement l'ensemble de ces facteurs, mais aussi leur interrelation. Mais c'est un pari qui aurait besoin de la réunion de conditions additionnelles pour être tenu.

La réforme établit un lien de nécessité entre un curriculum par compétence, l'organisation pédagogique par cycle d'apprentissage, le non-redoublement et des pratiques pédagogiques spécifiques (diversification et différenciation, projets, personnalisation, coopération, etc.). Cet ensemble prescriptif ne risque-t-il pas d'être perçu comme limitant l'autonomie professionnelle des enseignants, puisque le ministère de l'éducation leur dit non seulement quoi enseigner, mais aussi comment ?

Le Ministère n'a jamais eu la prétention de dire « comment enseigner » puisque la pédagogie demeure, de toute façon, du ressort de l'enseignant. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas eu de dérives, ni de messages ambigus à cet égard.

Mais le Ministère postule que des pratiques pédagogiques moins rigides, conçues en équipes professionnelles, et que des interventions planifiées sur une plus longue durée que la traditionnelle et impitoyable année d'études (à la fin de laquelle un élève réussit ou échoue) donnent plus de chances de réussite aux élèves, à la condition toutefois que soient au rendez-vous des dispositifs additionnels d'aide.

Comment caractérisez-vous le pilotage québécois de la Réforme ?

Le pilotage québécois de la Réforme a souffert et souffre encore des maux suivants :

- Un calendrier d'implantation soumis à divers soubresauts (pression des groupes d'intérêts, accessibilité du matériel didactique, activités de formation insuffisantes, etc.) et ne laissant aucun espace d'expérimentation et d'ajustement;
- Une oscillation constante – et paralysante – entre deux modèles de gestion du changement : l'un qui procéderait par prescription sur des échéances, des étapes, des contenus et des activités de formation et des résultats attendus; l'autre, plus conforme à notre non-culture d'imputabilité, et qui vise à « soutenir comme on peut », en espérant « que

cela fonctionne », à vérifier les perceptions, et à réagir aux humeurs des groupes d'intérêt ou de l'opinion publique. Le deuxième modèle ronronne depuis 40 ans, si bien que ce sont souvent les erreurs de parcours et les ratés constatés – par ailleurs bien réels – qui tiennent trop souvent lieu d'évaluation. Il y a ici un vice de système.

Dans ses premiers pas, on peut penser que la Réforme a été fortement impulsée par le Ministère. Ne craignez-vous pas que comme toute stratégie top-down, elle s'essouffle avec le temps ? Avez-vous le sentiment que les enseignants, les directions d'école et les parents se sont approprié la réforme et estiment désormais en être « les propriétaires » ?

La Réforme, si on l'envisage dans toutes ses parties constituantes, n'est pas exclusivement « top-down », en ce qu'elle fait suite à des consultations qui ont duré près de deux ans et qu'elle associe depuis cinq ans près de deux mille acteurs du système scolaire, de façon constante. En ce sens, elle répond à des préoccupations largement exprimées et, je dirais, plutôt convergentes. Mais elle demeure tributaire de l'enseignement et de la gestion exercés comme des actes privés, même dans le système public d'éducation. Or, pour être implantée, il faudrait qu'elle soit appropriée à la manière même dont il faudrait qu'elle soit réalisée, c'est-à-dire par des collectifs professionnels légitimés... et imputables.

Quels sont les défis les plus importants des années qui viennent ?

Les citoyens votent de plus en plus avec leurs pieds (ils protestent silencieusement en changeant de comportement ou en cherchant des services ailleurs), même à l'intérieur du système public d'éducation, en même temps qu'augmentent les inscriptions des élèves au secteur privé. Le mouvement ne va pas s'arrêter, à moins que l'on pratique une « politique d'égalisation absolue de qualité » des établissements publics. Cela nécessiterait une surdose de courage à tous les paliers du système.

Je crois néanmoins qu'il faut garder le cap sur le sens originel de cette réforme qui vise la réussite de tous les élèves, réussite qui n'est pas réductible à la seule relation à une mesure moyenne des résultats scolaires, laissant de côté le développement d'autres apprentissages.

Un autre défi qui n'est pas encore relevé suffisamment, c'est de faire de cette réforme le dossier engageant **ensemble** toutes les composantes des organisations et non un dossier parmi d'autres, confié exclusivement aux services éducatifs et, parmi ceux-ci, à une catégorie de personnel.

Il faudra également pousser la professionnalisation des métiers d'enseignement et de gestion jusqu'à la prise en charge complète des besoins des élèves, à partir d'une lecture plus lucide et plus solidaire de leurs résultats scolaires et de leurs habiletés sociales, de sorte que les interventions éducatives soient encore plus appropriées.

Saviez-vous que...

Le REF 2007 aura lieu à Sherbrooke

Après les rencontres de Montpellier de septembre 2005, les dixièmes rencontres du Réseau international de recherches en éducation et en formation seront réalisées à l'Université de Sherbrooke en 2007. Le REF est l'une des grandes et exceptionnelles rencontres internationales francophones en éducation et en formation dont le pilotage et la réalisation sont partagés entre des représentants universitaires de plusieurs pays qui ont la langue française en partage.

Soulignons qu'il s'agit d'un retour historique du REF à Sherbrooke, où il avait émergé sous sa forme actuelle en 1992. Quinze ans après, cela constituera donc un événement majeur et marquant dans la mise en réseau et le développement de la recherche internationale francophone en éducation et en formation. Des informations sur le sujet seront communiquées au cours des prochains numéros de *Formation et profession*.

Un prix pour Louise Guilbert

La professeure Louise Guilbert, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheure au CRIFPE, est la lauréate pour cette année du prix Raymond-Gervais, prix décerné par l'Association des professeurs de science du Québec (APSQ) <http://www.apsq.org>. L'APSQ décerne chaque année sa plus haute distinction en hommage à un ou une pédagogue pour sa contribution exceptionnelle à l'enseignement des sciences au Québec.

Félicitations à notre collègue

Dossier

Regards critiques sur la réforme

Clermont Gauthier

CRIFPE-Laval

Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement

On ne connaît aucun état qui réussit à réformer son système éducatif sans déclencher de vifs débats. Dossier chaud s'il en est, celui de la réforme exalte les passions, ne serait-ce que parce que chacun a fréquenté l'école, que ses enfants y sont encore, qu'il exerce une fonction d'éducateur ou encore que, citoyen, il a simplement à coeur l'avenir de son pays. Si on ne peut être parfaitement neutre quand on aborde cette question, il est néanmoins possible de jouer un rôle d'intellectuel qui réfléchit, qui formule des arguments et qui prend position publiquement dans la cité.

À cet égard, un texte soulignant certaines inquiétudes au sujet de la réforme, que j'avais co-signé avec mon collègue M'hammed Mellouki le printemps dernier et publié dans plusieurs quotidiens, a déclenché la polémique au Québec. Il est repris ici intégralement pour situer le lecteur. Ce petit texte a fait beaucoup jaser et, en ce sens, il a accompli sa fonction de faire réfléchir sur la place de la recherche dans l'élaboration des politiques éducatives.

Le dossier comprend un texte de Daniel Trottier, directeur général du Collège Beaubois, qui souligne que, depuis la publication des textes fondateurs, la réforme a dérivé et s'est transformée en réforme de l'enseignement alors qu'elle s'annonçait au départ comme une réforme du curriculum. Robert Brien, professeur à l'Université Laval, spécialiste de la psychologie cognitive, souligne l'importance des préalables dans l'apprentissage et s'inquiète du peu d'attention qui est accordé à cette question dans la réforme actuelle.

Par ailleurs, à la suite de la publication par le journal *Le Soleil* de Québec (03/09/2005) d'un dossier sur l'implantation de la réforme au secondaire, des questions sur les liens entre la recherche en éducation et la réforme actuelle ont été adressées par des lecteurs de ce journal à monsieur Gilbert Dumont qui a joué le rôle d'« expert » de la réforme. Les réponses de ce dernier ont été publiées dans le même journal dans l'édition du mercredi 7 septembre. L'idée m'est venue de revenir à la charge et de poser les mêmes questions à des observateurs attentifs de la chose scolaire, Claude Lessard, de l'Université de Montréal, et Steve Bissonnette et Mario Richard, consultants en éducation et doctorants à l'Université Laval. On peut ne pas être d'accord avec ces questions et tenter de les critiquer ou de les esquiver; un fait demeure cependant : si une réforme prétend se fonder sur la recherche et, plus particulièrement, si elle propose un virage pédagogique radical, elle doit minimalement faire la preuve du bien fondé de ce choix. C'est sur ce point précis que la recherche est convoquée. Le lecteur jugera.

Nouveau signifie-t-il amélioré ? Évaluons avant de poursuivre la réforme au secondaire¹

Clermont Gauthier et M'hammed Mellouki

Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Le rapport final des *États généraux sur l'éducation*, vaste consultation populaire menée au cours des années 1995-96 et prélude à la réforme en cours, identifiait dix chantiers prioritaires pour rénover notre système d'éducation, parmi lesquels figurait la refonte des programmes des écoles primaires et secondaires. Il convenait, selon les auteurs du rapport, de repenser la mission de l'école et de procéder à certains ajustements pour mieux répondre aux demandes et aux changements sociaux. La détermination de la mission éducative et des contenus que l'école doit transmettre aux nouvelles générations fait partie des débats qu'une société doit conduire. C'est là le rôle du politique au sens positif du terme.

Néanmoins, la réforme en cours est allée beaucoup plus loin que les conclusions des *États généraux sur l'éducation*. Elle a entraîné la pédagogie et l'acte d'enseigner dans une transformation radicale dont la cohérence avec l'objectif premier – faire réussir le plus d'élèves à l'école – est loin d'être assurée. En effet, pour prendre le virage du succès, dit le slogan ministériel, il faut désormais *passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage*, selon lequel les activités d'enseignement prennent notamment la forme de projets réalisés en équipe par les élèves placés dans des situations complexes d'apprentissage.

¹ Texte paru le 11 février 2005 dans le quotidien *Le Soleil*, version papier, sous le titre : « Réforme pédagogique. Nouveau n'égal pas amélioré; un temps d'arrêt s'impose », et dans *Le Devoir.com*, édition du 23 février 2005, sous le titre : « L'école : virage ou dérapage? Le système scolaire québécois ne sait plus comment favoriser la réussite de tous les élèves ».



C'est sur ce plan précis du choix des moyens pédagogiques les plus susceptibles de maximiser l'apprentissage que la recherche scientifique est interpellée. Et la recherche contemporaine en enseignement montre que les moyens pédagogiques proposés par la réforme québécoise – notamment la pédagogie de projet – sont loin d'avoir fait leurs preuves. Ils ne produisent pas les effets escomptés sur l'apprentissage des élèves et, là où ils ont été expérimentés et évalués de manière rigoureuse, ils ont été jugés plutôt décevants.

Nous avons abouti à un tel constat au terme d'une analyse des résultats des recherches empiriques les plus significatives menées ces trois dernières décennies sur l'efficacité comparée de diverses approches pédagogiques. On peut consulter la synthèse de cette étude sur le site du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (<http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/recherche/pdf/rapp-crcfe.pdf>). Une analyse plus complète paraîtra bientôt aux Presses de l'Université Laval sous le titre *Échec scolaire et réformes éducatives. Quand les solutions deviennent la source du problème*.

Les études analysées montrent que les approches pédagogiques ne se valent pas toutes et que certaines favorisent franchement mieux les apprentissages scolaires des élèves. Ce sont les procédés pédagogiques faisant appel à une démarche d'enseignement explicite et systématique – qu'il ne faut surtout pas confondre avec l'enseignement magistral – qui donnent les meilleurs résultats. Les contenus et les habiletés à apprendre y sont présentés selon une démarche séquentielle procédant du simple vers le complexe. En comparaison, les approches centrées sur l'enfant ou sur la découverte – comme la pédagogie de projet – ont des effets nettement moindres sur l'apprentissage des élèves. L'analyse que nous avons menée révèle que des propositions pédagogiques analogues à celles qui sous-tendent la réforme québécoise ont conduit à l'augmentation du taux d'échec des élèves dans les systèmes scolaires où elles ont été implantées. Ce fut le cas en Suisse, en Belgique, au Royaume-Uni et dans plusieurs États américains. En un mot, les approches pédagogiques privilégiées par la réforme québécoise vont dans le sens contraire des conclusions qui se dégagent des travaux de recherche analysés.

Il y a trois explications possibles à cette erreur : soit que les rédacteurs de programmes avaient été séduits par la dimension agréable ou ludique d'une pédagogie de projet en oubliant, toutefois, la mission essentielle d'instruction que doit poursuivre l'école; soit qu'ils ne connaissaient pas l'existence des recherches sur le peu d'efficacité des approches pédagogiques dont ils recommandent l'emploi par les enseignants; soit que, dans la hâte qui a caractérisé l'élaboration des programmes, ils avaient confondu les genres. Nous l'avons maintes fois remarqué, il arrive souvent en éducation que l'on mette dans la même balance l'«essai pédagogique», les écrits de vulgarisation, le témoignage sincère de l'acteur de terrain et la recherche empirique élaborée selon les critères scientifiques. Si les vulgarisations, les témoignages et les essais ont leur pertinence, il n'en demeure pas moins que les affirmations qu'ils contiennent doivent être vérifiées empiriquement, selon des protocoles rigoureux, pour que des aberrations pédagogiques ne passent pas pour des vérités qu'on recommande aux enseignants. La recherche scientifique prouve que la pédagogie de la découverte et l'approche par projet, formules proposées dans le cadre des nouveaux programmes scolaires québécois, favorisent les élèves forts au détriment des plus faibles et les enfants de familles aisées et de parents ayant un niveau élevé d'instruction. En revanche, l'enseignement dit explicite (*direct instruction*) – les recherches comparatives entre plusieurs pays le montrent depuis la fin des années 1960 – représente, sans contredit, l'approche qui a donné les meilleurs résultats quant à l'apprentissage des élèves faibles ou venant de milieux défavorisés, sans pour autant pénaliser les autres catégories d'élèves.

Il est vrai que les enseignants peuvent, en principe, choisir l'approche pédagogique qui leur convient. C'est toutefois oublier que les enseignants, cela a été montré, suivent en général le manuel scolaire. Or, pour être approuvés, les nouveaux manuels ont dû, eux aussi, prendre le virage pédagogique tracé par le ministère de l'Éducation, ne serait-ce qu'en adhérant au principe de l'«entrée par la complexité» (pédagogie de la découverte) qui constitue l'un des critères pédagogiques les plus importants de leur approbation.

Compte tenu des importants enjeux financiers en cause, les éditeurs de manuels scolaires n'ont pas manqué de se conformer à ces critères et mettent désormais en avant le « projet » comme formule pédagogique dominante. On ne sera donc pas surpris de voir s'installer progressivement, dans les classes du Québec, à tous les niveaux et dans toutes les matières, la pédagogie de projet, les tâches complexes, l'approche par découverte où l'élève – par tâtonnement, par essais et erreurs, par manipulation, par exploration – aura la colossale tâche de découvrir ce qu'il doit apprendre.

Si la nouvelle réforme est menée à terme dans toute son ampleur, il faudra s'attendre à un impact fort négatif sur l'ensemble du système éducatif québécois, et davantage sur l'apprentissage des élèves faibles ou en difficulté. On comprend d'ailleurs mal un changement si radical dans les approches pédagogiques alors que les élèves du Québec (ceux d'avant la réforme) avaient obtenu des scores les classant parmi les premiers au monde aux épreuves internationales en sciences, en mathématiques et en lecture (PISA, TEIMS).

Même si tous les réformateurs sont animés de la meilleure volonté du monde, il leur arrive d'être mal avisés et de prendre de mauvaises décisions. On présente trop souvent les pédagogies de la découverte comme étant l'innovation la plus prometteuse et le résultat le plus achevé de la recherche sur les processus d'apprentissage. Comme dans le clip bien connu, on croit naïvement qu'il suffit de déclamer : « nouveau ! » pour conclure : « amélioré ! ». Rien n'est moins sûr. Dans les sciences les plus exactes, à peine 3 % des découvertes donnent lieu à des produits ou des services commercialisés, encore qu'ils n'aient pas tous un impact heureux sur notre vie. En éducation, où on a affaire à de jeunes et vulnérables générations, on doit redoubler de prudence et éviter l'adhésion prématurée aux idées pédagogiques qui n'ont pas été soumises à l'épreuve de la réalité. Nos décideurs auront-ils le courage et la lucidité de le reconnaître, surtout après avoir englouti des sommes d'argent et des énergies si considérables ? Nous pensons qu'un temps d'arrêt s'impose, et qu'on ne devrait pas poursuivre l'implantation de cette réforme pédagogique

dans les programmes du secondaire avant d'avoir fait, le plus tôt possible, une évaluation systématique et rigoureuse de ses effets sur les apprentissages des élèves du primaire.

Saviez-vous que...

Le Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS) démarre ses activités

Le CREAS de l'Université de Sherbrooke, sous la direction du professeur Abdelkrim Hasni, a démarré ses travaux de recherche. Plusieurs activités ont déjà eu lieu depuis la rentrée scolaire, comme la participation de cinq chercheurs membres à la Table ronde de l'Équinoxe, organisée par l'Université, sur le thème *Jeunes et science : quel rôle pour l'école ?* La liste complète des activités prévues pour l'année 2005-2006 se trouve sur le site Internet du CREAS. Le CREAS sollicite d'ailleurs des candidatures pour une bourse postdoctorale sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences. Pour plus d'informations sur la bourse, veuillez consulter le site Internet à l'adresse suivante :

<http://creas.educ.usherbrooke.ca/indexfra.html>

Autonomie professionnelle, vraiment ?

Daniel Trottier

Directeur général
Collège Beaubois

Nous sommes à l'automne 2005; le Québec vit l'an 1 de la réforme au secondaire. L'inquiétude suscitée par celle-ci, à laquelle font écho les médias, alimente les thèmes que je développais il y a quatre ans¹. L'actualité remet au goût du jour les défis d'un nouveau curriculum axé sur le développement de compétences, particulièrement en ce qui touche au type d'enseignement préconisé. En effet, force est de constater que c'est bien la pédagogie qui est au cœur de la rhétorique officielle sur la réforme, et non plus le curriculum comme tel, comme si on reléguait au second plan les savoirs véhiculés par les nouveaux programmes. Normal, dites-vous? Oui, si on est persuadé que la transformation des pratiques pédagogiques détermine l'existence même de la réforme. Non, si on croit que ce discours occulte les véritables objectifs et les principaux enjeux de la réforme.

Le ministre de l'Éducation, Jean-Marc Fournier, n'aime pas le terme « réforme »; il préfère l'expression « renouveau pédagogique », sans doute pour débarrasser la chose de son caractère litigieux. À lire dans les journaux des billets critiques sur les pédagogies attribuées à tort ou à raison à la réforme, les opinions sur les approches gagnantes et sur l'état de la recherche à ce sujet, les comptes rendus de l'expérience du canton de Genève qui aurait inspiré la nôtre, je ne suis pas sûr que ce glissement sémantique soit rassurant. Ce déploiement de points de vue par médias interposés accrédite l'idée que le changement associé à la réforme porte sur la manière d'enseigner et non sur les contenus disciplinaires.



¹ Les communications à l'origine de cet article ont été prononcées aux congrès de l'ACFAS de 2001 et de 2002. Pendant cette période, je travaillais pour un éditeur scolaire. Au congrès de 2001, j'étais invité à participer à une table ronde dans le cadre du colloque *Le curriculum de l'enseignement primaire; regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. À celui de 2002, j'ai eu l'occasion de prononcer une brève allocution lors du colloque *Le manuel scolaire au coeur de la réforme : pratiques actuelles et perspectives nouvelles*. Les deux colloques étaient sous la responsabilité d'Yves Lenoir, professeur à l'Université de Sherbrooke.

Réforme et enseignement

« Comment » enseigner ou « quoi » enseigner?

Le discours des experts qui croient en toute bonne foi que la réforme porte sur la manière d'enseigner est construit sur des antithèses : « paradigme d'apprentissage » *vs* « paradigme d'enseignement », pédagogie du projet *vs* cours magistral (ou « enseignement frontal » comme on dit dans certains milieux), élève actif *vs* élève passif, compétences *vs* connaissances, approche coopérative *vs* apprentissage individualisé, évaluation personnalisée et critérielle *vs* évaluation normative, bulletin descriptif avec cotes *vs* bulletin avec notes exprimées en pourcentages, etc.

Cette logique d'opposition est instructive à plusieurs égards : si elle traduit une formidable volonté de faire bouger les choses, elle est aussi porteuse de jugement à la fois sur les résultats et sur les façons de faire antérieures à la réforme. Pourtant, tout n'était pas si mauvais : les résultats obtenus par les élèves québécois aux épreuves internationales les placent plus souvent qu'autrement dans le peloton de tête, notamment en mathématiques et en sciences. Il est bon de rappeler que ces performances ont été réalisées sous le règne du « paradigme d'enseignement » et des programmes antérieurs à la réforme.

Le discours tout en contrastes de ceux qui veulent transformer l'enseignement repose davantage sur les moyens que sur les finalités de la réforme du curriculum. Le « comment » enseigner prime sur le « quoi » enseigner.

Le point de vue du « quoi » enseigner devrait normalement préoccuper ceux qui ont une vision plus didactique que pédagogique des programmes disciplinaires. Ceux-ci ont beau être articulés en fonction de compétences à développer, ils n'en présentent pas moins de nouveaux contenus (connaissances, « savoirs essentiels », techniques propres à certaines disciplines, repères culturels) dont il faut se demander s'ils sont accessibles aux élèves à qui ils s'adressent. Prenons l'exemple du nouveau programme d'histoire, géographie et éducation à la citoyenneté du primaire, construit sur des bases radicalement différentes de celles du programme de sciences humaines des an-

nées 1980. Rappelons que celui-ci débutait dès la première année du primaire; il était conçu de manière à permettre à l'enfant d'élargir progressivement le champ de ses connaissances à partir de son milieu immédiat, de manière à s'éveiller graduellement aux concepts de temps, d'espace et de société, et à s'initier à l'histoire et à la géographie du Québec et du Canada (Ministère de l'Éducation, 1981). Plusieurs conseillers pédagogiques ont mis en doute le réalisme du nouveau programme qui impose à l'élève d'effectuer, entre autres, au tout début d'un programme enseigné à partir du 2^e cycle (3^e année du primaire), un prodigieux recul de cinq cents ans sans avoir été exposé au concept préalable de temps historique (Sous-comité de sciences humaines des commissions scolaires de la Montérégie, 1999). La Commission des programmes d'études abondait dans le même sens : dans un avis au ministre, elle déplorait la complexité des contenus de ce programme et insistait sur l'importance de tenir compte davantage du niveau de développement cognitif de l'élève : « ...aux deuxième et troisième cycles, l'ordre d'apprentissage des sociétés à partir des plus anciennes, vers 1500, aux plus récentes, vers 1980, va à l'encontre du principe d'apprentissage largement partagé selon lequel l'enfant part de sa réalité pour entrer progressivement en contact avec des objets de savoir moins proches de son époque et de son milieu géographique » (Commission des programmes d'études, 2001).

Ces deux ordres de point de vue – le premier qui met en avant le « comment », l'autre qui traite du « quoi » enseigner – sont peut-être complémentaires et tout aussi fondamentaux l'un que l'autre. Cette complémentarité devrait refléter l'équilibre des rôles entre, d'une part, le ministère de l'Éducation, à qui il revient de fixer les grandes orientations en matière d'apprentissages et de résultats (le « quoi ») et, d'autre part, le milieu scolaire, de qui relève le choix des moyens pour les mettre en œuvre (le « comment »).

Comment est-on arrivé à croire que la réforme est d'abord celle de l'enseignement? Quel a été le rôle du Ministère dans la fabrication de cette perception? Retour sur une période riche en débats.

Les documents fondateurs de la réforme : le pari de l'autonomie professionnelle de l'enseignant

On cherchera en vain l'embryon du « renouveau pédagogique » associé au curriculum, tel qu'on l'entend aujourd'hui, dans les documents fondateurs de la réforme. Le rapport *Réaffirmer l'école* du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé), rédigé dans la foulée du *Rapport final des États généraux sur l'éducation* (1996), préconise discrétion et sobriété dans les nouveaux programmes d'études pour tout ce qui devrait relever de l'intervention pédagogique. Pour l'essentiel, Inchauspé critique le rôle que le Ministère s'est attribué dans les années 1980 au moment de l'élaboration des programmes d'études de l'époque : « Par son appareil bureaucratique, [le Ministère] s'est voulu pédagogue en s'appuyant sur des experts » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). Il souhaite que l'on tourne définitivement la page; le Ministère doit maintenant adopter un profil bas en la matière. Inchauspé insiste : on doit miser sur l'expertise professionnelle de l'enseignant, qui doit s'exercer pleinement au moment de la mise en œuvre des programmes.

L'énoncé de politique du gouvernement du Québec *L'École, tout un programme*, dont est tirée la réforme en cours, reprend à son compte les recommandations du Rapport Inchauspé : « Pour favoriser l'autonomie professionnelle du personnel enseignant : les choix pédagogiques – méthodes, stratégies, approches – seront laissés à sa discrétion et les programmes seront conçus de façon à occuper environ 75 p. 100 du temps prévu afin qu'il ait la marge de manoeuvre nécessaire pour en enrichir ou en adapter les contenus selon les besoins des élèves » (Gouvernement du Québec, 1997). Il semble bien que cette orientation, qui aurait dû faire autorité, puisque décidée au plus haut niveau politique, n'ait pas résisté au test de l'élaboration du nouveau programme de formation et au *come-back* du « ministère pédagogue ». Comme dans les années 1980. L'autonomie professionnelle s'est perdue en chemin.

Le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, de 1999 à 2001 : de l'idéologie pédagogique à la simplicité volontaire

Entre 1999 et 2001, la conception du *Programme de formation* évolue sur un parcours semé d'embûches. Dès le départ, il s'en trouve pour critiquer le choix de l'approche par compétences, modèle rigide inscrit dans une logique marchande qui banalise et assujettit les connaissances (Julien et Boutin, 2000). Au passage, rappelons que dans le Rapport Inchauspé il n'est aucunement recommandé au Ministère d'adopter une approche par compétences. L'énoncé de politique *L'École*, tout un programme est aussi muet sur cette question.

La version 1999 du *Programme de formation* introduit une certaine confusion entre finalités et moyens : « Les visées mêmes du programme de formation appellent une certaine remise en question de la part du personnel enseignant qui va dans le sens du renouvellement des pratiques pédagogiques actuelles » (Ministère de l'Éducation, 1999, p. V). En liant de façon aussi intime les buts fixés et les stratégies pour les atteindre, le Ministère réussit dès le départ à détourner l'attention sur les pratiques enseignantes, dont la rénovation constitue désormais l'enjeu de la réforme. C'est d'ailleurs sur ce dernier aspect que portent ses efforts de communication et de formation, notamment auprès des parents (Ministère de l'Éducation, 2001). Avec, d'ailleurs, un succès digne de mention : le désormais fameux « paradigme apprentissage » devient rapidement le slogan rassembleur de tous ceux qui rêvent d'en découdre avec un enseignement considéré traditionnel, prétendument encouragé à la faveur de la mise en œuvre du curriculum des années 1980.

La version 2000 du *Programme de formation* s'inscrit dans ce courant, en accentuant l'aspect pédagogique au détriment des savoirs et en adoptant un ton quasi idéologique : adhésion à des théories de l'apprentissage (conception de l'apprentissage inscrite dans les perspectives cognitiviste et socioconstructiviste) lesquelles, du coup, revêtent un caractère officiel; précision des rôles de l'élève et de l'enseignant dans le cadre du développement des compétences et d'une évaluation « centrée sur l'apprenant »; considérations sur le « déséquilibre cognitif », sur la nécessité de mettre sur pied des situations d'apprentissage et d'évaluation portant à la fois sur les processus et les résultats, etc. (Ministère de l'Éducation, 2000). Cette vision fait les délices des adeptes de la pédagogie du projet, de l'apprentissage coopératif et de l'enseignement stratégique, approches associées à la mise en œuvre de la réforme qui nourrissent généreusement les pages des bulletins *Virage* et *Virage express*, conçus et diffusés par le Ministère. Mais cette version, approuvée par le ministre de l'Éducation d'alors, François Legault, fait face à un barrage de reproches rapportés par les médias : multiplication des compétences, « cauchemar bureaucratique » (Ouimet, 2000); illisibilité, détournement de la réforme de son but premier, prédominance de la pédagogie sur le contenu (Inchauspé, cité par Chouinard, 2001).

En marge du *Programme de formation*, le Ministère promet alors la publication d'un document d'accompagnement exposant les théories à la base du *Programme* et proposant des « tâches intégratrices » comme moyens privilégiés pour assurer le développement des compétences (Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes, 2000). On y précise aussi la conception de l'apprentissage et de l'évaluation et on y présente sommairement quelques approches et méthodes : apprentissages par projets et par problèmes, enseignement stratégique, apprentissage coopératif, gestion mentale, actualisation du potentiel intellectuel, etc. Le concept central de tâche intégratrice est d'ailleurs présenté comme un « élément non négociable » lors d'une réunion spéciale organisée par le Ministère sur le *Programme de formation*, en novembre 1999, qui regroupe des auteurs, des éditeurs et des universitaires.

La version 2001, elle aussi approuvée par le même ministre – qui se trouve ainsi à renier la version 2000 approuvée par lui-même à peine un an plus tôt – suscite réactions et commentaires. La référence à des théories est révolue, mais le programme laisse planer une conception pour le moins ambivalente de l'apprentissage scolaire (Jonnaert, 2001), prenant acte qu'il existe chez les enseignants des pratiques qui relèvent tantôt du constructivisme, tantôt du béhaviorisme. Constatons que le ministre a été sensible à l'assaut des critiques et qu'il a fait effectuer tout un virage à son ministère. En effet, au regard de la version 2000, la version 2001 est un modèle de simplicité volontaire. On bat franchement en retraite sur les théories de l'apprentissage et on professe un acte de foi en faveur de l'autonomie professionnelle des enseignants. C'est le retour à l'énoncé de politique *L'école tout un programme*. On met les savoirs en évidence. On désencombre le texte du jargon qui caractérisait la version 2000. On prend aussi une certaine distance par rapport aux approches pédagogiques (pédagogie du projet, apprentissage coopératif) qui, hier, étaient étroitement associées à la réforme (Legendre, 2001). Enfin, signe concret du désengagement ministériel du champ pédagogique, on prend la décision de ne pas publier le document d'accompagnement au programme de formation.

Bonne nouvelle. Mais est-ce suffisant pour déconditionner les esprits?

Éléments de rupture

Pour implanter une réforme de cette envergure, il faut miser sur les forces du changement et, afin que le message soit clairement reçu, on doit poser des gestes de rupture. La rhétorique de la réforme véhicule quelques messages percutants à ce propos. En voici quelques-uns.

La réforme des années 1980 : des programmes « néo-behavioristes »

La négation est le geste de rupture par excellence. C'est le sort réservé à la réforme des années 1980 – pourtant aussi ambitieuse que la présente – dans le *Programme de formation pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire*; le Ministère y fait remon-

ter la dernière réforme de l'éducation aux années 1960 (Ministère de l'Éducation, 2001). Les programmes des années 1980 sont quelque peu réhabilités dans le *Programme de formation pour l'enseignement secondaire* (Ministère de l'Éducation, 2004), mais on est loin de la reconnaissance de l'intense mobilisation qui a suivi la parution du *Livre orange* en 1979.

Quoi qu'il en soit, on a décrété a posteriori que les programmes d'études des années 1980 sont d'inspiration néo-behavioriste. Il est vrai que la facture de ceux-ci, déclinée en de multiples objectifs installés sur plusieurs étages (objectifs généraux, terminaux, intermédiaires et spécifiques), peut donner rétrospectivement à penser que nous étions collectivement complices d'une vaste entreprise de modification de comportements et que le morcellement de la matière pouvait favoriser le découpage des apprentissages en petites unités sans véritable lien entre elles. On ne peut toutefois prétendre que les personnes ayant présidé à la conception de la réforme curriculaire de cette époque auraient signé un tel aveu. Il était alors surtout question de répondre énergiquement au vide des « programmes-cadres » des années 1970, de favoriser, sous l'angle d'une conception humaniste de la personne, le développement global de l'enfant en agissant sur toutes les dimensions de sa personnalité et en privilégiant une pédagogie ancrée dans le « vécu » (Gouvernement du Québec, 1979). À l'époque, le Ministère a investi d'importantes sommes pour implanter ce curriculum. Chaque programme avait son prolongement dans un guide pédagogique détaillé. Pourtant, l'examen de ces guides ne révèle pas de réel penchant pour une quelconque doctrine néo-behavioriste, du moins pas de façon explicite ou assumée; on peut en revanche y prendre acte de la naissance de la démarche pédagogique en trois temps : préparation, réalisation, intégration (Ministère de l'Éducation, 1984). Une démarche semblable est aujourd'hui prescrite dans les documents administratifs du Ministère qui encadrent le travail des auteurs de matériel didactique. J'y reviendrai.

Une analyse comparée des deux réformes au chapitre du curriculum, celle de 1980 et celle de 2000, amène pourtant à constater plus de similitudes que de différences. À cet égard, la démonstration de Clermont Gauthier (2000) est particulièrement éloquent. Selon lui, il existe un rapport de continuité évident entre le curriculum des années 1980 et celui de la réforme actuelle sur les plans des finalités de l'école, du rôle du maître, de la vision de la société, de la conception de l'apprentissage et de la vision de l'enfant. On pourrait allonger la liste en considérant le rôle que se donne le Ministère au chapitre de la définition des orientations et de l'imposition des moyens – un rôle qu'il s'est en fait réapproprié après l'épisode des premiers « programmes compétences », soit ceux de français du primaire (1993) et du secondaire (1995).

L'évocation de ces derniers programmes donne l'occasion d'ouvrir ici une parenthèse. On se souviendra qu'à la publication du programme de français du primaire de 1993, la ministre de l'Éducation de l'époque, Lucienne Robillard, avait semé l'émoi au congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), en annonçant la fin de l'ère de l'« état pédagogue », plus précisément la fin des interventions ministérielles qui dictaient la conduite des enseignants. Le programme de français de 1993, en présentant l'essentiel des compétences à développer de la première à la sixième année du primaire, était donc né sous un régime minceur; surtout, il n'était pas accompagné d'un guide pédagogique qui prévoyait tout, contrairement aux standards curriculaires des années 1980. Certes, on peut convenir qu'un tel coup de barre était étonnant puisqu'un programme en soi ne peut être pédagogiquement neutre (Martineau, 1999). Mais il existait une réelle volonté politique de sortir le Ministère d'un champ de responsabilité relevant des milieux scolaires (Ministère de l'Éducation, 1993), plus particulièrement des enseignants, tel que l'établit d'ailleurs la *Loi sur l'instruction publique*².

² L'article 19 de la *Loi* se lit comme suit : « Dans le cadre du projet éducatif de l'école et des dispositions de la présente loi, l'enseignant a le droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié. L'enseignant a notamment le droit : 1° de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié; 2° de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés. »

Le Rapport Inchauspé et l'énoncé de politique *L'École, tout un programme*, acte de naissance de la réforme actuelle, donnaient à croire que cette vision de l'autonomie pédagogique perdurerait. On s'est trompé. Fermons la parenthèse.

La pédagogie de la réforme

Le message de rupture est ici associé au choc des paradigmes enseignement et apprentissage. La réforme nous engage collectivement à passer du premier au second selon la théorie constructiviste de l'apprentissage. Schématisons : avant l'enseignant déversait des savoirs, maintenant il doit créer les conditions pour que l'élève construise ses propres savoirs. De là découle la perception que la pédagogie du projet est au cœur du nouveau dispositif. Cette perception est tenace.

En effet, malgré les efforts louables du Ministère pour recentrer son message sur les finalités du nouveau curriculum dans les dernières versions du *Programme de formation*, la prédominance de la pédagogie sur les contenus déplorée par Paul Inchauspé, cité précédemment, continue d'occuper les esprits.

Au cours de la période entourant la publication du *Programme de formation pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire*, les enseignants consultés³ par les auteurs et éditeurs scolaires pour concevoir les ensembles didactiques en relation avec les nouveaux programmes indiquaient ceci : la réforme impliquera davantage de changements en ce qui concerne les démarches d'apprentissage et l'évaluation et moins en ce qui a trait au contenu, quelle que soit la discipline. On parle de nouvelle philosophie, de nouvelle approche, mais pas de nouveaux contenus. Les mots clés associés librement à la réforme dans le cadre de groupes de discussion étaient : pédagogie du projet, apprentissage coopératif, fonctionnement par ateliers, interdisciplinarité, évaluation continue, portfolio. Rien sur les nouveaux savoirs en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté. Même chose pour les sciences et la technologie. Rien sur la nouvelle grammaire en français. Aucune trace de la moindre préoccupation sur le fait qu'en mathématique le sens de la multiplication, le sens de la division et le sens des fractions sont maintenant vus au premier cycle du primaire, et non à compter de la troisième

année comme c'était le cas avec le programme de la génération précédente.

Anecdote significative : parmi les moyens de pression mis en œuvre par l'Alliance des professeurs de Montréal dans le dossier de l'équité salariale négociée en 2002 avec le gouvernement du Québec, le boycott des activités liées à la réforme occupait une place importante. Le syndicat ne se contente pas d'inciter les enseignants à ne pas participer aux séances de perfectionnement organisées par le Ministère et la commission scolaire; il suggère aussi à ses membres de ne pas appliquer dans leur classe la pédagogie du projet (Alliance des professeurs de Montréal, 2002)!

Depuis quelques mois, on assiste dans la presse écrite et sur la blogosphère à des échanges assez vifs sur les pédagogies associées à la réforme. L'article de Clermont Gauthier et de M'hammed Mellouki, « L'école, virage ou dérapage », publié dans *Le Devoir*, fait office de pavé dans la mare. Sur la base d'une analyse des résultats de recherches empiriques conduites au cours des trois dernières décennies, les auteurs opinent « que les moyens pédagogiques proposés par la réforme québécoise – notamment la pédagogie de projet – sont loin d'avoir fait leurs preuves. Ils ne produisent pas les effets escomptés sur l'apprentissage des élèves et, là où ils ont été expérimentés et évalués de manière rigoureuse, ils ont été jugés plutôt décevants » (Gauthier et Mellouki, 11 février 2005⁴). Leur analyse les amène aussi à exposer les mérites de « l'enseignement explicite » – à ne pas confondre avec l'enseignement traditionnel – particulièrement auprès d'élèves en difficulté. En vertu de cette méthode, les contenus à faire apprendre sont présentés à l'élève selon une séquence qui va du simple au complexe.

3 La maison d'édition dont je faisais partie a consulté, entre 1999 et 2002, plus de 1 700 enseignants des 1er et 2e cycles du primaire par l'entremise de sondages, de groupes de discussion et d'entrevues individuelles.

4 L'analyse complète est parue dans l'ouvrage suivant : Gauthier, Clermont, M'hammed Mellouki, Denis Simard, Steve Bissonnette et Mario Richard. *Échecs scolaires et réformes éducatives – quand les solutions deviennent la source du problème*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2005.

Réplique quelques semaines plus tard d'un groupe de professeurs en sciences de l'éducation de l'Université Laval : « revue de littérature tronquée », reprochent-ils, entre autres, à Gauthier et Mellouki. Ceux-là font aussi grief à ceux-ci de ne pas avoir présenté des résultats opposés à leurs hypothèses (Désautels, Larochelle, Vincent, DeBlois et Gervais, 16 mars 2005⁵). Ils concluent sur une note idéologique, prenant la défense de la pédagogie du projet : « Ce que permet cette pédagogie, c'est d'apprendre non pas à reconduire bêtement les savoirs standardisés mais bien à les utiliser, à en tirer parti et à trouver ainsi, comme le disait si bien Michel de Certeau, "un espace de jeu et d'existence". C'est bien sûr un choix sociopolitique, mais la préférence des auteurs pour un retour à l'enseignement "explicite" (...) ne l'est pas moins ».

Quelques blogueurs ont pris le relais pour prendre part au débat, soit pour dénoncer l'enseignement explicite et se ranger derrière « l'esprit de la réforme », soit pour discourir sur le concept d'autonomie professionnelle et le relativisme pédagogique. Le site *Web Jasons réforme* est né de cette dynamique propre au genre. Ce site « raconte la réforme pour les nuls » en onze questions et réponses (Chouinard, 3 avril 2005). Extraits choisis par la journaliste du *Devoir* : « Comment savoir si la réforme est ancrée dans une école? Un indice : les profs ont changé leur méthode de telle sorte qu'ils insistent davantage sur ce que les élèves ont appris, comment ils l'ont appris et ce qu'ils font avec ce qu'ils ont appris, plutôt que de se préoccuper davantage de ce qu'ils enseignent. Qui est l'enseignant adepte de la réforme? Celui qui veut devenir un coach et ne croit plus que "l'enfant est comme un vase vide à remplir" ».

On a pu lire d'autres opinions dans la foulée des textes de Gauthier et Mellouki et de Désautels et ses collaborateurs, dont celle de Marie-Françoise Legendre de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, qui a œuvré avec le Ministère dans le cadre de l'implantation de la réforme. Madame Legendre estime que la réforme « ne décrète pas un changement radical de pratiques. À l'encontre d'une position préconisant une pédagogie monolithique et universelle, elle encourage les enseignants à varier leurs moyens d'enseignement pour mieux tenir compte de la diversité des contextes, des élèves,

des objets d'apprentissage. Il faut certes insister sur le fait qu'on ne construit pas en balayant tout du revers de la main et que l'actuelle réforme profite des acquis du passé » (Legendre, 2005).

Que retenir de ces points de vue? D'abord, tous confortent la perception selon laquelle la réforme porte avant tout sur les pratiques pédagogiques : il y a des pédagogies « réforme » (la pédagogie du projet) et d'autres qui ne le sont pas (l'enseignement explicite). Ensuite se profile le signalement de l'enseignant « coach » ou médiateur entre l'élève et les savoirs. Normal : c'est l'élève qui construit ses savoirs. Le prof détenteur de connaissances à transmettre, qui maîtrise sa discipline, représente un pouvoir obsolète. Enfin, le débat devient sociopolitique. Pour une réforme de cette envergure, un choix pédagogique qui repose sur ce genre de considération ne supporte pas beaucoup la contradiction. Tant pis pour la recherche scientifique. À ce sujet, les résultats opposés aux hypothèses de Gauthier et de Mellouki, qui seraient favorables aux thèses véhiculées par la réforme, se font toujours attendre.

Autre point sur l'autonomie professionnelle : la croyance populaire ne semble pas évoluer dans le sens décrit par Legendre, à savoir que la réforme ne décrète pas un changement de pratiques. Les enseignants seraient-ils donc libres d'appliquer l'enseignement explicite? Manifestement ce n'est pas ce qu'ils en comprennent. Mince consolation, c'est peut-être la première fois que l'on peut lire que l'actuelle réforme profite des acquis du passé. En fin de compte, le paradigme enseignement n'a pas tout faux.

5 Le texte de ces auteurs, *Réformer la réforme?*, est disponible sur le site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (www.mels.gouv.qc.ca/virage/index.asp). Celui de Gauthier et Mellouki ne s'y trouve pas.

« Je hais les manuels... »

Clin d'œil à Jean-Jacques Rousseau. Dans *Émile ou De l'éducation* (1762), l'auteur met son élève au contact direct des choses telles qu'elles se présentent dans la nature. Il se méfie des intermédiaires. Il détourne son élève des bibliothèques et des enseignants qu'il voit comme des « bibliothèques parlantes ». « Je hais les livres! » s'écrie-t-il. Selon l'auteur, c'est par lui-même et en lui-même que l'enfant doit faire ses découvertes; le rôle de l'enseignant – le précepteur, chez Rousseau – ne consiste qu'à organiser les conditions de cet apprentissage. Au sujet des livres, il dit aussi ceci : « L'abus des livres tue la science. Croyant savoir ce qu'on a lu, on se croit dispensé de l'apprendre. Trop de lecture ne sert qu'à faire de présomptueux ignorants ». Rousseau est-il le premier théoricien du paradigme apprentissage?

Alors, le manuel, réforme ou pas réforme? Voyons ce qu'en disent les documents fondateurs. Le groupe de travail sur la réforme du curriculum estime que les conditions d'approbation du matériel didactique devraient être assouplies de façon à laisser davantage de place à l'imagination créatrice et à la responsabilité des auteurs et des éditeurs (Inchauspé et coll., 1997). Cette vision semble cohérente avec la conception de l'autonomie professionnelle de l'enseignant défendue par les auteurs du rapport. Dans l'énoncé de politique *L'École tout un programme*, le manuel est une des composantes du curriculum national, à côté des programmes, de la grille-matières et des modes d'évaluation. L'énoncé de politique reprend encore ici une proposition du rapport Inchauspé en annonçant un allègement du processus d'approbation.

Pourtant, au moment de la rédaction des premières versions du *Programme de formation*, le doute régnait quant à la compatibilité du manuel avec la réforme. Le manuel n'était pas soluble dans le paradigme apprentissage. Autre point de rupture avec les années 1980 et 1990, qui ont vu naître et se développer un milieu de l'édition scolaire proprement québécois.

Car aux yeux de plusieurs, le manuel symbolise l'« ancien régime ». La pensée rousseauiste, étonnamment moderne, prend de l'allant : le manuel scolaire est peut-être une chose inerte, mais son pouvoir –

néfaste – serait considérable. Ce pouvoir s'exprimerait à la fois contre le *Programme de formation*, contre l'élève et contre l'enseignant.

- Le manuel est contre le programme parce que l'enseignant se sert du manuel et non du programme pour enseigner. Il y a donc risque d'écart entre les prescriptions ministérielles et les contenus réellement enseignés (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, cité par Lenoir, 2001 et par Hasni et Ratté, 2001). Puisque l'application du *Programme de formation* signifie pour l'enseignant le renouvellement de sa pédagogie, le texte officiel devrait être suffisant en soi; il n'est nul besoin de document intermédiaire qui risque d'en trahir l'esprit.
- Le manuel est contre l'élève. En effet, en vertu du paradigme apprentissage, l'enseignant privilégie « des interventions pédagogiques qui incitent [l'élève] à jouer un rôle actif dans sa formation, qui contribuent à le rendre responsable de ses apprentissages... » (Ministère de l'Éducation, 2000). Dans ce cadre particulier, l'élève qui apprend dans un manuel serait limité dans son besoin de définir une situation problème et de mobiliser les ressources qui lui permettraient de la surmonter pour effectuer des apprentissages signifiants. Il ne pourrait exprimer des points de vue contraires à ceux exposés dans son manuel; le développement de son esprit critique en souffrirait (Hasni et Ratté, 2001).
- Les effets du manuel seraient tout aussi critiques pour l'enseignant, qui ne pourrait déployer ses talents de véritable professionnel puisque le manuel et l'appareil pédagogique qui l'accompagne le rabaisseraient au rang de technicien : «... Sans manuel, c'est comme si nous n'étions plus rien. C'est une dépendance qui mine le développement professionnel, qui mine la crédibilité professionnelle des enseignants et donc qui est incompatible avec les valeurs, la conception de l'apprentissage qui sous-tend cette réforme » (Bisaillon, 1999).

Dans la période qui suit la parution de l'énoncé de politique *L'École, tout un programme*, le Ministère intègre donc ces postulats et cultive une attitude distante avec le milieu de l'édition scolaire. L'information sur les nouveaux programmes est livrée au

compte-gouttes aux auteurs. Parallèlement, il installe un dispositif d'approbation lourd et complexe pour les nouveaux ensembles didactiques. La grille d'analyse pédagogique du Ministère, conçue pour évaluer le matériel, donne la mesure de cette complexité : chaque ensemble didactique, manuel et guide, doit être un condensé de réforme, sur le fond comme sur la forme. Toutes les compétences disciplinaires et transversales, tous les domaines généraux de formation, tous les contenus doivent y être traités, et pas n'importe comment. Sur les quelque quatre-vingts critères pédagogiques à respecter (Bureau d'approbation du matériel didactique, 2004), une bonne soixantaine porte sur les démarches d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Les auteurs doivent faire profession de foi sur la conception officielle de l'apprentissage, présenter des situations-problèmes et des projets, respecter les trois temps de l'action pédagogique. Le matériel doit permettre de tenir compte du rythme et du style d'apprentissage de chacun, activer et vérifier les acquis antérieurs, laisser une place suffisante à la créativité, prévoir des activités d'enrichissement, pratiquer la différenciation pédagogique, offrir du soutien, favoriser l'autorégulation, proposer des moyens d'évaluation favorisant les interactions entre pairs, etc.

Sur ce dernier point, le parallélisme est saisissant entre les années 1980 et la période actuelle. Les mécanismes de verrouillage de l'action pédagogique fonctionnent à l'identique, mécanismes par ailleurs critiqués par Inchauspé et le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) : « Le système actuel des programmes [les programmes des années 1980], en déterminant un modèle de mise en œuvre auquel vient se greffer un manuel approuvé en conformité avec ce modèle, ferme le jeu de la variété des moyens didactiques ». Nous sommes aux antipodes de l'engagement de l'énoncé de politique *L'École, tout un programme*, à l'effet de miser sur la créativité des auteurs et d'alléger le processus d'approbation. Pour l'autonomie professionnelle, on repassera.

Redonner son sens premier à la réforme ne signifie pas être contre

Difficile de ne pas conclure à la dérive de la réforme depuis l'énoncé de politique *L'École, tout un programme*, qui en déterminait la direction et les principaux paramètres. Le Ministère s'est approprié de manière inopportune le champ de la pédagogie pour transmuier la réforme du curriculum en réforme de l'enseignement. Quels sont les facteurs qui expliquent cela? Il y a là matière à réflexion pour les observateurs experts de l'administration publique québécoise. Signalons à tout le moins l'inconstance du leadership politique (depuis la publication de l'énoncé de politique en 1997, cinq ministres se sont succédé à la tête du Ministère). D'autres facteurs, peut-être tributaires du premier, sont attribuables à la confusion des rôles : confusion entre le politique (qui, normalement, décide des grandes orientations et s'assure de leur application) et l'administratif (qui exécute); confusion aussi entre pouvoir central (le Ministère), qui définit les finalités, et pouvoir local (les commissions scolaires et les établissements), de qui relève la responsabilité des moyens. C'est du moins sur cet équilibre que repose notre système d'éducation et la *Loi sur l'instruction publique*.

Cela étant, est-ce combattre la réforme que de rappeler son origine et les décisions politiques qui auraient dû, normalement, en déterminer la conception et l'implantation? Certainement pas. Est-ce qu'on est contre la réforme lorsqu'on propose des méthodes d'enseignement différentes de celles assimilées au paradigme apprentissage? Si la réponse est oui, on a un sérieux problème avec le concept d'autonomie professionnelle et on tourne peut-être le dos à des pédagogies prometteuses auprès d'élèves en difficultés, dont les besoins constituent la raison d'être de la réforme. Doit-on marquer un temps d'arrêt? Pas nécessairement en ce qui a trait à l'implantation des programmes au secondaire, à condition d'en éliminer vraiment les prescriptions d'ordre pédagogique et d'autoriser des pratiques en apparence incompatibles avec certaines idées reçues, si tant est que ces pratiques soient susceptibles de donner des résultats.

Références

- Bisaillon, R. (1999). Conférence d'ouverture du congrès de l'Association des professeurs de sciences du Québec (APSQ) d'octobre 1999. *Spectre*, décembre 1999 – janvier 2000, p. 20.
- Boutin, G. et Louise J. (2000). *L'obsession de compétences*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Chouinard, M.-A. (2001). Le programme du primaire doit être récrit. *Le Devoir*, 24 février.
- Chouinard, M.-A. (2005). La réforme scolaire enfin décodée ; une trentaine d'éducateurs traduisent simplement les explications des fonctionnaires (à propos du « carnet Web collectif » Jasons réforme : <http://www.jasonsreforme.qc.ca/>). *Le Devoir*, 2 avril.
- Commission des programmes d'études (2001). *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (deuxième et troisième cycles du primaire)*. Québec http://www.cpe.gouv.qc.ca/avis_geo-hist.htm
- Désautels, J., Larochelle, M., Vincent, S., DeBlois, L. et Gervais, F. (2005). Nouveaux programmes scolaires – Réformer la réforme? *Le Devoir*, 16 mars.
- Gauthier, C. (2000). L'évolution des programmes scolaires, *Les nouveaux programmes scolaires au Québec : de l'intention initiale à la réalisation*. Congrès de l'ACFAS, 17 mai.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Échecs scolaires et réformes éducatives – quand les solutions deviennent la source du problème*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec (1979), ministère de l'Éducation. *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*.
- Gouvernement du Québec (1997), ministère de l'Éducation. *L'école, tout un programme; énoncé de politique éducative*.
- Gouvernement du Québec. *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q. c. I-13.3
- Gouvernement du Québec. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. (Loi sur l'instruction publique. L.R.Q., c. I-13.3, a. 447)
- Hasni, A. et Ratté, S. (2001). Le manuel scolaire dans l'enseignement primaire : le discours du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation depuis 1979. In Lebrun, J., Lenoir, Y., Rey, B. et Roy, G.-R. *Le manuel scolaire et l'intervention éducative ; regards critiques sur ses apports et limites* (p. 57-70). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Jonnaert, P. (2001). *Compétences et socioconstructivisme : de nouvelles références pour les programmes d'études au Québec*. Conférence prononcée à l'ouverture du colloque de l'Association des cadres scolaires (ACSQ), 12 décembre, Québec.
- Le Bis, *Bulletin d'information syndicale de l'Alliance*, Vol. 25, 2 avril 2002
- Legendre, M.-F. (2001). *Développer des compétences : oui mais quelles compétences et à l'aide de quelles ressources ?* Conférence prononcée lors du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, Québec, 14 décembre.
- Legendre, M.-F. (2005). Attention aux propos réducteurs et démotivateurs. *Le Devoir*, mardi 31 mai.
- Lenoir, Y. (2001). Fondements énoncés et implicites du nouveau curriculum du primaire : à quels impacts sur la conception des manuels scolaires faut-il s'attendre? In Lebrun, J., Lenoir, Y., Rey, B. et Roy, G.-R. *Le manuel scolaire et l'intervention éducative ; regards critiques sur ses apports et limites* (p.89-108). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Martineau, R. (1999). Le programme, un enjeu pédagogique, *Vie pédagogique*, numéro 110, 25-34.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1981). Direction générale du développement pédagogique. *Programme d'études, primaire. Sciences humaines : histoire, géographie, vie économique et culturelle*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1984), Direction générale du développement pédagogique. *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1993). *Faire avancer l'école. L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès*. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Version provisoire.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Le programme de formation. Le 1^{er} cycle du primaire, information aux parents*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Version approuvée pour le préscolaire et le 1^{er} cycle du primaire, version provisoire pour les 2^e et 3^e cycles.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La réforme de l'éducation : questions et réponses à l'intention des parents et du public*.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire.*

Ministère de l'Éducation du Québec (2004), Bureau d'approbation du matériel didactique. *L'évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique.*

Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des jeunes. *L'élève au centre de l'activité éducative. Document d'accompagnement du Programme de formation de l'école québécoise. Premier cycle du primaire.* Document de travail non daté.

Ouimet, M. (2000). Une réforme dénaturée. *La Presse*, 11 novembre.

Robillard, L. (1993). *Le programme de français au primaire : décisions et perspectives.* Notes pour l'allocution de la ministre de l'Éducation au congrès de l'Association québécoise des professeurs de français.

Sous-comité de sciences humaines des commissions scolaires de la Montérégie (décembre 1999). *Avis au regard des apprentissages essentiels dans le domaine de l'univers social au premier cycle du primaire.*

Saviez-vous que...

Au cours de leurs conversations avant et après des séquences d'enseignement, la majorité des stagiaires expriment des savoirs théoriques sur les stratégies d'enseignement, laissant voir qu'ils mobilisent et utilisent ce qu'ils ont appris à l'Université. De leur côté, les enseignants ne formulent pas que des savoirs d'expérience, quoique ceux-ci prédominent dans leur discours. Ils énoncent des savoirs théoriques sur les contenus à enseigner ainsi que sur l'apprentissage et l'enseignement. Selon les participants, la circulation bidirectionnelle complémentaire des savoirs nécessite un climat et une volonté de partage.

Quel apport un enseignant associé peut offrir à son stagiaire au cours de la période qui précède la mise en œuvre officielle de la réforme au secondaire?

Une étude exploratoire à laquelle ont participé onze enseignants et leur stagiaire finissant s'est déroulée entre décembre 2003 et avril 2005. Si le stagiaire surestime à l'avance son apport possible à l'enseignant relativement à la conception et au pilotage de situations d'enseignement-apprentissage à caractère novateur, il reconnaît et apprécie à la fin du stage le fait que l'enseignant lui a permis de cheminer sur ce plan au-delà de ses attentes. Inversement, si l'enseignant se croit peu apte à contribuer à la formation du stagiaire en ce qui concerne l'implantation de la réforme, les résultats de la recherche révèlent une appropriation cognitive des concepts nouveaux supérieure à ce qu'il prétend et une intégration progressive et pertinente de ces concepts dans ses interventions pédagogiques.

Liliane Portelance
UQTR

Le souci des préalables de l'élève : parent pauvre de la réforme du curriculum

Robert Brien

Professeur associé,
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Si j'avais à réduire toute la psychologie de l'apprentissage à un seul principe, je le formulerais ainsi : le plus important facteur susceptible d'influencer l'apprentissage est le bagage de connaissances que l'individu possède déjà. Informez-vous de cela et enseignez en conséquence (David P. Ausubel, 1968).

S'il y a de nombreux points positifs dans les nouveaux programmes, tel l'effort qui est fait pour susciter la motivation de l'élève en l'impliquant dans des projets concrets, il existe toujours une lacune grave qui perpétue le gaspillage des talents de beaucoup trop de jeunes Québécois. Cette faiblesse a trait au peu d'attention que l'on porte aux préalables de l'élève. À ce propos, loin d'améliorer la situation qui régnait avant la réforme, les nouveaux programmes l'empirent.

Le souci des préalables dans l'apprentissage

Une des idées maîtresses de la réforme scolaire, au Québec, est l'apprentissage par la complexité (apprentissage par projets, par la résolution de problèmes, par la découverte). Cet extrait de Tardif (1998) exprime bien cette nouvelle orientation :

Le fait de privilégier la complexité constitue une première caractéristique des environnements pédagogiques qui répondent aux exigences des conclusions consensuelles relatives à la construction des connaissances. Il n'est plus question ici de procéder du simple au complexe; il s'agit au contraire de procéder de la complexité vers la simplicité (p. 5)



La logique est simple : on croit que, parce que l'on présente à l'élève un projet qui le motive, son traitement de l'information sera mobilisé adéquatement et le conduira à la découverte des connaissances et des habiletés nécessaires à la résolution des problèmes que pose le projet. En théorie, l'approche est séduisante, mais, dans la pratique, elle n'est pas efficace. De fait, de nombreuses recherches ont démontré l'inefficacité d'une telle façon de faire pédagogique. L'adoption d'un apprentissage non ordonné et par découverte, mur à mur, a conduit à des fiascos tels celui de la Californie, entre autres, où elle a été mise de côté au profit d'un enseignement plus structuré (voir Péladeau, Forget et Gagné, 2005, et, déjà, Ausubel et Robinson, en 1969, au sujet du peu de fondements scientifiques de l'approche par la complexité). D'autre part, les recherches en psychologie cognitive ont démontré, à maintes reprises, l'importance de la maîtrise de connaissances et d'habiletés préalables pour l'apprentissage de nouveaux concepts, de nouvelles habiletés et pour la résolution de problèmes. Déjà, en 1962, R. M. Gagné avait démontré la nécessité de la maîtrise de préalables pour la résolution de problèmes d'algèbre. Plus tard, Bloom (1976), dans une recherche de plus grande envergure (plusieurs matières, plusieurs pays), démontra l'influence de facteurs tels la maîtrise de préalables, l'attitude vis-à-vis de la matière et la qualité de l'enseignement sur le rendement de l'élève; il fut démontré que la maîtrise des préalables contribuait pour jusqu'à 50 % du rendement scolaire.

Entendons-nous bien, on ne peut nier qu'il faille présenter à l'élève, en début d'apprentissage, pour le motiver à apprendre, les problèmes qu'il pourra résoudre ou les projets dans lesquels il pourra s'engager à la suite de ses apprentissages. Mais il faut souligner les errances et le manque de réalisme pédagogique de l'approche par la complexité lorsqu'elle présente, tel un dogme, les vertus de « faire apprendre en résolvant des problèmes ». Dans ce cas, c'est par le non-respect des préalables de l'élève que la supposée vertu devient faute grave.

La nécessité du respect des préalables de l'élève dans l'environnement d'apprentissage peut être considérée sous deux aspects : a) importance de la maîtrise de préalables pour la résolution de problèmes, b) importance de la maîtrise de préalables pour la construction de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés à partir de celles déjà acquises.

Nécessité de préalables pour la résolution de problèmes

Pour les scientifiques de la cognition, l'être humain est un organisme adaptatif orienté vers des buts¹. Pour atteindre les buts qu'il se fixe, l'individu accomplit des tâches qui vont de tâches routinières à celles du type résolution de problèmes complexes. Herbert Simon, un des pionniers, de la science cognitive², a bien résumé ce processus dans lequel s'engage continuellement l'individu pour demeurer en équilibre avec son environnement :

Étant donné une situation désirée et une situation existante, la tâche d'un organisme adaptatif est d'évaluer l'écart qui existe entre ces deux situations et de rechercher un processus qui permette de combler cet écart (Simon, 1981, p. 223 ; traduction libre).

Dans ce cas, il faut admettre que, pour accomplir une tâche, l'individu doit disposer de connaissances déclaratives et de connaissances procédurales. Ces connaissances déclaratives et ces connaissances procédurales constituent une base de connaissances, et plusieurs recherches sur la résolution de problèmes ont démontré la nécessité de disposer d'une telle base de connaissances nécessaires pour la représentation et la résolution d'un problème. C'est ce qui fait dire à Gagné et à Glaser :

-
- 1 Ces buts sont des représentations, conscientes ou non, d'états potentiellement satisfaisants (Brien, 1997).
 - 2 La science cognitive regroupe des domaines telles la psychologie cognitive, les neurosciences, l'intelligence artificielle, la philosophie et la linguistique. Herbert Simon fut récipiendaire du prix Nobel d'économie en 1978 pour ses travaux relatifs à la résolution de problèmes dans ce domaine.

Les travaux sur la résolution de problèmes chez les adultes ou les enfants, experts ou novices, ont présenté des résultats très consistants dans une variété de domaines – jeu d'échecs, problèmes de physique, performance d'architectes et de techniciens en électronique, spécialistes dans l'interprétation de résultats de rayons X. Ces travaux ont démontré que les liens entre la structure de la base de connaissances et les processus de résolution de problèmes dépendent de la qualité de la représentation du problème. Cette représentation du problème est construite par le solutionneur sur la base des connaissances reliées au domaine et sur l'organisation de ses connaissances entre elles (Gagné et Glaser, 1987, p. 6 ; traduction libre).

Dans la même ligne de pensée, cette affirmation de Anderson rappellera, sans doute, au lecteur familier avec l'enseignement des mathématiques ou du français, son désarroi, constatant que la majorité des élèves à qui il tentait de faire résoudre un problème ne possédait pas les préalables pour la représentation même du problème :

Un apprenant qui ne maîtrise pas une ou plusieurs composantes peut facilement être dépassé par le traitement de l'information exigé par la tâche complexe à exécuter (Anderson, Reder et Simon, 2000 ; traduction libre).

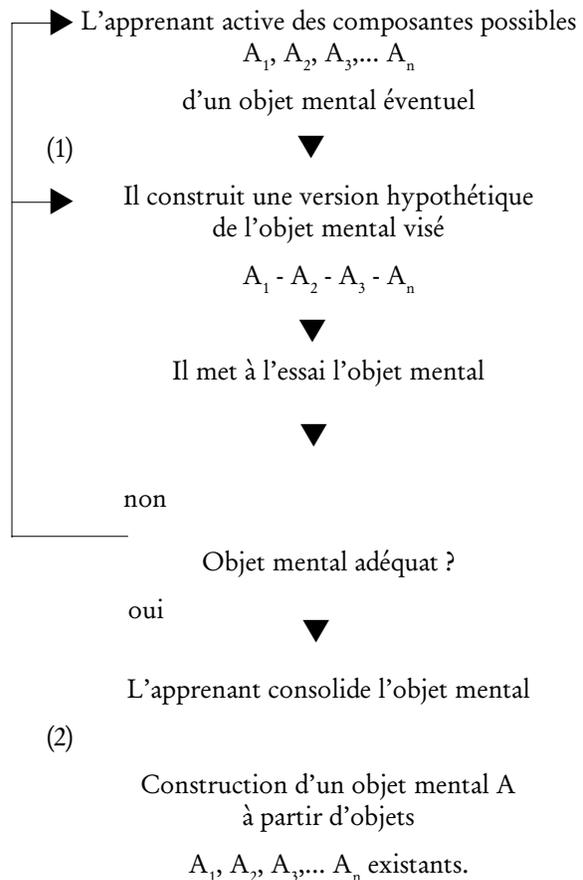
Nécessité de construire des objets mentaux à partir d'objets mentaux existants³.

Lorsque l'individu ne dispose pas des connaissances et des habiletés que suppose l'accomplissement d'une tâche, il doit s'engager dans un processus d'apprentissage de ces connaissances et de ces habiletés⁴. À ce titre, les résultats de recherches soulignent certains facteurs essentiels que Baddeley (1993) a bien résumé dans son ouvrage *La mémoire humaine : théorie et pratique* :

Si vous avez quelque chose à apprendre, vous devez évidemment, avant tout y prêter attention ; deuxièmement, une certaine expérimentation vous sera nécessaire ; troisièmement, la matière devra être organisée, et cela inclut la nécessité de relier l'information nouvelle à ce que vous connaissez déjà. Enfin, il faudra qu'une certaine forme de consolidation intervienne » (Baddeley, 1993, p.161).

Ces facteurs sont parties intégrantes des modèles d'apprentissage de psychologues en éducation tels, entre autres, Bruner (1967), Ausubel (1968), E.D. Gagné, Yekovich et Yekovich (1993) et R. M. Gagné (1985).

En m'inspirant des événements proposés par R. M. Gagné pour l'acquisition de capacités, j'ai regroupé ces facteurs dans le diagramme ci-dessous en insistant sur la composante cognitive de la construction d'un objet mental.



3 L'expression « objet mental » est utilisée par Changeux (1981) dans son livre *L'Homme neuronal*. Les connaissances et les habiletés auxquelles nous faisons allusion dans le texte sont des objets mentaux. Pour Changeux, ces objets mentaux sont encodés dans des assemblées de neurones du cortex humain et se combinent, lors de l'apprentissage, pour former de nouveaux objets mentaux. Ces objets mentaux sont activés lors de la résolution de problèmes pour se représenter le problème et en élaborer la solution.

4 Voir aussi Brien (2003).

Que l'enseignement se fasse par découverte guidée ou de façon directe, le processus de la construction d'un nouvel objet mental suppose que l'individu doit rechercher, dans sa mémoire à long terme, des objets mentaux (des préalables) qui serviront d'ancrage et/ou de composantes à l'objet mental à élaborer (1). L'individu élabore alors un objet mental hypothétique, objet mental qu'il devra confronter à la réalité. Et ce n'est que par une rétroaction pertinente qu'il obtiendra, ultimement, une version acceptable de l'objet mental visé. Mais la première version d'un objet mental ne consiste, toutefois, qu'en une esquisse de l'unité cognitive à construire. Pour être de quelque utilité l'objet mental doit être consolidé (2), un processus que Norman (1982) qualifie de *tuning*. Les effets de cette nécessaire consolidation des objets mentaux acquis ont été amplement démontrés par les résultats de recherche en psychologie cognitive (voir, à ce sujet, les travaux de Anderson, 1995).

On l'aura compris, construire de nouveaux objets mentaux est un processus complexe qui suppose, chez l'élève, le développement et la consolidation de nouvelles associations entre les assemblées de neurones dans lesquelles sont encodés les objets mentaux qu'il possède déjà. En outre, l'élève devra organiser les nouveaux objets mentaux en mémoire à long terme s'il veut que ceux-ci soient accessibles lors de la résolution de problèmes éventuels. C'est à la complexité d'une telle démarche d'apprentissage que le généticien Albert Jacquard réfère lorsqu'il écrit :

Mon expérience personnelle comme mon expérience de professeur me font mettre en doute l'intérêt de comprendre rapidement. Comprendre, c'est créer en soi une structure mentale ; ce ne peut être qu'une longue construction (Jacquard, 1989, p. 146).

Apprendre en résolvant des problèmes complexes ?

Par la force des choses, on conviendra, à la lecture des paragraphes précédents, que résoudre un problème en même temps que l'on acquiert les concepts et les habiletés nécessaires à sa résolution n'est pas une tâche de tout repos si l'on tient compte, entre autres, de la capacité restreinte de la mémoire de travail de l'être humain (E. D. Gagné, Yekovich et Yekovich, 1993). Dans la plupart des cas, cette démarche de résolution de problèmes accompagnée

d'apprentissages suppose, lorsqu'elle est faite sérieusement, un travail hors de portée de l'élève moyen et, à plus forte raison, au primaire. Ce qui amène Doyle à suggérer que :

L'enseignement direct soit plus approprié pour l'enseignement aux élèves du primaire, aux élèves défavorisés et aux novices dans un domaine donné d'expertise, et que l'enseignement par la complexité soit plus approprié lorsque les connaissances et les habiletés de base sont déjà maîtrisées (Doyle, 1983, cité dans Frederiksen, 1984, p. 400 ; traduction libre).

Et il n'est alors pas surprenant que les résultats de recherches comparant l'apprentissage par problèmes à un apprentissage plus structuré aient démontré la supériorité de ce dernier lorsque l'enseignement s'adresse à des élèves « plus faibles ». Comme le souligne Snow :

Il y a des preuves substantielles que les élèves les plus faibles réussissent mieux lorsque l'enseignement est minutieusement structuré, lorsque les leçons sont décomposées dans une séquence d'unités simples, et lorsque l'enseignant exerce une supervision soutenue tout au long de l'activité et fournit des rétroactions fréquentes». (Snow, 1984, p. 1030, cité dans Péladeau et al.)

On ne peut nier que la démarche du complexe au simple soit possible, mais, dans le contexte d'une classe de trente élèves au primaire, il apparaît peu réaliste de la généraliser à tous les contenus et à tous les niveaux scolaires. Pour que l'approche par la complexité devienne réalisable par des élèves moyens, il faudrait disposer d'outils sophistiqués qui permettraient, en parallèle avec la résolution de problèmes, la détection des lacunes de l'élève qui ne dispose pas des préalables nécessaires à la résolution de ces problèmes. Par la suite, il faudrait offrir des séances de rattrapage au moyen de modules d'apprentissage conçus selon une approche plus structurée. Mais, pour développer de tels outils, les contenus doivent avoir été analysés et des réseaux de connaissances et des hiérarchies d'apprentissage doivent avoir été élaborés, une tâche que les tenants de l'approche par la complexité semblent rejeter du revers de la main, craignant probablement que, entre les mains de l'enseignant, de tels dispositifs pavent la voie à un enseignement linéaire.

Les conséquences à long terme

La faiblesse des nouveaux programmes est, il faut le répéter, qu'ils ne se soucient pas, ou très peu, d'une organisation psychologique et cohérente des contenus à enseigner⁵. Les conséquences d'une telle situation sont désastreuses : il s'agit que l'élève s'absente de l'école deux ou trois semaines, pour une raison ou pour une autre, ou qu'il feigne d'être en classe alors qu'il est préoccupé par le fait que ses parents soient en instance de divorce ou encore qu'il ou elle ait perdu sa ou son petit ami(e), pour que le traitement d'information nécessaire à la construction d'un nouveau concept ou d'une nouvelle habileté ne se fasse et mette en péril la formation de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés et, ultimement, la résolution de problèmes complexes. Quelques semaines, quelques mois ou quelques années plus tard, l'élève réalisera que le nombre de concepts et d'habiletés manquantes est considérable et cette perception influera négativement sur sa motivation⁶ et lui fera, malheureusement, développer une attitude négative vis-à-vis de telle matière ou de tel domaine, si ce n'est envers l'apprentissage lui-même. D'où l'importance d'une organisation et d'une gradation des contenus scolaires dans les systèmes d'apprentissage. Un des éléments importants de la réforme étant de contrer le décrochage scolaire, on comprend mal que les programmes suggèrent une stratégie qui encourage le décrochage.

Si, pour une matière donnée, l'environnement d'apprentissage avec lequel interagit l'élève ne pallie à ses lacunes de préalables, « il décroche de cette matière ». C'est, malheureusement, de cette façon que l'on s'y prend, au Québec, pour se priver d'individus qui pourraient, par ailleurs, devenir d'excellents techniciens, infirmiers, comptables ou médecins et qui se retrouvent dans des emplois qui ne leur conviennent pas ou, pire encore, dans la rue ou sur le bien-être social. Ce qui entraîne le travailleur québécois à la double taxation; non seulement doit-il payer pour financer un système scolaire plus ou moins efficace, mais il doit faire vivre les victimes de cette inefficacité.

On n'insistera jamais assez sur l'importance d'identifier systématiquement les préalables immédiats et éloignés des contenus scolaires, et ce, au moyen de réseaux conceptuels, de hiérarchies d'apprentissage ou d'autres dispositifs suggérant des liens possibles entre les connaissances et les habiletés à faire construire, et d'enseigner en conséquence. Passer outre aux exigences d'une telle tâche entraîne des conséquences malheureuses dont, entre autres :

- la difficulté de déterminer si tel élève a les préalables pour s'inscrire dans un programme particulier;
- la difficulté de fournir un enseignement palliatif approprié lorsque l'on doute de la capacité de l'élève à réaliser les apprentissages d'un programme donné;
- la démotivation de l'élève qui réalise qu'il est inscrit dans un programme d'études pour lequel il n'a pas les préalables;
- la frustration de l'enseignant et des élèves qui ont à interagir avec les élèves qui ne disposent pas des préalables adéquats;
- la difficulté d'élaborer des outils pour la détection des lacunes de préalables des élèves en difficulté⁷;
- la difficulté de concevoir un matériel didactique approprié qui pourrait être utilisé dans un enseignement palliatif.

5 Il faut convenir, par contre, qu'un effort réel a été fait, à cet effet, lors de l'élaboration des programmes d'études dans le secteur de l'éducation aux adultes du ministère de l'Éducation.

6 Des recherches ont en effet démontré que l'ampleur de la tâche d'apprentissage à accomplir a un effet important sur la motivation de celui qui apprend, un principe que les rédacteurs des programmes d'études semblent avoir ignoré (E. D. Gagné *et al.*, 1993).

7 Typiquement, les dispositifs, ordinés ou non, pour la détection des lacunes de préalables chez l'élève en difficulté partent d'une habileté complexe, supposée maîtrisée, et identifient, à rebours, par des questions appropriées, la présence ou l'absence des connaissances et des habiletés requises à la maîtrise de l'habileté complexe. De tels dispositifs existent sur l'Internet et sont accessibles gratuitement (à ce sujet le lecteur pourra consulter les sites :

<http://pages.infinit.net/jnr/argument/accueil.htm> et <http://www.fse.ulaval.ca/Robert.Brien/ni2/>).

Il est dommage que de tels moyens soient absents du primaire et du secondaire, là où ils pourraient être le plus utiles.

Des causes linguistiques au problème ?

Il m'apparaît que, côté recherche, de nombreux pédagogues et didacticiens québécois ont agi, depuis les trois ou quatre dernières décennies, comme l'individu qui perd son trousseau de clés dans le sous-sol de sa demeure et qui le cherche dans la rue, en dessous du lampadaire, parce que, à cet endroit, la lumière y est de plus forte intensité. Malheureusement, plusieurs pédagogues et didacticiens québécois ont ignoré, depuis trente ans, les articles, les recherches, les conférences, les ateliers qui étaient proposés dans le monde anglo-saxon, pour ne se concentrer que sur ce qui se faisait du côté francophone. Une telle constatation laisse d'autant plus perplexe qu'elle est soulignée par Attali et Bressoux (2002), deux français d'origine, dans un rapport rédigé à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école en France :

Les travaux sur l'efficacité des pratiques éducatives ont été très peu nombreux en France. Ce relatif désintérêt contraste fortement avec la grande masse de travaux qui ont été produits dans les pays anglo-saxons sur cette question, surtout à partir des années 1960. La recherche française apparaît assez lacunaire dans ce domaine pour des raisons diverses parmi lesquelles figurent sans doute : l'influence des travaux sociologiques montrant l'impact des caractéristiques sociales (donc extra-scolaires) des élèves sur leur réussite scolaire, dont une lecture (partielle) pouvait donner à penser que tout se jouait en dehors de l'école, etc. (p.30). (Cité dans Bissonnette, 2005)

La recherche francophone n'est pas celle qui a mis, depuis quatre décennies, le plus d'accent sur la question fondamentale des préalables dans l'apprentissage. Péladeau *et al.* (2005) considèrent cette notion comme parmi celles qui ont été les plus négligées par les auteurs francophones⁸. De fait, c'est dans les écrits anglo-saxons que l'on retrouve le plus de résultats de recherches empiriques à ce sujet. On ne sera donc pas surpris que cette dimension soit le parent pauvre du nouveau curriculum.

Références

- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications* (4^e éd.), San Francisco: W. H. Freeman.
- Anderson, J. R., L. M. Reder et H. A. Simon (2000). Applications and Misapplications of Cognitive Psychology to Mathematics Education. *Texas Educational Review*.
- Attali, A. et Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris : HCEE.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology : a cognitive view*, New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. et F. G. Robinson (1969). *School learning : An introduction to educational psychology*, Montréal : Holt, Rinehart et Winston
- Baddeley, A. (1993). *La mémoire humaine : théorie et pratique*, Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble.
- Bissonnette, S. (2005). L'apprentissage exclusif à l'aide de tâches complexes: une aberration pédagogique émanant du constructivisme et de réformes éducatives à la mode. Québec : CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaires*, Paris : Fernand Nathan.
- Brien, R. (1997). *Science cognitive et formation* (3^e éd.), Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brien, R. (2003). « Apprentissage collaboratif : la perspective des sciences cognitives », dans Deaudelin et Nault (éds.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*, Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 55-101.
- Bruner, J. S. (1967). *Toward a theory of instruction*, Cambridge, Massachusetts : The Belknap Press of the Harvard University Press.
- Changeux, J. P. (1983). *L'homme neuronal*, Paris : Fayard.
- Frederiksen, N. (1984). « Implications of cognitive theory for instruction in problem solving », *Review of Educational Research*, vol. 54, n° 3, automne.
- Gagné, R. M. (1962). « The acquisition of knowledge », *Psychological Review*, vol. 69, n° 4, pp. 355-365.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4^e éd.). New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. M. et R. Glaser (1987). « Foundations In learning research » dans R. M. Gagné (éd.). *Instructional technology : foundations*, Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gagné, E. D., C. W. Yekovich, et F. R. Yekovich (1993). *The cognitive psychology of school learning*, (2^e éd.), New York : Harper Collins College Publishers.
- Jacquard, A. (1989). *Idées vécues*, Paris : Flammarion.
- Norman, D. A. (1982). *Learning and memory*, San Francisco : W. H. Freeman.
- Péladeau, N., J. Forget et F. Gagné. (2005). « Le transfert des apprentissages et la réforme scolaire de l'éducation au Québec : quelques mises au point », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 23.
- Simon, H. A. (1981). *The sciences of the artificial* (2^e éd.), Cambridge, Massachusetts : The MIT Press.
- Tardif, J. (1998). « La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 3, mars.

8 Péladeau *et al.* (2005) utilisent l'expression « transfert vertical » lorsqu'ils traitent de l'effet positif de connaissances ou d'habiletés sur des apprentissages ultérieurs.

Un regard critique sur la réforme québécoise

Steve Bissonnette
Mario Richard

CRIFPE-LAVAL

Quelles sont les recherches empiriques, et non pas des écrits ou des essais théoriques, qui montrent l'efficacité de propositions pédagogiques mises en avant dans le cadre de la présente réforme éducative?

Nous aborderons cette question en analysant deux composantes importantes de la réforme éducative actuelle :

- les nouveaux programmes élaborés selon une logique de compétences et un fonctionnement en cycles d'apprentissage pluriannuels;
- la conception de l'apprentissage d'inspiration socioconstructiviste proposée par les nouveaux programmes d'études et sa transposition pédagogique, soit l'apprentissage à l'aide de tâches complexes.

Les nouveaux programmes élaborés selon une logique de compétences et un fonctionnement en cycles d'apprentissage pluriannuels

Premièrement, l'analyse des résultats scolaires de la réforme actuelle de l'enseignement primaire genevois en Suisse (Favre et *al.*, 1999) et de celle réalisée en Belgique (Rey, 2001) indique que les résultats des élèves provenant des écoles en rénovation (Suisse), ou d'écoles signalées par les inspecteurs comme engagées dans des projets pédagogiques novateurs (Belgique), sont inférieurs aux résultats des élèves issus des écoles non rénovées ou moins novatrices sur le plan pédagogique. Or, ces réformes proposent des programmes par compétences étalés en cycles pluriannuels.



Deuxièmement, il nous semble possible de vérifier l'efficacité des programmes d'études élaborés par compétences et organisés en cycles d'apprentissage en comparant les performances scolaires des élèves provenant de différents pays. Pour vérifier l'efficacité de divers curriculums, il est possible de recourir aux études comparatives internationales (Hirsch, 1996; Schimdt, 2004). Plus précisément, quel type de curriculum retrouve-t-on dans les pays les plus performants aux enquêtes internationales? La *Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences* (TEIMS-1999) à laquelle ont participé les élèves de 8^e année de 38 pays, dont le Canada, indique que les systèmes éducatifs les plus performants¹ (Japon, Corée, Singapour, Taiwan) sont ceux qui s'appuient sur des curriculums indiquant clairement aux enseignants² les contenus prévus pour chaque année d'études. Ainsi, ces programmes, que l'on appelle « par degré » (*grade by grade*), se révèlent fort différents de ceux qui sont élaborés par compétences et organisés en cycles d'apprentissage. Il importe également de préciser que les résultats des élèves québécois à cette épreuve, performance issue des anciens programmes d'études, place le Québec dans le peloton des pays les plus performants.

En ce qui a trait au contenu à enseigner, les programmes par compétences et cycles pluriannuels apparaissent moins précis, donc plus flous que ceux qui sont conçus par degré. En effet, ces curriculums fournissent généralement aux enseignants des points de repère à atteindre seulement en fin de cycles d'apprentissage. William Schmidt, directeur du *U.S. National Research Center for the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, abonde dans le même sens lorsqu'il affirme :

One of the most important findings from TIMSS is that the differences in achievement from country to country are related to what is taught in different countries. In other words, this is not primarily a matter of demographic variables or other variables that are not greatly affected by schooling. What we can see in TIMSS is that schooling makes a difference. **Specifically, we can see that the curriculum itself—what is taught—makes a huge difference** (Schmidt et al., 2004, p. 15).

¹ Les systèmes éducatifs les plus performants à l'épreuve *TEIMS-1999* sont généralement les mêmes que ceux à l'épreuve *PISA-2000 Programme international pour le suivi des acquis des élèves*.

² Le générique masculin est utilisé afin d'alléger le texte.

En 2005, l'*American Institute for Research* (AIR) a effectué une analyse comparative des curriculums de mathématiques utilisés aux États-Unis et à Singapour, afin d'identifier des facteurs pouvant expliquer les succès scolaires de ce dernier. Les auteurs du rapport affirment que :

The framework covers a relatively small number of topics in-depth and carefully sequenced grade-by-grade, following a spiral organization in which topics presented at one grade are covered in later grades, but only at a more advanced level. Students are expected to have mastered prior content, not repeat it (American Institute for Research, 2005, p. xi).

Ainsi, les curriculums élaborés par degré, c'est-à-dire ceux qui précisent les contenus à enseigner annuellement, fournissent aux enseignants des points de repères leur permettant d'évaluer précisément le rendement scolaire des élèves à chaque année d'études, opération qui apparaît plus difficile à effectuer avec les programmes par compétences échelonnés en cycles pluriannuels. Par conséquent, un curriculum érigé par degré, qui indique clairement les contenus à enseigner annuellement, est susceptible d'engendrer plusieurs effets cumulatifs. Tout d'abord, puisque ce qui doit être maîtrisé est précisé, il facilite l'évaluation formative des élèves. Il permet ensuite un ajustement de l'enseignement aux besoins de ces derniers, ce qui, en bout de course, permet d'améliorer la qualité des apprentissages. Or, les curriculums organisés en cycles d'apprentissage pluriannuels présentent généralement les contenus de façon moins précise et exhaustive, sans découpage annuel, ce qui peut compromettre l'efficacité des mesures évaluatives, l'ajustement des pratiques d'enseignement et l'apprentissage des élèves.

En ce qui concerne l'organisation scolaire en cycles pluriannuels, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) précisait, en novembre 2002, dans l'avis qu'il a déposé au ministre de l'Éducation que :

L'absence d'études scientifiques consistantes sur les cycles d'apprentissage a conduit le Conseil à miser surtout sur les échanges avec les spécialistes et les praticiens pour construire son analyse, de même que sur ce qui se passe dans les autres pays en la matière. Dans cet avis, le Conseil a misé surtout sur les échanges et retenu de ces échanges et de l'analyse comparative avec ce qui se fait ailleurs. Il faut donc prendre acte de son caractère exploratoire (p.6).

De plus, un rapport sur l'évaluation de la réforme québécoise a été produit en octobre 2004 par Marc-André Deniger du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ce rapport, publié sous le titre *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : La qualité de sa mise en oeuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec*, révèle que :

- 55,8 % des répondants sont en désaccord avec l'énoncé « Depuis la mise en oeuvre du nouveau programme, les performances des élèves dans les domaines d'apprentissage se sont améliorées » ;
- 54,1 % des répondants sont en désaccord avec l'énoncé « L'organisation par cycle permet d'améliorer les performances des élèves » (Deniger, 2004, p. 16).

Compte tenu de ce qui a été mentionné précédemment, nous sommes d'avis que l'efficacité d'un programme d'études est largement tributaire du degré de précision des apprentissages à réaliser annuellement. Cet avis est également partagé par Creemers (1994), un chercheur ayant travaillé sur l'efficacité des écoles et de l'enseignement, lorsqu'il affirme que :

Research shows that clearly structured curricula are more effective than less clear structured curricula. The clear structure is expressed in goals that should be achieved in succession : achieving the first goal is a condition for achieving later goals (p. 49).

En conclusion, il semble opportun, et ce, peu importe que le curriculum soit érigé par compétences ou non, de fournir aux enseignants des indications claires et précises sur les contenus à maîtriser pour chacune des années d'études, comme le font les programmes construits par degré.

La conception de l'apprentissage d'inspiration socioconstructiviste proposée par les nouveaux programmes d'études et sa transposition pédagogique, soit l'apprentissage à l'aide de tâches complexes

Plusieurs propositions pédagogiques associées au constructivisme, comme l'apprentissage à l'aide de tâches complexes, apparaissent actuellement fortement contestées (Anderson, Reder et Simon, 1996, 1997, 1998, 1999 et 2000; Carnine, 1998 et 2000; Chall, 2000; Ellson, 1986; Ellis et Fouts, 1993 et 1997; Ellis, 2001; Evers, 1998; Geary, 1994, 1995, 2001 et 2002; Grossen, 1993 et 1998; Hirsh, 1996 et 1998; Kindsvatter, Wilen et Ishler, 1988; Stone, 1996; Stone et Clements, 1998; Yates et Yates, 1988). Par exemple, Anderson, Reder et Simon, trois chercheurs cognitivistes hautement reconnus pour la qualité de leurs travaux, indiquent que :

...situated learning and constructivism, have been gaining influence on thinking about education and educational research. In our view, some of the central educational recommendations of these movements have questionable psychological foundations... A number of the claims that have been advanced as insights from cognitive psychology are at best highly controversial and at worst directly contradict known research findings. As a consequence, some of the prescriptions for educational reform based on these claims are bound to lead to inferior educational outcomes and to block alternative methods for improvement that are superior (Anderson et al., 1999, p. 2).

Plus précisément, au sujet de l'apprentissage à l'aide de tâches complexes, ce même groupe de chercheurs affirme que :

Thus, constructivists recommend, for example, that children learn all or nearly all of their mathematics in the context of complex problems. This recommendation is put forward without any evidence as to its educational effectiveness (Anderson et al., 1999, p. 33).

Ces propos d'Anderson (1999) rejoignent les prises de position énoncées par Ballan et *al.*, un groupe de chercheurs français, qui mentionnent que :

De manière générale, l'enseignement doit procéder de l'élémentaire à l'élaboré plutôt que l'inverse. Il faut cesser de prétendre que l'élève est capable de "construire" seul ses savoirs ou d'analyser d'emblée des situations complexes pour en tirer des éléments particuliers utilisables. Il faut au contraire mettre les élèves en situation d'appréhender des notions fondamentales à partir de la culture et du savoir tels qu'ils ont été patiemment construits et reconstruits au cours des siècles – sans oublier néanmoins de leur laisser une marge d'initiative, de réflexion et d'exploration (Ballan, Bismut, Connes, Demailly, Laforgue, Lelong et Serre, 2004, p. 22).

Toujours dans la même perspective, Péladeau, Forget et Gagné, trois chercheurs de l'UQAM, ont examiné les nombreuses études portant sur le phénomène du transfert vertical³ sous l'angle de la hiérarchisation des apprentissages, afin de comprendre la façon dont il se produit. Péladeau et ses collaborateurs (2005) précisent que plusieurs recherches sont venues confirmer l'hypothèse selon laquelle un individu ne pourrait développer une habileté complexe sans d'abord en maîtriser ses éléments fondamentaux. En conséquence, « *La démonstration de l'existence de hiérarchies d'apprentissage et de séquences d'acquisition a des implications considérables pour la structuration des enseignements* » (Péladeau, Forget et Gagné, 2005, p. 19). L'une de ces conséquences est la mise en place de séquences d'enseignement respectant le principe du simple vers le complexe.

Par ailleurs, les recherches expérimentales d'Anderson et de ses collaborateurs (1983 et 1997), plus particulièrement celles effectuées sur la théorie de l'acquisition des connaissances (*Adaptive Character of Thought/ACT-R*), ont également démontré que le développement des compétences s'effectue selon une séquence allant du simple vers le complexe, ou de l'élémentaire vers l'élaboré. Selon les travaux d'Anderson et de ses collaborateurs (2000), le développement d'une compétence implique obligatoirement la maîtrise de toutes les composantes qui lui sont associées.

The ACT-R theory claims that to learn a complex competence each component of that competence must be mastered. It is a sharp contrast to many educational claims, supposedly based in cognitive research, that there are moments of insight or transformations when whole knowledge structures become reorganized or learned. In contrast, ACT-R implies that there is no "free lunch" and each piece of knowledge requires its own due of learning (p. 2).

Enfin, devrait-on en conclure qu'il faut rejeter d'emblée le recours aux tâches complexes et se limiter à proposer aux élèves des tâches simples? En fait, une nuance importante s'impose ici. Au contraire, ce type de tâche apparaît nécessaire dans une séquence d'enseignement-apprentissage. En effet, comment les élèves pourront-ils réaliser des tâches complexes s'ils n'ont jamais la possibilité de faire face à la complexité? Cependant, une planification adéquate des apprentissages exige que les tâches complexes soient réalisées en fin de parcours, alors que les élèves ont eu l'occasion de s'appropriier les différentes composantes nécessaires à leur réalisation avec succès, plutôt que d'entrer par la complexité.

Quels pays, provinces, états, commissions scolaires ayant une réforme scolaire semblable à la nôtre ont réussi, suite à leur réforme, à améliorer la performance scolaire des élèves?

Aucun. Au contraire, les réformes éducatives partageant de nombreuses similitudes avec celle du Québec (fonctionnement par cycles, programmes par compétences, conception de l'apprentissage de type socioconstructiviste, apprentissage à l'aide de tâches complexes, pédagogie de projet, évaluation authentique, etc.) implantées dans d'autres pays francophones comme la France, la Belgique et la Suisse semblent engendrer des effets plutôt négatifs sur la performance scolaire de leurs élèves.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'analyse des résultats scolaires de la réforme actuelle de l'enseignement primaire genevois (Suisse) démontre que les élèves provenant des écoles dites en rénovation performant moins bien que ceux issus des écoles traditionnelles (Favre *et al.*, 1999). Des résultats comparables ont également été observés du côté de la réforme belge :

³ « *Le transfert vertical porte sur les relations hiérarchiques existant entre l'acquisition d'habiletés simples et complexes dans un même domaine* » (Péladeau *et al.*, 2005, p. 14).

C'est sur le plan de la dynamique pédagogique propre à l'école que nous avons eu des résultats surprenants, voire paradoxaux. Nous nous attendions à ce que soient plus performants les élèves des écoles qui nous avaient été signalées par les inspecteurs comme engagées dans des projets pédagogiques novateurs [implantation de la pédagogie de projet]. **Non seulement nous n'avons pas constaté cette tendance, mais dans certains cas les résultats provenant d'écoles réputées dynamiques ont été particulièrement mauvais** (Rey, 2001, p. 82).

Quoique préliminaires, ces résultats nous apparaissent d'autant plus inquiétants qu'ils semblent venir corroborer l'échec qu'a essuyé la Californie dans les années 90 lors de l'implantation massive de programmes d'inspiration constructiviste aux niveaux primaire et secondaire. En effet, en 1988, l'état de la Californie a implanté un programme de lecture basé sur le *Whole Language* dans l'ensemble de ses écoles primaires, ainsi que, en 1992, différents programmes de mathématiques inspirés du *Constructivism/Discovery Learning* dans ses écoles secondaires. Or, tant les données recueillies en 1994⁴ par les épreuves nationales en lecture chez les élèves du primaire que la baisse drastique des résultats obtenus par les élèves du secondaire en 1998, lors de la passation des examens d'admission à l'Université de la Californie en mathématiques⁵, montrent que ces programmes ont eu un impact très négatif sur les performances scolaires.

Inversement, les rares réformes éducatives qui font état de résultats positifs sur la performance des élèves mettent en avant des orientations pédagogiques qui se situent à l'opposé de celles proposées dans le cadre de la réforme québécoise : fonctionnement par cycles, programmes par compétences, conception de l'apprentissage de type socioconstructiviste, apprentissage à l'aide de tâches complexes, pédagogie de projet, évaluation authentique. De fait, les réformes qui ont conduit à une amélioration des résultats scolaires préconisent plutôt le recours à des pratiques pédagogiques directives, explicites et systématiques ou encore la mise en place d'un alignement curriculaire. C'est le cas notamment des réformes du Wisconsin, du Texas et de la Caroline du Nord.

Ainsi, les réformateurs du Wisconsin s'étaient fixé comme objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement en réduisant le ratio maître/élèves à un maximum de 15 par classe, de la maternelle jusqu'en troisième année du primaire. L'expérimentation, qui s'est déroulée progressivement de 1995 à 2001, a permis de constater que les classes à effectif réduit obtenaient de meilleurs résultats scolaires que les classes ordinaires dont le ratio est plus élevé.

Cependant, afin d'identifier les interventions les plus efficaces pouvant optimiser l'effet enseignant dans un tel contexte, une analyse comparative des pratiques pédagogiques utilisées dans les classes à effectif réduit a été réalisée (Molnar et al., 2001). Pour ce faire, une équipe de chercheurs de l'Université du Wisconsin a rencontré, observé et évalué une vingtaine d'enseignants de la 1^e à la 3^e année. À la suite de l'analyse des données recueillies, ils ont ensuite réparti les enseignants en deux groupes, en fonction de leur niveau d'efficacité : un groupe d'enseignants reconnus comme efficaces, constitué de ceux qui avaient permis à leurs élèves d'obtenir les résultats les plus élevés, et un groupe d'enseignants moins efficaces, composé de ceux dont les élèves obtenaient les résultats les plus faibles (Zahorik et al., 2000; Molnar et al., 2001).

⁴ Entre 1988 et 1994, les résultats en lecture des élèves californiens au N.A.E.P. (*National Assessment of Educational Progress*) sont passés du 25^e rang environ au dernier rang de tous les états américains. Voir : <http://mathematicallycorrect.com/calif.htm>.

⁵ Entre 1989 et 1998, le taux d'échec aux examens d'admission de mathématiques à l'Université de Californie est passé de 23 % à 54 %. Certaines cohortes d'élèves ont subi des taux d'échec jusqu'à 80 %. Voir : Jim Milgram : <ftp://math.stanford.edu/pub/papers/milgram/white-paper.html>.

L'intérêt de cette étude comparative réside dans le fait qu'elle vient mettre en lumière des différences importantes entre les enseignants efficaces et ceux qui le sont moins, tant sur le plan de la gestion de la classe qu'en ce qui a trait à la gestion de l'enseignement. Les enseignants efficaces dans les classes à effectif réduit ont majoritairement recours à des pratiques pédagogiques directives, explicites, systématiques et centrées sur l'enseignement, afin de permettre aux élèves d'acquérir les savoirs de base. Une fois les savoirs essentiels maîtrisés, ils viennent ensuite compléter les apprentissages par des projets. Inversement, les enseignants considérés comme inefficaces ont tendance à adopter des pratiques pédagogiques non-directives centrées sur l'élève, qui progresse à son rythme, selon ses goûts, ses choix et ses intérêts, se traduisant par un recours massif à des projets axés sur le développement personnel.

The more effective teachers believe in the importance of acquiring basic learnings as a first priority. Other learnings are attended to when and if basic learnings are mastered. They also believe that the most effective way for students to acquire basic learnings is to explicitly teach them rather than to discover them through problem solving activities. Experiential learning is not neglected by more effective teachers, but they believe it is more effective after students have acquired foundational learnings (Molnar et al., 2001, p. 123).

De leur côté, le Texas et la Caroline du Nord représentent deux états exemplaires qui ont réussi à implanter des réformes ayant entraîné une amélioration significative du rendement scolaire des élèves, selon le *National Education Goals Panel*, un organisme indépendant mandaté pour évaluer les innovations pédagogiques en cours aux États-Unis. Un rapport produit par Grissmer et Flanagan (1998) indique que les élèves provenant de ces deux états américains représentent ceux qui ont démontré le plus d'amélioration en lecture et en mathématiques aux épreuves du N.A.E.P. (*National Assessment of Educational Progress*), entre 1992-1996. Le rapport précise également que ces améliorations ne sont pas attribuables à des changements usuels comme une diminution du ratio maître-élèves, une augmentation des dépenses en éducation ou au recours à un processus de certification et de recrutement d'enseignants jugés compétents et expérimentés. Les auteurs concluent que l'hypothèse la plus plausible expliquant les gains réalisés

autant au Texas qu'en Caroline du Nord réside plutôt dans le choix des stratégies et procédés mis en place par ces réformes. Grissmer et Flanagan ont identifié trois éléments essentiels expliquant les succès scolaires obtenus par les élèves de ces deux états américains :

- La mise en place d'un alignement curriculaire qui assure une correspondance élevée entre les programmes d'études, l'enseignement et l'évaluation de ces dits programmes;
- L'implantation de système d'imputabilité tenant les écoles responsables des apprentissages des élèves;
- La création d'un dispositif de soutien, de formation et d'accompagnement des changements curriculaires.

Ces deux réformes ont proposé des modifications qui ont influencé directement l'enseignement dispensé en salle de classe. En effet, la mise en place d'un alignement curriculaire fournit aux enseignants, pour chaque année d'études, une description précise et détaillée des contenus à enseigner. Or, il importe de se rappeler que les succès scolaires obtenus par Singapour aux épreuves internationales pourraient être attribués, du moins en partie, aux effets positifs de l'alignement curriculaire (AIR, 2005).

En conclusion, les expériences tentées ailleurs, tant positives que négatives, nous interpellent et soulèvent des doutes quant aux possibilités de succès de la présente réforme québécoise. D'ailleurs, force est de constater que les plus récentes publications sur les effets perçus de la réforme québécoise ne sont guère plus réconfortantes. D'une part, Deniger et son équipe (2004), dans leur rapport cité précédemment, en arrivent à la recommandation suivante :

Il nous semble impératif de concevoir et d'appliquer très prochainement un devis de recherche ayant pour but d'évaluer les effets de la réforme du curriculum sur les élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire (p. 36).

D'autre part, dans le rapport d'étape sur les écoles ciblées pour expérimenter la réforme au secondaire, dans une section intitulée « *Le climat : pas de long fleuve tranquille* », le MÉQ (2004) indique que :

En contrepartie de l'amélioration de la compréhension du Programme de formation par les enseignantes et les enseignants, on constate que le climat, au sein de l'équipe des personnes qui l'appliquent, s'est un peu assombri au cours de l'année. En effet, à la fin de l'année, les enseignants avaient moins le sentiment de s'entraider et moins l'impression de partager une vision commune du Programme de formation. On peut émettre l'hypothèse que l'entraide souhaitée au début de l'année et la conception plutôt théorique du programme ont été secouées au fil des semaines d'une véritable application (p.4).

Comment expliquez-vous que les recherches empiriques sur l'efficacité des écoles et de l'enseignement, une littérature majoritairement anglo-saxonne, n'ait pas été utilisée par le ministère de l'Éducation du Québec, alors que celui-ci propose des slogans comme « Prendre le virage du succès » et « Assurer la réussite du plus grand nombre » ?

Les personnes ayant travaillé à l'implantation de la présente réforme sont vraisemblablement celles qui apparaissent les mieux placées pour répondre le plus adéquatement à cette question. Pour notre part, nous ne pouvons que formuler une hypothèse explicative.

Ainsi, lorsqu'on consulte la bibliographie du *Programme de formation de l'école québécoise* (section générale), on constate que celle-ci fait majoritairement référence à des ouvrages francophones. Or, en éducation, la littérature francophone diffère considérablement de la littérature anglo-saxonne. Comme le fait remarquer Clermont Gauthier dans son ouvrage *Pour une théorie de la pédagogie* (Gauthier et al., 1997), alors que les Américains ont développé une longue tradition d'études expérimentales, les écrits francophones, et plus particulièrement ceux publiés en Europe, présentent, pour leur part, surtout des recherches théoriques souffrant malheureusement souvent d'une insuffisance de bases empiriques. Cette constatation est d'ailleurs corroborée par Attali et Bressoux (2002), eux-mêmes d'origine française, dans le rapport qu'ils ont rédigé à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école en France, lorsqu'ils affirment que :

Les travaux sur l'efficacité des pratiques éducatives ont été très peu nombreux en France. Ce relatif désintérêt contraste fortement avec la grande masse de travaux qui ont été produits dans les pays anglo-saxons sur cette question, surtout à partir des années 1960 (p.30).

Ainsi, comme la réforme québécoise partage plusieurs similitudes avec celles entreprises dans certains pays francophones (France, Suisse Belgique), le recours à cette littérature semble s'être imposé de lui-même. En effet, depuis l'implantation de la réforme québécoise, plusieurs chercheurs européens nous ont rendu visite (Develay, Rey, Perrenoud, Astolfi). Ces chercheurs partagent une conception de l'apprentissage d'inspiration socioconstructiviste, qui apparaît tout à fait compatible avec celle préconisée par les nouveaux programmes d'études québécois. Or, dans la foulée des observations faites par Attali et Bressoux, on constate que les travaux anglo-saxons sur l'efficacité des écoles (Teddlie et Reynolds, 2000; Reynolds et al., 2002) et de l'enseignement (Brophy et Good, 1986; Rosenshine et Stevens 1986; Rosenshine, 2002) s'éloignent considérablement d'une telle conception de l'apprentissage, tant par les protocoles méthodologiques utilisés (recours fréquents aux recherches expérimentales) que par les conclusions auxquelles ils en arrivent (recours aux pratiques d'enseignement explicite).

N.B. Les réponses à ces trois questions, ainsi que les différentes recherches qui y sont citées, sont tirées des trois documents suivants :

Références

- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, pp. 87-141.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche*: Fonds québécois de recherche sur la science et la culture (FQRSC).

Déficit de recherche ? Pas certain. Plutôt question de rapport à la recherche

Claude Lessard

CRIFPE-LABRIPROF

Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation



On ne peut pas dire que les questions posées par le ou les responsables de ce dossier soient neutres. La première évacue de toute considération toute recherche théorique ou « spéculative », et une bonne partie de la recherche empirique, au profit exclusif de la recherche empirique de type évaluatif (mesurant les effets et l'efficacité); elle est par ailleurs imprécise quant aux propositions pédagogiques mises de l'avant par le ministère de l'Éducation. S'agit-il du non-redoublement, des cycles d'apprentissage, de l'approche par compétences, de l'interdisciplinarité, de la différenciation pédagogique, de la diversification de l'enseignement ? De tout cela, à la fois ? D'autre chose ? La seconde demande des preuves d'efficacité provenant de l'étranger. La troisième question répond à la première, malgré sa forme interrogative : le ministère de l'Éducation n'a pas « utilisé » la recherche empirique anglo-américaine sur l'efficacité de l'école et de l'enseignement. Pourquoi est-il si ignorant, si « idéologique » et si aveuglé par ses « slogans » ?

La cible est ainsi dégagée et clairement identifiée; c'est le ministère de l'Éducation qui n'« utilise » pas la recherche anglo-saxonne évaluative. Pour ma part, je n'ai aucune envie de faire le procès du Ministère, ni de le défendre. Je préfère réfléchir sur les relations entre la recherche et la prise de décision politique. Qu'est-ce qu'« utiliser » ou prendre en compte la recherche dans l'élaboration et l'implantation d'une politique ou d'une réforme ? Il y aurait beaucoup à dire sur cette question et l'espace imparti est limité. Je ne puis ici qu'amorcer la discussion et avancer quelques points.

Les réformes sont rarement menées à leur terme, elles ne donnent jamais intégralement leurs fruits, car elles sont souvent modifiées et transformées en cours de route, parfois « minimalisées » et banalisées, réduites à leurs aspects les plus consensuels et les moins problématiques pour les hommes politiques ou pour les enseignants. Elles sont même parfois abandonnées, c'est-à-dire laissées à l'abandon. Il y a une abondante littérature sur ce sujet (notamment Tyack et Cuban, 1995). Certains diront que l'écart entre les intentions de départ et la mise en application est tel qu'on peut parler de « dérives », de « récupérations » ou de « trahisons ». Ce langage fort, maintes fois entendu, s'explique par la charge émotive et symbolique des réformes. Elles sont en effet porteuses de valeurs, d'investissement collectif et personnel, d'espérances, d'orientations politiques; elles ne se réduisent pas, même dans les cultures anglophones pragmatiques, à de simples considérations d'efficacité. Elles répondent toujours d'une manière ou d'une autre à la question des finalités : Quelle éducation ? Pour quelles fins ? Quelle efficacité : pourquoi et pour qui ?

Prenons comme exemple la recherche sur le redoublement. Celle-ci documente sans l'ombre d'un doute (à mes yeux) les effets négatifs de cette pratique séculaire et largement répandue. Le redoublement permet rarement aux élèves qui redoublent de combler leur retard; il est plutôt associé au décrochage et à une faible estime de soi. Il enferme en quelque sorte trop de jeunes dans une voie sans issue. Il en est de même, soit dit en passant, des pratiques de « tracking » ou d'homogénéisation des filières selon les capacités des élèves. Aussi, donnée sensible pour un homme politique, le redoublement coûte cher. Ces résultats de recherche ne sont pas le fruit d'élucubrations de pédagogues libertaires ou laxistes, de gauche ou « socioconstructivistes »; ils sont issus de travaux de recherche effectués par des centres de recherche comme l'IREDU (Paul, 1996) et des organisations internationales autant sinon davantage soucieuses d'efficacité, de performance et d'économie que du développement intégral des jeunes !

Pourtant, cette recherche informe, mais ne fonde pas une politique de non-redoublement. Car, il y a ici, comme en toute matière éducative, une question de valeurs et de choix politique. Les pays scandinaves ont une longue tradition de progrès continu et de non sélectivité des élèves dans les divers chemine-ments scolaires. Selon des indicateurs de résultats au-delà de l'enseignement fondamental, ils performant aussi bien que les systèmes à redoublement et à forte sélectivité. On peut donc « utiliser » ces résultats de recherche pour soutenir l'une ou l'autre option. Le choix politique demeure posé : il porte sur le degré d'ouverture souhaitée d'un système éducatif et de ses finalités. Si l'on juge que la démocratie et l'insertion du Québec dans l'« économie du savoir » exigent une élévation de la scolarisation de l'ensemble de la population, alors le non-redoublement et des mesures appropriées pour soutenir les élèves en difficulté apparaissent non seulement comme une bonne politique, mais aussi comme une priorité incontournable. Si l'on préfère miser sur l'excellence et la sélectivité, assurant la formation d'une élite de haut niveau et la reproduction sociale, alors le redoublement fait sens, car il permet de « séparer le bon grain de l'ivraie ».

Plusieurs systèmes scolaires qui, comme le nôtre, ont récemment pris la décision de ne plus faire redoubler d'élèves ne l'ont pas fait de manière suffisante ou assez longtemps pour qu'on puisse évaluer les effets d'une telle politique. D'ailleurs, l'implantation est loin d'être complétée. Que l'implantation d'une politique de non-redoublement ne soit pas aisée (résistance des enseignants, difficulté de concevoir et de mettre en vigueur des alternatives appropriées, incompréhension des parents) et qu'elle nécessite un suivi et un soin rarement au rendez-vous, n'invalide pas la décision politique de mettre fin au redoublement. On peut reprocher aux hommes politiques d'être imprudents, téméraires et « légers » dans leur estimation des difficultés d'implantation d'une politique, mais on ne peut pas, au nom de la recherche, leur tenir rigueur des valeurs qu'ils épousent et qui fondent leurs décisions. Si nous ne partageons pas ces valeurs, alors à nous comme citoyens d'intervenir dans le débat démocratique, mais pas au nom de la « science ».

Plusieurs des propositions pédagogiques de la réforme ne sont pas nouvelles. Les cycles d'apprentissage, sauf erreur, sont dans la loi de l'Éducation française depuis 1989, mais peu répandus dans les écoles; les tentatives de construction de ce type d'organisation pédagogique dans les écoles primaires volontaires du Canton de Genève ont été interrompues par un grand coup de frein politico-médiatique; peu d'États américains pratiquent à ma connaissance le « *non-graded education* », et lorsqu'ils le font, c'est en harmonie avec les valeurs des parents. La concertation entre enseignants, nécessaire pour que ce dispositif produise les effets escomptés, n'est pas une prescription nouvelle, encore qu'elle apparaisse cette fois-ci nettement plus forte qu'auparavant. Il en est de même de l'implication des parents et de la communauté au sein des conseils d'établissements. Quant à l'approche par compétences : elle est partout récente (Belgique, France, Suisse, Québec), tant pour les programmes d'enseignement primaire et secondaire, que pour la formation des enseignants et des chefs d'établissement. Enfin, plusieurs enseignants et écoles pratiquent, à divers degrés, la pédagogie du projet et l'interdisciplinarité, ou en tout cas tentent de diversifier l'enseignement.

Si deux des axes majeurs de la réforme sont la concertation entre enseignants et l'implication des parents, alors on peut soutenir sans hésitation que le Ministère a visé dans le mille et qu'il est en parfaite cohérence avec toute la recherche sur le « *school improvement* » (à distinguer de la recherche sur l'école efficace). Cela correspond aussi à deux choix politiques : celui d'une école communautaire et celui de la professionnalisation de l'enseignement. Le Ministère fonctionne depuis 10 ans, il me semble, sur le capital de légitimité démocratique amassé au cours des États généraux de 1995-96. Les États généraux ont produit, à partir d'une vaste consultation populaire, un diagnostic partagé, un agenda de changement et une mobilisation collective, cet ensemble constituant le trépied ou le cadre d'action et de réflexion dont se réclame (à tort ou à raison) tout ce qui a été fait ou tenté depuis. Cette logique démocratique fonde la décentralisation, les conseils d'établissements, le non-redoublement et la réussite pour tous. Il y a aussi une seconde logique, à laquelle nous, les universitaires,

avons contribué : c'est celle de la professionnalisation de la formation et de l'enseignement. La première légitime ce que l'auteur des questions nomme les « slogans » (auxquels personnellement j'adhère) et qui ont un sens politique¹. La seconde explique l'orientation d'un processus de réforme des programmes qui met à contribution des centaines d'enseignants, des écoles pilotes, des projets de recherche-action (Agir autrement, l'École montréalaise) et qui interpelle les facultés de sciences de l'éducation. Je crois que le Ministère a pris acte de nos écrits sur la professionnalisation et de ceux du Conseil supérieur de l'éducation sur le professionnalisme collectif. Nous serions mal vus de le lui reprocher ...!

On peut cependant reprocher au Ministère d'aller vite en affaire, de ne pas avoir suffisamment vérifié sur une période de temps suffisante, dans le réseau des écoles pilotes, la praticabilité des éléments centraux de la réforme, de ne pas maîtriser conceptuellement le socioconstructivisme et ses implications pédagogiques et didactiques, et de sous-estimer les difficultés de sa réalisation dans l'ensemble des classes du Québec, et notamment au secondaire. On peut aussi penser que le Ministère s'adresse à un enseignant abstrait, qui n'existe pas dans la réalité, ou seulement dans quelques niches du système. Mais on pourrait tout aussi bien tenir le discours inverse : l'implantation se fait à pas de tortue, voilà dix ans que les États généraux ont complété leurs travaux. Qu'y a-t-il de si mystérieux dans la réforme pour que dix ans après on soit encore à se demander si compétences et connaissances sont imbriquées ou désarticulées dans les nouveaux programmes, si diversifier la pédagogie et adopter des stratégies didactiques inspirées du socioconstructivisme sont une perte de temps précieux pour les élèves, bref, s'il faut aller de l'avant ou plutôt se « péter les bretelles » sur les résultats québécois au programme PISA ? Nous sommes ici dans le domaine de l'action et de la prudence dans l'action, de la stratégie de changement privilégié ou à privilégier, pas dans celui de la « science ».

¹ La réussite éducative pour tous, c'est le refus de la sélection scolaire et de la hiérarchisation des programmes, des écoles et des enseignants.

Une bonne partie de la recherche sur les écoles efficaces valide le sens commun et l'habitus professionnel des enseignants et des directions d'établissement. Qui conteste que les enseignants et les écoles « font une différence » ? C'est la nature et l'importance de cette différence qui sont source de débats. L'effet établissement, *stricto sensu*, expliquerait entre 9 % et 14 % de la variance des apprentissages des élèves, selon Stoll et Fink (1996). Avec l'effet enseignant, on augmente la variance expliquée de manière significative, mais pas absolue (Wendell, 2000). En somme, c'est significatif, mais ça n'explique pas tout, loin de là. Les caractéristiques des écoles efficaces dégagées par les recherches qualitatives et quantitatives sont pour une bonne part largement connues : un leadership fort de la direction, un climat d'école valorisant les personnes et l'apprentissage, des enseignants qui se concertent, des attentes élevées pour les élèves, des parents impliqués, des enseignants qui ont des pratiques pédagogiques variées, motivantes pour les élèves et fournissant de véritables « occasions d'apprendre », des activités parascolaires et des partenariats communautaires qui font de l'école un « milieu de vie » (et non une boîte à cours ou une usine à diplômés). On pourrait allonger la liste... Les présenter sous une forme prescriptive pose cependant problème. Si le leadership est une variable clé du fonctionnement d'un établissement, quels en sont les ingrédients essentiels ? Comment les dépister ou les développer ? N'est-ce pas indissociable des personnes et des situations ? Bref, lister des caractéristiques d'école efficace ouvre le questionnement et le cheminement de l'homme d'action : il ne le clôture pas.

Je ne sais pas si le Ministère a tenu compte de ces écrits, mais je ne vois rien dans la réforme et dans son esprit qui soient incompatibles avec les résultats de la littérature sur les écoles efficaces.

La recherche sur l'enseignement efficace est à mes yeux plus problématique. Je la considère prétentieuse dans sa traduction normative et prescriptive. Je ne crois pas qu'il puisse y avoir dans l'enseignement quelque chose comme des « *best practices* » généralisables à tous les systèmes éducatifs, les établissements et les classes. Je ne crois pas non plus que, si elles existaient dans un espace culturel et politique

particulier, on puisse les généraliser à tous les établissements, toutes les classes et tous les enseignants de cet espace. Il y a trop d'histoire et d'épaisseur culturelle et sociale dans l'éducation pour qu'on puisse envisager sérieusement une ingénierie pédagogique universelle ou même « systémique ». En somme, ce qui peut sembler convenir pour des Américains (ou à un sous-groupe d'entre eux), à un moment donné, ne peut être transposé ailleurs sans adaptations, modifications ou transformations substantielles. S'il y a quelque chose que la coopération Nord-Sud m'a appris, c'est bien cela. Et tous les milliards de dollars dépensés à imposer à l'Afrique et aux autres pays en voie de développement les « *best policies and practices* » nord-américaines n'ont pas généré grand chose sinon du mimétisme, du pessimisme, de l'aliénation, bref tout le contraire de l'empowerment.

S'il n'y a pas de « *best practices* », il y a par ailleurs des pratiques plus adéquates et appropriées, adaptées à des situations singulières, aux personnes qui y interviennent et aux objets didactiques. Il n'y a pas de « *one best way* » ou de « *best practice* », sinon celle que développe un enseignant professionnel capable de comprendre et d'analyser la situation de sa classe et apte à tirer parti des possibilités d'apprentissage que la situation offre. Cela ne signifie pas qu'il y ait un éventail infini de pratiques adéquates et que la recherche processus-produit, dont je ne partage pas les orientations méthodologiques et qui m'apparaît fort réductrice, ne puisse pas être utile pour aider des enseignants à construire leurs pratiques. Mais je demeure, en ce qui concerne l'enseignement, très sceptique face à des affirmations comme la « recherche prouve hors de tout doute que ... ». Dans les métiers de l'humain, dans le travail interactif qui cherche à transformer autrui, la « technique » (la méthode, le dispositif, les procédures) est indissociable des personnes, de leur investissement dans la situation, de leurs valeurs et de leur intelligence pratique. Dégager les méthodes et les dispositifs des personnes, les chosifier et les « essentialiser », c'est une opération qui évacue de la situation la variable la plus importante, l'enseignant lui-même et son rapport à la situation, aux dispositifs et à autrui. Cela fait peut-être de la « science dure », mais, à mon sens, cela ne peut fonder une pratique professionnelle.

Il y a donc une bonne discussion à reprendre sur ce que nous considérons comme de la recherche scientifique appropriée à l'enseignement et aux métiers de l'humain en général. Je suis personnellement assez inquiet de la (re)montée de la « science dure » et de sa prétention, du moins aux États-Unis, à normaliser les pratiques professionnelles et à évaluer les enseignants en fonction de leur capacité à reproduire ces pratiques. Cela sécurise peut-être des enseignants, mais cela insère leur pratique dans un carcan à mon sens limitatif.

Il y a aussi à débattre la question de notre rapport à la science. En effet, il n'y a pas que ce qui compte pour science qui est discutable, il y a aussi notre rapport à la science : les résultats de la science peuvent-ils se traduire presque directement en règles de conduite pour les acteurs d'un champ donné ? En normes de pratique impérieuses ? La recherche peut-elle et doit-elle nous dire quoi faire pour atteindre tel objectif ? Ma réponse à cette question est clairement non. La science informe une pratique socialement constituée : elle ne la « fonde » pas, ni ne la régule *stricto sensu*. Ces fonctions relèvent de valeurs et de normes, irréductibles à des énoncés scientifiques et, dans le meilleur des cas, objets de délibération au sein d'une communauté de pratique.

La distinction proposée par M. Kennedy (1999) à propos d'un rôle instrumental et d'une contribution « conceptuelle » de la recherche m'apparaît fort éclairante. Dans le premier cas, nous nous tournerions vers la recherche pour obtenir et accepter une réponse précise à une question posée en termes de relations moyens-fins : oui ou non, tel dispositif, telle intervention, tel modèle produisent tels effets (voulus ou inattendus) sur telle catégorie de personnes dans telles conditions ? Pour certains chercheurs américains, la recherche médicale actuelle est présentement la forme la plus évoluée de ce type de recherche et elle serait responsable des grandes avancées thérapeutiques des dernières décennies. Il nous faudrait donc étendre ce type de recherche à l'enseignement; pour ma part, je crois dangereux, au nom d'une conception positiviste de la science, d'objectiver et d'essentialiser en quelque sorte des comportements, des méthodes, voire des modèles d'enseignement,

annulant ainsi, à l'aide de méthodes quantitatives élaborées et des échantillons de grande taille, l'action singulière du sujet agissant (interprétant, traduisant, signifiant, sélectionnant, critiquant...) en contexte. Pourtant, on ne peut pas dissocier le métier, ses outils, ses gestes du sujet en formation ou du praticien en exercice (que l'on veut « réflexif »).

Dans le second cas, la recherche a un apport significatif par sa contribution au climat de l'opinion qu'elle peut faire évoluer; elle influence les façons de penser plus qu'elle ne fournit des directions politiques ou pratiques précises, en se combinant avec d'autres types de savoirs qui circulent. Pour M. Kennedy, rien ne nous permet de conclure que la recherche scientifique a des qualités intrinsèques qui la rendraient plus efficace que d'autres types de savoirs à convaincre les instances politiques et les praticiens à modifier leurs politiques ou leurs pratiques. Penser autrement, c'est faire preuve de grande naïveté et ne pas prendre acte de ce que la recherche sur la diffusion et l'utilisation du savoir nous apprend !

On peut souhaiter que les enseignants soient des « chercheurs », qu'ils y participent à titre de partenaires, ou qu'ils abordent leur pratique dans un esprit de recherche, ou encore qu'ils fassent preuve d'ouverture face aux résultats de la recherche et à ses implications pour leur pratique. Pour ma part, j'insisterais pour qu'ils la conçoivent d'abord et surtout comme un réservoir de lectures possibles de leur pratique, permettant d'élargir leur conscience professionnelle à des dimensions méconnues ou difficilement saisies de l'enseignement et de l'apprentissage, davantage que comme une méthode aux règles strictes ou un bassin de réponses, de solutions ou de techniques à appliquer. Que la recherche apparaisse comme un outil utile pour penser sa pratique, la rendre plus transparente à soi et à ses collègues, et la faire évoluer. Il faut que les enseignants soient en recherche plus que des chercheurs patentés ou des consommateurs révérencieux de résultats de recherche. Plusieurs raisons fondent ce type de rapport à la recherche : premièrement, dans les métiers de l'humain, le praticien doit inévitablement exercer son jugement, étant donné la complexité des situations professionnelles et leur caractère singulier; et cela implique de dépasser l'appli-

cation de méthodes ou de règles, qu'elles soient fondées ou non sur la recherche; deuxièmement, en éducation, la base de connaissances existantes n'est ni complète ni objet de consensus forts et relativement stabilisés. De réels clivages existent et ces oppositions sont tout à la fois épistémologiques, axiologiques et politiques. On voit mal comment de semblables divergences pourront rapidement se fondre dans une approche commune du métier, générant dans sa suite une forme d'ingénierie surplombant et dominant toute pratique. Mieux vaut contribuer à faire comprendre aux futurs enseignants que l'enseignement, comme les métiers de l'humain, est traversé par des dilemmes, des choix de valeurs, des paris et des incertitudes, que de leur faire miroiter les fausses assurances d'une ingénierie scientifique de l'apprentissage.

A vrai dire, il nous semble que la recherche peut produire des connaissances nouvelles à portée générale sur n'importe quelle activité, mais que toutes les activités n'exigent pas de remonter à ces connaissances générales pour déterminer la conduite à tenir. Lorsque l'on traite le plus souvent de cas standardisés, les règles particulières qui permettent de les résoudre sont suffisantes et cognitivement plus économiques que le recours aux principes généraux. Par contre, lorsque l'on rencontre le plus souvent des cas individualisés, ce qui est le sort notamment des métiers de l'humain, alors il est plus pertinent de réfléchir sur des savoirs de haut niveau pour trouver, derrière la singularité, les principes qui permettent, après raisonnement, de choisir une conduite efficace. C'est ce qu'ont appréhendé Jamous et Pelloile (cf. Atkinson et Delamont, 1985) à l'aide de leur rapport entre indétermination et technicité. Ce dernier terme mesure la part jouée dans la production du service par l'application directe de règles et manières de faire. L'indétermination au contraire désigne l'absence de ces règles immédiates et le recours au raisonnement et à la créativité du professionnel, qui l'a développé à l'université, lors de sa formation professionnelle.

Les formateurs d'enseignants ont, dans les années qui viennent, un rôle crucial à jouer dans la construction du rapport à la science et à la recherche des jeunes enseignants. La pire chose serait qu'ils développent chez ces derniers un rapport révérencieux et docile

aux sciences humaines et sociales, et qu'ils voient en elles la référence ultime pour fonder et réguler leur pratique².

L'université peut ici apporter une contribution significative. En théorie, elle est le lieu du pluralisme scientifique, de la critique et de la pratique du doute. Ces caractéristiques traditionnelles de l'université apparaissent essentielles afin d'éviter une vision réductrice de l'enseignement et la dominance incontestée d'une orthodoxie professionnelle importée des États-Unis.

Référence

- Atkinson, P., et Delamont, S. (1985). Socialisation into Teaching : the Research Which Lost its Way. *British Journal of Sociology of Education*, 6(3), 307-322.
- Kennedy, M. (1999). Infusing Educational Decision Making with Research. In G. J. Cizek (Ed.) *Handbook of Educational Policy* (pp. 53-79). San Diego: Academic Press.
- Paul, J.-J. (1999). *Le redoublement : pour ou contre ?* Paris, ESF, éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Stoll, L., Fink, D. (1996). *Changing Our Schools*. Philadelphia : Open University Press.
- Wendell, T. J. (2000). *Creating Equity and Quality : A literature Review of School Effectiveness and Improvement*. Kelowna, C.-B. : Society for the Advancement of Excellence in Education (SAEE).

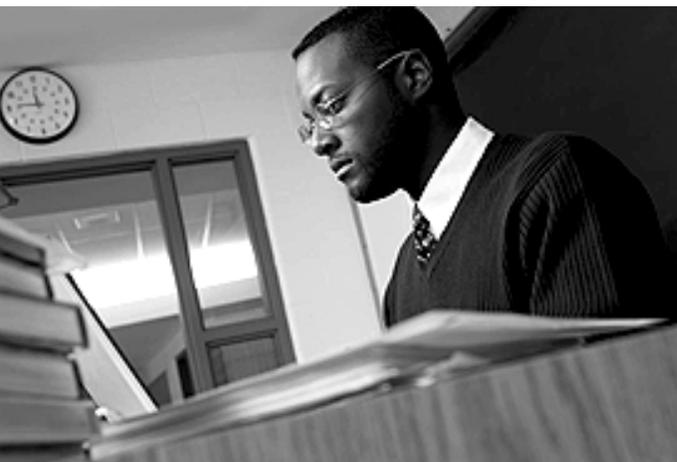
2 Comme aime à répéter un collègue, la science est « biodégradable » et ses résultats ne sont que temporairement « non-faux » !

Chronique internationale

La formation des enseignants et le développement durable en Afrique : d'une situation locale à une préoccupation globale

Pierre FONKOUA

Université de Yaoundé I
Cameroun



Contexte

La stabilité sociopolitique et le niveau fort élevé des engagements politiques du Cameroun en faveur de l'éducation pour tous militent en faveur des actions dont les résultats sont conditionnés par la qualité des enseignants qui y sont engagés. En effet, ces actions telles que : l'élaboration de la Déclaration de politique générale d'éducation de base pour tous (1991), la ratification de la Convention relative aux Droits de l'enfant, en janvier 1993, la tenue des Etats généraux de l'éducation en 1995, le vote et la promulgation de la Constitution en 1996, le vote et la promulgation de la Loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun (1998), l'élaboration de la stratégie du secteur de l'éducation en 2001 devraient se pérenniser et connaître un développement durable grâce à une politique de formation des enseignants adéquate à tous les niveaux du système éducatif.

Ayant connu une grande crise économique, le Cameroun n'a pas pu redresser sa situation socioéconomique, ce qui s'est traduit par une chute de consommation par habitant de 40 % entre 1985-1986 à 1992-1993, l'augmentation de la dette extérieure, qui passe de moins de 1/3 du PIB en 1984-1985 à plus de 3/4 du PIB en 1992-1993, la diminution du taux d'investissement, qui passe dans la même période de 27 % à moins de 13 % du PIB, et le paiement du service de la dette, qui prend à lui seul près de 57 % du budget de l'Etat en 1999. Une telle situation a poussé l'Etat à opérer des baisses de salaires dans la fonction publique en 1993, à procéder à la liquidation de certaines entreprises de l'Etat et à la déflation des personnels de l'Etat, à arrêter les constructions et les équipe-

ments scolaires, à fermer les Écoles normales d'instituteurs et à arrêter le recrutement des enseignants au niveau primaire. Nous comprenons alors que les difficultés financières de l'État camerounais ne lui ont pas permis de soutenir l'offre des services de santé et d'éducation. Malgré cette situation assez sombre, les effectifs des enseignants ont tant bien que mal résisté à la crise, mais la demande en enseignants formés reste très élevée.

Bien que le ratio élèves/maître soit passé de 52/1 à 58/1 entre 1993 et 1995, on rencontre dans les grandes villes des effectifs très élevés dans des classes. À titre d'illustration, on relève jusqu'en 1999-2000 dans l'arrondissement de Douala V un ratio élèves/maître de 117 au primaire et de 95/1 dans plusieurs arrondissements de Yaoundé.

Comme conséquence, on note dans le rapport des États généraux de l'éducation (1995) que, pour 1 000 élèves qui entrent en 1^{ère} année du primaire, 522 atteignent la 6^e année, 190 entrent au secondaire, 145 arrivent à la fin du 1^{er} cycle secondaire, 90 entrent au 2^e cycle, 52 atteignent la fin du second cycle, 23 obtiennent le baccalauréat et 11 seulement entrent à l'université, dans l'enseignement francophone.

Dans le document *Stratégie du secteur de l'éducation* (Gouvernement du Cameroun, 2000), on note que 50 % des enseignants au Cameroun sont sous-qualifiés. Il est également souligné dans cet ouvrage une grande faiblesse dans le système de supervision pédagogique du fait d'une absence de formation de personnels de supervision et d'une faible mobilité de ce personnel par manque de moyen logistique. De plus, selon ce document, les enseignants au Cameroun sont démotivés pour les raisons suivantes :

- classes à effectifs pléthoriques de plus de 100 élèves et à double flux dans les grandes agglomérations, et l'existence de nombreuses classes multigrades dans les zones rurales ;
- 75 % des salles de classes en mauvais état et sans équipement minimum nécessaire ;
- absence de commodités élémentaires comme l'eau courante, l'électricité, des latrines, des ateliers et des laboratoires ;
- absence d'un statut attrayant et valorisant,

- structures d'appui inopérantes (IPAR, CNE)
- conditions de santé médiocres au niveau scolaire.

Une telle démotivation a créé une baisse énorme dans les effectifs des enseignants et surtout au primaire avec le gel des recrutements dans la fonction publique, la suspension de certaines formations à l'ENS, le départ massif des enseignants à la retraite, la migration des enseignants vers d'autres administrations plus attrayantes.

Face à ce constat qui n'est pas très reluisant, le Gouvernement camerounais, dans le cadre de l'initiative PPTE, a mis sur pied un plan de remédiation en prenant en considération le maximum d'éléments de défaillance. Une politique de recrutement des enseignants a été mise en œuvre à tous les niveaux. En ce qui concerne les enseignants de l'éducation de base, il a été prévu que 3 000 nouveaux instituteurs seront recrutés chaque année pendant 3 ans parmi les sortants des Écoles normales d'instituteurs. Un plan de formation continue fondé sur un référentiel pertinent devra être établi. Quant aux enseignants du secondaire, les ENS devront les former en fonction des postes budgétaires disponibles pour les affectations.

Afin d'assainir la situation dans le système éducatif dans son ensemble, il a été envisagé une amélioration de l'encadrement pédagogique sur les points suivants :

- la restructuration de la chaîne de supervision pédagogique,
- la systématisation de la formation continue des enseignants et de leurs encadreurs (séminaires, journées pédagogiques, stages de spécialisation, voyages d'étude),
- la mise sur pied de critères de désignation des responsables pédagogiques,
- le renforcement de l'encadrement et du contrôle pédagogique,
- le renforcement des dotations budgétaires,
- la mise sur pied d'un statut des personnels enseignants avec un plan de carrière et des incitations pour ceux travaillant dans les zones d'accès difficiles.

L'urgence d'une formation des enseignants en quantité et en qualité

De façon générale, comme dans les autres secteurs de formation, le système de formation des enseignants au Cameroun n'est pas conçu de manière à s'articuler autour des compétences professionnelles spécifiquement déclarées. Le système de formation des enseignants n'a pas connu une articulation qui intègre la formation initiale, la formation à distance ou la formation continue de façon à procurer, tout au long de la vie professionnelle, des moments de recyclage structurés et planifiés. L'élaboration et la mise en œuvre des objectifs de formation n'ont pas été orientées vers les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction enseignante qui sont les compétences disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques, fondamentales en sciences de l'éducation, ainsi que les compétences écologiques et professionnelles.

Il se confirme que la formation des enseignants au Cameroun est longtemps restée théorique et extravertie, avec des modèles et des référents extérieurs à la situation africaine. Les théories pédagogiques et psychologiques enseignées ainsi que les documents de formation ont été importés des pays européens depuis l'échec d'initiatives comme l'IPAR (Institut de pédagogie appliquée à vocation rurale) et le CNE (Centre nationale de l'éducation) qui avaient pour mission de conduire des innovations dans la recherche, la documentation et la formation des formateurs au niveau de l'éducation de base et des enseignements secondaires camerounais.

Depuis les années 2000, le Cameroun, considéré comme faisant parti des pays pauvres et très endettés, investit de façon significative dans certains secteurs de son économie, dont l'éducation. Nous parlons de l'hypothèse selon laquelle le succès du développement socioéconomique du pays est fonction de la qualité de formation de ses cadres de formation. C'est un défi que le Cameroun, comme les autres pays subsahariens, a à relever. Plusieurs études menées par les étudiants de l'École normale supérieure de Yaoundé sur la formation initiale des enseignants portent à la fois sur le niveau de compréhension de concepts tels que « apprendre », « enseigner »,

« évaluer », « objectifs pédagogiques », « animation et conduite de la classe », « contenus de cours » et « fiche pédagogique », mais également sur les attitudes professionnelles dans la relation pédagogique. Par ailleurs, la qualité des formateurs des formateurs s'améliore de jour en jour et favorise une certaine réappropriation des paramètres de la fonction enseignante en adéquation avec les besoins réels dans le contexte camerounais. Ceci se fait jour dans les politiques et stratégies de formation des formateurs au Cameroun.

La formation des enseignants dans les Écoles normales d'instituteurs est de plus en plus cohérente, c'est-à-dire basée sur les méthodes pédagogiques spécifiques appliquées à une discipline spécifique, les pédagogies par objectif, les pédagogies de projet qui orientent et guident la formation vers le champs de l'éducation-développement. Les pédagogies différenciées et la pédagogie de l'intégration, qui respectent les caractéristiques individuelles et les compétences de chaque apprenant, sont déjà enseignées dans les structures de formation des enseignants. Le contenu de la formation professionnelle à l'École normale supérieure a été renforcé en quantité et en qualité.

Avec l'encouragement des ministères en charge de l'éducation au Cameroun, la nouvelle approche pédagogique basée sur la pensée inférentielle de l'apprenant et sur les principes de la pédagogie de découverte et de projet prend sa place petit à petit dans la formation et les pratiques pédagogiques. Cette approche pédagogique prépare les élèves-enseignants à la culture de la recherche et à une initiation à la construction des savoirs nouveaux à partir des savoirs indigènes et intégrés.

La formation des enseignants d'aujourd'hui devrait alors s'orienter vers des questions telles que :

- Comment identifier et planifier les besoins globaux et spécifiques de formation des enseignants en Afrique ?
- Comment préparer et donner un enseignement en tenant compte de la réalité locale, nationale, régionale et internationale ?
- Comment enseigner dans une matière où il n'existe pas de manuel et de matériel didactique appropriés ?

- Comment former les jeunes dans ce monde de plus en plus complexe ?
- Comment intégrer dans la formation des enseignants les apports des nouvelles technologies de l'information et de la communication ?
- Comment transmettre les valeurs à travers un enseignement ?
- Comment conduire la classe avec maîtrise dans le respect de la différence individuelle, de l'inclusion, pour une éducation et un développement durable ?
- Comment construire et enseigner les nouveaux savoirs (éducation à l'environnement, à la santé, à la qualité, à la paix) ?
- Comment planifier et conduire une formation à l'heure de la diversité socioculturelle et de la multiréférentialité des situations ?
- Comment concilier les exigences des programmes (vastes) et les problèmes de l'organisation liés à l'utilisation du matériel dans les travaux pratiques ?
- Comment ancrer l'enseignement dans les cultures locales ?
- Comment intégrer la formation des enseignants spécialisés pour les enfants à besoins spéciaux dans la politique de l'éducation pour tous ?
- Comment construire les questions d'examen de façon à mesurer le degré de maîtrise des objectifs d'un enseignement annoncé ?

Fondements théoriques des programmes de formation des enseignants en Afrique

Du principe d'intégration

Culturellement, l'Afrique est en marche vers la mondialisation. Dans cet élan, la formation de formateurs devant être des guides dans cette grande marche est une nécessité incontournable. Un des principes fondamentaux dans la mise en place de la formation des enseignants doit être le principe d'intégration. L'approche intégrative dans la formation des formateurs prendra essence en amont dans le fonctionnement en réseau des institutions de formation des formateurs et en aval dans les activités intégratrices des acquis dans l'enseignement. Car nul n'a plus le droit d'évoluer seul et de parcellariser le savoir, au risque

de disparaître de ce monde où les modèles culturels sont de plus en plus imbriqués les uns dans les autres.

La formation des enseignants doit tenir compte du profil de sortie des apprenants. La question fondamentale à laquelle on doit apporter en permanence des éléments de réponse doit être : « Quel type d'homme voudrions-nous former et pour quel type de société ? » Car, sur le plan socioéconomique, nous assistons à une montée de chômage des jeunes dans les pays en développement et surtout en Afrique subsaharienne. Ce malaise part :

- de l'inadéquation des programmes de formation vis-à-vis de la réalité des espaces du marché du travail;
- d'une évolution particulièrement rapide des connaissances scientifiques, techniques et technologiques en décalage avec le milieu dominé par le phénomène d'alphabétisation;
- d'un développement des économies nationales tournées vers l'extérieur;
- d'un mécanisme de contrôle et de régulation inefficace du tandem « formation-emploi »;
- d'une non prise en compte des exigences de compétences transversales et actualisées qu'impose la mondialisation;
- d'une absence de rigueur et d'objectivité dans les politiques de recherche en éducation et d'élaboration de programme;

Du principe de partenariat entre les institutions de formation des enseignants en Afrique

Plusieurs raisons militent pour un développement immédiat d'un partenariat entre les institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne. La raison majeure est que ces institutions possèdent une histoire commune de colonisation, d'appartenance à un espace anthropologique ayant des caractéristiques communes sur le plan idéologique, politique, culturel et économique. Mais surtout elles peuvent harmoniser les axes de réflexion pour un modèle de société africaine ouverte mais troquant avec les autres grands ensembles ses valeurs reconnues, longtemps exploitées et travesties par les autres peuples.

Les pays de la sous-région appartiennent en majorité à des organisations dont les finalités poursuivies sont communes en matière d'éducation. Ainsi les objectifs et les intérêts poursuivis par ces organismes ont une influence directe sur les mécanismes d'élaboration des politiques éducatives des pays. Nous pensons aux organismes des Nations Unies en charge de l'éducation (UNESCO, UNICEF, etc), aux bailleurs de fonds comme la Banque mondiale, la Banque africaine de développement ou la Banque islamique de développement, à des organisations multilatérales s'occupant des problèmes d'éducation et de formation comme le CONFEMEN, la CONFES, ROCARE, les organisations de la Francophonie et du Commonwealth et bientôt les structures du NEPAD ou de l'UA.

Idéologiquement, chacun est convaincu que l'éducation est à la base de tout développement. Il est donc inadmissible à l'Afrique de continuer à contribuer au développement des profils d'africains « **assimilés** » qui adoptent des cultures étrangères, d'africains « **séparés** » qui ont conservé leur culture en évitant les contacts avec celles des autres et d'africains « **marginalisés** » qui n'appartiennent à aucune culture et sont mal dans leur peau. Le système éducatif dans ses finalités, ses objectifs et les dispositifs de formation des formateurs devrait contribuer à la formation d'un africain « **intégré** » dans sa propre culture et ouvert à celle des autres. Former le jeune à la nouvelle citoyenneté aux dimensions locale, nationale, sous-régionale et internationale est devenu une urgence pour les formateurs.

À ce titre, les ENS, espaces par excellence de la formation des formateurs, sont fortement interpellées. Ainsi, un partenariat dans le cadre d'une réflexion stratégique sur les programmes de formation des jeunes dans la sous-région déboucherait sur des programmes beaucoup plus adaptés. Car l'école, plus que jamais, est invitée à jouer un rôle de promotion sociale sur le plan des connaissances pratiques, théoriques et techniques en relation avec les besoins locaux nationaux et internationaux.

Ce qui caractérise les systèmes éducatifs africains est le caractère extraverti de leurs finalités. Aujourd'hui, nous éprouvons l'urgence de nous recentrer sur nous-mêmes et d'évoluer à partir de nos ressources propres. Le principe fondamental qui doit guider le partenariat entre les ENS en Afrique subsaharienne est le principe de développement harmonieux du jeune africain dans la diversité et l'ouverture au monde de plus en plus global.

Convaincu que c'est dans les ENS que se construit le socle de l'action formatrice des jeunes d'un pays, il s'agit de les mettre ensemble aujourd'hui, pas pour se regarder et se complaire mais pour partager un certain nombre de convictions devant faire évoluer les institutions de formation des formateurs en Afrique. L'objet de partenariat peut porter **sur le partage d'expériences** en matière de méthodes pédagogiques, de programmes de formation, de la gestion de l'école, de réformes structurelles et fonctionnelles et de la philosophie dominante propre à l'Afrique en proie à des guerres et des divisions de toutes sortes.

- a) **Les méthodes pédagogiques** orientent le type d'homme et le type de société. Longtemps les systèmes éducatifs des pays africains ont subi les courants pédagogiques des pays développés. Il est temps qu'une réflexion approfondie soit menée sur les méthodes pédagogiques ayant pour objectifs la participation, l'autogestion, la décentralisation, le partage des responsabilités à tous les niveaux et la pratique de l'interdisciplinarité dans les classes. Ces méthodes devront être utilisées afin de donner aux jeunes travailleurs de demain une formation solide. Cette formation devra permettre à chaque acteur du système, quel que soit l'endroit où il se trouve, la possibilité de participer réellement à la conception, à la production et à la création de nouvelles possibilités dans la vie quotidienne.
- b) **Les programmes de formation des enseignants** devront tenir compte de l'environnement institutionnel local et international en liaison avec les besoins réels de la population. Le principe de développer les activités d'apprentissage par compétences sous forme de projet pédagogique, avec une phase d'identification des problèmes et des besoins,

une phase d'étude, une phase de réalisation et une phase d'évaluation, doit constituer les fondements pédagogiques d'une école pour tous qui participe à un développement durable. La Conférence des directeurs doit s'intéresser à l'évolution des différentes compétences poursuivies dans la formation des enseignants de la sous-région.

c) **La gestion de l'école** ou la maîtrise « des dispositifs de formation » (Fonkoua, 2003) fera appel à l'autonomie, à la flexibilité, à la responsabilité et à la décision de contrôle. Seule une éducation scientifique et humaniste basée sur un environnement d'apprentissage constructiviste peut favoriser le développement de différents points de vue ou de perspectives dans l'école et plus tard dans l'entreprise. La maîtrise des innovations en matière de transformation structurelle et fonctionnelle de l'école permettra à cette dernière de centrer ses efforts sur l'acquisition de compétences susceptibles de faciliter l'intégration et l'adaptabilité des jeunes aux changements constants dans un monde changeant. Ainsi l'enseignement devra, au-delà de sa fonction adaptatrice, aller vers la fonction innovatrice. Ceci passe par la création des laboratoires, des ateliers de travaux pratiques, des stages, de la formation en alternance, d'une politique de la recherche pédagogique et d'une politique de la formation continue adaptées.

d) **La dimension éthique** est au cœur de toute action de formation, car, par delà la paix et la convivialité entre les humains, l'habitabilité de la planète et la possibilité de continuer d'y entretenir la vie, d'une part, et notre capacité de trouver à ces problèmes des solutions appropriées, d'autre part, sont engagées. Nous devons trouver **des concepts d'anticipation et de participation et surtout les attitudes et les exigences auxquelles ils renvoient.**

Du principe d'harmonisation des valeurs communes dans la formation des enseignants

Que ce soit l'Europe des 25 ou la grande Amérique (du Nord et du Sud), il est question pour chacune de trouver les valeurs qui unissent et qui consolident leur unité dans la diversité. Pour l'Afrique, il s'agit de partir des richesses cachées dans notre histoire com-

mune pour appréhender et maîtriser le monde. **L'éducation à la pluriethnicité** doit demeurer le point culminant de la philosophie dominante dans la formation des enseignants dans une Afrique en proie à des guerres fratricides et à des égoïsmes divers. L'objectif général poursuivi dans l'éducation interculturelle ou multiethnique est d'amener chaque membre d'une culture particulière à s'ouvrir à la diversité pour mieux vivre la réalité multiethnique et construire ensemble un monde plus harmonieux. De façon systémique, chaque discipline enseignée devrait tendre vers la réalisation d'une telle finalité dans le respect d'un triple mouvement, à savoir :

Premièrement, l'école doit **provoquer des prises de conscience** intimement liées à la réalité sociale et multiethnique africaine :

- en faisant constater la grande diversité dans les façons d'être et de faire tant à l'intérieur d'un groupe qu'entre les divers groupes ethniques ;
- en faisant reconnaître par les apprenants l'existence de points communs chez tous les humains, quelles que soient leurs origines ;
- en faisant comprendre que l'échange interculturel peut nous transformer ;
- en faisant reconnaître l'existence de préjugés et de comportements discriminatoires.

Deuxièmement, l'école doit **développer des attitudes favorables à la communication multidirectionnelle** :

- en sensibilisant les jeunes sur le fait que la présence de plusieurs ethnies dans une communauté est une source d'enrichissement personnel et social ;
- en démystifiant les différences, en les respectant ;
- en permettant à chacun de découvrir sa propre nature et d'en être fier ;
- en favorisant le développement d'un sentiment commun d'appartenance à une société de plus en plus ouverte ;
- en acceptant les possibilités de transformation engendrées par l'échange interculturel ;
- en dénonçant toutes les formes de discrimination raciale.

Troisièmement, l'école doit **apprendre la prudence et la responsabilité, qui sont quelques-unes des valeurs essentielles du monde de demain.**

La prudence est au niveau de notre prise de conscience de l'être humain qui a une mission de développement. La responsabilité, quant à elle, est au niveau de nos actes, de leurs conséquences sur nous, sur les autres, sur les choses et sur les idées. Chacun de nous est responsable du monde d'aujourd'hui et de celui de demain. L'éducation doit permettre à chacun d'y ajouter sa marque de développement dans le sens d'une pérennisation des valeurs humaines essentielles. Nous sommes aujourd'hui héritiers d'un patrimoine qui est la civilisation en marche. L'éducation scolaire doit nous apprendre à observer, analyser, synthétiser, évaluer, afin d'acquiescer, de comprendre et d'agir sur nous et sur notre environnement.

En effet, la responsabilité de relever le défi de l'interculturel concerne la famille, les églises, l'environnement et le milieu professionnel. Mais au niveau de l'école et dans chaque champ disciplinaire, il est nécessaire de développer un programme de formation à l'interculturel, dont les thèmes peuvent être les suivants : *identité sociale/relations intergroupes ; psychologie interculturelle, psychopathologie et thérapies transculturelles ; les aires culturelles dans le monde et leurs spécificités ; santé et multiethnicité ; anthropologie médicale ; culture et santé mentale ; intégration scolaire ; sociologie des minorités ethniques et des relations interethniques ; sexualité et cultures ; ethnosciences ; ethnosanté ; ethnicité et religion ; éducation comparée ; technologie de récupération ou génie de restauration, etc.*

La communauté africaine a besoin d'un programme d'éducation morale et civique pouvant apporter à chaque jeune des connaissances théoriques et pratiques liées aux fonctions de la bonne gouvernance, à la fierté d'appartenir à une citoyenneté locale, nationale et internationale qui varie selon le moment et les enjeux.

Les phénomènes tels que l'instabilité sociale de plus en plus accrue, l'inégalité dans la distribution des richesses et des revenus entre divers individus et entre différents peuples, la déshumanisation des individus et des peuples dans la société fortement industrialisée, les menaces contre les libertés et droits individuels, les ruptures d'équilibre dans les écosystèmes, la menace d'une destruction massive des êtres et de la nature physique, la crise d'autorité et de légitimité des institutions sociales caractérisent l'ère de la mondialisation et doivent faire partie du programme des enseignants. Il serait fortement souhaitable que la valorisation du pluralisme soit au cœur des finalités de formation des enseignants.

Références

- Gouvernement du Cameroun (2002). *Plan d'Action de l'Éducation pour Tous (PAN-EPT)*, sous la direction de Willayi Richard Bernard. Yaoundé : Ministère de l'Éducation nationale (MINEDUC), 119 pages.
- Gouvernement du Cameroun (2000). *Stratégie du secteur de l'éducation*. Yaoundé : Ministère de l'Éducation nationale (MINEDUC).
- Gouvernement du Cameroun (1997). *Programme officiel des ENIG Bac/GCE-AL*. Yaoundé : Ministère de l'Éducation nationale (MINEDUC).

Saviez-vous que...

"À l'instar du dynamisme des individus, des collectivités et des cultures, c'est chaque jour qu'une société se construit par l'intermédiaire de ses porteurs et porteuses de culture. Ces porteurs et porteuses de culture qui sont à visages multiples. Ces porteurs et porteuses de culture représentent le « Nous » et représentent « l'Autre ». En somme, nous sommes toujours l'Autre de quelqu'un d'Autre : l'Autre de l'Autre."

Nicole Carignan

Chronique didactique

Des fondements de la réforme en sciences humaines appliqués en secondaire cinq¹

Félix Bouvier

UQTR

Le texte que nous présentons dans cette chronique s'insère bien dans le thème du dossier de ce numéro. Il provient d'un enseignant d'expérience au secondaire qui, depuis peu, occupe un poste en formation des maîtres à l'UQTR. L'auteur y relate une expérience d'enseignement vécue récemment dans l'esprit de la réforme, mais ayant ceci de particulier qu'elle s'inscrit dans le contexte d'un programme par objectifs, plus précisément le cours d'histoire de cinquième secondaire, appelé à disparaître dans quelques années. Selon nous, cette expérience montre bien comment un enseignement basé sur la bonne connaissance de la discipline et bien ancré dans les fondements didactiques de celle-ci demeure toujours pertinent et riche en apprentissages, quelque soit les modes ou les programmes d'études.

Jean-François Cardin

Ce témoignage didactique vise à rendre compte d'une expérience pédagogique menée à la Polyvalente Saint-Joseph de Mont-Laurier depuis 2003. Les quatre périodes du cours obligatoire d'éducation économique de secondaire cinq sont en effet jumelées à deux périodes d'histoire contemporaine. J'ai enseigné ce cours deux ans entre 2003 et 2005, et cela m'a permis de mettre véritablement en place la méthode historique². Le manuel de base utilisé se nomme *Connaissance du monde contemporain*³. Il parcourt l'histoire du vingtième siècle, avec une priorité accordée aux éléments économiques qui le jalonnent, tout en y joignant nombre d'éléments de géographie humaine et physique.



Puisqu'il y a quatorze chapitres au manuel et sept modules au programme d'économie du ministère, pourquoi ne pas les intégrer systématiquement, me suis-je dit et, de cette façon, mettre en place un véritable projet intégrateur pour l'année scolaire? C'est ainsi que j'ai proposé aux élèves de « dérouler » le vingtième siècle avec l'aide de leur manuel, principalement par segments de deux chapitres, avec une exception pour le chapitre sept (omis) et une autre pour le quatorzième (seul).

Pour ce faire, je leur fais faire d'abord une tâche intégratrice pour le chapitre un ou le chapitre deux, au choix. Les élèves ont le loisir de l'effectuer en équipe, ou seuls, même si je les incite à travailler en groupes de quatre personnes au maximum. La classe se gère mieux ainsi, d'une part, et il m'est plus facile d'observer leur contribution au travail d'équipe lorsqu'ils sont en petits groupes, d'autre part. Ce faisant, les élèves se trouvent nécessairement à développer particulièrement la compétence transversale *coopérer* du *Programme de formation de l'école québécoise*. D'ailleurs, en faisant ce type de projet, bon nombre des neuf compétences transversales du Programme, si ce n'est toutes, se trouvent à être développées par les élèves. À titre d'exemples, c'est assurément le cas pour les compétences *résoudre des problèmes*, *actualiser son potentiel*, *se donner des méthodes de travail efficaces*, *exercer son jugement critique*, etc.

Bien que les chapitres un et deux traitent du début du vingtième siècle et de la Première guerre mondiale, ils sont invités à s'interroger d'abord au présent, avant de travailler sur le problème historique qu'ils auront à résoudre à l'occasion de cette première tâche intégratrice. Comme ils n'ont jamais travaillé de cette façon, je leur suggère deux situations-problèmes qui portent sur le monde actuel, par chapitre, avec deux hypothèses possibles par situation-problème. Bien sûr, j'insiste aussi et d'abord pour qu'ils se choisissent eux-mêmes une situation-problème dotée d'une hypothèse (réponse possible). Toutefois, la nature humaine étant ce qu'elle est, la grande majorité des équipes choisissent ce que l'enseignant suggère... C'est plus simple et plus sécurisant. Néanmoins, au fil de l'année scolaire, ils seront plus nombreux à le faire par eux-mêmes, ce qui deviendra obligatoire à la fin de celle-ci, lors des sixième et septième tâches intégratrices. Il faut dire cependant que ces

chapitres sont les plus récents et donc les plus près de nous, ce qui leur facilitera jusqu'à un certain point la tâche.

Avant d'aller plus loin, revenons aux chapitres un et deux du manuel *Connaissance du monde contemporain* et à la première tâche intégratrice. J'expose les quatre situations-problèmes que je leur suggère et les hypothèses afférentes. Ainsi, au chapitre un, voici la première situation-problème. Aujourd'hui, l'Europe est toujours une force économique de grande importance, mais elle ne domine plus le monde; les États-Unis le font. Qu'est-ce qui explique la domination économique de l'Europe sur le monde entier au début du vingtième siècle? À cela, je joins deux hypothèses possibles : 1) Comme l'industrialisation a débuté là, l'Europe a pris une avance; 2) L'organisation de la production en Europe est mieux structurée qu'ailleurs. Pour la première hypothèse, je leur propose aussi d'intégrer le module un du programme d'économie (Organisation économique de la société). À la deuxième hypothèse, je fais la suggestion d'intégrer le module deux de la vie économique (Organisation de la production). Pour ce faire, ils ont accès dans la classe à deux séries de manuels scolaires ayant pour base le programme ministériel d'éducation économique.

Pour chacune des sept tâches intégratrices à faire durant l'année, ils doivent en effet intégrer un des sept chapitres du programme d'économie, ce qui est bien sûr colligé par l'enseignant. Évidemment, plus l'année avance, plus le choix de modules d'éducation économique est restreint. Pour pallier à ce problème, je leur permets souvent de traiter indépendamment, dans leur production écrite, du module d'économie sélectionné. J'insiste cependant pour qu'ils fassent l'effort d'intégrer la situation historique ou géohistorique choisie au module d'économie sélectionné. L'évaluation tient d'ailleurs compte de cette intégration... Au bout de l'année, la grande majorité des élèves ont ainsi couvert minimalement six des sept modules du programme d'économie. Les grandes lignes de ce programme d'éducation économique sont donc vues par l'immense majorité des élèves, qui s'en approprient les contenus et les objectifs par eux-mêmes, sans oublier les principaux concepts économiques qui nous entourent présentement...

Mais revenons au début du vingtième siècle, à la première tâche intégratrice. La deuxième situation-problème que je suggère, relativement au premier chapitre, est ainsi libellée : *Aujourd'hui, l'Afrique et de grands pans de l'Asie sont très pauvres. Comment les empires coloniaux d'Afrique et d'Asie auraient-ils pu devenir profitables économiquement au début du vingtième siècle?* Deux hypothèses s'y joignent. Le module deux est ici aussi suggéré comme intégration économique. Il ne s'agit cependant que d'une suggestion et les élèves peuvent choisir d'intégrer un des six autres modules d'éducation économique, s'ils le jugent à propos.

Cette première tâche intégratrice leur laisse aussi l'opportunité de travailler sur la Première guerre mondiale. À la première situation-problème suggérée, il leur est dit que nous sommes aujourd'hui habitués à une production industrielle de masse en Occident. Pourquoi et comment la Grande guerre amène-t-elle une très forte production industrielle des pays en guerre? La première hypothèse suggère que c'est par une répartition mieux adaptée des ressources humaines disponibles que les pays en guerre augmentent leur production industrielle. Le chapitre trois du programme d'économie sur les ressources humaines se prête très bien à une intégration sur ce sujet. La deuxième hypothèse avance que c'est l'État qui prend en charge la production industrielle. Le module six en économie (État et finances publiques) est approprié pour travailler sur cette hypothèse.

Finalement, la seconde situation-problème du même chapitre débute par une énonciation du fait que le Traité de Versailles a, notamment au plan géographique, des conséquences qui se répercutent encore aujourd'hui en Europe. Vient ensuite la question : *Pourquoi l'Allemagne est-elle humiliée par le traité de Versailles de 1919?* Comme pour les trois autres questions, deux hypothèses et un module d'éducation économique leur sont suggérés.

C'est donc de cette manière que débutent les cinq premières tâches intégratrices. Pour pouvoir les confectionner, les élèves disposent d'une ou deux périodes par semaine à la bibliothèque où un corpus bibliographique relativement satisfaisant et des ordinateurs les attendent. Le temps dévolu à chacune des tâches intégratrices varie de trois à cinq semaines. Les élèves ont évidemment accès aux personnes ressource

ces que sont leur enseignant et le bibliothécaire. Aussi, ils apprécient beaucoup cette autonomie et ils en profitent généralement bien pendant le temps de classe. Les résultats, c'est-à-dire la qualité des travaux remis, sont d'ailleurs, dans un grand nombre de cas, de plus en plus probants au fil de l'année scolaire et démontrent une maîtrise de mieux en mieux affirmée des différentes étapes propres à une tâche intégratrice. Il en va d'ailleurs de même en ce qui touche une maîtrise accrue des compétences transversales évoquées ci haut.

Au sujet de ces étapes, avant d'émettre une hypothèse (ils peuvent en émettre plus d'une, mais se limitent la très grande majorité du temps à une), l'élève, ou le plus souvent l'équipe, doit faire l'amorce de la démarche⁴. Il s'agit d'écrire un court texte de cinq à dix lignes qui exprime les connaissances préalables de la personne, ou de l'équipe, en lien avec la situation-problème à résoudre. Les élèves démarrent ainsi le processus de recherche à partir de ce qu'ils savent. Ensuite, ils sélectionnent une ou des hypothèses.

Arrive ensuite le moment de l'organisation de la recherche. À ce stade, il est possible que l'enseignant leur ait préparé des documents appropriés à la confection de leur tâche intégratrice, tout comme les élèves peuvent être invités à procéder uniquement par eux-mêmes à la collecte de données, puis à l'analyse de documents. Évidemment, ce travail de recherche doit se compléter d'une étape nommée traitement des informations et synthèse des données. Ils doivent alors choisir quelques documents qui permettent de cheminer vers une réponse à la problématique posée. La recherche en cours doit en effet permettre de confirmer ou d'infirmer la ou les hypothèses choisies. Aussi, ils doivent choisir les documents qui conviennent à la situation-problème de la tâche et être à même d'expliquer pourquoi, ce qui leur sera utile à l'étape subséquente.

Celle-ci se nomme « objectivation et perspectives ». C'est l'occasion pour les élèves de rendre compte de leur travail et de ce qu'ils en concluent. Ceux-ci doivent présenter par écrit et/ou oralement (devant la classe, par exemple) les étapes franchies et les conclusions auxquelles ils arrivent. Dans l'exemple au centre de cet article, les élèves devaient effectuer une présentation orale des deux tâches intégratrices. Cet exposé oral est exigé de tous à la septième tâche, celle

qui a comme point de départ le quatorzième chapitre du manuel de base, chapitre portant sur le monde récent et actuel. D'ailleurs, à cette occasion j'incite les élèves à se préoccuper plus spécifiquement des éléments environnementaux et climatiques (géographiques) du monde où nous vivons. Pour ce qui est du rapport écrit, il est exigé de tous, aux différentes tâches intégratrices. Tout comme pour les exposés oraux, les élèves sont invités à faire preuve, dans leur travail écrit, d'organisation structurée, d'originalité et de créativité. Les résultats obtenus sont d'ailleurs bien souvent fort intéressants à ce niveau aussi. Pour revenir à l'étape « objectivation et perspectives », les élèves sont invités à conclure en présentant évidemment les conclusions auxquelles ils arrivent, mais aussi des biais de recherches que la documentation sélectionnée suggère, tout comme des perspectives autres que ce travail pourrait ouvrir moyennant un traitement différent des sources. De plus, les élèves sont incités à suggérer et imaginer des pistes de recherches subséquentes que ce travail permettrait s'il était poursuivi et traité plus à fond.

Finalement, les élèves doivent s'autoévaluer, qu'ils aient travaillé seuls ou en équipe. À cette fin, l'enseignant prépare des questions pertinentes. Ces questions portent le plus souvent sur les compétences transversales du Programme, mais peuvent tout aussi bien être reliées à des compétences disciplinaires relatives à l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ou à la géographie. Il y aurait encore beaucoup à dire sur la façon dont les élèves ont évolué, sur les différents traitements qu'ils ont faits des tâches intégratrices, sur les apprentissages et les progrès réalisés (ou non), etc. Je me bornerai, cependant, à mentionner que le bilan de ces deux années scolaires est fort positif, particulièrement pour la deuxième année, en 2004-2005. Une bonne partie de l'explication tient sans doute dans le fait que ces tâches intégratrices et le système organisationnel d'enseignement mis en place autour d'elles étaient devenus mieux structurés, mieux organisés et mieux intégrés par l'enseignant... Les élèves ont embarqué avec en général beaucoup d'enthousiasme, de curiosité et de don d'eux-mêmes dans ces tâches intégratrices.

En somme, il s'agit là d'une intégration intéressante qui active et met en application les apprentissages ef-

fectués en sciences humaines depuis le primaire. Voilà qui pourrait inspirer les concepteurs du futur programme de secondaire cinq en sciences humaines à prioriser ce que suggéraient en 1998, avec une belle harmonie, les trois associations de professeurs d'histoire, d'économie et de géographie⁵. L'enthousiasme certain que cela générerait dans les milieux de l'histoire et de la géographie aurait aussi l'avantage de nous éloigner du néo-libéralisme suggéré par le cours annoncé d'*environnement économique contemporain*; cours qui, soulignons-le, n'a fait l'objet d'aucune consultation préalable digne de ce nom par le ministre de l'Éducation avant d'être imposé au milieu.

En conclusion, il va de soi que le didacticien que je suis devenu utilise et utilisera cette expérience de terrain pour faciliter et baliser la mise en place de projets intégrateurs à la formation des maîtres en enseignement des sciences humaines. C'est en effet ce type d'approche, où l'élève part du monde qu'il connaît pour ensuite y aller d'une démarche de résolution de problèmes sous forme de tâches intégratrices, qui doit être mis en avant pour éventuellement favoriser l'acquisition des compétences que les étudiants universitaires doivent contrôler afin de former ensuite une génération d'élèves qui sera habilitée à aller chercher l'information et à la traiter en répondant ainsi adéquatement aux objectifs posés. C'est le genre de beaux défis auxquels la réforme en cours nous convie.

Notes

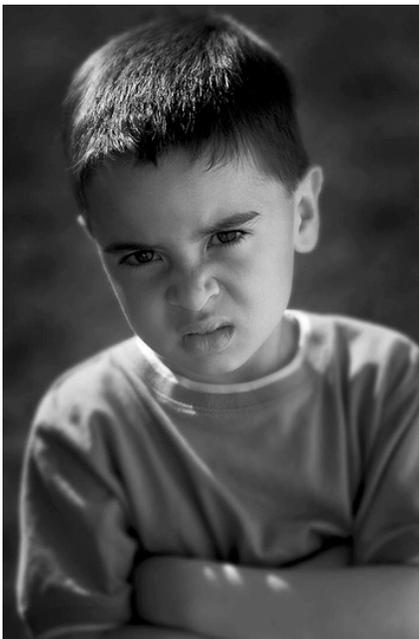
- 1 L'essentiel de ce texte doit paraître dans la revue *Traces* au cours de l'année 2005-2006.
- 2 Au sujet de la méthode historique, deux didacticiens majeurs au Québec ont particulièrement influencé ma pensée et ma pratique. Voir à ce propos : Lefebvre, André. *De l'enseignement de l'histoire*, éditions Guérin, Montréal, 1996, 207 p.; Martineau, Robert. *L'histoire à l'école, matière à penser...*, éditions L'Harmattan, Paris, 1999, 399 p.
- 3 Bouvier, Félix. *Connaissance du monde contemporain*, éditions Lidec, Montréal, 1999, 228 p.
- 4 À propos des différentes étapes d'une tâche intégratrice, on peut consulter le manuel scolaire : Bouvier, Félix (dir). *De la sédentarisation à la Renaissance*, éditions Lidec, Montréal, 2004.
- 5 Voir à ce sujet le tableau proposé par ces trois associations pour le cours annoncé du ministère de l'Éducation de 1997 à 2004 et devant s'intituler *Connaissance du monde contemporain*. *Revue Traces*, vol. 36, no 2, printemps 1998, p. 13-15.

Chronique sur l'éthique et la culture scolaire

La « force institutionnelle » en milieu scolaire

Denis JEFFREY

CRIFPE-Laval



Il existe un accord entre un grand nombre de chercheurs pour dire que chaque individu peut régresser dans la violence. La violence est un possible de l'homme; y recourir, quoique inacceptable, est encore chose courante. Antoine Baby, dans un texte très coloré sur la violence scolaire, résume ce point de vue : « ... il y a dans l'homme, au sens générique et peut-être davantage encore au sens spécifique, un potentiel de violence inouï. Cette conviction est tellement ancrée chez moi qu'elle m'amène à considérer comme illusoire et pur angélisme tout projet pédagogique qui repose sur le postulat que l'homme est naturellement non violent et qu'on peut éradiquer la violence chez lui, la faire disparaître à tout jamais. En pédagogie, l'angélisme a souvent des effets boomerang catastrophiques. [...] La violence fait partie de nous et ce qui nous distingue en cette matière des autres espèces vivantes, c'est que nous avons, en principe, les outils pour la harnacher, la dompter, la canaliser et la civiliser¹ ». Dans un très beau texte sur la non-violence dans la classe, Robert Dubois², enseignant au secondaire, postule d'emblée qu'une attitude non violente en milieu scolaire part du fait qu'il y a toujours possibilité de désordre, d'indiscipline et de perte du contrôle de la classe. Un parent lui demandait : « Comment fais-tu? J'en ai un seul qui n'en finit pas de me provoquer. Et toi, tu dois te mesurer à deux cents! ». Il est vrai que la violence est toujours un possible dans la classe, mais la manière de la prévenir, d'y faire face et de faire un retour quand un événement violent survient ne peut être laissée au hasard.

On utilise régulièrement, dans les travaux sur la violence, le terme de « violence institutionnelle » pour qualifier la force utilisée pour le maintien de l'ordre quand la situation le demande. Par exemple, lorsqu'un membre du personnel scolaire intervient d'une manière musclée pour calmer une bataille entre deux élèves. En fait, c'est une force nécessaire pour contrer la violence. Nous désirons expliquer ici pourquoi l'expression de « force institutionnelle » est préférable à celle de « violence institutionnelle ».

Toute éducation, souligne Charlot³, implique une intervention de l'adulte sur l'enfant. Intervention qui doit se dérouler sans violence, dans le plus grand respect de la dignité des élèves et de leur cheminement d'apprentissage. Sous la couverture de cet idéal de non violence, se cache bien souvent une réalité gênante. Dans la classe, l'enseignant détient ce mandat très important d'amener un élève vers son autonomie malgré ses résistances à y parvenir. L'enjeu de transformer un élève sans le forcer, sans utiliser des moyens pouvant être considérés comme violents, n'est pas négligeable. Apprendre, c'est un truisme de le dire, consiste pour un élève à accepter de devenir différent de ce qu'il est. Cependant, les élèves ne se laissent pas transformer docilement, ils ne sont pas des récepteurs passifs. Ils ne sont pas tous convaincus que le milieu scolaire va les conduire à une plus grande autonomie. Certains fréquentent l'école parce qu'ils y sont bien obligés, mais ils manifestent leurs résistances par des attitudes anti-scolaires. Ce ne sont peut-être pas les plus dérangeants, les plus bruyants, ceux qui perturbent le plus le déroulement de la classe, mais ce sont ceux qui interpellent le plus l'enseignant. Comment les motiver? Comment leur faire comprendre les bénéfices de la scolarisation? Jusqu'où un enseignant peut-il aller pour amener un jeune à accepter les conditions et les finalités scolaires? L'enseignant ne peut user de violence pour obliger un élève à fréquenter l'école, à apprendre, à faire ses devoirs, à se discipliner. La seule sanction de la paresse ou du refus d'apprendre, rappelle Bernard DeFrance (2003), est la note 0. Celui qui ne veut pas participer aux apprentissages se fait du tort à lui-même.

On voit le défi auquel tentent de répondre tous les enseignants qui, à l'exemple de Robert Dubois, préconisent des principes de non-violence. Malgré l'utilisation de principes de non-violence, l'éducation sera toujours traversée par des questions de violence parce que les enseignants ont le devoir d'imposer des limites et des normes sociales à des élèves qui bien souvent y résistent ou les refusent d'une manière agressive. Jusqu'où peuvent-ils aller pour contenir un élève qui perturbe constamment l'ordre de la classe? Jusqu'où peuvent-ils aller pour calmer un élève agité? Quelle est la meilleure réplique à un élève qui l'humilie, l'injurie ou le frappe? Jusqu'où l'institution scolaire peut-elle aller pour obliger un jeune à fréquenter l'école s'il n'a pas plus de 16 ans? Comment ne pas voir que le processus d'éducation peut engager une « force institutionnelle », celle de l'autorité de la loi dont l'enseignant est le garant et le représentant auprès des élèves. Cette « force institutionnelle » – expression que nous préférons à celle de « violence institutionnelle » – vise à installer un climat d'ordre et de sécurité dans la classe et à amener chaque élève, par les meilleures interventions, à son autonomie.

La notion de « force » renvoie à une « violence » permise et maîtrisée, donc à une violence légitime puisqu'elle est justifiée par des idéaux acceptés par la société de droits. C'est une force encadrée par la loi, nécessairement contraignante, mais qui ne devrait pas amplifier la violence qu'on veut contrer. Cela ne signifie pourtant pas que cette force institutionnelle ne peut pas dériver dans la violence. Tout individu qui a en main la responsabilité d'utiliser une force institutionnelle doit se garder de la violence. La mesure de la force utilisée est même souvent objet de controverse. Les journaux rapportent régulièrement le dérapage d'une intervention policière. La force utilisée apparaît alors disproportionnée par rapport à la violence à contrer. Cette force institutionnelle doit toujours être utilisée avec précaution et discernement après une évaluation juste de la violence à contrer. Sachant que les dérives sont possibles, la responsabilité de ces individus mandatés par la loi est d'autant plus grande.

L'expression de « force institutionnelle » est ainsi préférable à celle de « violence institutionnelle » habituellement utilisée pour définir et décrire les prérogatives de l'enseignant dans ses différents rôles d'autorité. Dans sa classe, l'enseignant détient une autorité intellectuelle puisqu'il est le détenteur de connaissances spécifiques, une autorité morale puisqu'il est un transmetteur de valeurs, et une autorité politique puisqu'il est responsable de la sécurité et de la protection des élèves.

L'autorité de l'enseignant est soutenue par son institution scolaire. Sans l'appui de l'institution scolaire, qui lui accorde son mandat et ses responsabilités, un enseignant se retrouve déjà dans une position de fragilité dans sa classe. Il lui revient par la suite d'être à la hauteur de son mandat et de ses responsabilités dans ses rôles d'autorité. Son autorité implique notamment de pouvoir assurer la protection et la sécurité de tous les élèves, de pouvoir persuader les élèves de l'importance de développer leur autonomie, d'enseigner (scolariser, socialiser et former), de pouvoir dissuader les élèves d'user de la violence dans l'école et contre l'école, d'intervenir pour rétablir l'ordre dans la classe et de sévir contre la violence.

La force institutionnelle opère le plus souvent sous un mode symbolique pour maintenir l'ordre dans la classe et assurer la protection et la sécurité des élèves. Lorsqu'il s'agit de rétablir l'ordre dans la classe, ou de faire une intervention musclée pour calmer un élève agressif, un enseignant peut se prévaloir de la force institutionnelle – qui est un pouvoir en acte – pour rappeler les règles et les sanctions. Toutefois, l'enseignant n'est pas un policier et ne pourrait, comme le policier, intervenir *manu militari* auprès d'un élève. Lorsqu'une situation se dégrade, et risque de devenir violente, il a le devoir de faire appel à des tiers pour intervenir auprès des élèves récalcitrants. Quelle que soit l'intervention de l'enseignant, la force institutionnelle ne peut être utilisée que dans un but préventif ou défensif, jamais dans une visée offensive ou réactive.

Dans le feu de l'action scolaire, trois types d'intervention préventive sont préconisés : la persuasion, la dissuasion et la médiation. La persuasion repose sur des actions de soutien ou d'encouragement, alors que

la dissuasion repose essentiellement sur le rappel des règles et des sanctions. Lorsque les deux premiers types de prévention ne suffisent plus, il reste l'usage de la médiation. La médiation repose sur l'appel du tiers. Elle caractérise un refus de faire face par soi-même à la violence; par conséquent, elle implique un renoncement à l'affrontement violent. Voyons dans le détail ces trois types d'intervention préventive.

La persuasion. Au nom de quelles valeurs un enfant peut-il être amené à quitter un état pour accéder à un nouvel état désiré par sa société? Pourquoi devrait-il se laisser éduquer, s'obliger à apprendre, s'efforcer d'acquérir des compétences pour devenir autonome? En d'autres mots, qu'est-ce qui peut pousser un élève à accepter ce que des adultes désirent pour lui? Il peut se soumettre aux demandes des adultes pour le plaisir de plaire, pour conserver l'amour des parents et des enseignants, pour gagner une estime de soi, par utilité, ou pour des raisons morales, c'est-à-dire pour participer activement au processus de son autonomie. Le devenir autonome de l'enfant lui demande des renoncements aux plaisirs immédiats et des sacrifices pour se consacrer à des tâches scolaires laborieuses et exigeantes. Ces renoncements et sacrifices tournés vers le futur ne sont pas faciles à accepter pour lui. C'est pourquoi les parents comme les enseignants ont un mandat moral si important. Ils sont les pourvoyeurs de valeurs et d'idéaux devant susciter chez l'enfant le désir de devenir autonome. Ils sont eux-mêmes censés représenter cette autonomie qu'ils désirent pour les enfants.

Les actions persuasives relèvent de toutes ces activités, attitudes et projets pédagogiques qui visent à motiver, à encourager, à soutenir l'attention et la motivation des élèves dans leurs apprentissages. La motivation est certes un facteur clé dans les actions persuasives, mais il faut compter également sur les attitudes bienveillantes et accueillantes d'un enseignant, sur sa capacité d'échange, sur ses interactions positives, sur sa capacité de séduire les élèves avec des activités intéressantes, d'attiser leur curiosité, de mettre en perspective leurs expériences et leurs idées, de reconnaître leurs limites et leurs potentiels, de rendre signifiants les contenus de connaissance, etc. Les actions persuasives servent à créer et à entretenir le lien pédagogique entre l'enseignant et les élèves. Les

stratégies pédagogiques à cet égard sont fort nombreuses. Persuader se situe du côté de l'art de convaincre avec des arguments, des images, des mises en scènes, des récits porteurs de sens, des rituels, des mots et des attitudes d'encouragement et de soutien.

En utilisant des actions persuasives efficaces, qui sont toujours des interventions douces, on peut faire l'économie des interventions dissuasives. Il ne faut pourtant pas croire que les actions persuasives règlent tous les problèmes de désordre et d'indiscipline, mais du moins elles sont assurément un effet de prévention. Des interventions persuasives ne signifient pas que l'enseignant abandonne son rôle d'autorité politique. Il faudrait plutôt penser qu'il assume cette responsabilité d'une manière professionnelle.

La dissuasion. Un élève peut avoir peur notamment d'être un bon élève, celui qui fait « ce qu'on lui demande de faire et qui essaie d'avoir une note au-dessus de la moyenne », parce que ses camarades de classes considèrent qu'il fait preuve de soumission et de lâcheté. Quand un élève a une bonne note, qu'il aime l'école, qu'il fait ses devoirs, dans certains milieux scolaires, on le qualifie de « nerd » ou de « bouffon » en France. Il devient souvent le bouc émissaire des autres élèves. Cet élève qui réussit bien subit l'opprobre de ses camarades, il est ridiculisé, humilié et rejeté. Dans plusieurs milieux scolaires, des élèves ne peuvent se vanter d'aimer l'école. Ils doivent jouer le jeu et faire semblant que l'école est un fardeau, qu'ils y perdent leur temps et que tous les enseignants sont des pourris.

Ce phénomène de dévalorisation de la vie scolaire n'est pas rare, et affecte des milliers de jeunes qui aimeraient aimer l'école, mais qui s'empêchent de l'aimer parce qu'ils ne souhaitent pas être la risée de leur groupe de pairs. Cela engendre effectivement des attitudes anti-scolaires, et même une haine de l'école qui ne s'adresse pas directement à la personne de l'enseignant, mais au symbole qu'incarne l'enseignant en tant qu'il est le représentant de l'institution scolaire. Or, l'enseignant est bien celui qui assume le mandat de scolariser tous les élèves, que ces derniers soient motivés ou non motivés.

La force dissuasive fait appel à l'autorité de la règle, des sanctions, de la punition. L'enseignant incarne, en quelque sorte, comme dans les jeux sportifs, le rôle de l'arbitre, c'est-à-dire de celui qui rappelle à tous les joueurs les règles du jeu et les punitions prévues pour la violation des règles. L'arbitre n'a pas le rôle du policier ni de l'éducateur spécialisé. Il institue les règles en les rappelant et en précisant le sens. Il intervient afin que les jeux d'apprentissage puissent suivre leur marche. Dans la classe, l'enseignant assume le rôle de l'arbitre en répétant continuellement l'existence et la légitimité des règles. Le sens donné à une règle, à ce qu'elle autorise et à ce qu'elle interdit, est son meilleur allié. Ce rôle est d'autant plus important que si les élèves ont l'impression que l'arbitre est absent, ou que l'arbitre erre, parce que, notamment, il n'intervient pas pour ramener l'ordre, son autorité devient alors arbitraire. La dissuasion est une tactique pour amener un élève à renoncer à son projet de transgression, de désordre et de violence. Elle vise à le responsabiliser. La dissuasion n'opère jamais en attaquant ou en agressant, mais en rappelant la force institutionnelle, fondée sur la justice des règles. Dans l'urgence d'une situation trouble, il peut utiliser des actions dissuasives, c'est-à-dire évoquer des sanctions, le retrait préventif de la classe, ou l'expulsion de l'école.

La médiation. Lorsqu'un élève résiste aux apprentissages, lorsqu'il refuse le cadre scolaire, lorsqu'il crée un chahut dans la classe, lorsqu'il agresse un camarade, bouscule et menace les uns et les autres, ou agresse l'enseignant, ce dernier doit alors intervenir d'une manière ou d'une autre. On souhaiterait que cette intervention n'engage aucune violence. Lorsqu'un élève confronte un enseignant en se comportant de manière agressive, lorsqu'il tient des propos haineux à son endroit, lorsqu'il le frappe, on souhaiterait encore une fois que l'intervention de l'enseignant n'engage aucune violence. Philippe Mériau, à cet égard, conseille aux jeunes enseignants d'éviter de répondre à la confrontation d'un élève : « Si l'on veut donner un conseil "basique" aux jeunes enseignants, ce serait : "N'entrez jamais dans les parties de bras de fer! Évitez l'affrontement et le face à face mortifère". Ce sont des situations où il y a toujours un perdant, quelqu'un qui est humilié ou blessé.

Quand on sent la tension monter, il faut toujours solliciter une médiation, tout faire pour éviter de traiter les questions à chaud et de se laisser aspirer par la violence. Certes, c'est difficile mais on peut y arriver plus facilement avec le soutien d'une équipe⁴. Pour Bernard Charlot⁵ les incidents éclatent souvent du fait de dérapages relationnels, soit entre élèves, soit entre élèves et enseignants. Cela commence par un mini conflit. Puis les protagonistes tentent de conjurer leur peur réciproque en faisant montre d'agressivité. Le ton monte, chacun s'énerve et cela peut aller jusqu'à la violence physique ou l'agression verbale. On en arrive là lorsqu'il ne s'agit plus d'un professionnel face à un élève, mais de deux « je » totalement engagés dans une situation où les émotions cessent d'être régulées. Si l'un des deux ne trouve pas le moyen permettant à chacun de sauver la face, ou si une médiation ne se met pas en place, la situation devient explosive.

Quand il y a encore moyen de prévenir les coups, l'enseignant évite la confrontation et cherche du soutien. Même dans l'urgence d'une action, parce qu'il y a une bataille dans sa classe ou parce qu'un élève s'est levé pour le frapper, il doit immédiatement faire appel à une médiation. Cette intervention implique la force institutionnelle, celle d'un tiers qui représente l'autorité institutionnelle. L'enseignant dans sa classe ne peut tenir le rôle du policier, il n'est ni entraîné ni en mesure d'assumer l'usage d'une force physique. Il doit immédiatement faire appel à un tiers, un médiateur, pour rétablir la situation.

Sans l'aide d'un médiateur, il y a toujours risque d'accentuer une situation de violence. Il sera toujours difficile à définir la part de responsabilité dans une intervention physique. C'est pourquoi les enseignants doivent s'en remettre aux règles et aux lois qui régissent l'éducation des enfants.

En somme, l'école n'est pas une machine à faire violence aux élèves. La force institutionnelle n'est pas une violence contre les élèves et ses actions s'opposent à la violence. L'institution peut recourir à la force pour contraindre un élève, mais cette force institutionnelle ne vise ni à agresser ni à violenter un élève. Elle sert des finalités de protection, de sécurité et d'émancipation des élèves. La force institutionnelle

est légalement fondée sur les lois qui régissent l'école québécoise, sur les lois de la Protection de la jeunesse et sur la Charte des droits et libertés, sans oublier la Charte des droits et libertés des enfants. Sans cette force permise par la loi, toute personne qui doit intervenir auprès d'une personne violente, dans le cadre de ses fonctions, se retrouverait seule et démunie. En plus, la force institutionnelle permet aussi de mettre en place une procédure pour les plaintes, pour résoudre des différends, pour régler des contestations, pour sévir quand un élève commet un acte de violence contre lui-même, autrui ou un bien scolaire. C'est en quelque sorte un pouvoir conféré par l'État, à l'institution scolaire et aux enseignants, afin que puisse s'accomplir les différentes tâches sous leurs responsabilités.

Références

- 1 Antoine Baby, « L'école est-elle responsable de la violence? », dans *Options CEQ*, n° 19, 2000.
- 2 Robert Dubois, « Mes expériences de la non-violence comme enseignant au secondaire », *Vie pédagogique*, 82, janvier-février 1993.
- 3 Bernard Charlot et J-C Emin, *Violence à l'école, État des savoirs*, Paris, Colin, 1997, p. 2.
- 4 Philippe Mérieu, dans *Café pédagogique.net*. Dossier violence à l'école, Adresse internet : www.cafepedagogique.net/dossiers/violence/.
- 5 Bernard Charlot, propos recueillis par Richard Belfer, in *Le Magazine* (La violence à l'école sous la loupe des experts) avril 2001, n° 14.

Chronique de la langue française

Distance et proximité culturelle dans le film *L'Esquive* d'A. Kechiche

Gérard LANGLADE

Equipe « Lettres, Langages et Arts »,
Université Toulouse-Le Mirail



1 Évitions tout malentendu : je suis bien conscient que malgré une écriture qui rappelle celle d'un reportage ainsi qu'une apparente liberté laissée à l'improvisation des acteurs, il s'agit d'une œuvre de fiction.

Le film d'Abdellatif Kechiche, *L'Esquive*, interroge avec vigueur et subtilité les fossés culturels et langagiers de l'école en s'intéressant de près aux liens qui se créent, en classe et en marge de la classe, entre un petit groupe d'élèves d'une cité de la banlieue parisienne et une pièce du patrimoine littéraire, *Le jeu de l'amour et du hasard* de Marivaux. En confrontant ainsi l'œuvre de fiction¹ aux réactions subjectives et aux analyses interprétatives qu'elle suscite chez des observateurs et des acteurs du réel – critiques cinématographiques, enseignants, élèves, etc. – j'entends exploiter ses multiples intérêts : sa valeur de témoignage et de miroir des représentations, notamment langagières, la pertinence des convictions idéologiques et éducatives dont elle est porteuse, la portée esthétique de la création culturelle qu'elle propose.

Représentations

Nombre d'enseignants ne reconnaissent pas, dans l'enthousiasme des adolescents qui répètent quelques scènes de la pièce de Marivaux en vue d'un spectacle de Noël, les difficultés de leurs propres élèves à s'approprier les œuvres du patrimoine culturel. Ils manifestent parfois un léger scepticisme devant la fascination qu'exerce sur ces jeunes, issus pour la plupart de l'immigration maghrébine, la langue recherchée d'une comédie du XVIII^e et les subtils jeux de séduction du marivaudage. Mais ce film n'est pas un reportage, à travers cette image d'une classe pluriethnique – qui

n'a cependant rien de « modèle » – Kechiche entend casser les représentations communes – tant des élèves de milieu difficile que d'une pièce canonique du patrimoine littéraire – qui constituent des obstacles artificiels à l'enseignement culturel. Représentations des élèves : en contrepoint des images médiatisées des cités – incivilité, violence, trafics, etc. – le film montre une autre réalité, plus ordinaire : le vécu quotidien d'adolescents « comme les autres » avec leurs histoires d'amour, leurs jalousies, leurs tristesses, etc. Représentation des œuvres : derrière l'éloignement supposé d'une œuvre « classique », Kechiche exhibe la proximité du théâtre de Marivaux avec la situation des personnages du film : « Chez Marivaux, les valets ou les paysans tiennent non seulement des rôles à part entière dans l'intrigue mais ils éprouvent des sentiments nuancés, intimes, nous dit-il. Leur fonction sociale ne suffit pas à les définir : ils accèdent au rang d'hommes ou de femmes, à la fois complexe et universel. Il y a davantage d'audace dans cette représentation des "petites gens" que dans celle des minorités aujourd'hui »². En cela, le film milite en faveur d'un enseignement culturel ambitieux qui, au-delà de la distance apparente entre la forme ou la langue des œuvres et le public scolaire, s'intéresse à des solidarités plus profondes entre contenu fictionnel et réalité vécue. Il prend à contre-pied le souci de s'adapter aux élèves – œuvres plus « faciles », plus « proches » des préoccupations supposées des adolescents – qui risque de conduire, si l'on n'y prend garde, à renforcer la ghettoïsation culturelle. Au-delà des difficultés bien réelles des adolescents confrontés à des œuvres dont ils ne maîtrisent pas encore les codes, il s'agit de montrer que les productions culturelles, par vocation même, s'adressent à leur personnalité profonde.

Cependant, il faut se garder de voir dans cette fiction une utopie naïve ou une leçon simpliste de pédagogie de kermesse : une enseignante qui « fait passer » des savoirs culturels avec aisance et dynamisme grâce au jeu et à la mise en scène³... Certes, tout semble bien se dérouler : certains élèves comme Lydia, Frida ou Rachid « jouent le jeu », d'autres non – n'est-ce pas toujours ainsi? – et au bout du compte le spectacle a lieu, les élèves acteurs sont joyeux et fiers, les amis applaudissent, les parents sont ravis. Mais ce tableau présente de nombreuses et de profondes fissures. Le

spectateur du film qui suit les personnages en classe et hors de la classe, qui pénètre dans leur intimité assiste en fait à un tout autre spectacle. D'abord, tous les adolescents ne partagent pas l'enthousiasme des quelques acteurs ou la fascination de Krimo lorsqu'il découvre Lydia habillée de sa robe de scène. Les jeunes désœuvrés qui traînent dans la cité considèrent que le théâtre « ça fait bouffon », que « c'est un truc de pédé ». L'ancienne petite amie de Krimo se doute bien que l'intérêt soudain de ce dernier pour le théâtre, lui qui « n'a jamais lu un livre de sa vie! », ne peut venir que d'une séduction beaucoup moins désintéressée.

Drames

Surtout, plusieurs drames se jouent ici qui tout à la fois bousculent la sérénité psychologique et pédagogique de la vie de la classe et donnent aux répétitions de la pièce une profondeur et une gravité insoupçonnée : drame de Krimo qui n'arrive pas à jouer son rôle, drame aussi de l'enseignante face à l'impossibilité de faire comprendre à Krimo comment il doit dire son texte.

Krimo, parce qu'il est amoureux de Lydia, a soudoyé Rachid qui joue le rôle d'Arlequin afin que ce dernier démissionne et qu'il puisse prendre sa place. Krimo a bien appris son texte, par cœur, mais il n'arrive pas à le jouer correctement. Pourquoi ne parvient-il pas à exploiter une situation qu'il a lui-même mise en scène?

Est-ce le fait d'une trop grande distance culturelle? Krimo s'avère effectivement incapable de donner vie aux mots du texte dans lesquels il ne semble pas reconnaître ses propres sentiments. Il est vrai que ce qui lui importe surtout, c'est d'être près de la jeune fille. La tirade d'Arlequin ne le rend pas moins maladroite. Lors d'une répétition n'a-t-il pas exprimé son amour en tentant abruptement d'embrasser Lydia, ce qui a eu pour conséquence catastrophique d'abîmer la robe de celle-ci?

2 Propos rapportés par Florence AUBENAS, dans son article, « la banlieue par la bande », *Libération*, 7 janvier 2004.

3 KECHICHE manifeste souvent dans ses interviews une certaine irritation à l'égard de l'euphorie pédagogique qui exalte sans nuance la créativité des élèves.

Est-ce, à l'opposé, une trop grande proximité avec le texte et la situation des personnages qui bloque Krimo? Il est peut-être trop sincère pour pouvoir « jouer » les sentiments qu'il éprouve réellement. Le jeu suppose une aisance que Rachid l'indifférent possède sans effort mais que Krimo, trop investi sentimentalement et trop mal à l'aise avec les mots, ne peut acquérir.

Loin de se compenser, la distance culturelle et la proximité psychologique entre le texte et l'adolescent se renforcent l'une l'autre : Krimo ne peut que fuir en claquant la porte, exprimant ainsi théâtralement son échec, mais aussi, en creux, celui de l'enseignante.

En effet, face à cette insurmontable difficulté de l'élève, l'enseignante n'a pour tout recours que d'expliquer le texte de Marivaux, de montrer comment on doit jouer le personnage. Elle est exaspérée de voir que ses conseils – attitude à adopter, registre à exprimer, rythme à respecter, etc. – ne servent à rien. Elle exerce, à travers sa colère, une double violence sur le jeune garçon : violence d'un discours en porte-à-faux par rapport à la situation réelle de l'adolescent – nous venons de le voir : si Krimo comprend bien le texte, il n'a pas l'aisance, la légèreté nécessaires pour s'en jouer – et violence de ce qui prend l'allure d'une exclusion culturelle : ne pas être capable de jouer de façon expressive est interprété par l'enseignante comme le signe de l'impossibilité d'une appropriation culturelle de l'œuvre. L'injonction paradoxale exprime crûment l'impasse didactique : « Sors de toi-même! Amuse-toi! » hurle l'enseignante.

La force de cette scène tient à la complexité et à la gravité des questions qu'elle pose : comment parvenir à maîtriser la parole sur la scène et dans la vie? Comment peut-on arracher un adolescent à sa maladresse et à son inculture manifeste? Les seuls peut-être à pleinement saisir le drame qui se joue – et le malentendu entre Krimo et la prof – sont les élèves de la classe, car ils comprennent que Krimo tente d'utiliser Marivaux pour dire son amour – d'où la dimension pathétique de son échec qui se lit sur le visage des élèves où le sérieux et la gravité ont tôt fait de remplacer la moquerie initiale. Ils perçoivent également les vains efforts de l'enseignante qui reste, elle aussi, dans un sens, prisonnière d'un rôle social et d'une posture par rapport à l'œuvre.

Échec relatif

Il convient de relativiser l'échec de Krimo que, curieusement, les spectateurs, critiques ou enseignants, se plaisent à souligner, sans doute du fait d'une lecture trop mélodramatique du film. Exemple : « Ce qui m'a bouleversée, c'est l'abdication du héros, Krimo, qui renonce à faire du théâtre ». ⁴ Or, ainsi que le dit très bien Kechiche, Krimo n'échoue pas totalement. « Malgré sa difficulté à sortir de sa bulle, il arrive à se déguiser, à se masquer, pour exprimer ses sentiments. Il s'intéresse au monde de l'autre, à ce qui ne l'intéresse pas au départ, c'est un éveil. Le théâtre ne vaut pas comme moyen de réussite, révélation d'un don particulier, mais initie à la possibilité du jeu ». ⁵ Ainsi, la fin du film peut-elle être interprétée avec nuance : triste comme une éducation sentimentale, qui passe toujours par l'échec et la souffrance, mais aussi optimiste, car une éducation, fût-elle douloureuse, rend plus lucide et plus libre. Elle permet une prise de distance, une meilleure compréhension de soi et du rapport à l'autre. Peut-être aussi que Krimo a compris les leçons du marivaudage : pour être aimé, il faut savoir dissimuler ses sentiments et se faire désirer. Krimo ne répond pas à Lydia, après le spectacle, lorsqu'elle vient le chercher. Est-ce par coquetterie? Krimo mettrait-il excellemment en œuvre dans sa vie la leçon apparemment mal apprise au théâtre?

Liens culturels

Derrière la distance que perçoit la prof, la proximité de la pièce de Marivaux avec la culture des élèves apparaît en fait de toutes parts. Ces élèves de milieu difficile mettent en scène dans leur vie – de façon poignante – le théâtre de Marivaux, ce qui montre tout à la fois la puissance de ce dernier et, au-delà des différences apparentes – époque, milieu, langage, etc. – sa véritable portée culturelle. Les comportements

4 Cécile LADJALI, dans « Cité dans le texte », *Télérama* n° 2817, 10 janvier 2004.

5 Abdellatif KECHICHE dans « M. Hulot dans le 9-3 », *Les Inrockuptibles*, janvier 2004.

humains sont étonnamment les mêmes pour ces jeunes d'une cité et pour les personnages des Jeux de l'amour et du hasard : rivalités, complicités, intrigues, jalousies, séductions, esquives... Ainsi que le note Serge Kaganski, « en juxtaposant l'univers de la cité et celui de Marivaux (deux espaces théâtralisés), Kechiche montre que, indépendamment de leur époque ou de leur classe sociale, les hommes et les femmes vivent les mêmes sentiments, les mêmes tourments, les mêmes désirs ».⁶

Cependant, comme dans la pièce, les déguisements et les stratégies amoureuses se heurtent à la difficulté – à l'impossibilité? – de sortir de sa condition : on peut changer d'apparence, mais pas d'appartenance sociale; derrière le personnage d'Arlequin, Krimo, le garçon de la cité, reste trop présent pour faire véritablement illusion. Ainsi que le souligne la prof en commentant Marivaux – et en semblant oublier à qui elle s'adresse! – les riches et les pauvres s'aiment sans se mélanger et, malgré les feintes et les travestissements, ils se reconnaissent toujours. Pourtant, les deux jeunes filles, Lydia et Frida, ne rêvent que d'une chose : changer de rôle. Le film de Kechiche donne à penser qu'elles y arriveront.

Création culturelle

Plus profondément, et plus subtilement, ce que révèle le jeu de miroir du film et de la pièce, ce n'est pas simplement la proximité des jeunes de banlieue avec les personnages de Marivaux – somme tout assez platement humaniste : les élèves sont des êtres humains! – mais la façon dont les personnages du film recréent, à partir de leur propre milieu, de leur propre langage et de leur propre énergie, un univers artistique qui vient redoubler celui de Marivaux. Il serait plus juste de dire : la façon dont Kechiche crée un univers artistique à partir d'une observation d'une réalité sociale. L'observation de la culture des adolescents apparaît comme un préalable à la fécondation de celle-ci : « Je suis fasciné par le langage de ces jeunes quand ils sont entre eux. Je trouve leur langue belle, ambiante, riche de symboles, nourrie de mots de leur langue d'origine, pleine de gestes, d'expressions qui se mélangent », dit Kechiche⁷. Il ajoute – avec une légère ironie? – : « Bien sûr, je ne suis qu'un artiste humblement contemplatif, pas un pédagogue ». Mais

il importe de rappeler qu'il précise par ailleurs l'importance du travail de création réalisé à partir de ce matériau linguistique : « Je n'ai pas l'ambition de retranscrire des blocs de réalité brute, mais plutôt celle de reconstruire avec mes artisans, mes acteurs, un monde à nous, fictif, mais traversé par des instants d'émotion qui lui donnent vie ».

Les personnages semblent puiser leur énergie aux mêmes sources que ceux de Marivaux. Par exemple, les jeunes filles de la cité, comme souvent les esclaves, les valets ou les femmes chez Marivaux, viennent contester le pouvoir des garçons en reprenant à leur compte leur langage et leur attitude. Ainsi, la prise de parole des filles se fait-elle par la récupération paradoxale de propos machistes brutaux, voire complètement misogynes, – elles se traitent de « putes », de « salopes »... « Si on ne parle pas fort, si on ne crie pas, on ne va pas nous écouter [...]. Dans le film, Frida parle avec violence à la fois pour se protéger, pour ne pas se laisser atteindre par ce qui pourrait la blesser, et pour se faire respecter »⁸.

Mais surtout, c'est dans le travail sur la langue de la cité que la création poétique prend appui. « Je suis fasciné par le rapport que les jeunes ont à la langue dans les banlieues », dit Abdelladif Kechiche. « La langue qu'ils parlent est très riche en images, en mélanges culturels. Elle est le fait d'une culture commune, du métissage dans lequel ils vivent. Ils lui font subir toutes les torsions possibles. C'est une langue de liberté, d'inventivité, de plaisir, de sensualité »⁹. Elle est à la fois en rupture par rapport à la langue de Marivaux et en étroite relation avec elle. La poétisation de la langue de la cité permet de relire la langue de Marivaux de façon plus poétique : ce tournis du langage qui correspond au vertige des êtres : espoir, déception, jalousie : l'imparfait du subjonctif ou la scansion des jurons ont la même portée, la même force. Comme les mots de Marivaux, dont le sens file entre les doigts, ceux de Lydia, leurs indignations exagérées ne sont pas aussi simples qu'il y paraît¹⁰.

6 Article déjà cité.

7 Entretien à *Télérama*, 10 janvier 2004.

8 Dans *Le Monde* du 6 janvier 04.

9 Article déjà cité.

10 « *L'Esquive* : entre les dalles de béton, une parole qui jaillit », Florence COLOMBANI, *Le Monde*, 6 janvier 2004.

Pour ce qui me concerne, je ne relis plus de la même façon la pièce de Marivaux après avoir vu le film de Kechiche.

Enfin, la réussite des acteurs du film, qui ne sont pas pour la plupart des acteurs professionnels, est significative d'une richesse culturelle qui ne demande qu'à s'épanouir.

Conclusion

L'Esquive exprime de façon exemplaire le défi didactique de tout enseignement culturel : comment exploiter la proximité culturelle des élèves avec les œuvres en introduisant la distance nécessaire à tout enseignement? Autrement dit : comment ne pas rendre inaccessibles aux élèves des œuvres qui sont faites pour eux?

La fable et l'esthétique du film invitent à ne pas poser l'autre culturel comme distant – ce qui est souvent une posture éducative – et la culture comme un objet extérieur aux comportements. Tout au contraire, il convient d'ancrer l'enseignement culturel dans la culture des élèves. Sortir d'un enseignement culturel de missionnaire pour prendre appui sur la culture déjà-là. La culture des adolescents (nécessairement différente de celle de l'enseignant) reconstruit l'apport culturel de celui-ci et l'éclaire d'un jour nouveau.

Les biens culturels ne peuvent pas être considérés comme des objets d'enseignement comme les autres. L'implication du sujet est telle que le rapport à la culture est toujours une affaire personnelle. Pour l'adolescent en quête d'une identité propre, le rapport à la culture devient un lieu stratégique de ses refus et de ses adhésions, de ses désirs et de ses angoisses, de ses fascinations et de ses répulsions.

La stratégie de *l'Esquive* permet de créer une proximité en évitant les risques de l'acharnement didactique, de ménager l'avenir en permettant à chacun d'inscrire le dialogue entre sa vie et les œuvres dans la courbe de son développement propre.

Une mention honorifique pour Nicole Carignan

La professeure Nicole Carignan, chercheuse au CRIFPE vient de recevoir une mention honorifique de la Fondation canadienne des relations raciales pour son projet intitulé: *Apprendre à travailler et à vivre ensemble sans discrimination raciale*. Dans le cadre des cours *Problématiques interculturelles à l'école secondaire* et *Pluriethnicité et éducation au Québec*, ce projet vise des activités de jumelage entre les futurs enseignants du préscolaire, primaire et secondaire, et les étudiants nouveaux immigrants inscrits au Certificat en français écrit pour non-francophones. Ce projet en partenariat réalisé chaque session depuis l'automne 2002 à l'UQAM vise une meilleure compréhension mutuelle afin d'apprendre à travailler et à vivre ensemble sans discrimination raciale. BRAVO Nicole!

Rendez-vous avec la recherche

Entrevue avec Denis Jeffrey¹

Suzanne-G. CHARTRAND

CRIFPE-Laval



Monsieur Jeffrey, sur quoi porte votre recherche?

Depuis trois ans nous menons une vaste recherche sur la violence faite aux enseignants du secondaire en insertion professionnelle.

Qu'est-ce qui vous a poussé à entreprendre cette recherche?

Il y a tout juste quatre ans, un statisticien du ministère de l'Éducation écrivait dans *Vie pédagogique* que 20 % des enseignants du secondaire quittaient la profession. À la même époque, un étudiant de notre faculté témoignait, à l'émission *Enjeux* de Radio-Canada, de la violence qu'il subissait. Cette violence, disait-il, l'avait amené à remettre sa démission. Était-il seul à vivre cette situation? J'ai pris contact avec cet étudiant qui a par la suite entrepris des études de maîtrise avec moi.

C'est à ce moment qu'une recherche sur la violence subie par les enseignants en insertion professionnelle s'est imposée. J'ai donc lancé cette étude avec l'aide financière du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). En fait, nous voulions savoir si la violence que les enseignants subissent induit leur décrochage de la profession.

¹ Cet article adopte l'orthographe rectifiée.

Nombre de recherches ne sont-elles pas menées sur la violence scolaire?

En effet, depuis une dizaine d'années, au Québec et ailleurs dans le monde, un nombre considérable de recherches ont porté sur la violence scolaire. Ce terme est utilisé principalement pour parler de la violence des élèves. Or, la violence faite aux enseignants est peu étudiée. Cela ne surprend guère puisque les premières enquêtes d'importance sur la violence subie par des travailleurs date seulement du début des années 1990. On ne sera pas surpris d'apprendre que les recherches de pointe dans ce domaine portent notamment sur les gardiens de prison, les infirmiers et infirmières, les policiers et les chauffeurs de taxi. Pourtant, tous les chercheurs s'entendent pour dire que l'enseignement est un métier à risque... de violence.

Si les recherches sur la violence vécue par les enseignants sont quasi inexistantes, c'est parce qu'elles ne sont pas faciles à mener. On doit assurément surmonter des difficultés épistémologiques et méthodologiques, sans oublier la crainte des enseignants de témoigner sur ce thème si délicat.

De quelles difficultés s'agit-il ?

D'abord, le concept de violence est plutôt élastique, chaque enseignant a sa propre perception de la violence. Il nous fallait également surmonter cette idée reçue à savoir que seuls les piètres enseignants ou les enseignants inexpérimentés subissent des actes de violence. Avouer être victime de violence pour un enseignant, c'est un peu en même temps, du moins pour certains d'entre eux, avouer sa vulnérabilité. Par exemple, nous savions que le terme de violence peut être utilisé pour parler de perturbations dans la classe, par exemple un retard, du ricanement, des bousculades entre élèves, etc., ce qui provoque un climat de tension et d'insécurité pour les enseignants. Mais on ne peut traduire cette violence comme une agression contre leur personne. Donc, comment saisir cette réalité de la violence dans toutes ses nuances?

Quels outils avez-vous utilisés pour votre enquête et pourquoi ceux-là?

Nous avons construit un questionnaire qui comporte plus de 750 énoncés qui a été expédié à tous les enseignants en poste depuis moins de quatre ans. Nos données ont été recueillies dans plus de 220 écoles, majoritairement du secteur public, de presque toutes les régions du Québec. 529 enseignants ont répondu au questionnaire. On retrouve 161 hommes (30,4 %) et 368 femmes (69,6 %), ce qui correspond bien à la répartition du sexe de la population des nouveaux enseignants au secondaire au Québec. Parmi les répondants, 95 % sont nés au Québec, 5 % sont nés dans une autre province du Canada ou à l'étranger. Quant à leur état civil, 22 % vivent seuls et 78 % habitent avec leur famille ou avec un conjoint ou une conjointe. Le quart de ces enseignants ont des enfants. 95 % ont un profil ethnoculturel canadien-français; seulement 5 % appartiennent à une autre culture ethnique. L'âge moyen de cet échantillon est de 28,0 ans avec un écart-type de 4,9 ans. La majorité des enseignants (95 %) sont diplômés de l'une des 10 universités québécoises qui offrent la formation en éducation. En 2002-2003, seulement 7 % de ces enseignants avaient la permanence d'emploi. Par contre, ils étaient plus nombreux à obtenir un contrat à temps plein (37 %) sans toutefois détenir une permanence.

Pourquoi avoir utilisé la méthode d'enquête par questionnaire?

Au tout début de cette enquête, nous pensions la mener uniquement dans la région Québec-Chaudière-Appalaches. Des chercheurs allaient dans les écoles de cette région pour rencontrer des enseignants. Nous avions un questionnaire, mais nous voulions en même temps colliger d'autres informations. Cette collecte de données prenait trop de temps parce qu'il était difficile de convaincre les enseignants de s'asseoir une heure avec nous, et, pour des raisons de confidentialité, nous devions les rencontrer un par un. Ainsi, nous avons modifié notre approche. Nous avons décidé de demander aux membres de la direction des écoles de distribuer les questionnaires dans les casiers des enseignants qui pratiquaient depuis moins de quatre ans. Pour la majorité des écoles, un chercheur allait dans l'école pour rencontrer un membre de la

direction afin de lui expliquer notre démarche. Pour les écoles très éloignées, nous procédions par courrier. Ainsi, en cours de route, nous avons pris la décision de mener notre recherche à l'échelle du Québec. Notre taux de réponse est passablement satisfaisant.

Pourquoi un questionnaire avec des questions fermées? Parce que nous voulions colliger le plus de données possibles sur un grand nombre d'aspects relatifs à la violence : la violence subie par ces nouveaux enseignants depuis l'embauche; les impacts de la violence sur leur santé et leur sécurité au travail; leur satisfaction au travail; leur connaissance des élèves violents, de la violence et de ses causes, de la gestion de la violence et les mesures de soutien reçues lors de situations de violence.

Pouvez-vous présenter quelques premiers résultats?

Une recherche de cette ampleur permet de recueillir énormément de données. Nous avons d'abord analysé la prévalence de la violence. À cet égard, je puis vous assurer que les enseignants ne sont pas à l'abri de la violence. Les résultats montrent que 34,5 % des enseignants ont subi au moins une fois, depuis leur embauche, de la violence physique, 89,4 % de la violence verbale, 33,7 % de la violence contre les biens et 47,1 % de la violence à caractère sexuel. Ces résultats ont été compilés à l'aide d'une trentaine d'énoncés qui portaient sur différents événements violents tels « avoir été insulté », « avoir été bousculé », « avoir été volé », « avoir subi des attouchements ». Pour chacun des énoncés, nous avons des données sur la fréquence, l'identité de l'agresseur, le lieu de l'incident, ses impacts, etc. Dans le livre *Enseignants dans la violence* que nous publierons bientôt, nous présentons l'ensemble de nos résultats.

En fait, est-ce que votre enquête confirme une relation entre la violence et le désir de quitter l'enseignement?

Les enseignants les plus vulnérables à la violence font partie du groupe qui désire quitter la profession. En fait, tous les enseignants peuvent subir de la violence, mais certains enseignants en sont plus souvent victimes que d'autres. À cet égard, nous avons relevé des indicateurs de victimisation. Pour revenir à notre

hypothèse, notre enquête montre que 17 % des jeunes enseignants veulent quitter le métier, ou du moins pensent à quitter le métier. Parmi ce groupe, une grande majorité se retrouve parmi les enseignants qui subissent beaucoup de violence. Or, et ce point me paraît particulièrement important, il semble que la violence n'influence guère l'abandon de la profession s'il existe dans l'école des mesures de soutien pour favoriser l'insertion professionnelle. Dit autrement, le niveau de violence contribue au désir de quitter la profession chez les enseignants qui sont moins soutenus par leur direction scolaire. En somme, toutes les activités de soutien pour les nouveaux enseignants leur sont bénéfiques.

Gestion des écoles en Afrique

Guy Pelletier publiera bientôt le rapport d'une recherche conduite au sein de 16 écoles de quatre pays africains : la Guinée, le Mali, la République Centrafricaine et le Sénégal. Ce projet de recherche subventionné par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA-IIPE-UNESCO) et réalisé avec quatre équipes de chercheurs nationaux a porté sur l'analyse des pratiques de gestion d'écoles peu favorisées mais obtenant des résultats scolaires remarquables compte tenu des difficultés rencontrées. Ces résultats de recherche feront l'objet d'une conférence présentée à Paris dans la troisième semaine d'octobre 2005 dans le cadre de la Biennale de l'Association francophone internationale des directions d'établissement scolaires (AFIDES), une ONG en éducation soutenue par l'UNESCO.

Prix Tousignant-Desrosiers, édition 2005

Félicitations à Anne-Marie Lamarre qui se mérite le prix de la meilleure thèse de doctorat en langue française au Canada

Pauline DESROSIERS

CRIFPE-Laval



Anne-Marie Lamarre

Le prix Tousignant-Desrosiers est destiné à récompenser la meilleure thèse de doctorat en langue française au Canada traitant de l'enseignement, de la formation des enseignants et/ou de la profession enseignante. Si la qualité et la quantité des thèses soumises pour l'édition 2005 de ce prix sont de bons indices de la vitalité de ces domaines de recherche dans nos institutions universitaires, on peut alors affirmer qu'elle est excellente! En effet, dix thèses, défendues au cours des deux dernières années, ont été soumises pour cette troisième édition du prix.

Le comité d'évaluation

Les thèses ont été évaluées par un comité formé de professeurs issus de cinq établissements universitaires. J'ai eu le plaisir de présider ce jury dont voici les membres : Jean-François Cardin, Université Laval; Julie Desjardins, Université de Sherbrooke; Francisco Loiola, Université de Montréal; Annie Presseau, UQTR, et enfin, Bastien Sasseville, UQAR.

La démarche d'évaluation

L'évaluation des thèses s'est réalisée en deux étapes :

Étape 1

Vue d'ensemble des thèses et première sélection

À cette étape, chaque évaluateur a pris connaissance de l'ensemble des thèses par la consultation et l'évaluation d'un dossier par candidat. Le dossier était composé des pièces suivantes : lettres d'accompagnement, résumé de la thèse, table des matières, introduction et conclusion. L'ensemble des dossiers correspondait à plus de 400 pages de texte.

Des précautions ont été prises pour préserver l'anonymat des candidats : attribuer un numéro à chaque candidat, masquer l'information permettant d'identifier l'auteur et l'institution. Les éléments inclus dans les lettres d'accompagnement détournant l'attention de l'objet évalué ont également été masqués. Chaque dossier a été évalué avec les critères identifiés pour ce prix, soit la valeur scientifique, la qualité d'expression et la contribution de la thèse à l'avancement des connaissances. Pour ce faire, les évaluateurs ont utilisé une grille d'évaluation commune et ont attribué une note pour chaque critère assortie de commentaires. Au terme de cette étape, quelques productions se sont démarquées.

Étape 2

Évaluation plus approfondie des meilleures thèses

Les thèses jugées les meilleures ont fait l'objet d'une évaluation plus approfondie par deux évaluateurs sur les mêmes critères ainsi qu'avec la même grille qu'à l'étape précédente. La répartition des copies des thèses entre les évaluateurs a tenu compte des expertises particulières des membres du comité au niveau de l'objet d'étude et de la méthodologie. Au terme de cette étape, une thèse s'est révélée hors du commun, exemplaire!

La thèse méritante du prix Tousignant-Desrosiers 2005

La thèse retenue porte sur la profession enseignante et plus particulièrement sur l'insertion professionnelle en enseignement. Elle s'intitule *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Elle a été complétée en 2003 à l'UQAM. La thèse a été rédigée par madame Anne-Marie Lamarre sous la direction de monsieur Gérard Boutin et de madame Christiane Gohier.

Les évaluateurs ont souligné la grande valeur de cette thèse, sa richesse sur le plan théorique et empirique, la rigueur et la cohérence démontrées. Le texte a été jugé fluide, clair, cohérent, sans pédanterie de style ou de vocabulaire, malgré la complexité de l'ancrage théorique. La contribution de la recherche tient à l'intérêt de la perspective d'analyse retenue ainsi qu'à la richesse des données. Des retombées importantes apparaissent pour la communauté scientifique ainsi que pour le milieu de l'enseignement.

Grâce au prix accordé, la thèse connaîtra une large diffusion sous forme écrite (publication de la thèse ainsi qu'une note de recherche) et orale (série de conférences dans les universités membres du CRIFPE). Un grand merci aux partenaires pour donner ainsi de la visibilité à une jeune chercheuse talentueuse et à une recherche de grande valeur.

Saviez-vous que...

Guy Pelletier, professeur titulaire au Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke, vient d'être nommé au Conseil scientifique de l'Institution européenne DEMOS de formation internationale en management. Ce conseil est présidé par le sociologue Michel Crozier.

Livres

Solar, Claudie (dir.) (2005). *La formation continue : perspectives internationales*. Paris: L'Harmattan

Madeline Deriaz

Doctorante en andragogie
Université de Montréal

Cet ouvrage très instructif aborde la formation continue comme faisant partie de la formation des adultes, placée dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Sa particularité et son originalité tiennent à ce qu'elle examine cette problématique suivant l'appartenance de genre, soit en répondant à la question: « La formation continue a-t-elle un genre ? ». Pour documenter cette réflexion dans une perspective internationale, Claudie Solar, professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, fait appel à la collaboration de neuf auteurs, femmes et hommes, dont les recherches portent sur cinq pays différents : le Canada, le Burkina Faso, le Mexique la Suisse et la France.

La définition de la formation continue qui est retenue dans cet ouvrage en est une au sens large, car il s'agit ici de « toute activité de formation qui vise l'acquisition, le développement ou le perfectionnement de savoirs ou de compétences au regard de la vie professionnelle ou de la vie personnelle » (p.265). Selon Solar, des activités de formation destinées aux adultes ne seront pertinentes que si elles tiennent compte de la culture et du milieu des futurs apprenants, ceci afin de permettre de lever les obstacles ou de briser les résistances qui entravent l'accès à la formation. De ce point de vue, une meilleure compréhension des différences de genre représente un apport important en vue de la création de nouveaux espaces d'apprentissage ou de nouvelles dimensions, non traditionnelles par exemple. À ce jour, il n'existe que peu d'études qui examinent la dimension du genre dans le domaine de l'éducation des adultes, ce qui rend cet ouvrage d'autant plus intéressant.

Sa richesse réside également dans la diversité des angles d'approche et des contextes, selon les auteurs ou autrices. Le lecteur y découvrira des regards anthropologique, sociologique, éducatif ou militant, chacun d'eux dévoilant des perspectives diverses. Ces dernières sont interprétées dans la conclusion que nous livre Claudie Solar à propos de l'effet distinctif et significatif du genre sur les diverses dimensions reliées à la formation continue, soit par exemple l'accès selon le sexe, le métier, la région ou la classe sociale, ou encore les caractéristiques de l'offre de formation ou les effets de la formation en fonction du fait d'être un homme ou une femme.

L'ouvrage se découpe en dix chapitres structurés en deux parties distinctes de cinq chapitres chacune. La première partie traite des perspectives internationales sur la formation continue et le genre dans cinq pays, à savoir le Canada, la France, la Suisse, le Mexique et le Burkina Faso. Les cinq chapitres de la deuxième partie, même s'ils possèdent également un caractère international, traitent plus particulièrement des spécificités du genre en formation continue. Les études nous apportent des données de France, du Québec, du Mexique et du Guatemala.

Dans le premier chapitre, Pierre Doray et Paul Bélanger nous présentent un portrait de la participation des adultes, hommes et femmes, au Québec et au Canada. Après avoir relevé les différences et les ressemblances, ils dénomment les facteurs qui influencent la participation des femmes.

Le chapitre deux se rapporte à des données concernant la France. Le regard de Christine Fournier porte sur le niveau de qualification, l'accès à la formation, ses effets distincts selon le genre ainsi que les obstacles à la participation des femmes à la formation continue, par exemple leurs conditions familiales.

Au troisième chapitre, Edmée Ollagnier, à partir de données officielles, trace un portrait des conditions d'accès de la formation continue en Suisse. Là-bas, même si en apparence il n'y a pratiquement pas de différences de genre, il en existe néanmoins dans les types de formation, réservées soit aux hommes soit aux femmes.

Dans le quatrième chapitre, Bertha Salinas explique la situation complexe de la formation continue au Mexique. Son regard porte tout d'abord sur les programmes offerts par le gouvernement à l'intention des femmes peu scolarisées et pauvres des régions rurales. Son analyse démontre l'inefficacité de ces programmes unidimensionnels, qui ne prennent pas en compte les besoins et les réalités des populations locales. En revanche, elle suggère des programmes adoptant une approche multidimensionnelle, par exemple celle privilégiée par des ONG, mieux adaptée à la réalité des femmes pauvres.

Le cinquième chapitre, qui vient clore cette première partie, nous livre, par l'entreprise de Noëlle Gansoré, des informations sur le programme de vulgarisation agricole au Burkina Faso. Les activités de formation et les domaines d'intervention sont décrits, ainsi que

les limites et les contraintes auxquelles sont confrontées les femmes dans la société burkinabaise, fortement imprégnée par les différences entre les hommes et les femmes.

Dans le sixième chapitre, Dominic Bizot traite de la formation continue des adultes dans le domaine de la santé. Il expose le *Programme hommes*, une approche axée sur la conscientisation, avec ses résistances, celles des hommes à parler d'eux-mêmes et plus particulièrement de leur vulnérabilité. Son étude met en évidence un autre type de formation, sur des sujets privés, qui par exemple serait à même de remettre en cause une approche plus conventionnelle de la masculinité.

Le chapitre sept présente deux types de programmes d'insertion au Mexique. Après avoir exposé les théories sur les femmes et le développement, Marie-Josée Nadal nous expose les différences entre les programmes relevant des théories de développement et ceux s'apparentant à une vision de développement durable, plus proche des actions d'ONG.

Dans le chapitre huit, Claudie Solar présente une analyse des mémoires présentés par des groupes de femmes dans le contexte d'élaboration du projet de politique gouvernementale québécoise en matière d'éducation des adultes en 2001. Après avoir campé l'évolution laborieuse de ce projet, son analyse souligne les revendications des groupes de femmes alors que s'établissait enfin cette politique gouvernementale.

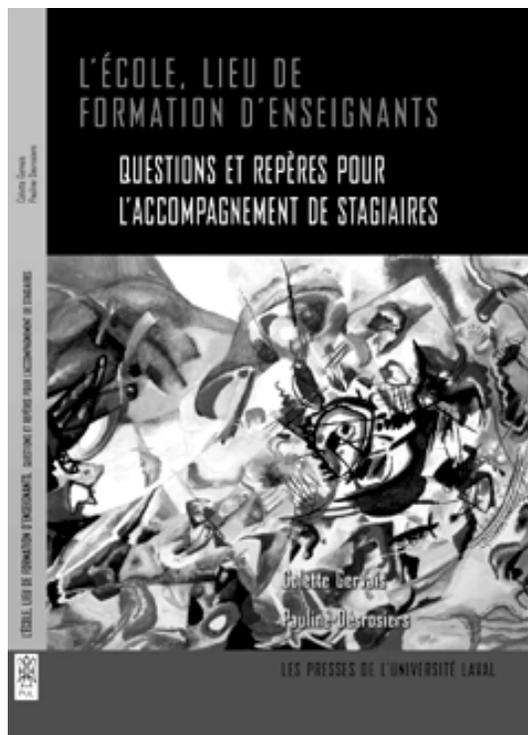
Le chapitre neuf, que l'on doit à Lise Gervais et Claudie Solar, décrit l'organisme *Relais-femmes*, créé au Québec à l'initiative des groupes de femmes pour répondre aux besoins en formation, en recherche et en expertise.

Marie Leahey, dans le dixième chapitre, donne la description d'un organisme québécois, le *Service d'orientation et de recherche d'emploi pour l'intégration des femmes au travail*, le SORIF. Son analyse expose les limites d'accès à la formation que rencontrent les femmes avec enfants.

Dans une synthèse nuancée qui vient clore cet ouvrage, Claudie Solar affirme: « Le genre demeure une variable importante dans le développement d'une compréhension de la participation des adultes à la formation continue ainsi que de politique et d'action de formation pertinente en réponse à leurs besoins » (p.266).

Vient de paraître

L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Colette Gervais et Pauline Desrosiers. PUL



Les stages constituent une composante importante des programmes renouvelés de formation à l'enseignement préscolaire-primaire et secondaire. L'intégration de stagiaires de différents niveaux de formation et de différents programmes a des répercussions importantes sur la mission de l'école, sur les rôles joués par le personnel scolaire, sur la collaboration université-école.

Les buts de l'ouvrage sont de présenter une vue d'ensemble de l'accueil et de l'accompagnement des stagiaires en enseignement en milieu scolaire et de susciter des réflexions et des débats. Pour ce faire, nous avons donné la parole aux principaux intéressés d'écoles primaires et secondaires fortement engagés en formation initiale à l'enseignement – directions d'école, enseignants associés, stagiaires et superviseurs – et analysé et interprété leurs témoignages sous trois composantes : le contexte, le processus, les retombées. Des références à des textes à caractère professionnel et scientifique de même qu'à des expériences réalisées dans d'autres contextes complètent ce tour d'horizon.

L'école, lieu de formation d'enseignants constitue un document de référence et de formation pour tous ceux qui s'intéressent à la formation des enseignants en milieu professionnel. Les formateurs du milieu scolaire et du milieu universitaire y trouveront des données récentes recueillies dans des milieux dynamiques, des cadres de références, des outils de formation.

L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques. Thierry Karsenti et François Larose. PUQ



Si les TIC peuvent faciliter et rendre plus efficace le travail de l'enseignant, elles ne peuvent se substituer à lui ni aux missions de l'école. À l'ère d'Internet, l'intégration des TIC par les enseignants – et l'accès au savoir qu'elles permettent – représente un enjeu de société crucial sur lequel la recherche en éducation se doit d'apporter un éclairage scientifique.

Par le biais d'études comparatives des recherches et des pratiques, les auteurs ont cherché à mieux connaître le processus et les différentes répercussions de l'intégration des TIC dans la formation à l'enseignement. Ils décrivent notamment la formation aux usages pédagogiques des TIC, le transfert de compétences technopédagogiques dans la pratique et les répercussions des TIC sur le travail de l'enseignant.

L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Sabine Vanhulle et Yves Lenoir. CRP



La recherche sur la formation à l'enseignement au Québec prend son véritable essor au cours des années 1980, à la suite de rapports critiques et de débats sur la pratique enseignante qui ont conduit à promouvoir la professionnalisation du métier d'enseignant.

Se basant sur un corpus de 120 documents produits au Québec entre 1980 et 2000, le livre fait le point sur la manière dont les différentes questions relatives à la formation à l'enseignement ont été abordées par les chercheurs.

Quels courants épistémologiques sous-tendent leurs travaux? À quelles théories et à quels concepts ou cadres d'analyse se réfèrent-ils? Quelles perspectives méthodologiques et quels modes d'investigations privilégient-ils? Que signifie le fait d'avoir à former des enseignants? Quels sont les rôles des différents acteurs de la formation à l'université et en milieu pratique? Comment un enseignant élabore-t-il des savoirs?

Ces vingt années de recherche nous révèlent un petit monde en mutation qui n'a certes pas fini de préciser ses repères et ses caractéristiques dans le domaine des sciences humaines et sociales.

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

Denis Jeffrey
 Directeur du CRIFPE-Laval
 Secrétariat : Nathalie Racine
 U. Laval
 (418) 656-3730

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

Yves Lenoir
 Directeur du CRIE
 Secrétariat : Lucie René
 U. de Sherbrooke
 (819) 821-8000 poste 1091

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

Les membres du CRIFPE

Pour recevoir gratuitement *Formation et profession*, le bulletin du CRIFPE **ABONNEZ-VOUS !**
 Le formulaire est accessible sur le site du bulletin <http://formation-profession.org>

Chercheurs réguliers

Anadón, Marta Éliasa UQAC
 Bédard, Johane U. de Montréal
 Brassard, André U. de Montréal
 Brodeur, Monique UQAM
 Cardin, Jean-François U. Laval
 Chartrand, Suzanne-G. U. Laval
 Couturier, Yves U. de Sherbrooke
 Deaudelin, Colette U. de Sherbrooke
 Desbiens, Jean-François U. de Sherbrooke
 Falardeau, Érick U. Laval
 Gauthier, Clermont U. Laval

Gervais, Colette U. de Montréal
 Gohier, Christiane UQAM
 Hasni, Abdelkrim U. de Sherbrooke
 Jeffrey, Denis U. Laval
 Kalubi, Jean-Claude U. de Sherbrooke
 Karsenti, Thierry U. de Montréal
 Larose, François U. de Sherbrooke
 Lessard, Claude U. de Montréal
 Lenoir, Yves U. de Sherbrooke
 Martin, Daniel UQAT

Martineau, Stéphane UQTR
 Marzouk, Abdellah UQAR
 Mellouki, M'hamed U. Laval
 Mujawamariya, Donatille U. d'Ottawa
 Pelletier, Guy U. de Montréal
 Saint-Jacques, Diane U. de Montréal
 Simard, Denis U. Laval
 Solar, Claudie U. de Montréal
 Spallanzani, Carlo U. de Sherbrooke
 Tardif, Maurice U. de Montréal

Chercheurs associés

Beaudoin, Huguette U. Laurentienne
 Bélanger, Jean-D. U. Laval
 Biron, Diane U. de Sherbrooke
 Blais, Jean-Guy U. de Montréal
 Bouchamma, Yamina U. de Moncton
 Boudreau, Pierre U. d'Ottawa
 Boutet, Marc U. de Sherbrooke
 Carignan, Nicole UQAM
 Crespo, Manuel U. de Montréal
 Desjardins, Julie U. de Sherbrooke

Desrosiers, Pauline U. Laval
 Éthier, Marc-André U. de Montréal
 Gérin-Lajoie, Diane U. de Toronto
 Guérette, Charlotte U. Laval
 Guilbert, Louise U. Laval
 Hrimech, Mohamed U. de Montréal
 Laurier, Michel D. U. de Montréal
 Lebrun, Johanne U. de Sherbrooke
 Legendre, Marie-Françoise U. de Montréal
 Loiola, Francisco U. de Montréal

Montgomery, Cameron U. d'Ottawa
 Mukamurera, Joséphine U. de Sherbrooke
 Nault, Thérèse UQAM
 Portelance, Liliane UQTR
 Presseau, Annie UQTR
 Raby, Carole UQAM
 Samson, Ghislain U. de Sherbrooke
 Sasseville, Bastien UQAR
 Terrisse, Bernard UQAM

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
 Faculté des sciences de l'éducation, Pavillon Marie-Victorin, Université de Montréal
 90, Vincent d'Indy, Montréal (Québec), Canada H2V 2S9

Courriel : crifpe.scedu@umontreal.ca

