

Formation et profession

Bulletin du CRIFPE

Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante

Rencontre avec
Claude Lessard

Le Québec et PISA vus d'Europe

Des dispositifs de soutien pour les enseignants débutants

Dossier

La formation initiale des enseignants au Québec

sous la responsabilité de Liliane Portelance

2	ÉDITORIAL <i>Maurice Tardif</i>
4	DOSSIER La formation initiale à l'enseignement au Québec
4	Introduction <i>Liliane Portelance</i>
6	Rencontre avec Claude Lessard <i>Liliane Portelance</i>
13	La formation à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire... six ans plus tard ! <i>Hélène Ziarko</i>
18	Les enjeux et les défis de la formation initiale en enseignement secondaire <i>Jean-François Cardin</i>
21	Enjeux et défis de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale <i>Enrique Correa Molina</i>
24	Le Règlement sur l'autorisation d'enseigner – Historique et enjeux des changements apportés en 2006 <i>Marc Turgeon</i>
27	La formation sous la loupe des médias <i>Brigitte Breton</i>
30	CHRONIQUE INTERNATIONALE Le Québec et PISA vus d'Europe <i>Maurice Tardif</i>
32	CHRONIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE Écrire à la maternelle et en première année du primaire <i>Pauline Sirois, Andrée Boisclair, Hélène Makdissi</i>
35	CHRONIQUE DIDACTIQUE L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités <i>Nicole Tutiaux-Guillon</i>
38	CHRONIQUE ÉTHIQUE ET CULTURE De l'esprit libertaire 68 à l'esprit conservateur post-80 <i>Denis Jeffrey</i>
42	CHRONIQUE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT Présentation succincte de quelques dispositifs de soutien aux enseignants débutants <i>Stéphane Martineau</i>
45	RENDEZ-VOUS AVEC LA RECHERCHE Entrevue avec Louis LeVasseur <i>Suzanne-G. Chartrand</i>
48	LIVRES
52	VIENT DE PARAÎTRE

Le bulletin du CRIFPE

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

Directeur du bulletin

Thierry Karsenti *U. de Montréal*

Comité de rédaction

Stéphane Martineau *UQTR*
 Jean-Pierre Proulx *U. de Montréal*
 Denis Simard *U. Laval*

Adjointe à la production

Sophie Goyer *U. de Montréal*

Responsables des chroniques

Suzanne-G. Chartrand *U. Laval*
 Érick Falardeau *U. Laval*
 Denis Jeffrey *U. Laval*
 Thierry Karsenti *U. de Montréal*
 Stéphane Martineau *UQTR*

Collaboration spéciale

Andrée Boisclair *U. Laval*
 Brigitte Breton *Le Soleil*
 Jean-François Cardin *U. Laval*
 Alain Kerlan *U. Lumière, Lyon II*
 Claude Lessard *U. de Montréal*
 Louis LeVasseur *U. Laval*
 Hélène Makdissi *U. Laval*
 Enrique Correa Molina *U. de Sherbrooke*
 Liliane Portelance *UQTR*
 Pauline Sirois *U. Laval*
 Marc Turgeon *U. de Montréal*
 Nicole Tutiaux-Guillon *U. d'Artois, France*
 Hélène Ziarko *U. Laval*

Révision linguistique

Monique Paquin

Correction des épreuves

Gabriel Dumouchel *U. de Montréal*

Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté *U. Laval*

Tous les textes sont soumis à un comité de lecture

ISSN 1718-8237

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



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



Vous pouvez transmettre vos questions et commentaires à propos de tous les textes de ce numéro à l'adresse suivante : CRIFPE@scedu.umontreal.ca

ÉDITORIAL

Les inégalités sociales : un retour du refoulé dans la recherche éducative ?

Maurice TARDIF
Directeur du CRIFPE-MONTRÉAL



Au Québec et dans bon nombre de pays occidentaux, les sciences de l'éducation ont connu leur premier essor important durant les années 1960, soit en même temps que s'édifiaient les grands systèmes scolaires actuels et que se mettait en place un projet d'ouverture démocratique de l'espace scolaire à toutes les couches sociales. Or, on se souviendra que les années 1960 et 1970 ont été marquées, tant en Europe (Bourdieu, Passeron, Bernstein, Althusser, etc.) qu'en Amérique du Nord (Bowles, Gintis, Apple, Giroux, etc.), par les théories de la reproduction. Celles-ci se fondaient, au plan empirique, sur de grandes enquêtes mettant en évidence des relations statistiques fortes entre l'origine sociale des élèves et l'échec scolaire, entre les hiérarchies sociales et celles qui prévalent dans le système d'enseignement. À l'époque, la sociologie de l'éducation et, plus largement, les sciences sociales constituaient donc des cadres scientifiques forts pour comprendre les réalités et les enjeux éducatifs importants.

Mais les mêmes décennies sont également caractérisées, dans le domaine éducatif, par la montée en puissance des psychologies de l'apprentissage, de la personne, de la cognition et du développement, lesquelles vont prendre par la suite de plus en plus de place au sein des sciences de l'éducation et de la « gestion scientifique » du système scolaire, notamment dans le cadre des réformes des programmes et des nouvelles approches du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Ainsi, en sciences de l'éducation, on peut dire que les années 1960-1970 ont été dominées par une division scientifique du travail entre, d'une part, les sciences sociales et, d'autre part, les psychologies. Cette divi-

sion se fondait elle-même sur une série d'oppositions conceptuelles typiques de cette époque : macro/micro, système/individu, structure/événement, etc.

Or, dans les sciences de l'éducation nord-américaines, à partir des années 1980 et surtout 1990, cette division du travail se modifie rapidement et massivement en faveur des psychologies. Le même phénomène se produit en Europe, mais plus lentement et plus tardivement. En fait, depuis les années 1990, avec la montée du mouvement de professionnalisation de l'enseignement et l'essor extrêmement important des sciences cognitives, mais aussi avec l'effondrement du marxisme, on observe au sein des sciences de l'éducation et des institutions de formation des enseignants une quasi-liquidation des sciences sociales, et plus particulièrement des courants théoriques issus de la tradition critique.

De nos jours, pour beaucoup trop de chercheurs en éducation, tout se passe comme si les enjeux éducatifs se réduisaient forcément à des problèmes d'enseignement et d'apprentissage, à des questions de didactique ou de stratégies métacognitives, de motivation et de gestion de classe efficace. Du côté de la formation des enseignants, on ne cesse de se faire rabattre les oreilles depuis au moins 10 ans avec le praticien réflexif, l'apprentissage situé, la cognition en contexte, l'analyse des pratiques, les compétences dans l'action, les communautés apprenantes... Je considère que depuis le virage professionnalisant des facultés de sciences de l'éducation au Québec, une part importante de la recherche éducative est en train de basculer dans ce que j'appellerai la « stageologie », la science des stages et de la formation pratique !

Loin de moi l'idée de vouloir évacuer ces préoccupations pratiques. Cependant, je crois qu'il est plus que temps d'effectuer un juste retour du balancier et de recommencer à prendre en compte les enjeux sociaux de l'éducation, enjeux auxquels sont confrontés jour après jour une majorité d'enseignants : pauvreté, exclusion, échec, violence, aliénation et perte de sens vis-à-vis l'école pour un nombre grandissant d'élèves. À Montréal, au Québec et partout au Canada, des enfants et des adolescents ont faim. Ils sont de plus en plus nombreux à vivre dans des conditions socio-économiques déplorables. Il faut cesser de faire l'autruche : l'échec et la réussite scolaires demeurent profondément liés, malgré 50 ans de démocratisation scolaire, à l'origine sociale des élèves et à leur trajectoire dans divers mondes sociaux : familles, quartiers, groupes et bandes de jeunes, environnement culturel dans lequel ils grandissent, etc. Au Québec, près de 50 ans après la Révolution tranquille, on doit donc faire un sombre constat : l'école québécoise et plus particulièrement l'école secondaire ne sont pas devenues plus égalitaires, même si les inégalités ont sans doute changé de forme, découlant en cela des nouveaux rapports sociaux de domination qui se sont instaurés depuis lors.

La recherche éducative doit faire sien ce constat, sous peine de verser dans une certaine stérilité, voire une certaine frivolité.

Dossier

La formation initiale à l'enseignement au Québec

Liliane PORTELANCE
Université du Québec à Trois-Rivières



Introduction

Dans la foulée de la mise en œuvre de la dernière réforme du curriculum de l'école québécoise, la formation initiale des enseignants a subi des transformations importantes. Ce contexte de changements en éducation a insufflé dans la société un intérêt croissant pour l'école et ses enseignants. Qu'est devenu l'enseignement ? Qu'apprennent les enseignants à l'université ?

Dès 1994, une réforme majeure des programmes de formation initiale à l'enseignement a engagé les facultés et départements d'éducation dans un tournant marquant au Québec. Depuis, la formation des enseignants est en évolution constante. Dans un contexte caractérisé par de nombreuses discussions autour du modèle de formation en vigueur, voire par sa remise en question, le comité de rédaction du bulletin *Formation et profession* a cru important de faire le point sur la situation actuelle.

Le présent dossier, constitué d'une entrevue et de cinq textes, porte sur la question de la formation initiale des enseignants un regard à la fois rétrospectif et prospectif. En tenant compte de son évolution récente, les contributeurs se penchent sur les tensions, les enjeux et les défis actuels de la formation initiale en enseignement.

Une entrevue avec Claude Lessard, de l'Université de Montréal, connu pour ses travaux sur les métiers de l'éducation et la profession enseignante, ouvre le dossier. Dans cette entrevue, il expose brièvement la genèse et l'évolution de la formation initiale des enseignants au Québec au cours des dernières décennies. Le professeur Lessard présente les fondements et les orientations de la formation ainsi que les principaux aspects structurels, organisationnels et institutionnels qui particularisent les bouleversements qu'elle a connus. Les trois textes suivants portent sur des programmes actuels de formation universitaire à l'enseignement, et particulièrement sur les défis et enjeux qui sont rattachés à chacun d'eux. Ainsi, Hélène Ziarko, professeure à l'Université Laval, insiste sur le développement des compétences professionnelles en enseignement chez les étudiants du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Jean-François Cardin, également professeur à l'Université Laval, explique les particularités de la formation des futurs enseignants inscrits au baccalauréat en enseignement secondaire, en mettant l'accent sur

l'intégration essentielle de la formation disciplinaire et de la formation psychopédagogique et didactique. Ensuite, Enrique Correa Molina, professeur à l'Université de Sherbrooke, met en évidence la complexité de la formation des enseignants du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Cette complexité est liée à la demande ministérielle de former des enseignants aptes à intervenir de manière adaptée à la fois auprès d'élèves en difficulté au primaire ou au secondaire, au secteur des jeunes et des adultes et auprès des élèves handicapés. Marc Turgeon, professeur à l'Université du Québec à Montréal, fait connaître les enjeux que pose, pour le modèle actuel de la formation des enseignants, la diversité des parcours de formation qu'un règlement ministériel récent autorise. Finalement, Brigitte Breton, éditorialiste au journal *Le Soleil*, place la formation des enseignants sous la loupe des médias. Elle indique comment certains sujets chauds, comme l'enseignement du français, l'enseignement aux élèves en difficulté et la réforme de l'enseignement, sont traités par les journalistes de la presse écrite.

Saviez-vous que ?

Depuis avril 2008, des documents du CRIFPE et de ses membres sont accessibles dans Érudit sous deux collections, à savoir :

- Documents administratifs du CRIFPE – Cette collection présente les documents d'ordre administratif émanant du CRIFPE, notamment des rapports annuels.
- Rapports de recherche du CRIFPE – Cette collection regroupe les documents s'inscrivant dans le mandat de recherche du CRIFPE, notamment des mémoires, des rapports de recherche et des thèses.

Cette collection est en constante évolution.

Pour visiter la collection du CRIFPE :

<https://depot.erudit.org/id/000945dd>

Rencontre avec

Claude Lessard
Université de Montréal



L'évolution de la formation initiale des enseignants au Québec depuis 1990

Claude Lessard est professeur titulaire au Département d'administration et des fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Depuis 2001, il est titulaire d'une chaire de recherche sur le personnel et les métiers de l'éducation. Il a été doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal de 1991 à 1995, et professeur responsable du cours École et environnement social. Membre du Conseil supérieur de l'éducation de 2001 à 2006, il a activement participé à plusieurs débats qui concernent la formation à l'enseignement.

Entrevue réalisée par

Liliane PORTELANCE
Université du Québec à Trois-Rivières

Liliane Portelance : Pourriez-vous nous indiquer quels sont les principaux changements majeurs subis par la formation initiale des enseignants québécois depuis le début des années 90 ?

Claude Lessard : Depuis le début des années 90, la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire a connu des bouleversements profonds. La décennie 90 a vu apparaître une nouvelle politique québécoise de la formation des enseignants, politique qui malgré des aspects de continuité, notamment au plan rhétorique, avec celle énoncée trois décennies plus tôt par le rapport Parent, n'en modifiait pas moins substantiellement l'ordre des choses pour les acteurs concernés.

Si l'on accepte de broser à très grands traits l'évolution des 40 dernières années, on pourrait dire que si la **période 1965-1990** est grosso modo celle de l'**universitarisation** de la formation des enseignants, celle qui débute en **1990** connaîtra deux grands moments, 1994 et 2001, le plus important étant à mes yeux le premier puisqu'il est considéré comme déterminant et davantage porteur de conséquences à long terme que le second. L'universitarisation apparaît toute absorbée dans la logique de la **professionnalisation de la formation**. En effet, la grande transformation entreprise par le rapport Parent est celle du transfert de la formation des enseignants des écoles normales (confessionnelles privées ou d'État) à l'université. Il y a là une rupture importante avec le *statu quo ante* et qui fut vécue comme telle par les formateurs des écoles normales.

Le Québec d'alors (celui des années 60), comme le reste du Canada d'ailleurs, opte pour le modèle anglo-américain des facultés de sciences de l'éducation responsables, en partenariat avec les facultés et départements disciplinaires, d'une part, et avec les milieux de pratique, d'autre part, de la formation des enseignants (disciplinaire et didactique, pédagogique et pratique). Le baccalauréat en enseignement pour le primaire et des programmes consécutifs (majeur/mineur; baccalauréat et certificat) pour le secondaire constituent les formes de programmes alors les plus courantes et les plus congruentes avec les formes curriculaires universitaires établies. C'est aussi au cours de cette période qu'un corps d'enseignants chercheurs en sciences de l'éducation se forme, développe cours et programmes aux différents cycles d'enseignement universitaire et tente de construire une structure de recherche propre au champ de l'éducation, selon les canons établis de la recherche universitaire.

Comment le pouvoir politique a-t-il justifié sa décision d'universitariser la formation des enseignants ?

L'universitarisation de la formation des enseignants fut justifiée par les pouvoirs de l'époque comme une nécessité afin de rehausser la qualité de la formation disciplinaire des enseignants et de contribuer au développement d'une base de connaissances « scientifiques » pour la pédagogie, que l'on voulait dorénavant moins soumise à l'autorité de la religion et de la tradition et plus ouverte à l'innovation et au « progrès ». Dans cet esprit, en caricaturant un peu, le salut (c.-à-d. la modernisation)

de l'enseignement était censé venir de l'université ! D'où la très grande liberté laissée aux universités et aux universitaires pour organiser la formation des enseignants comme ils l'entendaient.

À cet égard, le tournant des années 90 marque un changement majeur. Certes, l'universitarisation n'est pas alors remise en cause : personne ne prône le retour des écoles normales ou une réorganisation de la formation suivant des modèles européens continentaux (les IUFM français ou les HEP belges ou suisses). Mais il apparaît clair aux autorités ministérielles et aux acteurs scolaires (administrateurs et enseignants syndiqués) que la formation, toute universitarisée soit-elle, n'est pas suffisamment « professionnelle » : elle apparaît inadaptée aux conditions réelles et concrètes de la pratique du métier; elle est trop « théorique », trop spécialisée, trop éclatée, l'intégration des composantes de la formation n'est pas prise en compte, les enseignants du secondaire manquent de polyvalence, leur identité professionnelle est faible et trop axée sur la discipline enseignée, la place des stages à tous les ordres d'enseignement est insuffisante. Les universités ont tiré un profit financier de la formation des enseignants sans toutefois y consentir une part équitable des ressources obtenues. Telles sont les principales critiques formulées à l'époque à l'égard de la formation des maîtres. Pour la plupart, elles n'étaient pas sans fondement.

Y avait-il d'autres raisons de s'engager sur la voie de la réorganisation de la formation initiale des enseignants ?

À ce moment, les planificateurs ministériels de la main-d'œuvre dans l'enseignement prévoient, chiffres à l'appui, qu'une génération d'enseignants quittera l'enseignement dans les années qui viennent. Si l'on agit promptement, il sera donc possible de préparer une nouvelle génération d'enseignants dans des programmes améliorés (plus professionnels) et ces nouveaux enseignants, dans le contexte d'un renouvellement massif de la main-d'œuvre enseignante, pourront avoir un impact majeur sur l'école primaire et secondaire, et sur la réussite éducative des jeunes. Tel était le raisonnement et le pari lancé à tous les acteurs concernés : agissons donc, se disait-on, de concert avec les milieux concernés, et dans les meilleurs délais, sinon les effectifs enseignants seront renouvelés suivant les anciennes modalités de formation, une belle occasion de changement sera ratée, et ce, pour 20 ou 30 années.

Cet élément contextuel est à mon sens très important pour comprendre le virage des années 90 et pourquoi il s'est produit alors, avec un calendrier précis et relativement contraignant pour les universités. Il explique aussi pourquoi la réforme de la formation des enseignants dans la première moitié des années 90 a procédé par étapes, dossier par dossier, au fur et à mesure que ceux-ci s'élaboraient, sans que l'ensemble des éléments du casse-tête ne soit jamais mis sur la table et débattu d'une manière « démocratique ». Ce n'est pas que le ministère cherchait à « manipuler » ses partenaires ou qu'il cachait sciemment des orientations ou des décisions de peur des réactions négatives, c'est plutôt qu'il construisait sa réforme pas à pas, au fur et à mesure qu'il avançait, le plus rapidement possible, afin de profiter au maximum de la fenêtre entrevue du changement de garde dans l'enseignement. Cela explique a fortiori aussi pourquoi cette réforme a précédé celle du curriculum de l'école primaire et secondaire, fruit des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 et dont l'implantation a débuté au tournant du millénaire. Les autorités ministérielles et leurs partenaires scolaires estimaient que l'on ne pouvait ni ne devait attendre, d'autant plus que les questions curriculaires concernant l'école primaire et secondaire sont éminemment politiques et échappent en partie aux acteurs ministériels et scolaires, et qu'à cette époque, si certaines voix s'exprimaient en faveur d'une réforme de l'école publique, nous étions encore loin de la coupe aux lèvres, et encore plus loin d'un nouveau programme de formation pour l'école primaire et secondaire.

Quelle a été la réaction des institutions universitaires devant cette urgence pour le ministère d'imposer une réforme majeure de l'école ?

Plusieurs universités et universitaires n'ont pas apprécié le fait d'être contraints de revoir les « nouveaux programmes » de 1994 quelques années à peine après les avoir fait approuver, soit en 2001, afin de tenir compte du nouveau curriculum et du référentiel ministériel de compétences des enseignants, arguant que, logiquement, on aurait dû d'abord revoir le curriculum de l'école avant de s'attaquer à celui des enseignants. Telle n'était pas cependant la logique dominante au début des années 90, pour les raisons mentionnées plus haut, ce qui explique l'absence de synchronisation de la réforme des programmes de formation des enseignants et la réforme du curriculum de l'école primaire et se-

condaire. Cela permet aussi de comprendre pourquoi le référentiel de compétences des enseignants a été produit après 1994 !

Il y avait donc une urgence ou une occasion qu'il fallait saisir. Et elle le fut. En effet, on peut parler au tournant des années 90 d'une action ministérielle concertée à propos de la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire. En effet, le ministère n'a pas agi seul : il a consulté ses partenaires scolaires (les administrateurs et les syndicats d'enseignants) et a fait appel à des universitaires de sciences de l'éducation pour construire sa politique de formation. On ne peut donc pas dire qu'il a agi seul ni qu'il n'a pas cherché à établir des consensus forts. Et on doit dire aussi qu'il a agi : il a en effet exercé son autorité, il a formulé par étapes une politique globale et il a utilisé son pouvoir pour s'assurer qu'elle soit implantée. Quitte à affronter les universités soucieuses de leur autonomie traditionnelle en matière de programmes. À cet égard, les autorités gouvernementales n'ont pas hésité à porter tous les « chapeaux » disponibles : ministère de l'enseignement supérieur régissant l'université québécoise et son financement, ministère de l'éducation primaire et secondaire, responsable du curriculum de l'école publique obligatoire, ministère assumant à l'égard des enseignants les pouvoirs d'un ordre professionnel, partenaire avec les commissions scolaires qu'il finance pour la négociation des conditions d'emploi et de travail des enseignants et, par là, quasi-employeur formel des enseignants. Tous ces pouvoirs ont fait du ministère un acteur central de la formation des enseignants qui entendait dorénavant intervenir davantage dans le champ de la formation, avec tous les leviers à sa disposition.

Comment le ministère de l'Éducation a-t-il exercé ses pouvoirs dans le champ de la formation des enseignants ? Quels ont été les grands paramètres institutionnels et structurels de cette intrusion ?

Sur ce plan, les changements sont bien connus et généralement bien implantés. Il y a eu :

- la création du **Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant** (COFPE) regroupant autour d'une table l'ensemble des acteurs et ayant pour mandat de réfléchir sur les finalités de la formation des enseignants et de proposer des orientations de nature à contribuer à la profession-

nalisation de la formation et à l'évolution continue de la politique ministérielle en cette matière;

- la mise sur pied du **Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement** (CAP-FE), lui aussi composé des différentes catégories d'acteurs concernés, ayant pour mandat de recevoir des universités leurs propositions de programmes de formation, d'analyser ces programmes, de s'assurer de leur conformité aux orientations et aux règles ministérielles, de formuler au ministre des recommandations d'agrément ou de spécifier les conditions devant être remplies par les universités afin de satisfaire aux exigences de cet agrément;
- l'activation de **tables de concertation** existantes et la mise sur pied de nouvelles tables afin d'assurer une meilleure concertation entre tous les acteurs de la formation : table de coordination Éducation-Université, table nationale de consultation (milieux universitaire, scolaire, enseignant et MEQ), table de concertation nationale sur le marché de l'emploi en éducation, ainsi que diverses tables régionales de concertation sur la formation pratique. Tout au long de cette réforme, ces divers dispositifs de régulation des rapports entre les acteurs et du système de formation furent animés par la Direction générale de la formation et des qualifications du personnel enseignant du MEQ, qui s'est avérée être la grande coordinatrice de tout cet appareil de concertation et l'agente principale de l'élaboration et de l'implantation de la politique de formation des enseignants;
- **la maîtrise d'œuvre des programmes.** Le nouveau modèle d'enseignant, dont il sera question plus bas, requiert des programmes de formation dont la maîtrise d'œuvre doit dorénavant être assumée par les facultés et départements de sciences de l'éducation et non plus partagée entre ceux-ci et les facultés et départements disciplinaires, dans une structure du pouvoir universitaire qui, comme la tour de Pise, penche trop souvent, aux yeux des autorités ministérielles et du milieu scolaire, du « mauvais côté ». Le droit de gérance doit appartenir aux sciences de l'éducation, parce que les anciennes structures sont inefficaces et sources de conflits incessants, et parce que la professionnalisation de l'enseignement l'exige en quelque sorte. Cela ne sera pas mis en œuvre partout.

À part ces modifications d'ordre structurel, y a-t-il d'autres paramètres de la réforme, par exemple sur les plans curriculaire et professionnel ?

Sur le plan des **paramètres fondamentaux et curriculaires**, il faut noter, premièrement, **la formulation d'un modèle d'enseignant « professionnel »**, spécialiste de l'intervention pédagogique, polyvalent et dont l'identité professionnelle est plus affirmée, davantage pédagogique que disciplinaire. Au début des années 90, le langage des compétences (formulées suivant de grandes catégories générales : psychopédagogiques, disciplinaires, etc.) apparaît pour la première fois, mais ce ne sont pas encore les compétences du référentiel de 2001 et elles ne sont pas en lien avec le sens et le contenu des compétences définis dans les nouveaux programmes de formation de l'école primaire. Cela viendra au cours du deuxième moment, celui des années 2000, mais dès les années 90, cet esprit d'une formation professionnelle axée sur le développement de compétences liées aux tâches réelles (et idéales) assumées par les enseignants en exercice est déjà présent et se répand parmi les acteurs concernés. Il apparaît à plusieurs comme particulièrement adapté aux exigences d'une formation professionnelle. Rappelons que la formulation de ce modèle d'enseignant cible surtout le monde de l'enseignement secondaire, lequel doit subir une transformation importante et s'ouvrir aux avancées de la professionnalisation.

Deuxièmement, le modèle d'enseignant professionnel promu requiert un **continuum de formation** comprenant la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. Ces trois moments doivent donc être conçus comme appartenant à un même ensemble, être intégrés et soutenus dans une logique de développement professionnel articulé aux conditions réelles d'exercice du métier. L'ensemble des acteurs concernés constatant l'échec du régime traditionnel de stage probatoire, le ministère propose de l'abolir, d'augmenter la formation pratique durant la période de formation initiale et de faire en sorte que la réussite de celle-ci soit suffisante pour obtenir le brevet d'enseignement. L'allongement de la formation initiale à quatre ans trouve ici son fondement et elle fait consensus : les syndicats d'enseignants « gagnent » l'abolition du stage probatoire, les universités obtiennent une année de formation supplémentaire et les cadres scolaires sont heureux de

L'augmentation de la formation pratique et de l'octroi aux écoles d'un peu de financement pour leur participation à cette formation pratique. Au plan politique, c'est à n'en pas douter, de la part de la Direction ministérielle, du bon travail de construction d'un consensus et d'une situation où tous sont « gagnants » !

Troisièmement, le modèle d'enseignant valorisé doit produire une **identité professionnelle plus claire et plus forte** que par le passé. Il faut donc que, comme cela est le cas dans la plupart des formations professionnelles universitaires, les étudiants choisissent l'enseignement au secondaire dès leur entrée à l'université (et non pas après leur formation dans une discipline, comme un pis-aller, parce qu'ils ne peuvent ou ne veulent pas poursuivre leur formation disciplinaire à la maîtrise), qu'ils soient choisis et admis en sciences de l'éducation selon des critères propres à la profession (des critères académiques certes, mais aussi des éléments de personnalité), qu'ils cheminent au sein d'une cohorte clairement identifiée tout au long de leur formation dans un programme intégré, c'est-à-dire un programme qui soumet les différentes composantes (disciplinaires, didactiques, pédagogiques, fondamentales, pratiques) à une même logique « professionnelle » et, enfin, qu'ils soient soumis à des épreuves pratiques plus longues et mieux encadrées, auxquelles le milieu scolaire sera davantage associé.

Finalement, la **formation en milieu de pratique** devait atteindre minimalement 700 heures de stages. Il était attendu que le milieu scolaire participe activement à l'organisation et à la réalisation de cette formation. Des écoles associées existantes ou à développer étaient appelées à devenir des partenaires importants d'une formation en milieu de pratique plus élaborée. L'exemple américain des Professional Development Schools (PDS) apparaissait inspirant et confirmait la justesse de cette orientation pour le Québec.

Vous avez mentionné que les changements ciblent surtout la formation de l'enseignant du secondaire. Pouvez-vous préciser ?

Cette formation intégrée devra former un **enseignant polyvalent**, capable d'enseigner au secondaire plusieurs matières. Au début du processus d'élaboration des programmes, le ministère et le milieu scolaire insistaient sur la capacité de tous les enseignants à

enseigner trois matières, puis le chiffre deux apparut plus réaliste. Soulignons qu'à l'époque, le modèle de l'enseignant spécialiste d'une discipline au secondaire était décrié, principalement pour deux raisons, une de nature psychopédagogique et une autre de nature plus administrative. Tout d'abord, pour autant qu'un disciplinaire enseignait à un nombre élevé de groupes d'élèves différents, ce modèle rendait difficile l'établissement d'une relation pédagogique forte et personnalisée entre l'enseignant et ses élèves. Or, notamment au premier cycle du secondaire, tous reconnaissaient l'importance et la nécessité de cette relation; en développant la bi ou la tridisciplinarité, on estimait être en mesure de contribuer au renforcement de cette relation. En second lieu, dans un contexte de déclin démographique sur plusieurs territoires de commissions scolaires, la trop grande spécialisation des enseignants engendrait des problèmes insolubles de gestion du personnel; on était contraint d'affecter des enseignants à des champs pour lesquels ils n'étaient pas ou trop peu préparés; la bi ou la tridisciplinarité apparaissait donc comme de nature à renforcer l'efficacité et l'efficience de la gestion des ressources humaines dans les commissions scolaires et comme un élément important de flexibilité dans l'utilisation de la main-d'œuvre enseignante.

Que reprenez-vous essentiellement de ce virage qui se voulait professionnalisant ?

En somme, dans la première moitié de la décennie 90, une véritable politique de la formation des enseignants est formulée et mise en œuvre par le ministère de l'Éducation : elle comprend à la fois des composantes institutionnelles nouvelles (le COFPE et le CAPFE, une table de concertation MEQ-Universités pour voir à l'implantation réussie de la nouvelle politique) et la formulation d'un modèle d'enseignant à l'identité professionnelle plus forte et claire, servant de fondement à une série de règles de construction des nouveaux programmes : une formation sous la maîtrise d'œuvre des sciences de l'éducation, un baccalauréat de quatre ans, intégré (et non pas consécutif), comprenant 700 heures de formation pratique, si possible dans un réseau d'écoles associées, et assurant la bi ou la tridisciplinarité des enseignants du secondaire.

Pour autant que cette politique définissait des règles précises et contraignantes de construction des programmes (même si ces règles avaient fait l'objet de consultations et de discussions entre les parties concernées), on doit objectivement conclure que le tournant des années 90, qualifié plus haut de professionnalisant par opposition au tournant universitarisant des années 60, manifeste une implication ministérielle plus grande de nature à limiter l'autonomie universitaire traditionnelle. Le ministère a agi en quelque sorte comme un ordre professionnel, à mon avis légitimement, définissant le cadre précis dans lequel les universités seraient dorénavant autorisées à occuper le champ de la formation des enseignants. Des universités et des universitaires eurent alors de la difficulté à composer avec cette implication ministérielle. Nous avions dans les décennies précédentes pris de toutes autres habitudes... Mais il est vrai aussi que les mécanismes de concertation animés par la Direction ministérielle de la formation eurent pour résultat d'amener les universités à s'ajuster et à se réguler les unes les autres : elles ont négocié entre elles des consensus qu'elles ont toutes dû par la suite accepter, assurant ainsi à terme non seulement une grande cohérence dans l'offre de formation initiale, mais aussi une (peut-être trop) grande uniformité. Et si jamais une université entendait « faire à sa tête », le comité d'agrément, assumant les fonctions de chien de garde de l'orthodoxie ou des consensus durement arrachés à l'une ou l'autre table de concertation, était là pour la ramener dans le droit chemin ! Il y eut donc du « brasse-camarade » autour de l'élaboration et de l'implantation de la politique de la formation des enseignants au cours de la première moitié des années 90 : cela était inévitable. Mais au total, et indépendamment de mes propres désaccords avec la Direction ministérielle et avec mes collègues des autres universités à l'époque, je crois que cette réforme a été pour l'essentiel salutaire et un véritable progrès.

À votre avis, quelles sont les manifestations de ce progrès que vous qualifiez de salutaire ?

Un des acquis de cette réforme est à mes yeux un rapprochement entre les acteurs concernés. Il a fallu apprendre à se parler, reconnaître la légitimité du point de vue de l'autre (enseignant en exercice, cadre scolaire, collègue disciplinaire ou de divers sous-champs

des sciences de l'éducation, représentant de l'autorité ministérielle, etc.). Ces échanges n'ont pas dissipé tous les désaccords, car les intérêts des uns et des autres ne peuvent pas converger à tout coup, mais les structures de concertation mises en place ont permis de mieux cerner les problèmes, les chemins menant à des compromis et à des avancées, et d'aboutir assez souvent à des solutions durables et viables.

Le tournant des années 90 est aussi un tournant professionnalisant dans le modèle même de l'enseignement préconisé et dans les structures et modalités de formation mises de l'avant. En ce sens, c'est un tournant qu'il faut applaudir. Ce qui suivra, les États généraux et la réforme curriculaire de la seconde moitié des années 90, le référentiel de compétences pour l'enseignement et l'approche par compétences des années actuelles, aura poursuivi et enrichi la politique du début des années 90, plus qu'il ne l'aura modifiée de fond en comble. Nous demeurons toujours aujourd'hui dans la même logique, tout en prenant acte des nouveaux programmes de formation de l'école primaire et secondaire, et du principe de réalité (par exemple, en matière de formation d'enseignants pour des champs où sévit une pénurie).

Vous avez parlé du premier virage, celui qui a été amorcé en 1994. Comment se distingue le tournant de 2001 ?

Le référentiel des compétences professionnelles requises pour l'enseignement, publié par le ministère en 2001, constitue un moment fort de cette professionnalisation de la formation à l'enseignement. Celui du Québec, comme celui d'autres pays ou régions, propose un ensemble fini de compétences communes à tous les enseignants de l'enseignement obligatoire. Un geste significatif, traduisant une volonté d'unifier le corps enseignant autour d'une même professionnalité, du même noyau « dur » de compétences. Un geste audacieux, en avance sur la réalité et les cultures professionnelles des formateurs et des praticiens, dont les identités sont encore fortement marquées par les niveaux et les disciplines d'enseignement. L'organisation du référentiel québécois autour de deux axes, celui du spécialiste de l'apprentissage et celui du pédagogue cultivé, est une manière de tenir compte des identités professionnelles existant au primaire et au secondaire, tout en les appelant à évoluer davantage sur l'un ou l'autre axe, voire sur les deux à la fois. En tout cas, ces

deux axes véhiculent une vision à la fois professionnelle et humaniste de l'enseignement, permettant d'éviter à la fois les excès technicistes et l'antipédagogisme disciplinaire. Les inévitables tensions entre ces deux axes ne peuvent à mon sens qu'être fécondes.

Le référentiel de compétences a été utile pour donner une « *substance formative* » aux partenariats avec les écoles regroupées, lorsque possible, en réseau d'écoles dites associées, et avec les enseignants qui accueillent dans leur classe des stagiaires. Ce travail, exigeant un investissement considérable de temps et des interactions soutenues et régulières, a comporté la tentative de construction d'une nouvelle professionnalité pour nos partenaires du milieu scolaire, amenant les formateurs de terrain (maîtres hôtes et superviseurs de stages) à devenir davantage des formateurs, et non pas seulement, pour reprendre les termes de Pelpel (2001), des artisans compagnons, plus ou moins prisonniers de l'empirisme et des us et coutumes locaux. La Loi de l'instruction publique a été modifiée afin de reconnaître explicitement la contribution nécessaire (et donc requise) du milieu scolaire à la formation des enseignants; des budgets ont été réservés aux établissements (et non aux universités) à cette fin précise; la délicate question de la formation des formateurs de terrain a été traitée; des formations ont été développées et données avec un certain succès, contribuant à l'épanouissement d'une culture commune entre formateurs.

Le virage de 2001, associé au référentiel des compétences, a-t-il incité les deux milieux de formation des enseignants, l'université et l'école, à une meilleure collaboration ?

Le référentiel de compétences a servi de cadre pour tenter d'instaurer une « *logique de programme* » en formation des maîtres, c'est-à-dire amener les formateurs universitaires et de terrain à non seulement partager la même vision et le même discours, mais aussi en ce qui concerne les formateurs universitaires, à concerter les pratiques (d'élaboration de syllabus, de couverture des connaissances, d'agencement des dispositifs pédagogiques privilégiés, des modes d'évaluation, etc.). Entre formateurs, le référentiel de compétences a pu contribuer à la régulation des inévitables conflits sur la place de leur spécialité dans un curriculum de formation, en soumettant toute revendication d'espace curriculaire à la question désormais légitime et centrale : cela contribue-t-il, et si oui, comment, au développement d'une

ou de plusieurs compétences professionnelles ? Il est certain qu'un référentiel de compétences ne peut pas à lui seul rassembler les formateurs universitaires en une véritable communauté de pratique, mais il est utile pour aborder la formation comme un tout devant être intégré autour d'une finalité d'abord professionnelle, et non pas comme la juxtaposition d'éléments plus ou moins hétéroclites. L'impact des référentiels sur l'organisation de la formation et la mise en place de nouveaux dispositifs pédagogiques se fera peut-être ressentir à plus long terme. Une analyse comparative de la façon dont les différentes universités se sont approprié les compétences et les ont traduites dans des dispositifs de formation serait sans doute intéressante à faire !

En conclusion, peut-on affirmer que la réforme de 2001, et plus particulièrement les orientations de la formation à l'enseignement et le référentiel des compétences, ont déjà des impacts sur l'identité professionnelle des jeunes enseignants ?

Le référentiel de compétences a-t-il un impact sur l'identité professionnelle des jeunes enseignants ? Il est difficile de répondre à cette question. Le rapport de suivi concernant l'agrément des programmes de l'Université de Montréal en 2005 indique que les compétences ne sont pas assez explicitées dans les cours, ce qui peut donner à penser que les cours demeurent axés sur la transmission de connaissances disciplinaires ou pédagogiques déconnectées du développement des compétences, et que le traditionnel hiatus entre les cours et les stages perdure. Par ailleurs, une enquête empirique réalisée auprès des finissants de programmes de formation à l'enseignement de diverses universités québécoises révèle que ceux-ci ont un sentiment de compétence assez élevé. Il est donc vraisemblable que les nouveaux programmes de formation à l'enseignement issus de l'effervescence des années 90 et bonifiés au tournant du millénaire aient au total des effets sur la professionnalité des jeunes enseignants.

En tout cas, cela mérite d'être étudié sérieusement, notamment par un Centre de recherche comme le CRIFPE...!

Référence

Pelpel, P. (2001). *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ?* Paris, FR: L'Harmattan, Savoir et formation.

La formation à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement au primaire... six ans plus tard !

Hélène ZIARKO
Université Laval



Qu'en est-il aujourd'hui des programmes de formation à l'enseignement, six années après leur adoption et leur démarrage à l'automne 2002 dans la plupart des universités québécoises ? Plus particulièrement, que peut-on dire à ce jour du fonctionnement de ces programmes renouvelés de formation destinés à l'enseignement au primaire et à l'éducation au préscolaire ? Quels sont les enjeux et les défis de la formation de ces futurs enseignants ?

Tout d'abord, un premier constat !

Le changement voulant qu'à l'instar de la réforme amorcée à ce moment-là dans les écoles primaires (Ministère de l'Éducation, 2001a), on dépasse l'acquisition de connaissances formalisées pour que la formation vise à développer des compétences utilisant, en contexte, les habiletés et les savoirs acquis, n'est pas chose facile à réaliser.

Les activités de formation à l'enseignement primaire et à l'éducation au préscolaire, c'est-à-dire un ensemble de cours universitaires et de stages en milieux de pratique (ceux-ci comptant en général pour plus ou moins 25 crédits sur un total d'environ 120 crédits répartis sur quatre ans), doivent concourir au développement de 12 compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation, 2001b) qui touchent aux fondements de l'agir professionnel, à l'acte d'enseignement comme tel, à la prise en compte du contexte social et scolaire dans lequel il intervient et, aussi, à la construction de l'identité professionnelle.

Pour l'ensemble des formateurs impliqués, la reconnaissance de ces compétences professionnelles comme finalités de l'enseignement ou de l'encadrement dans les stages signifie que leur développement doit se faire à travers plus de 40 activités diversifiées de formation, faisant intervenir au moins autant de professeurs et

de chargés de cours différents, auxquels s'ajoutent responsables de formation pratique, superviseurs de stage et enseignants associés qui accueillent les étudiants dans leurs classes (dans l'ensemble des programmes, on compte au moins un stage d'une durée variable par année de formation).

Le défi de la concertation et de l'intégration

On touche là au défi majeur d'une telle formation : faire en sorte que chacun des acteurs y trouve sa place, que chaque activité de formation soit reconnue comme apportant sa contribution explicite à l'édification des compétences et que tous convergent vers le même but : travailler au développement optimal des étudiants exprimé en fonction des compétences professionnelles. Cela suppose que soient précisées les étapes de ce développement et, en particulier, le profil de sortie au terme de la formation, et que soient spécifiés des liens explicites entre les savoirs dont l'acquisition est traditionnellement visée dans les cours constituant le cursus du programme de formation et les compétences professionnelles qu'ils permettent d'actualiser, notamment dans le cadre des stages.

Enfin, il faut aussi que soit évaluée la maîtrise progressive des compétences professionnelles qui caractérisent les finalités de ce développement professionnel et que soient vérifiés les niveaux de réflexion atteints par les étudiants eu égard à la construction de leur identité comme futurs enseignants, la professionnalité de l'agir étant justement liée à l'exercice réflexif et au contrôle qu'ils sont en mesure d'assumer vis-à-vis de leur activité d'enseignants.

Avons-nous relevé ce défi ? Rappelons tout d'abord que, à la différence d'autres programmes universitaires de formation professionnelle, les formateurs impliqués – et en particulier les professeurs – n'ont pas été mis à contribution pour définir les compétences professionnelles qu'il leur faudrait faire acquérir durant la formation. De ce fait, dans la plupart des cas, les programmes ont été conçus sans qu'une véritable réflexion collective ait été amorcée qui aurait conduit à envisager comment enseigner dans un programme de formation où tous les cours (formation théorique) et tous les stages (formation en milieu de pratique) doivent

se partager le développement de 12 compétences professionnelles censées couvrir l'ensemble des exigences de qualification requises par l'exercice de la profession enseignante. Là où la tradition universitaire voulait que chaque professeur ait la prérogative de déterminer les objectifs d'apprentissage et le contenu de son cours, bien sûr en conformité avec les enjeux de formation définis par le programme, il appartenait maintenant au directeur ou à la directrice du programme d'enclencher une démarche de concertation entre tous les intervenants, concertation dont les effets pouvaient rejaillir tant sur le contenu que sur les modalités caractérisant les activités de formation.

Une réponse : l'approche programme

Toutefois, pour que la concertation débouche réellement sur l'explicitation formelle de liens entre toutes les activités de formation, il est nécessaire d'inscrire formellement cette concertation dans les pratiques professorales... Cela ne va pas sans l'adhésion du corps professoral, qui doit quelque peu modifier la conception de son rôle dans le programme de formation. L'approche programme¹ était née qui, six ans plus tard, n'est pas encore véritablement installée, même si bien des pas ont été faits et si des progrès ont été observés quant à la prise en charge du développement des compétences professionnelles. Ainsi, lors des rencontres dues à l'initiative du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), qui ont, de façon assidue, rassemblé nombre de responsables et d'intervenants durant l'année 2007-2008, ceux-ci ont pu faire état des avancées diversement réalisées selon les programmes et les établissements, avancées qui ont pu contribuer à camper l'un ou l'autre des principes que l'on s'accorde maintenant à reconnaître comme devant fonder une approche programme de formation :

- **un principe de cohérence** axé notamment sur la complémentarité des activités de formation;
- **un principe de progression** devant conduire à

¹ Approche qui consiste à organiser les ressources en les regroupant autour des caractéristiques et des besoins communs présentés par les populations visées (Legendre, 2005, p. 118).

reconnaître des niveaux gradués de développement des compétences professionnelles;

- **un principe d'intégration** centré sur l'appropriation par les étudiants des contenus d'apprentissage et sur la mobilisation des connaissances au service de la compétence dans l'exercice de la pratique professionnelle.

Toutefois, ces rencontres ont aussi permis de dégager les écueils d'une telle approche de la formation dans nos facultés ou nos départements :

- a) lourdeur de la mise en œuvre étant donné le nombre de personnes impliquées et les agendas déjà chargés des formateurs qui perçoivent souvent les obligations de l'approche programme comme un ajout à leur tâche;
- b) réticences... pour ne pas dire plus, des administrateurs qui, souvent, ne voient dans les changements suscités par l'approche programme que des contraintes compliquant la gestion des ressources;
- c) enfin, et non les moindres, limites financières imposées par les budgets toujours plus restreints alloués au développement pédagogique des programmes de formation dans nos universités, et à la reconnaissance faite à nos partenaires praticiens pour leur collaboration.

Surtout, ces rencontres ont permis de s'accorder à reconnaître les difficultés encore peu surmontées de l'évaluation des compétences professionnelles prescrites par les programmes, et là, nous rejoignons les milieux scolaires, où, encore très souvent, le problème posé par l'évaluation des compétences des élèves n'est pas complètement résolu ou, si des solutions ont été proposées, celles-ci obtiennent difficilement l'adhésion sociale ou sont même purement contrecarrées par des décisions politiques.

À l'instar de ce qu'on observe dans nombre d'écoles, dans la plupart des programmes de formation à l'enseignement, primaire ou secondaire, on réfléchit encore à l'élaboration d'activités d'intégration visant à faire converger des cours et des stages autour de compétences professionnelles dont on aurait précisé les descripteurs permettant d'en évaluer la progression. On est souvent encore loin d'avoir déterminé avec précision les profils de sortie caractérisant le niveau souhaité de

maîtrise des diverses compétences professionnelles au terme de la formation, et les activités de synthèse qui permettraient de se prononcer par rapport à ces profils de sortie sont encore, dans le meilleur des cas, soit ébauchées soit à l'essai.

Et pour l'avenir ?

Même si le tour d'horizon qui vient d'être fait de l'implantation des programmes commencée il y a six ans trace le portrait d'un chantier encore en pleine effervescence, il y a tout de même des raisons nombreuses d'être optimistes quant à l'évolution de nos programmes de formation et, surtout, quant à la qualité des futurs enseignants que nous formons.

Même si l'adhésion à une approche programme de formation n'est pas encore unanime, même si la participation aux travaux de concertation inhérents à la mise en place d'une telle approche est encore inégale, l'approche programme existe et la prise de conscience liant son existence aux exigences d'une formation professionnelle à l'enseignement et aux retombées attendues d'une telle formation est maintenant chose faite.

Par exemple, à l'Université Laval, où je suis actuellement directrice du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP), différents projets ont vu le jour, nés de la conviction et de l'engagement de formateurs impliqués à différents niveaux dans le programme de BÉPEP. Professeurs, chargés de cours, responsables de formation pratique ont ainsi collaboré à définir et à mettre en œuvre une activité d'intégration cours-stage axée sur l'intervention pédagogique et la gestion de classe en troisième année, un projet d'intégration interdisciplinaire liant trois cours et un stage didactico-pédagogique en deuxième année, sans oublier la mise en œuvre d'un portfolio numérique accompagnant l'étudiant durant les quatre années de sa formation et la conception en cours d'un logiciel destiné à soutenir la production, l'analyse et la diffusion d'activités didactico-pédagogiques produites par les étudiants, notamment dans la deuxième année de leur cheminement. De plus, l'élaboration d'une activité d'intégration au terme de la première année de formation est ébauchée, tandis que profil de sortie et activité de synthèse sanctionnant la formation au terme de la fin des études sont à l'ordre du jour de l'année

universitaire 2008-2009.

Enfin, je dois aussi souligner l'adhésion et l'engagement grandissant des étudiants du BÉPEP dans la réflexion entourant le déroulement de leur programme. L'intérêt que soulèvent chez eux les changements dus à une approche plus concertée de leur formation est assurément l'une des raisons fortes de croire aux bénéfices d'une approche programme de la formation à l'enseignement et de justifier les efforts requis de la communauté universitaire pour y parvenir !

Un autre défi de taille : une maîtrise achevée de la langue d'enseignement !

Parallèlement à ces efforts destinés à rendre plus réelle et plus visible la professionnalisation nécessaire du métier d'enseignant et de sa formation, les programmes de formation à l'enseignement, et en particulier ceux destinés au primaire et au préscolaire, sont aux prises avec un problème dont l'acuité nous interpelle davantage au fil des années : assurer une maîtrise suffisante du français langue d'enseignement chez les futurs enseignants.

Dans le programme de formation, l'énoncé de la deuxième compétence professionnelle concerne la connaissance de la langue dans le profil global de la compétence à enseigner. Cette compétence est particulièrement importante, compte tenu du rôle de « passeur culturel » dévolu à l'enseignant. On peut reconnaître là l'influence d'une pensée vygotskienne qui envisage l'adulte et, particulièrement, l'enseignant, comme un agent médiateur du savoir dont il est, à la fois, « héritier », « critique » et « interprète ». Selon cette conception, la maîtrise du langage est au cœur du développement de l'esprit humain, ce développement étant principalement l'objet des apprentissages faits en maternelle et à l'école primaire. La médiation du savoir en cause ici est principalement une médiation langagière, la langue d'enseignement étant l'outil culturel incontournable de cette médiation.

La compétence langagière dans le « geste enseignant »

fait donc figure d'authentique compétence transversale et une maîtrise achevée de la langue est indispensable à qui vise à devenir enseignant dans nos classes. Cela n'est pas nouveau, mais cette exigence prend une résonance nouvelle dans le contexte des programmes actuellement mis en place.

Las sans doute de se faire rappeler périodiquement dans les médias la nécessité de cette exigence, en même temps qu'ils rapportent, il faut le dire, des observations montrant une dégradation, lente mais réelle, des résultats obtenus aux tests diagnostiques passés à l'entrée dans le programme, ceux-ci témoignant d'une faiblesse évidente des connaissances formelles sur la langue chez les aspirants enseignants, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a décidé d'imposer la passation d'un test de certification de la maîtrise de la langue en cours de formation, test dont la réussite déterminera le maintien du candidat dans le programme.

Pour certains de nos étudiants dont la cote R à l'admission témoigne d'acquis plutôt faibles, notamment en ce qui concerne la maîtrise de la langue (et pourtant, ils ont passé avec succès l'épreuve uniforme de français au terme des études collégiales), cette nouvelle exigence va peser lourd. Nous devons ajouter dans le cheminement de nos programmes de quoi soutenir leur préparation à ce test, indépendamment du fait que déjà, très souvent, ils ont dû inscrire dans leur cheminement un ou deux cours de récupération consécutifs aux difficultés révélées par le test diagnostique de l'entrée dans le programme.

Aux enjeux de formation directement liés aux différents aspects de l'exercice professionnel s'ajoute ici un enjeu touchant à la nécessité de veiller à l'enrichissement d'un savoir fondamental – la langue – dont la maîtrise trop souvent fragile au début du processus de formation rend précaire la progression de nos étudiants dans le programme quand elle ne contraint pas carrément à l'abandon des études².

2 En plus de ces difficultés relatives à la langue, majeures pour certains étudiants, nous pourrions aussi traiter de celles qui sont associées à des connaissances insuffisantes en mathématiques ou en sciences !

Voilà donc qui termine ce tour d'horizon de la situation actuelle de la formation à l'enseignement à l'intention du préscolaire et du primaire. Beaucoup a été fait, tout n'a pas été dit... Des efforts importants sont encore à faire qui, pour être fructueux, ne doivent pas seulement être portés par les responsables de programmes et les formateurs œuvrant dans ces programmes. Ils devraient plutôt interpeller toute personne ayant à cœur le progrès de l'éducation comme générateur de développement humain et d'avancée sociale, rejoignant en cela John Dewey selon qui « la réflexion philosophique devrait envisager l'éducation comme l'objet suprême d'intérêt humain » (Olson, 2003). Encore faudrait-il que l'éducation ne soit pas seulement l'objet de professions de foi maintes fois réitérées, mais trop peu souvent abouties dans des projets concrets !

Références

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC: Guérin.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise – éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *La formation à l'enseignement – orientations et compétences professionnelles*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Olson, D. R. (2003). *Psychological theory and educational reform: How school remakes mind and society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Saviez-vous que ?

Le 16 octobre dernier, lors de la 64^e édition de son Gala, l'ACFAS remettait à Maurice Tardif, directeur du CRIFPE-Montréal, le prestigieux prix Marcel-Vincent. Ce prix, créé en 1975 en l'honneur de Marcel Vincent, premier président francophone de Bell Canada, vient souligner l'extraordinaire contribution du professeur Tardif à l'essor des connaissances dans le domaine des sciences sociales. Sa trajectoire professionnelle s'accompagne en effet d'un impressionnant lot de publications, communications et expériences d'enseignement et de recherche. De plus, sa grande générosité et son intégrité de chercheur sont de véritables sources d'inspiration pour les jeunes chercheurs qui représentent la relève de demain. Fait impressionnant, il s'agit du premier récipiendaire issu des sciences de l'éducation.



Les enjeux et les défis de la formation initiale en enseignement secondaire

Jean-François CARDIN
Université Laval

Commençons par une évidence, qu'il importe cependant de bien camper dès le départ tellement elle est déterminante pour la compréhension de ce qui va suivre. Si on la compare à celle du niveau primaire, la formation initiale des enseignants du secondaire a ceci de particulier qu'elle est de nature disciplinaire. Sans doute que, compte tenu de cette caractéristique fondamentale, le pari à l'origine des baccalauréats de quatre ans, dits « intégrés » parce qu'ils visaient à l'intégration des formations disciplinaire, pédagogique et pratique, prenait encore plus son sens pour cet ordre d'enseignement.

Or, cette caractéristique disciplinaire demeure encore et toujours au cœur des enjeux et défis de la formation à l'enseignement au secondaire. C'est du moins ce que j'ai pu observer pendant deux ans comme directeur du programme de BES¹ de l'Université Laval. Dans cette institution comme dans bien d'autres, les « blessures » liées au rapatriement de la formation des maîtres par les facultés des sciences de l'éducation, ce que l'on appelle toujours la « maîtrise d'œuvre », demeurent encore présentes parmi nos partenaires des départements disciplinaires qui estiment bien souvent que la formation est désormais trop axée sur la pédagogie et la didactique, au détriment des savoirs et de la culture disciplinaires. Cette attitude s'avère encore plus marquée du côté des « spécialités » (enseignement de l'anglais langue seconde, des arts, de la musique, etc.), où la maîtrise d'œuvre des sciences de l'éducation – en particulier lorsqu'il s'agit de l'encadrement en stage de « leurs » étudiants – apparaît toujours comme étant contre nature. Sur un plan plus personnel, en tant que professeur de didactique de l'histoire au secondaire, j'entends souvent mes étudiants se plaindre de leur manque de formation en histoire. Bien sûr, même si

j'enseignais à des docteurs en histoire, de tels étudiants auraient des lacunes sur le plan des connaissances déclaratives, d'autant qu'en sciences humaines le nombre de connaissances pouvant circonscrire un phénomène social quelconque est, par nature, sans limite ! Le défi consiste alors à leur faire comprendre que leur formation ne vise pas prioritairement à leur donner toutes les connaissances figurant – explicitement ou implicitement – dans les divers programmes du secondaire qu'ils seront appelés à enseigner, ces derniers étant d'ailleurs appelés à changer régulièrement. Elle vise en effet à leur donner une culture épistémologique de base dans leur discipline et, à partir de ce socle, à développer chez eux une compétence à aller quérir de manière autonome ces connaissances et, surtout, à concevoir des situations d'enseignement-apprentissage permettant à leurs futurs élèves de se les approprier tout en développant des compétences propres à leur domaine de savoir.

Bref, l'équilibre qu'il faut établir – et perpétuellement négocier – entre ces deux grands volets que sont la formation reçue en discipline et celle relevant de « l'art d'enseigner » demeure un enjeu de taille et un défi constant propre au baccalauréat en enseignement secondaire. Quinze ans après la mise en place de la formation intégrée à l'enseignement, cette question fondamentale se pose toujours pour le secondaire : doit-on former des spécialistes d'une discipline pour en faire des pédagogues, ou former des professionnels de l'enseignement et de la pédagogie en mesure d'enseigner dans un domaine du savoir prévu au régime pédagogique ? Les indices montrant selon moi que ce dilemme est toujours loin d'être réglé en 2008 sont nombreux.

Ainsi, depuis quelques années, de fortes pressions, au sein même du monde universitaire, visent à revenir à une formation reposant sur la logique d'antan, soit un

1 BES : baccalauréat en enseignement secondaire.

baccalauréat disciplinaire de premier cycle de trois ans, auquel s'ajouterait une formation de deuxième cycle de deux ans en pédagogie. La formation, en plus de ne plus être intégrée au sens où nous l'évoquions plus haut, passerait ainsi de quatre à cinq ans (pour un étudiant suivant le cheminement régulier, et donc davantage pour les étudiants qui connaîtraient des difficultés dans leur parcours académique). Nos étudiants – et la société dans son ensemble – sont-ils prêts à cela, et notamment à assumer les impacts financiers que cela représenterait pour eux ? Et quelles seraient les implications de ce retour possible à l'ancienne formule, alors que les baccalauréats intégrés, malgré leurs défauts, n'ont pas été, me semble-t-il, la catastrophe annoncée ? Quoi qu'il en soit, le fait que certaines universités, avec l'aval du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), inaugurent en septembre 2008 des maîtrises « qualifiantes » – dont certaines à distance – nous indique bien que nos certitudes semblent bel et bien remises en question. À ce moment-ci, nul ne peut prédire de quoi sera faite la formation à l'enseignement secondaire dans cinq ou dix ans.

Ainsi, quel effet aura la décision du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), à cause notamment de la pénurie d'enseignants dans certaines disciplines scolaires (mathématiques, sciences, anglais langue seconde, etc.), de permettre différentes voies de formation menant à la diplomation ? Il s'agit, entre autres choses, d'autoriser des détenteurs d'un baccalauréat disciplinaire ayant déjà une charge d'enseignement dans une école de terminer leur formation pédagogique à l'université suivant des échéances et des conditions précises. En principe, ces mesures sont temporaires, le temps que la pénurie d'enseignants se résorbe. Mais n'est-on pas en droit de se demander dans quelle mesure ce type de disposition ne deviendra pas permanent compte tenu du contexte mentionné plus haut. Signalons au passage que l'Université Laval offre, depuis plusieurs années maintenant, un cheminement « Passerelle » au sein de son BES permettant à des personnes ayant un baccalauréat disciplinaire en poche de compléter en deux ans leur formation à l'enseignement. À ce cheminement particulier, dont la popularité se maintient bon an mal an, s'ajoutent d'autres mesures telles que les stages en cours d'emploi et les stages en région d'origine (ou en région éloignée dans d'autres institutions) s'inscrivant dans ce même esprit que je qualifierais d'accommodement.

Si, d'un côté, des pressions s'exercent dans le sens d'un assouplissement, voire d'un éclatement, du baccalauréat intégré de quatre ans (dont le cheminement régulier, il faut bien le dire, s'avère plutôt rigide et en bonne partie préplanifié), d'autres forces – qualifions-les de « centripètes » – se manifestent dans le sens de la cohérence et de l'unification de la formation. Je réfère plus spécifiquement ici à deux phénomènes liés de près, soit l'articulation de la formation autour de compétences professionnelles et l'approche programme.

Le référentiel des douze compétences professionnelles pour l'enseignement primaire et secondaire de 2001 demeure encore aujourd'hui davantage un projet à réaliser, un objectif à atteindre. Pour y arriver, on a vu s'affirmer depuis quelques années la notion d'approche programme qui, si elle n'est pas nouvelle en soi, prend désormais tout son sens avec la nécessité d'orchestrer le développement sur quatre ans des douze compétences professionnelles et d'en valider l'acquisition par les étudiants en fin de parcours. Or, il appert que cette tâche est particulièrement difficile au BES, où l'on doit généralement traiter avec plusieurs facultés disciplinaires et un nombre encore plus grand de départements répartis sur l'ensemble du campus. On comprend donc que la mise en place d'une formation professionnelle intégrée, où – en principe du moins – toutes les activités de formation (très nombreuses et variées) doivent se coordonner pour permettre chez nos étudiants un développement gradué et logiquement articulé des compétences professionnelles, relève ni plus ni moins de l'exploit, sinon de l'utopie ! De même, la mise en place d'activités d'intégration (durant le parcours de formation) et de synthèse (à la fin de celui-ci), souvent citées comme solutions concrètes devant permettre une certaine actualisation de l'approche programme, ne va pas toujours de soi pour les collègues, car cela implique parfois des bouleversements dans l'ordre existant, notamment au regard de la reconnaissance de ces activités (parfois non créditées) dans la tâche de travail. Si certaines universités ont réussi l'implantation de ces transformations nécessaires pour faire de l'approche programme autre chose qu'un concept théorique, d'autres – dont la mienne – doivent maintenant s'y mettre, d'autant que le CAPFE a annoncé cette année sa volonté de voir les programmes de formation passer de la parole aux actes sur ce plan. D'où la nécessité d'une coopération et d'une

véritable collaboration dans ce but de la part de toute l'organisation et des instances impliquées : (1) la direction de l'université, qui doit comprendre qu'il s'agit d'un programme professionnel devant recevoir (et maintenir) l'agrément d'un organisme indépendant, le CAPFE, et en assumer les conséquences financières; (2) la faculté ou le département, qui doit envoyer à l'ensemble des instances et du corps professoral concernés un message clair d'appui aux changements que nécessite l'approche programme; (3) la direction des départements, qui gère les ressources professorales, afin qu'elle fasse preuve de souplesse à l'égard des aménagements proposés, notamment au regard de la reconnaissance dans la tâche professorale de nouvelles formules et activités de formation s'inscrivant en dehors du sacro-saint cours de trois crédits. Sans l'appui de ces trois instances, la direction de programme et son comité n'ont guère de chance de faire bouger les choses.

De même, toujours dans cette perspective, les divers programmes du BES doivent accentuer l'articulation entre la formation théorique (cours disciplinaires, de didactique, de pédagogie, etc.) et la formation reçue dans les milieux de stage. Cela m'apparaît particulièrement nécessaire dans les universités où l'administration des stages a tendance à se détacher du reste de la formation et à se constituer en unité autonome². Il faudra bien un jour que les étudiants arrêtent de voir les stages comme la « vraie vie », par opposition aux cours reçus sur les bancs de l'université, qu'ils perçoivent souvent comme désincarnés et peu pertinents au regard de ce qui les attend dans leur future profession !

Dans le cadre limité de cet article, nous n'avons fait qu'évoquer très rapidement les quelques enjeux et défis qui, aujourd'hui, nous semblaient les plus saillants et les plus évidents relativement à la formation à l'enseignement au secondaire. Ces propositions auraient sans doute mérité un développement plus long (et certes plus nuancé !). Bien d'autres défis pourraient également être mentionnés et discutés. En terminant, je m'en voudrais toutefois de ne pas en mentionner un dernier, et non des moindres, sur lequel je m'étendrai moins longuement faute d'espace, soit la maîtrise du français.

2 Par exemple, à l'Université Laval, l'administration des stages constitue désormais un « département » à part entière au sein de la Faculté des sciences de l'éducation.

Rappelons à cet effet que la deuxième compétence professionnelle demande aux futurs enseignants de « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit ». Or, comme certains médias sont venus au cours de la dernière année nous le rappeler sans ménagement, cet objectif de formation est loin d'être atteint chez un nombre élevé de nos diplômés. Nos étudiants sont-ils moins compétents qu'avant sur ce plan ou est-ce notre sensibilité de formateurs qui s'avère plus grande à cet égard depuis quelques années ? Quoi qu'il en soit, il m'apparaît que l'on a affaire à une tendance lourde quant aux carences de nos étudiants en français – et paradoxalement chez ceux-là mêmes qui se destinent à l'enseigner –, carences qui semblent structurelles, de longue date, et qui s'affirment dès le primaire et le secondaire. Je ne sais si le test de certification que les universités sont actuellement à mettre en place dans les différents programmes de formation à l'enseignement aura un effet bénéfique – espérons-le ! –, mais il reste que la question à se poser ici est de savoir jusqu'où nous devons aller pour pallier cette carence chez certains de nos étudiants. En principe, ne devrait-on pas, comme dans d'autres programmes de formation professionnelle, « écrémer » davantage à l'entrée, en faisant de la maîtrise du français une condition stricte d'admission en éducation ? La volonté des universités d'admettre des étudiants manifestement très faibles en français, notamment pour des raisons de volume de « clientèles » à maintenir, n'aura-t-elle pas à terme un effet pervers sur la profession enseignante ?

En guise de conclusion

Au regard de ce qui précède, la formation à l'enseignement au secondaire m'apparaît entrer dans une zone de turbulence et de remise en question dont il me serait bien difficile d'évaluer la durée et encore plus de prédire l'issue. Ce qui est sûr, c'est que les certitudes et consensus qui étaient à l'origine des BES de quatre ans, il y a une quinzaine d'années, semblent aujourd'hui être remis en question, à commencer par leur nature « intégrée », pourtant au cœur de ce type de formation. Cela dit, ma formation d'historien me rappelle en même temps que rien n'est immuable et que toute institution demande des ajustements périodiques pour s'adapter à l'évolution des secteurs de la société dont elle entend satisfaire les besoins.

Enjeux et défis de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale

Enrique Correa MOLINA
Université de Sherbrooke

De nos jours, le rôle de l'enseignant en adaptation scolaire et sociale (ASS) est très complexe. Cela est dû, d'une part, à la volonté d'intégrer dans les classes régulières les élèves ayant des difficultés sur les plans physique, cognitif ou socioaffectif, ce qui répond au projet d'une société qui désire éviter le cloisonnement des personnes aux prises avec de telles difficultés; et, d'autre part, à la complexité du rôle que les enseignants en adaptation scolaire et sociale ont à jouer dans le milieu scolaire. Ce rôle exige en effet une connaissance approfondie des enfants, des jeunes et des adultes à desservir, de leurs caractéristiques et de leurs besoins spécifiques ainsi que des particularités des différents acteurs interagissant avec ceux-ci : enseignants du régulier, orthopédagogues, orthophonistes et parents, entre autres.

La formation initiale des enseignants spécialistes de l'adaptation scolaire et sociale des élèves est donc d'une importance vitale puisqu'ils auront à intervenir auprès de personnes d'âges divers afin de contribuer à la prévention de difficultés susceptibles d'émerger dans leur parcours scolaire ou de les aider à contrer ou minimiser l'effet de difficultés déjà présentes. D'ailleurs, les élèves handicapés, et spécifiquement ceux ayant une difficulté langagière, sont majoritairement en échec scolaire. À titre d'exemple, l'exposé de la situation des États généraux sur l'éducation dénonce le fait qu'un fort pourcentage des enfants sourds risquent de devenir analphabètes au Québec. Ces mêmes États généraux avancent également qu'une meilleure formation des enseignants en adaptation scolaire et sociale est nécessaire pour répondre aux besoins particuliers des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et qu'il convient d'intervenir le plus tôt possible (MEQ, 1996).

De plus, dans un contexte où la formation générale de base des adultes est plus que jamais une priorité provinciale (par exemple pour lutter contre l'analphabétisme et favoriser l'accès à l'emploi) et où plusieurs problématiques telles que le décrochage et l'immigration sont présentes, la formation initiale des enseignants doit aussi relever un autre défi. En effet, un groupe sans cesse croissant constitué d'adultes éprouvant des difficultés d'apprentissage effectue un retour aux études dans un centre d'éducation des adultes. Les enseignants en adaptation scolaire et sociale sont appelés à répondre à leurs besoins particuliers.

Cela permet de déterminer un premier défi, celui de la formation des enseignants destinés à ce champ d'intervention scolaire. Effectivement, d'après le document ministériel (MEQ, 2001), les programmes de formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale doivent veiller à ce que les futurs enseignants acquièrent les compétences requises pour intervenir de manière adaptée auprès d'élèves en difficulté au primaire ou au secondaire, pour les élèves du secteur des jeunes et ceux du secteur des adultes en formation de base, ou auprès des élèves handicapés, principalement dans les disciplines de la langue d'enseignement et des mathématiques. L'incroyable diversité de la clientèle concernée fait de la formation des enseignants en adaptation scolaire et sociale un défi de taille pour les universités, cette formation devant répondre aux besoins et attentes du milieu scolaire tout en se conformant aux normes de l'enseignement universitaire.

Ces besoins et attentes sont majeurs et, on s'en doute, la formation donnée ne peut suffire à préparer de façon complète les futurs enseignants. Quatre ans de formation sont bien insuffisants pour faire acquérir les connaissances et développer toutes les compétences né-

cessaires pour intervenir auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes qui présentent de nombreuses problématiques fort différentes les unes des autres, et ce, d'autant plus que les enseignants en adaptation scolaire et sociale (leur titre le dit bien) sont appelés à intervenir à la fois sur le plan socioaffectif et sur le plan cognitif.

Outre ce premier défi, je me permettrai d'en évoquer d'autres, mais cette fois-ci dans la perspective que me donne le rôle de responsable de la formation en milieu de pratique des étudiants en adaptation scolaire et sociale. De plus, mon champ de recherche étant la formation en milieu de pratique, ma vision est nécessairement colorée par cette dimension de la formation initiale.

L'enjeu de la formation en milieu de pratique

Au Québec, tous les programmes de formation initiale à l'enseignement s'inscrivent dans une logique professionnelle et sont structurés et conçus selon une approche par compétences. La compétence se manifestant dans un contexte réel (Le Boterf, 2002) ou dans des situations concrètes où les étudiants doivent mobiliser les ressources disponibles pour agir adéquatement, les stages et les activités de nature pratique jouent un rôle essentiel. C'est ainsi que des activités pratiques, sous forme de cours d'intégration ou de cliniques, entre autres, sont mises en place dans les programmes universitaires afin que le lien entre théorie et pratique puisse être compris par les étudiants et que le développement de compétences relatives à l'adaptation de l'enseignement, à la collaboration et au travail en équipe soit favorisé. De telles activités s'inscrivent bien dans la ligne dictée par le document du référentiel de compétences (MEQ, 2001) où on peut clairement lire que « (...) la mise en contexte à partir de situations pratiques liées à l'exercice de la profession semble être la voie la plus appropriée pour favoriser le développement de compétences et assurer une plus grande cohérence de la formation » (p. 218).

Un autre enjeu apparaît alors, celui de l'organisation de ces activités et de la disponibilité des ressources humaines et matérielles nécessaires à leur mise en œuvre. Dans l'optique de professionnalisation prônée, le développement des compétences serait avantage par une approche programme et une formation intégrée (MEQ, 2001). Cela exige une concertation serrée entre

les acteurs participant à ces programmes de formation, ce qui, il faut le dire, n'est pas une chose facile à obtenir si l'on prend en considération la tâche professorale et les activités qui en découlent. Le défi est donc d'arriver à concilier les exigences d'une formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale, et la disponibilité des ressources pour les satisfaire.

D'après le référentiel des compétences professionnelles en enseignement (MEQ, 2001), tous les enseignants, toutes disciplines confondues, doivent manifester la compétence qui réfère à l'adaptation de l'enseignement. Force cependant est de constater que ce ne sont pas tous les enseignants du secteur régulier qui peuvent répondre aux besoins de soutien des élèves intégrés en classe ordinaire, au primaire ou au secondaire, ni à la prise en charge de classes spéciales au primaire ou au secondaire, que ce soit dans une école ordinaire ou spéciale. Il en va de même pour l'éducation d'adultes qui, parfois en raison de difficultés d'apprentissage, ont abandonné l'école, mais décident d'y retourner quelques années plus tard sans que leurs difficultés aient été surmontées pour autant. Cette situation aide à saisir la spécificité du rôle de l'enseignant en adaptation scolaire et sociale.

Dans ce contexte, outre les activités de nature pratique réalisées à l'université dans les programmes de formation, ce sont les stages qui constituent la méthode habituelle pour permettre le contact avec l'école, avec les enfants, les jeunes et les adultes ciblés, et avec les problématiques qui y sont associées. La formation en milieu de pratique met en évidence des enjeux tels que le développement d'une identité professionnelle et l'intégration d'aspects venant de la théorie (principal terrain de l'université) et de la pratique en contexte réel (principal terrain de l'école), entre autres.

Ainsi, nous sommes face à un deuxième défi, celui des mécanismes mis en place pour assurer une cohérence réelle et non pas artificielle des cours et des stages. Il importe que l'école ne soit pas vue comme un lieu d'application des notions théoriques enseignées à l'université, mais qu'elle soit considérée comme un lieu d'apprentissage par le contact avec la réalité que les futurs enseignants devront vivre une fois leur for-

mation terminée, leur permettant de ce fait d'assumer les fonctions qui leur sont destinées. Dans ce sens, le défi est d'offrir à tous les étudiants de ce baccalauréat la possibilité de vivre sur le terrain les fonctions pour lesquelles ils sont en train de se former. Mais, cela exige de contacter une gamme étendue de contextes scolaires si l'on veut qu'ils puissent vivre la réalité de l'intervention auprès des divers types d'EHDAA. Parfois, à cause de situations contextuelles (manque de places de stage, par exemple), le stagiaire ne peut pas expérimenter cette diversité de tâches. Aussi, la question de l'identité professionnelle n'est pas à négliger et les programmes de formation doivent veiller à ce que ce processus y soit considéré. En effet, quelle est actuellement la spécificité de l'enseignant en adaptation scolaire par rapport aux autres intervenants du milieu scolaire, voire, par exemple, l'orthopédagogue ? Comment les programmes de formation veillent-ils à forger l'identité professionnelle de l'enseignant en adaptation scolaire et sociale ?

L'accompagnement des stagiaires représente aussi un enjeu important. Les programmes de formation initiale doivent s'occuper de cette question cruciale. Comment forme-t-on ceux qui assument cet accompagnement ? Comment les forme-t-on à l'évaluation des compétences censées être manifestées en cours et à la fin de la formation ? Comment, lors du stage, constate-t-on la souhaitable intégration de la théorie et de la pratique lors de l'intervention auprès des EHDAA ? Force est de constater que le défi de la formation initiale ne concerne pas seulement la formation des futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale, mais aussi la formation des formateurs qui les accompagnent. En effet, étant donné la diversité des cas d'EHDAA, auprès de qui les stagiaires doivent intervenir lors de leurs stages, et la gamme des niveaux scolaires (primaire, secondaire et adulte), la question de la préparation des superviseurs universitaires et des enseignants associés pour accompagner les stagiaires dans cette grande diversité se pose avec beaucoup d'acuité.

D'autres défis peuvent être ciblés et discutés, par exemple l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en adaptation scolaire et sociale et la formation continue, mais il est illusoire de penser en dire davantage dans cet article. D'ailleurs, les défis ci-haut mentionnés ne peuvent pas être considérés comme les seuls ou les plus importants. D'une part, ils ont émergé à partir de mon

expérience en tant que responsable de la formation en milieu de pratique et d'une clinique destinée à l'intervention auprès des EHDAA et, d'autre part, compte tenu des limites d'espace, ils ne font qu'effleurer quelques éléments liés aux enjeux de cette formation.

Finalement, la formation de premier cycle en adaptation scolaire et sociale couvre différentes facettes de l'intervention pédagogique auprès de l'élève, mais elle est encore en « structuration ». Les programmes sont encore en évaluation par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et, en conséquence, des ajustements se font au fur et à mesure des visites de ce comité. Guidés par un référentiel de compétences, les programmes de formation ASS, indépendamment de l'université d'attache, visent à former des enseignants ayant les compétences requises pour exercer le mandat qui leur sera confié dans le milieu scolaire.

Références

- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4^e éd. revue et mise à jour de *Compétence et navigation professionnelle*). Paris, FR: Éditions d'Organisation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Document téléaccessible : www.meq.gouv.qc.ca/etat-gen/menu/tabmat.htm.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Le Règlement sur l'autorisation d'enseigner — Historique et enjeux des changements apportés en 2006

Marc TURGEON
Université du Québec à Montréal



Durant les années 1990, en lien avec la réforme des programmes de formation à l'enseignement, le Règlement sur l'autorisation d'enseigner et le Règlement sur les permis et brevets ont fait l'objet de changements importants. Avant ces changements, plusieurs types de programmes menaient au permis d'enseigner : certificats de pédagogie s'ajoutant à une formation disciplinaire, baccalauréats intégrés pour l'enseignement au secondaire ou encore baccalauréats pour les spécialités couvrant le primaire et le secondaire. Au terme de ces programmes, le candidat au brevet devait s'inscrire à un régime de stage probatoire supervisé par le milieu et avait cinq ans pour cumuler l'équivalent de deux années de travail à temps plein sous supervision pour obtenir le brevet. Ce cadre réglementaire (qui comportait d'autres éléments qui ne sont pas rappelés ici) a été jugé déficient pour plusieurs raisons : peu d'intégration des composantes de la formation, peu de formation en milieu de pratique préparant aux conditions réelles d'emploi, manque de rigueur dans le processus de supervision et grande diversité des programmes.

Ces problèmes mettaient en évidence l'absence d'un cadre commun et cohérent de formation au moment où tous souhaitaient que soit mise de l'avant une vision « professionnelle » du travail d'enseignant. Dans la foulée des réformes qui ont été faites, rappelons-le, le règlement a été modifié, en même temps que les programmes, afin de corriger les lacunes jugées les plus criantes. L'ajout d'une année de formation en milieu de pratique aux programmes de formation initiale de baccalauréat a entraîné l'abolition du stage probatoire en milieu scolaire, la réussite du programme menant au brevet. La création du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) devait garantir l'intégration des composantes de la formation dans le respect des orientations ministérielles et éviter

une trop grande disparité. Le baccalauréat de quatre ans devenait la « voie unique » d'accès au brevet, sauf en enseignement de la formation professionnelle et en éducation des adultes où les certificats furent maintenus de manière transitoire. Éventuellement, à compter du début des années 2000, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) cessa d'émettre des autorisations provisoires en même temps que l'on introduisait les programmes de quatre ans en formation professionnelle et que la préparation à l'enseignement aux adultes était intégrée aux programmes d'enseignement au secondaire.

En 2006, les règlements firent à nouveau l'objet d'importants changements¹ et furent remplacés par un seul règlement portant sur les autorisations d'enseigner et intégrant la formation professionnelle en plus de la formation générale. Plusieurs facteurs justifiaient ces changements, mais le plus important a été la pénurie d'enseignants qualifiés. Cette pénurie a mis en lumière quelques problèmes structurels. Dans bien des cas, les universités n'atteignaient pas les contingents prévus dans les programmes de formation initiale. À cela s'ajoutaient les nombreuses plaintes faites au MELS par les milieux et par des individus à propos du manque de souplesse du modèle de formation initiale et de la difficulté de permettre l'accès au brevet dans un délai raisonnable pour les détenteurs d'un baccalauréat disciplinaire intéressés à l'enseignement ou embauchés par les commissions scolaires (CS) et les établissements privés en vertu d'une tolérance d'engagement². Le nombre d'enseignants non légalement qualifiés croissant, il devenait urgent de revoir le cadre réglementaire, à

la fois pour faire face à la pénurie et pour assurer une certaine cohésion dans la formation des enseignants en poste. L'autorisation provisoire d'enseigner, abolie quelques années auparavant, a donc été réintroduite. Celle-ci permet à une personne de signer un contrat d'enseignement même si elle n'a pas terminé sa formation initiale ni obtenu un brevet. Son renouvellement est toutefois conditionnel à la poursuite et à la réussite d'un programme menant au brevet. Ce changement a deux conséquences importantes sur la formation initiale des enseignants. Premièrement, une personne inscrite dans un programme de quatre ans peut, si l'université l'autorise et si elle a une offre d'emploi, signer un contrat et travailler en cours de formation. Deuxièmement, les universités qui le souhaitent peuvent offrir des programmes de maîtrise en enseignement pour les personnes détenant un baccalauréat dans une discipline d'enseignement et ayant un lien d'emploi avec une CS ou un établissement privé pouvant se traduire dans une offre de contrat.

Pour juger des limites et des mérites du règlement adopté en 2006, il est bon de rappeler que celui-ci, même s'il n'intègre aucune disposition relative aux programmes agréés, est accompagné d'une annexe présentant la liste des programmes reconnus par le ministère. Les deux sont donc fortement liés. Ainsi, certains craignent que l'apparition de programmes de deuxième cycle n'entraîne la fermeture de programmes de premier cycle, compte tenu des bassins de recrutement, ayant pour conséquence un risque accru de pénurie (à l'origine des changements apportés). Pour l'instant, ces programmes de deuxième cycle ne peuvent admettre que des personnes en situation d'emploi, ce qui limite ce risque (sauf là où des mécanismes efficaces de reconnaissance d'acquis permettent d'intégrer ces personnes au baccalauréat en enseignement secondaire et à le rendre viable). L'autre critique importante tient à l'accès à l'emploi pour des étudiants inscrits en formation initiale, lesquels n'auraient pas atteint un niveau suffisant d'apprentissage ou pourraient négliger leur formation universitaire. Tous reconnaissent cependant l'importance d'offrir un parcours de formation acceptable aux personnes non légalement qualifiées en situation d'emploi.

1 On trouvera le texte intégral du règlement à l'adresse suivante : http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/RegAutorisationEnseigner/RegAutorisationEnseigner_f.pdf.

On trouvera également deux tableaux synthèses des voies d'accès au brevet en formation générale et en formation professionnelle aux adresses : http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/VoieAcces-ProfEnsFP_f.pdf et http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/VoieAccesProfEnsFG_f.pdf.

2 La tolérance d'engagement est une permission donnée à l'employeur d'offrir un contrat à une personne non légalement qualifiée et n'appartient pas à la personne qui en bénéficie, contrairement à l'autorisation légale d'enseigner.

Certains ajustements mineurs ont été apportés aux règles balisant l'accès à l'autorisation provisoire en formation professionnelle afin d'encourager les employeurs à offrir des contrats de longue durée plutôt que des contrats à la leçon ne nécessitant pas l'inscription au programme de formation. Les résultats seront à évaluer. Rappelons qu'en formation professionnelle, un candidat ayant complété 90 crédits sur 120 obtient une « licence d'enseignement » permettant de régulariser sa situation d'emploi et peut ensuite compléter son programme (et obtenir le brevet). La configuration particulière de ces programmes et l'âge moyen des candidats retardent cependant le moment de diplomation et diminuent les chances que les inscrits complètent effectivement le programme. Le milieu de l'éducation des adultes demeure insatisfait puisqu'il n'existe pas de voie de formation spécifique menant à un brevet pour l'enseignement en formation générale aux adultes, malgré les différences importantes entre le régime pédagogique et les conditions réelles d'enseignement aux jeunes et aux adultes. Pour l'heure, la voie d'accès à l'enseignement aux adultes demeure le programme de baccalauréat en enseignement secondaire.

Ces changements ont néanmoins des aspects positifs sur le plan du développement du système de formation. En effet, la possibilité de poursuivre sa formation en cours d'emploi constitue pour les milieux scolaires une invitation à développer les mécanismes d'insertion professionnelle et de mentorat en lien avec la formation universitaire. De manière corollaire, les universités doivent développer des mécanismes de supervision dans le cadre de l'emploi de l'étudiant, puisque les pratiques supervisées remplacent les stages. Ainsi, malgré les craintes exprimées par certains à propos du risque d'éclatement du modèle de formation initiale dès lors qu'il se diversifie, les changements apportés au règlement peuvent néanmoins avoir un effet structurant sur le système de formation dans son ensemble. Par ailleurs, les nouvelles exigences pour les candidats provenant de l'extérieur du Québec sont plus élevées afin de diminuer l'écart avec la formation offerte au Québec. De plus, même si cela n'apparaît pas dans le règlement, le ministère a ouvert la porte à une supervision par les universités des personnes provenant de l'extérieur et détenant un permis assujéti à la réussite d'un stage probatoire (par exemple, en les inscrivant dans un stage de 4^e année ou dans une pratique supervisée).

La formation sous la loupe des médias

Brigitte BRETON
Éditorialiste, *Le Soleil*



La personne qui se baserait uniquement sur la couverture médiatique pour mesurer la valeur de la formation des maîtres au Québec en viendrait à un constat troublant : rien ne va en la matière. Tout le Québec est en échec et s'apprête à couler. Les enseignants sont mal préparés pour faire face au lot d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui se retrouvent devant eux. Ils peinent à appliquer dans leur classe la réforme de l'enseignement. Leur opinion professionnelle est peu considérée par le ministère de l'Éducation. Qui plus est, ils ne maîtrisent même pas eux-mêmes la langue qu'ils doivent enseigner aux écoliers. Le tableau est sombre. Mais est-il juste ?

Il peut être tentant d'attribuer uniquement aux médias la responsabilité d'un portrait aussi négatif. Pour produire une nouvelle accrocheuse, pour provoquer des réactions, les journalistes ne cherchent que les lacunes et les problèmes. Ils traquent l'exception et la généralisent à tout un réseau. Les journalistes, les éditorialistes et les chroniqueurs ne sont pas des spécialistes de l'enseignement. Ils n'ont très souvent dans ce domaine que leur expérience d'écolier ou de parent d'élèves. Ils s'alimentent toujours aux mêmes sources. Ils recourent toujours aux mêmes experts pour obtenir un point de vue. Pour qui se prennent-ils pour critiquer ainsi les maîtres ? On ne se permet pas de contester les façons de faire des professionnels de la santé et de leur dicter une marche à suivre, déplorent certains professeurs irrités par le traitement qui leur est réservé.

Bref, il est facile pour les acteurs du milieu de l'éducation de tirer sur le messager. C'est se déculpabiliser bien rapidement. C'est négliger également un élément fort important : ce sont les professeurs des facultés des sciences de l'éducation, ce sont les enseignants et leurs syndicats, ce sont les acteurs du milieu de l'éducation qui sont les plus grands pourfendeurs du système dans lequel ils évoluent.

L'un critique le ministère et ses fonctionnaires qui décident tout du haut de leur tour du complexe G. L'autre s'en prend aux universités déconnectées de la réalité des classes d'aujourd'hui, des universités qui en plus acceptent de décerner des diplômes à des individus qui ne possèdent même pas les connaissances et les habiletés requises pour enseigner correctement. Un autre accusera le corporatisme syndical d'être la source de tous les problèmes du réseau

scolaire tandis que pour certains, le manque d'investissement en éducation est la source de tous les déboires du système d'éducation.

Tout ce monde fournit aux médias de la matière pour remplir des pages et des pages de débat, de dénonciation et de controverse. C'est un exercice sain qui peut s'avérer fort constructif. Mais, c'est aussi un exercice qui peut donner l'impression que tout « cloche » dans les facultés d'éducation et dans les écoles primaires et secondaires au Québec.

Que ce soit à propos des élèves en difficulté, du nouveau pédagogique ou de l'enseignement du français, la dynamique est toujours la même. Trop souvent négative, trop souvent destructive.

Élèves en difficulté

Prenons le dossier des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Le Soleil*, *La Presse* et *Le Devoir* ont rapporté à maintes reprises les propos du psychologue et professeur Égide Royer, de l'Université Laval, qui estime que les enseignants sont très mal formés pour travailler avec cette clientèle particulière de plus en plus nombreuse dans les écoles. « Les enseignants sont formés comme des dentistes à qui on donnerait seulement des cours sur la sociologie du sourire », affirmait-il au *Soleil*, le 11 mai 2006.

Le discours syndical transmis par les médias est également très souvent négatif. Les représentants syndicaux ne remettent pas vraiment en question la qualité de la formation reçue dans les universités ou en cours d'emploi. Leurs récriminations portent principalement sur la façon dont se fait l'intégration des élèves en difficulté dans leur classe. Ils estiment être suffisamment outillés pour enseigner à quelques enfants éprouvant des troubles d'apprentissage ou de comportement, mais voudraient que le nombre d'enfants intégrés soit limité.

Un discours que n'achetait pas spontanément Clermont Gauthier, professeur au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval dans un article du *Soleil* du 13 septembre 2005. « Je vais utiliser un argument cru : si tu enseignes mal à 40 élèves, tu vas enseigner mal à 20. » Pour lui, il vaut mieux investir dans la formation des enseignants plutôt que de chercher à baisser le ratio maître-élèves.

Réforme de l'enseignement

L'introduction de la fameuse réforme de l'enseignement a aussi donné lieu à de nombreuses polémiques, à des guerres de chapelle dans les médias. Pas étonnant que les perceptions à son endroit soient si négatives et que bien des parents se demandent si leurs enfants sauront lire, écrire et compter lorsqu'ils quitteront l'école secondaire.

Il y a eu plusieurs paragraphes écrits uniquement sur le vocabulaire de la réforme. Le journaliste, l'éditorialiste ou le chroniqueur, mais aussi l'enseignant qui ne voulait pas pousser trop loin sa compréhension ou sa réflexion sur les tenants et aboutissants de la réforme, a pu noircir des pages entières en se moquant du langage utilisé par le ministère de l'Éducation : compétences transversales, constructivisme, socioconstructivisme, pédagogie par projet, pédagogie de l'apprentissage. On a traité le sujet comme si le secteur de l'éducation était le seul à posséder son jargon et ses concepts.

Mais au-delà de la bataille de mots, la réforme scolaire a montré des enseignants bien démunis devant les changements au curriculum et les nouvelles méthodes à transposer dans les classes. De nombreux articles ont été rédigés pour déplorer le fait que la formation initiale des enseignants les préparait mal à l'approche pédagogique préconisée par le nouveau pédagogique. Plusieurs portaient aussi sur le désarroi d'enseignants d'expérience. Les syndicats d'enseignants ont fréquemment reproché au ministère de l'Éducation et aux commissions scolaires le peu de temps laissé aux maîtres pour apprivoiser le contenu de la réforme et les nouvelles méthodes d'évaluation qui l'accompagnent. Ils revendiquent un plus grand soutien, estimant que les qualités autodidactes des enseignants ne peuvent suffire.

L'implantation de la réforme a aussi révélé que l'avis des enseignants, du moins celui des syndicats censés les représenter, est peu considéré par le ministère de l'Éducation. En 2003, Pierre Reid, qui dirigeait le ministère de l'Éducation, n'avait pas jugé pertinent de faire siéger les enseignants à la Table de pilotage pour la réforme au secondaire. « À cette table de pilotage, il va y avoir 50 pilotes, mais pas un seul mécanicien. Ça va faire un *crash* s'ils ne mettent pas les gens à contribution », avait déclaré au *Devoir* la présidente de la CSQ, Monique Richard, le 20 juin 2003.

C'est en effet symptomatique du peu d'égards qu'une partie de la population manifeste à l'endroit des enseignants et du système d'éducation au Québec. Les enseignants ne sont pas appréciés comme de vrais professionnels. Ils sont trop souvent vus comme de simples exécutants plutôt que comme des professionnels qui détiennent une expertise pertinente.

Il faut dire que leurs représentants syndicaux donnent souvent l'impression de parler au nom de gens démunis et avec peu d'autonomie professionnelle. Ils réclament fréquemment du temps, des guides, des politiques, des outils d'évaluation. Comme si les connaissances et les compétences à transmettre à des jeunes de 5 à 16 ans changeaient complètement d'une année à l'autre et qu'il fallait tout jeter au panier et recommencer avec du matériel neuf qui précise dans les moindres détails ce qui doit être fait chaque heure et chaque jour.

Enseignement du français

La délicate question de l'enseignement du français a également été au cours des dernières années – on pourrait même dire depuis toujours et pour longtemps – un sujet de prédilection pour les médias et pour les acteurs du réseau de l'éducation.

« Ça fait 15 ans que je contribue à diplômer du monde qui ne devrait pas avoir le droit d'enseigner. J'ai des étudiants dont je me dis : j'espère que mes petits-enfants ne l'auront jamais comme professeur, parce qu'ils vont perdre leur temps pendant un an. » Lorsque Suzanne G. Chartrand, professeur de didactique du français à l'Université Laval formule une telle déclaration, parue dans *La Presse* du 6 novembre 2007, l'enseignement du français alimente à coup sûr les journaux et les ondes pendant quelques heures et quelques jours.

Certains se rangeront du côté de Mme Chartrand. D'autres feront la démonstration que les jeunes Québécois parlent et écrivent mieux le français en 2008 que ceux des générations précédentes. Ils rappelleront que de tout temps, les plus vieux ont regardé de haut les compétences langagières des plus jeunes. D'autres encore tenteront de nuancer les positions des protagonistes.

Le débat n'est pas neuf. Il prend cependant une nouvelle couleur avec l'introduction de la réforme. Celle-ci peut dorénavant servir d'argument supplémentaire à ceux qui soutiennent que l'enseignement du français régresse constamment au Québec. Les critères de sélection des étudiants en sciences de l'éducation, la formation qu'ils reçoivent durant les quatre années du baccalauréat et la maîtrise de la matière ne revêtent alors plus d'importance. Si ça ne tourne pas rond, si les résultats sont décevants, c'est la faute de la réforme ! Ne cherchons pas plus loin.

Désespérant ce portrait du monde de l'enseignement dans les médias ? Non. Il prouve que le milieu cherche à s'améliorer. Il démontre également qu'enseigner n'est pas aussi simple que plusieurs le prétendent.

Concluons avec les propos tenus le 4 octobre 2006 dans *Le Devoir* par Jocelyne Morin, professeure et directrice du module préscolaire-primaire à l'UQAM : « Nous cherchons à former des enseignants qui seront le plus compétents possible. Mais enseigner, c'est bien plus que cela. Il faut bien se connaître, être capable d'être remis en question par les enfants et accepter de leur faire une place. L'enseignement exige non seulement des connaissances, mais aussi de la passion. C'est un métier très complexe dans lequel il faut s'investir à fond. »

Allons, de la passion ! Celle-ci saura bien compenser quelques lacunes dans la formation initiale et fournir l'énergie pour les corriger.

Références

- Ballivy, B. et Côté, E. (2007, 6 novembre). Le français écorché à l'école: Une lacune difficile à corriger. *La Presse*, p. A2.
- Chouinard, T. (2003, 20 juin). Tollé dans le milieu scolaire: Pierre Reid soulève la colère des syndicats et des commissions scolaires. *Le Devoir*, p. A1.
- Dion-Viens, D. (2006, 11 mai). On fait fi de la prévention: Augmentation des troubles de comportement à l'école. *Le Soleil*, p. 16.
- Harvey, C. (2006, 4 octobre). Formation des enseignants: Un travail de plus en plus exigeant. *Le Devoir*, p. d2.
- Morin, A. (2005, 13 septembre). Ratio maître-élèves: Moins ne veut pas dire mieux. *Le Soleil*, p. A3.

Chronique internationale

Le Québec et PISA vus d'Europe

Ne faudrait-il pas que quelqu'un pense à dire merci aux enseignantes et enseignants québécois ?

Maurice TARDIF
Université de Montréal

Travaillant en Suisse ces dernières années, j'ai eu l'occasion de mieux prendre la mesure de l'importance que les sociétés européennes, du moins celles de l'Europe de l'Ouest, accordent aux résultats des enquêtes du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) et surtout à leur position dans les classements des pays en fonction des domaines de compétences abordés.

Bien sûr, à sa base, PISA ne se veut pas du tout un palmarès des systèmes scolaires, mais son effet médiatique, politique et éducatif équivaut, pour les responsables scolaires des pays concernés, à une sorte de soirée des Oscars ! En effet, en France, en Belgique, en Suisse, en Italie ou en Allemagne, les résultats PISA sont attendus avec « craintes et tremblements » : comme dans une course aux Oscars, si on pressent d'avance qui seront les gagnants (ce sont en fait souvent les mêmes d'une enquête à l'autre : la Finlande, le Canada, la Corée...), ce que craignent surtout les responsables, c'est un mauvais classement ou, pis encore, un déclassement par rapport à leurs résultats précédents. Par ailleurs, il faut dire que les pays qui finissent en tête ont le triomphe modeste, de peur de provoquer une crise politique avec leurs voisins moins bien nantis en bons scores !

Cette anxiété politico-médiatique en Europe (qui vire parfois carrément en psychodrame scolaire) s'explique par différents motifs. Faut-il le rappeler, PISA et d'autres enquêtes du même genre ont brisé, parfois de manière douloureuse, les illusions que se faisaient

certains pays européens sur la qualité de leur système éducatif. N'oublions pas que l'Europe s'est toujours définie comme un foyer de haute culture et certains pays ont longtemps éprouvé le sentiment élitiste de la supériorité de leur système d'éducation. Ainsi, PISA a eu un peu l'effet d'une douche froide, voire carrément d'une gifle pour certains pays européens, qui ont découvert avec stupeur qu'ils n'étaient pas forcément les champions éducatifs qu'ils pensaient être. Dans certains cas, la France par exemple, cette gifle est d'autant plus forte qu'elle s'accompagne d'un sentiment de déclin (avéré ou non, peu importe) dans d'autres secteurs, comme l'économie, la culture ou la puissance politique.

Par ailleurs, malgré l'évolution des 50 dernières années, l'Europe reste encore et toujours une société largement morcelée en nations, et qui dit nations dit rapidement nationalisme, c'est-à-dire à la fois sentiment de forte identité collective et de distinction ou de fierté par rapport aux autres, de compétition avec les voisins, de défense de certains symboles, d'affirmation de son rayonnement dans tous les domaines, y compris l'éducation, laquelle devient dès lors une preuve du savoir-faire national. Or, dans une Europe des nations, aucune ne veut être le cancre de la classe ! Je souligne qu'il en va souvent de même pour les régions d'un même pays, qu'elles s'appellent cantons, provinces ou districts. Par exemple, en Suisse, aucun canton ne veut être à la traîne : le classement PISA canton par canton est aussi sinon plus attendu que la position de la Suisse par rapport aux autres pays ! Ce classement cantonal

n'est pas qu'une affaire d'émulation; il peut conduire, comme dans le canton de Genève dont les résultats ont été mitigés lors des dernières enquêtes PISA, à de véritables réactions contre les dernières réformes scolaires et la formation des enseignants, qui sont alors incriminées : comme quoi, qu'on soit au Québec ou en Suisse, lorsqu'on ne trouve plus de coupables, reste toujours la formation des maîtres à accuser en dernier ressort !

Tout cela montre qu'en Europe, PISA s'avère un puissant révélateur des tensions politiques et des clivages idéologiques qui marquent le champ socio-éducatif. À chaque enquête PISA, et cela au fond peu importe les résultats, on voit ainsi surgir d'interminables débats entre la gauche et la droite, entre les pédagogues et les disciplinaires, les réformateurs et les traditionalistes, les partisans de la démocratisation scolaire et les partisans d'une école tournée vers la formation des élites... Ces tensions et clivages ne se limitent pas à l'éducation, mais embrasent bien souvent toute la scène politique; ils ne se réduisent pas non plus à des querelles de mots, puisqu'ils débouchent fréquemment sur d'importantes réformes de l'éducation. En ce sens, PISA est devenu au fil des années un baromètre des rapports de force politiques qui enserrant le champ éducatif. Si les résultats PISA sont bons ou du moins potables, ils confortent la gauche ou la droite au pouvoir; s'ils sont mauvais ou pires qu'avant, alors l'opposition les savoure comme un instrument de vengeance ! Bref, on le voit, les élèves de 15 ans qui se soumettent aux épreuves PISA portent de lourdes responsabilités sur leurs épaules, même s'ils l'ignorent ! Mais il semble qu'ils l'ignorent de moins en moins, car de plus en plus de responsables éducatifs préparent sciemment les élèves au PISA. Par exemple, en Suisse, une importante réforme fédérale vise d'ici deux ans à mettre en place une harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) et à imposer à différentes étapes de la scolarité des évaluations par standards largement calqués sur des modèles d'épreuves du PISA.

Enfin, comme l'affirment les spécialistes des politiques éducatives, PISA n'est pas un phénomène isolé; il s'inscrit dans tout un train de nouvelles régulations de l'éducation et de nouveaux rapports entre l'État, le public, le privé et l'école. Ce processus introduit une dimension internationale ou supranationale, celle d'un marché mondial de l'éducation où tous les « produits »

(diplômes, compétences, systèmes, programmes, etc.) sont mesurables, comparables et donc évaluables en fonction de standards définis par des équipes d'experts de grands organismes internationaux du type de l'OCDE. La « neutralité méthodologique » de ces équipes est notamment assurée par leur composition internationale. Or, ce marché mondial exerce de plus en plus de pressions sur les éducations nationales, qu'il force à s'aligner sur les mêmes tendances et règles de fonctionnement. Par exemple, les approches par compétences gagnent progressivement la plupart des programmes scolaires européens. Autre exemple : en Europe, tout l'enseignement universitaire s'aligne désormais sur les mêmes structures (bachelor, master et doctorat), les mêmes unités de calcul des crédits, voire la même notation pour l'évaluation des étudiants. Il faut comprendre qu'il s'agit d'une véritable révolution étant donné le caractère traditionnellement très disparate des systèmes universitaires européens. Ainsi, PISA est-il le symptôme d'un processus plus vaste qui semble caractériser une phase de décomposition des systèmes scolaires nationaux qui, en Europe, ont toujours été le creuset des identités et des autonomies nationales, et leur recomposition dans l'orbite du marché mondial de l'éducation.

Et le Québec dans tout ça ? Vu de Suisse, notre Belle Province me semble vivre un calme plat par rapport à PISA ! Ces dernières mois, j'ai eu beau fouiller sur Internet à la recherche d'un peu de passion québécoise à propos de PISA et de l'éducation, par exemple, de fierté pour nos résultats, de gratitude envers nos enseignants, d'admiration devant nos élèves de 15 ans qui se classent d'une enquête à l'autre parmi les meilleurs du monde, rien ! En vérité, j'ai même lu quelques textes imbéciles qui profitaient des résultats du dernier PISA pour cracher sur notre éducation québécoise !

Vu d'Europe, le Québec est certes un grand territoire, mais le respect et la fierté qu'il a de lui-même semblent ridiculement petits en comparaison ! Dès qu'il est question d'autre chose que de hockey, les Québécois ne peuvent pas souffrir d'être parmi les meilleurs, surtout dans les domaines culturel et éducatif ! Quand je vois ça, j'ai, comme on dit, mal au Québec...

Chronique de la langue française

Écrire à la maternelle et en première année du primaire

Pauline SIROIS
Andrée BOISCLAIR
Hélène MAKDISSI

Professeures
Université Laval



La tradition scolaire amène les milieux scolaires à mettre l'enseignement formel de la lecture à l'avant-plan dès le début de la première année du primaire et à commencer le travail autour de l'écriture de textes plusieurs mois plus tard. La lecture et l'écriture sont vues comme deux matières scolaires différentes se développant en différé. Or, une des voies actuelles, en ce qui concerne la pédagogie de l'écrit chez le jeune enfant, est de donner une importance accrue à la relation entre la lecture et l'écriture, cette relation favorisant notamment le traitement du mot écrit, qui prend une place importante lors de l'entrée dans l'écrit. En fait, devant le caractère constructif des activités d'écriture (Besse et l'ACLE, 2000; Ferreiro, 2000; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988; Ferreiro et Teberosky, 1982; Sirois et Boisclair, 2006), les enseignants sont encouragés à mettre l'écriture « inventée » ou « émergente » (Saada-Robert, 2007) au premier plan, celle-ci permettant de soutenir et de propulser en parallèle le développement de la lecture.

C'est dans cette optique qu'un projet de recherche, issu d'une collaboration entre la Commission scolaire des Premières-Seigneuries de la région de Québec et une équipe de chercheuses (Groupe de recherche en intervention auprès des enfants sourds) de l'Université Laval, a été développé. Dans le cadre de ce projet, l'équipe du GRIES, une conseillère pédagogique et six enseignantes de maternelle et de première année de l'École Marie-Renouard ont eu l'occasion, au cours de l'année scolaire 2007-2008, de commencer à travailler et à réfléchir ensemble à la mise en place de pratiques pédagogiques développementales qui, en plus de permettre un travail régulier et guidé sur les habiletés narratives à partir de lectures interactives autour de livres d'histoire (Makdissi et Boisclair, 2006), donnent à l'écriture une place importante dans les activités quotidiennes de la classe et permettent de soutenir l'enfant dans sa découverte progressive du principe alphabétique.

Notons que l'approche développementale expérimentée à l'École Marie-Renouard est issue des projets de recherche menés au GRIES auprès d'enfants vivant avec une grande surdité et est actuellement utilisée à l'École oraliste de Québec pour enfants sourds¹. Dans cette approche, les activités d'écriture émergente sont menées autour de réelles situations d'écriture, et ce, dès l'entrée dans l'écrit. L'enfant ne recopie pas des modèles, il produit des écrits qui, si incomplets ou si loin de l'orthographe standard soient-ils, ne sont pas vus comme des erreurs mais comme des constructions progressives. Par ailleurs, l'approche pédagogique développementale du GRIES implique une attitude constante d'analyse, le cheminement de chacun des élèves étant favorisé par une intervention tenant continuellement compte du niveau de conceptualisation du système d'écriture. Les représentations de l'élève sont ainsi analysées à partir d'une séquence évolutive. Nous avons retenu celle dégagée par Ferreiro (Ferreiro, 2000; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988; Ferreiro et Teberosky, 1982), qui définit quatre niveaux de conceptualisation :

- Le niveau présyllabique, où l'enfant, qui ne « comprend » pas que l'utilisation de graphies est en lien avec la chaîne sonore de la langue parlée, produit des écritures ne marquant pas la relation oral/écrit (ex. : orsit - mis pour « hippopotame »);
- Le niveau syllabique, où l'enfant, qui a compris que l'écrit repose sur une analyse sonore, fait l'hypothèse qu'à une syllabe correspond une graphie (ex. : ippm);
- Le niveau syllabico-alphabétique, où l'enfant cherche à « isoler » des unités plus fines mais où il y a, en fait, coexistence de l'hypothèse syllabique du niveau précédent et de l'hypothèse alphabétique (ex. : ipopm);
- Le niveau alphabétique, où l'enfant fait correspondre, avec évidemment des erreurs occasionnelles, phonème et graphème (ex. : ipopotame).

Notons que cette séquence a été privilégiée en raison de son caractère développemental et de sa description des réorganisations successives et progressives de la conceptualisation du système d'écriture par l'enfant.

La mise en place d'une pédagogie développementale de l'écrit demande des ajustements importants chez les

enseignants. Ces ajustements sont essentiels, d'une part parce que la conception de l'enseignement qui la sous-tend nécessite un changement de posture (Sorin, 2005), l'enseignant devenant un lecteur régulier de textes et un guide plutôt qu'un correcteur occasionnel, et, d'autre part, parce qu'elle requiert le développement de la capacité à analyser les écritures des élèves. Évidemment, l'organisation et la gestion des activités quotidiennes de la classe s'en trouvent affectées. Les enseignants, déjà débordés par les exigences de la tâche qu'implique le travail auprès des tout-petits, doivent être soutenus.

Malgré des objectifs similaires, le défi à relever dans un milieu régulier tel que celui de l'École Marie-Renouard est différent de celui de l'École oraliste. La principale difficulté rencontrée par les enseignants des petits groupes (3 à 5 élèves par groupe) de l'École oraliste est de permettre à chaque élève de cheminer dans sa conceptualisation du principe alphabétique malgré des représentations phonologiques souvent imprécises, et ce, tout en effectuant parallèlement un travail intense sur les structures syntaxiques. Dans les classes de milieu entendant régulier, le défi est plutôt de s'assurer que chacun des élèves des différents groupes chemine malgré leur nombre élevé dans chacun de ces groupes (généralement entre 20 et 25 élèves) et malgré d'importantes différences individuelles sur plusieurs plans. Il est effectivement plus que pertinent de se demander comment on peut parvenir à soutenir 20 enfants d'une même classe dans leur cheminement au regard de la conceptualisation du principe alphabétique, qui ne se fait pas au même rythme chez chacun, dans un cadre favorisant l'écriture de textes dès l'entrée dans l'écrit. L'expérience vécue au cours de l'année scolaire 2007-2008 a permis d'entrevoir la nature des ajustements nécessaires à l'élaboration et à la mise en place d'une telle pédagogie de l'écrit en milieu scolaire régulier.

Ainsi, alors qu'à l'École oraliste l'écriture de récits en coconstruction avec l'adulte convient très bien même avec les tout-petits du préscolaire, il est apparu essentiel, en classe maternelle régulière, de favoriser, pendant un certain temps, la construction collective de phrases, plutôt que de textes. Cette adaptation a permis un travail de groupe, dans un cadre ludique. Les avancées des élèves ont été permises par les discussions dans lesquelles la formulation d'hypothèses et la prise de risque étaient accueillies et encouragées. À la fin de l'année, les évaluations réalisées auprès de l'ensemble

1 L'École oraliste de Québec pour enfants sourds est née des projets de recherche menés au GRIES.

des élèves des trois classes de maternelle participant à l'étude ont montré que plus de la moitié de ces enfants avaient atteint les deux niveaux de conceptualisation les plus avancés, soit le niveau syllabico-alphabétique et le niveau alphabétique, et ce, à travers des activités d'écriture réalisées dans le plaisir.

Dans les classes de première année, nous avons choisi dès le départ de favoriser l'écriture de textes individuelle ou en dyade, et de regrouper les enfants dans des équipes à travers lesquelles chacun pourrait s'aider. Plusieurs questions et problèmes ont surgi à différents moments de l'expérimentation dans les différents groupes. Afin de répondre aux besoins de chacun, doit-on mettre des élèves très avancés au regard de la conceptualisation du système d'écriture avec des élèves moins avancés ? Comment faire les regroupements pour que chacun avance ? Quel type de soutien doit-on offrir ? Ce soutien est-il de même nature chez les élèves plus avancés et moins avancés ? Doit-on mettre tous les élèves de la classe en situation d'écriture au même moment ? Doit-on, en parallèle avec le travail fait autour des représentations de l'écrit, « corriger et bonifier » les phrases moins bien structurées ? Dans une classe à double niveau, les « grands » de 2^e année peuvent-ils aider les « petits » de 1^{re} ? Après plusieurs semaines d'expérimentation, plusieurs éléments de réponse se sont finalement dégagés. Sans rapporter ici l'ensemble de ces éléments, il est apparu que la mise en place de situations d'écriture réalisées dans une approche développementale à l'intérieur d'un grand groupe nécessite des ajustements fréquents en raison des écarts importants entre les élèves au regard de la conceptualisation du système d'écriture et des différences importantes dans le rythme d'avancée de chacun des enfants. Par ailleurs, il est apparu que le pairage entre élèves de niveaux de conceptualisation trop éloignés n'est profitable ni pour l'élève moins avancé ni pour l'élève plus avancé, le premier ne pouvant aider le second et celui-ci, en plus d'avoir besoin de son énergie et de sa concentration pour écrire son texte, ayant souvent encore peu développé les habiletés sociales lui permettant de soutenir et d'encourager ses pairs. Par contre, les élèves des deux niveaux de conceptualisation les plus avancés sont apparus de bons partenaires, chacun pouvant lire la production des autres et nourrir ceux-ci, l'enseignante dégageant ainsi du temps pour les élèves de niveaux présyllabique et syllabique qui ont, à ce moment de leur cheminement, presque constamment besoin du soutien d'un adulte.

Le travail réalisé jusqu'ici à l'École Marie-Renouard autour de la mise en place d'une pédagogie de l'écriture s'inscrivant dans une approche développementale a nécessité plusieurs rencontres entre les chercheuses et les enseignantes sur le terrain. Ces rencontres, précédées de périodes d'observations des interventions réalisées par les enseignantes en cours de situations d'écriture, ont pris la forme de séances de réflexion et d'analyse des textes produits et ont permis des retours sur les activités menées en classe, afin de cerner les difficultés et les besoins spécifiques de certains enfants et de discuter du soutien et des ajustements pédagogiques à apporter. Le travail n'est pas terminé. Il reste une réflexion importante à faire, notamment autour du soutien à apporter autour de la découverte et du développement des régularités orthographiques, de l'élaboration d'un style de plus en plus littéraire et de l'exploitation de la relation lecture/écriture.

Références

- Besse, J.-M. et ACLE (Association pour les apprentissages de la communication, de la lecture et de l'écriture). (2000). *Regarde comme j'écris ! Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris, FR: Magnard.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris, FR: Hachette. Hachette.
- Ferreiro, E. et Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* (J. M. Besse, M. M. de Gaulmyn et D. Ginot, trad.). Lyon, FR: Centre régional de documentation pédagogique.
- Ferreiro, E., & Teberosky A. (1982). The evolution of writing. In E. Ferreiro & A. Teberosky (Eds.), *Literacy before schooling*. Exeter, UK: Heinemann Educational Books.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006). Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. *Written Language and Literacy*, 9(2), 177-211.
- Saada-Robert, M. (2007, janvier). Produire des écrits pour apprendre à lire. Les journées de l'ONL, *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir* (p. 35-50).
- Sirois, P. et Boisclair, A. (2006). L'évaluation des représentations du système d'écriture dans une approche pédagogique centrée sur l'entrée dans l'écrit de l'enfant sourd. Dans C. Hage, B. Charlier et J. Leybaert (dir.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : pistes d'évaluation* (p. 207-222). Bruxelles, BEL: Mardaga.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-78.

Chronique didactique

L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités

La tradition du XX^e siècle¹

Nicole TUTIAUX-GUILLON

IUFM Nord-Pas de Calais
Université d'Artois, Arras, France
Théodile-CIREL,
Université Charles-de-Gaulle - Lille 3
Villeneuve d'Ascq, France



Comme c'est le cas pour d'autres disciplines, l'enseignement du français est actuellement ébranlé, du fait d'injonctions politiques, du contexte éducatif international et d'évolutions socioculturelles profondes. Pourtant, la stabilité relative de l'histoire scolaire est frappante. Plutôt que d'imputer cette stabilité aux insuffisances de la formation, au conservatisme des enseignants ou aux faiblesses des élèves, je propose de l'interpréter comme la résultante des relations entre finalités, statut des savoirs et pratiques.

Une discipline scolaire n'est pas le reflet d'une discipline universitaire. Elle est installée selon un projet de société et configurée par les prescriptions et par les pratiques des enseignants et des élèves. L'histoire scolaire actuelle, dans le secondaire français, résulte d'orientations récurrentes depuis 1902 et de la normalisation progressive de la leçon puis du cours magistral dialogué étayé de documents. Les formes d'évaluation (rédaction ou explication/commentaire de documents) sont cohérentes avec ces pratiques, tout comme les ressorts de motivation usuels. L'ensemble est solidaire des finalités définies par l'institution et adoptées par les enseignants. Je reprends ici ce que Bruter (1997) nomme « paradigme pédagogique », « un ensemble de pratiques enseignantes articulées autour de finalités durables : un modèle pédagogique fondant une tradition d'enseignement » (1997, p. 38) : un ensemble cohérent de pratiques, de contenus et de buts, y compris éthiques et politiques, installé dans un contexte spécifique.

¹ Cet article comprend une seconde partie à venir dont le titre est « Les mutations fragiles et incertaines du temps présent ».

Selon moi, l'histoire scolaire française (dans le secondaire) s'est construite sur un paradigme pédagogique correspondant à une définition de la citoyenneté. Cette construction, même si elle souffre actuellement de fêlures, résiste aux changements épistémologiques, politiques et pédagogiques qui se dessinent depuis une vingtaine d'années.

Des finalités positivistes : la citoyenneté à la française

En France, l'histoire forme le citoyen. Dès 1902, au secondaire, la construction de l'identité nationale est subordonnée à celle des valeurs universelles et de la citoyenneté. Selon un principe des Lumières puis des positivistes, un « citoyen éclairé » (le terme est récurrent dans les textes officiels, y compris actuels) est rendu lucide, capable et critique grâce à la maîtrise de savoirs qui lui permettent de fonder argumentation, action et décision sur la Raison et sur la Science. Les connaissances scientifiquement fondées seraient politiquement utiles. Les savoirs scolaires, supposés scientifiques, permettraient de dépasser stéréotypes, préjugés et passions. La culture scolaire ainsi définie est nécessaire à la construction de la communauté des citoyens et de la démocratie. En France, l'égalité des droits civiques et politiques se fonde sur une universalité qui efface l'individu privé et les particularismes. Le lien entre le citoyen et l'État est posé comme direct, sans corps intermédiaires, sans *communities*. La culture nationale enseignée ne serait pas aliénante, car elle libérerait de l'enfermement dans des identités et des intérêts privés, au profit de l'intérêt général. Les sciences et 'donc' l'enseignement seraient garants d'universalité et d'esprit critique. Ainsi sont conciliées la neutralité déontologique et l'affirmation du rôle civique des disciplines.

Les savoirs scolaires : des vérités factuelles

À cette affirmation d'un fondement exclusivement scientifique de l'histoire scolaire, répond la conviction des élèves, des parents et des enseignants que ce qui est enseigné est la vérité du passé. Le rôle de l'histoire scolaire serait de privilégier les faits et de dégager une vérité suffisante, quasi exhaustive sur le passé. Les récits

des événements transcriraient ce qui s'est 'vraiment' passé. Les documents montreraient cette vérité. La compréhension de l'histoire passe peu, en classe, par la maîtrise d'outils intellectuels et de compétences. La dimension interprétative, résultat inévitable de la recherche et de l'écriture, est occultée, dans les programmes, les manuels et les cours. Faire de l'histoire et l'enseigner exclurait toute subjectivité, même celle de l'historien, et tout point de vue, même scientifique. Une telle conception emprunte au positivisme : l'empirisme méthodique dévoile le passé à partir de documents vérifiés et analysés par le chercheur. Mais l'élève n'a plus à faire cette sélection et cette critique, opérées en amont. À l'école, le fait historique n'est pas une construction prudente validée par une approche critique exigeante; il est indéniablement. Sans doute, l'inquiétude devant les allégations négationnistes et le souci de prémunir les élèves contre le relativisme ont conforté cette approche. La distance avec l'épistémologie actuelle de l'histoire est considérable.

La pratique dominante : un cours magistral dialogué

Pour assurer la vérité et la réalité des savoirs enseignés, les documents sont des supports privilégiés. Le 'bon' document est réputé « concret », dans un usage qui juxtapose l'idée de trace et le pouvoir imageant. Textes ou images servent à représenter, reconstituer le passé. Le 'bon' document suggère ou manifeste la réalité que l'enseignant veut étudier, il permet de glaner le maximum d'informations utiles. Il peut même être une fiction, pourvu que celle-ci soit réaliste, rende bien compte d'un problème ou d'une atmosphère. Le 'bon' document – comme le réel pour les positivistes – est transparent. La critique en est donc réduite.

Ce document est le support du dialogue entre maître et élèves, après un bref exercice ou dès sa lecture. Après 1902, la leçon d'histoire s'est imposée, du fait de sa forme adaptée à un enseignement de masse et de sa valeur d'exemple du 'bon exposé'. Depuis les années 1960, le cours dialogué qui permet aux élèves une certaine participation lui a succédé. L'enseignant dirige le dialogue pour réduire le risque d'erreurs ou d'errances, évalue les réponses en fonction de leur exactitude et de leur correspondance avec son projet, indique ce qui est

à retenir, souvent expose. Toute déviation est récupérée au profit de ce qu'il entend enseigner ou récusée comme aberration ou impasse. Les élèves s'habituent à chercher la 'bonne réponse', la 'vérité'. Les attentes sont simples : reproduire ce qui est su, du fait de l'enseignement ou de la culture commune, choisir et prélever des informations dans le support de travail. Les autres activités intellectuelles sont le fait de l'enseignant, surtout si elles sont réputées difficiles. Le rythme du cours est extrêmement rapide. C'est sur cette base qu'est construit le contrat disciplinaire en histoire.

L'exposé magistral découpe, met en ordre afin de simplifier, clarifier, expliciter, révéler (au sens photographique) ou faire découvrir pas à pas. L'enseignant montre, raconte, décrit, explique; l'élève écoute, regarde, identifie, reproduit. Inspecteurs, enseignants, parents, élèves le disent : à cours bien organisé, bien argumenté, bien illustré et bien énoncé, apprentissage aisé. Dans les évaluations, les élèves doivent reproduire assez exactement les contenus du cours ou en imiter la mise en forme et la mise en relation avec les documents. Les acquis factuels et formels pèsent bien plus que les capacités à produire de l'intelligibilité. L'élève doit éviter tout point de vue.

Conclusion partielle

Je propose de caractériser cet ensemble de pratiques, de contenus et de finalités par l'expression « paradigme pédagogique positiviste ». Il se met en place au XX^e siècle; selon moi, il perdure encore. Les savoirs y sont tenus pour vrais et neutres car scientifiques, donc stabilisés et clos. Les pratiques reposent sur la conviction que rien ne remplace l'observation des traces du passé ou de leurs substituts, mais qu'il faut guider rigoureusement les élèves et leur présenter un discours clair et structuré éclairant l'essentiel, dévoilant ce que les documents ne montrent pas, simplifiant ce qui est trop complexe. Une conception de l'apprentissage par imprégnation et par imitation sous-tend cette approche. Elle fait toujours partie de l'habitus professionnel, ancré dans le vécu scolaire et universitaire, et articulé aux finalités éthiques et politiques de l'enseignement. Dans un tel paradigme pédagogique, la position du maître est très forte : la validation du 'vrai' repose sur son autorité intellectuelle et institutionnelle.

On voit aisément en quoi ce paradigme peut résister aux changements :

- Il fonde une pratique qui associe activité des élèves (intellectuellement limitée, certes) et centration sur l'enseignant, conciliant ainsi enseignement de masse, motivation et légitimité du professeur;
- Il noue des finalités éthiques et politiques et la reconnaissance du rôle clé de l'histoire, telle qu'elle est apprise à l'université et tel que son statut social est reconnu en France.

Il imbrique ainsi une identité professionnelle et un rôle social, une base pratique et un sens du métier.

Pourtant les choses changent...

Références

- Audigier, F. (dir.). (1998). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire-géographie*. Paris, FR: INRP.
- Audigier, F., Crémieux, C. et Mousseau, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*. Paris, FR: INRP.
- Bruter, A. (1997). *L'histoire enseignée au grand siècle*. Paris, FR: Belin.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire*. Paris, FR: Belin. (Reprend l'article paru en 1988 dans *Histoire de l'éducation, L'histoire des disciplines scolaires*).
- Hery, E. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire, l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Lille, FR: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Paris, FR: A. Colin.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-126.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique. Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 27-41). Saint-Étienne, FR: PUSE.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des 'questions vives' en histoire-géographie. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives* (p. 119-135). Issy-les-Moulineaux, FR: ESF.

Chronique Éthique et culture

De l'esprit libertaire 68 à l'esprit conservateur post-80

Denis JEFFREY
Université Laval



« Vivre sans temps mort et jouir sans entraves », écrit-on sur les banderoles hippies. Jimi Hendrix meurt en 1970 d'une *overdose*, Jim Morrison, beau, sexy, provocateur, le rejoint en 1971. On ne peut célébrer la vie tous les jours sans risquer de la perdre. On se souvient également de ce slogan rassembleur de mai 68 : « Il est interdit d'interdire. » La mission était de taille : briser les idoles du passé, brûler le carcan religieux, délaissier les anciennes valeurs, lutter contre le conformisme bourgeois. Les années 1960 évoquent une formidable aspiration à la liberté. Il fallait sortir du monde ancien considéré comme autoritaire, rigide, tyrannique, hiérarchique et répressif.

L'époque mythique des années 1960 est révolue, entend-on régulièrement. D'ailleurs, dit-on encore, elle n'aura été que le rêve passager de quelques rebelles en quête d'expériences fortes. Pourquoi n'accepte-t-on pas de reconnaître que le monde occidental, au carrefour des années 1960, avait besoin des jeunes pour poursuivre son projet d'émancipation ! En effet, au début de cette décennie, une large frange de la jeunesse aide ses aînés à réaliser l'un des plus grands idéaux de la modernité : se débarrasser d'un passé encombré du moralisme conservateur des époques précédentes. Cette jeunesse représente alors tous les espoirs de demain.

La jeunesse actuelle aurait-elle perdu son aura sacrée ? Pour nombre de contemporains, elle ne représenterait plus les forces de changement dont une société a besoin pour se renouveler ! La jeunesse d'aujourd'hui dérange, et c'est pourquoi la tendance actuelle chez les spécialistes de tout acabit consiste à lui trouver des pathologies.

L'esprit de la culture soixante

Avant les années 1960, le père fait la loi à la maison. À l'école, le maître impose son autorité. Cela fait partie des mœurs de l'époque d'obéir militairement aux instances paternelles. C'est la norme représentée par la célèbre série télévisée intitulée *La famille Stone*. Cette émission phare des années 1950 montre bien le pouvoir absolu du père sur sa famille. Il est bienveillant mais sévère, rassembleur mais distant, assidu au travail mais soumis. Le style de vie des Stone offre le modèle à suivre pour des millions de familles nord-américaines.

À la fin des années 1960, du moins au Québec, ce modèle a basculé. Le père et le maître d'école perdent leur autorité. La mère et les enfants peuvent enfin sortir du moule patriarcal. Ils s'émancipent des normes familiales qui reproduisaient de génération en génération un moralisme aliénant. Le mot « émancipation » est sur toutes les lèvres. C'est l'époque des luttes pour les droits et libertés des femmes, des Noirs, des homosexuels, contre la guerre du Vietnam, contre le capitalisme et contre la morale sexuelle du clergé catholique. Lorsque la police antiémeute intervient, nul n'est épargné : jeunes et plus vieux pansent leurs blessures ensemble. C'est aussi ensemble qu'ils pensent aux prochains combats.

Les gains sont nombreux : accès à l'avortement, à l'égalité des sexes, à de meilleurs soins de santé, à l'éducation de masse, à l'assurance chômage, à de meilleurs salaires, à de meilleures conditions d'emploi. Les femmes se libèrent de l'obligation de procréation. On se souvient de l'effervescence autour de la pilule contraceptive. L'avant-garde féministe s'émancipe de la loi des pères. Les jupes se raccourcissent. Sur les plages, la nudité s'exhibe. Le corps se libère de nombreuses contraintes. Il y a de la folie dans l'air. La mode est au style unisexe : les jeunes hommes portent les cheveux longs, les jeunes femmes se permettent le blue-jeans. Il est préférable de faire l'amour plutôt que la guerre. Les homosexuels commencent à s'affirmer publiquement. L'époque est festive. La musique rock donne du rythme à une jeunesse en quête de nouvelles valeurs. C'est l'heure de toutes les libérations, de toutes les expériences et de toutes les aventures.

Très rapidement, les églises sont désertées. L'institution familiale est remise en question. Le freudisme ambiant renverse les anciennes théories sur la nature humaine. Le plaisir devient un projet de salut. Reich et ses disciples contribuent à la libération du sexe. L'attitude nouvelle à l'égard de la sexualité fait tomber des tabous. Les relations sexuelles avant le mariage, la masturbation, le multipartenariat, la découverte du corps orgasmique et les groupes de croissance personnelle sont hérités de ces années glorieuses. Nous sommes, ne l'oublions pas, en pleine révolution culturelle. Les gains sociaux et politiques issus des mouvements d'émancipation des mœurs entre 1960 et 1980 sont si nombreux qu'il serait impossible de tous les nommer. Mais un fait est certain, les jeunes de cette génération ont contribué à sortir la civilisation occidentale de son conservatisme.

Pendant ces deux décennies de luttes et de revendications, les adultes considèrent que la jeunesse est l'avenir de la société. Elle représente une source d'énergie inépuisable pour construire les nouvelles institutions. Les projets d'émancipation de la jeunesse des années 1960-1970 sont arrimés aux grands projets de modernité. Ensemble, ils travaillent à transformer le monde, à préparer un avenir meilleur.

L'esprit conservateur post-80

Est-ce que le début des années 1980 marque la fin du rêve des années 1960 ? L'esprit hippie a certes contaminé plusieurs cultures jeunes. Son culte de la nature, de l'amour fraternel et de la liberté sexuelle a assurément, sous des formes parfois inédites, résisté à l'usure du temps. Qui voudrait revenir à un monde où les relations sexuelles avant le mariage seraient interdites ? Qui plaide pour le retour du sexisme, du racisme et de l'homophobie ? Les valeurs de la révolution culturelle des années 1960-1970 continuent à influencer nos modes de vie. Pourtant, quelque chose change au début des années 1980. Une crise économique d'envergure va contribuer à briser les rêves des générations précédentes. Les taux d'intérêt montent dans les 20 %. Le chômage s'installe. Les jeunes sont le plus touchés. Le discours politique officiel change complètement. Avant 1980, la dette nationale est signe de richesse; après 1980, il faut liquider la dette. L'idée d'une impasse est indiquée pour parler de l'esprit 1980. Les sources de salut semblent

épuisées. À cet égard, les acquis sociaux des dernières décennies sont remis en question. On entre dans l'ère des coupures, de l'exclusion sociale, du chantage économique. C'est immédiatement après les années 1980 que la jeunesse commence à être dérangeante. Trop dérangeante.

Le mouvement punk, avec son slogan *No future*, apparu en Angleterre dès le milieu des années 1970, est l'annonciateur d'un avenir bloqué pour les jeunes. Le temps des révolutions semble terminé. La jeunesse des années 1980 n'aurait plus d'idéaux. Elle n'aurait plus de combats à mener. Leurs nouvelles manières de s'affirmer, de se mettre au monde, de se lancer dans la vie ne retiennent plus l'attention des aînés de la même façon qu'autrefois. Ces jeunes ne semblent plus avoir de rêves dignes d'être reconnus par leurs aînés. Leur panne de futur devient le signe de leur jouissance dans l'éternel présent festif, dans la provocation gratuite et l'autodestruction. Les jeunes semblent par ailleurs s'enliser dans un présentisme. Le temps présent serait leur seul horizon.

Au cours des années 1968–1975, les manifestations de vie des jeunes, leurs transgressions et même leurs révoltes sont encouragées puisqu'elles servent la cause de la modernisation des mœurs. À partir de 1980, leur style de vie devient le symptôme que plus rien ne va. Leur présence devient encombrante. Leurs pulsions de vie, autrefois utilisées pour la transformation de la société, se retournent contre eux. À défaut d'être investies dans des luttes sociales, elles leur collent au corps. Le corps devient le nouveau laboratoire de ces jeunes. En l'absence de limites contraignantes, le corps est la seule limite à laquelle ils sont confrontés. À ce sujet, on s'étonne encore d'observer ces corps meurtris par les tatouages, *piercings*, incisions, lacérations et scarifications de toutes sortes.

Les nombreux technocrates de l'État, qui ont été de la génération du *Flower Power*, ceux donc qui ont 20 ans en 1968, considèrent dorénavant que la jeunesse est problématique. Ils soutiennent qu'elle est devenue un fardeau social. Ils ne comprennent plus ces jeunes qui s'enivrent de violence et s'épuisent dans une musique scabreuse.

Depuis les années 1980, psychanalystes, sociologues, anthropologues, intervenants sociaux, éducateurs et enseignants cherchent à comprendre les dérives de cette jeunesse qui semble s'engluier dans la jouissance de l'excès. Même ceux qui sont trop sages, tels ces jeunes qui ont pleuré la mort du pape Jean-Paul II et de la princesse Diana, suscitent un sentiment de suspicion. Les générations précédentes ne se reconnaissent plus dans les nouvelles conduites des jeunes. Qui sont ces hooligans qui s'exaltent dans la violence, ces gothiques et ces jackass qui s'adonnent à des rituels dégradants, ces *ravers* qui consomment méthodiquement des *design drugs* pour danser toute la nuit, ces altermondialistes de la génération Seattle qui confrontent les policiers durant des sommets économiques d'importance ? Comme si ça devait s'arrêter là, on s'inquiète de ces jeunes passionnés du risque qui, selon l'expression de David LeBreton, pratiquent l'ordalie pour accéder à leur droit d'exister. Nombre de nouvelles cultures jeunes semblent bien dérangeantes et inquiétantes ! Mais les adultes ont-ils raison d'être si inquiets ? Est-ce que les jeunes d'aujourd'hui sont vraiment différents de ceux d'autrefois ? Sont-ils plus dérangeants qu'autrefois ? Sont-ils plus excessifs ? Sont-ils moins adaptés au monde dans lequel nous vivons ? Ou bien est-ce que ce sont les adultes qui ont du mal à se voir dans le miroir des nouvelles cultures jeunes ?

Des mots sur les maux

On peut avoir l'impression que la jeunesse inquiète depuis que les adultes ne considèrent plus qu'elle est une force de transformation de la société. Ils s'inquiètent d'une jeunesse qui refuse des interdits, des limites, des normes, des paroles d'autorité. Mais faut-il s'en surprendre ? Ce sont leurs aînés qui ont construit cette société dans laquelle ils vivent. Ce sont eux qui ont libéré la morale des anciennes contraintes du passé. Des adultes se plaignent parce que les jeunes, certains jeunes, sont orphelins du sens légué par les traditions. Ce sont ces mêmes adultes qui ont rompu avec les traditions.

À quoi pouvaient-ils s'attendre ? À ce que le grand livre de la jeunesse rebelle se referme derrière eux ? Quelle sorte de cadeau empoisonné ont-ils offert aux jeunes ? Les jeunes générations ne sont-elles pas porteuses de ce même désir de leurs aînés de vivre libres de toutes

contraintes ? Une génération aurait tout libéré, et les autres générations n'auraient qu'à se tenir tranquilles. Plusieurs aînés se demandent aujourd'hui si une liberté sans cadre, sans règles, sans lois, sans autorité n'est pas trop dangereuse, trop risquée. Cette liberté tourmentée par le plaisir du moment présent, par l'hédonisme, par la réalisation immédiate de désirs, par l'hyperconsommation est-elle vraiment gérable ? La jeunesse n'a jamais joui d'autant de libertés, et c'est paradoxal, elle n'a jamais été accablée d'autant de souffrances.

Les adultes d'aujourd'hui savent peut-être un peu plus qu'autrefois que la liberté et l'autonomie individuelle sont conditionnelles à l'acceptation de cadres, à l'incorporation d'habitus, surtout de règles de civilité, à l'intériorisation de valeurs et de sens de ces valeurs. Mais ils sont bien embarrassés de proposer aux jeunes des interdits, eux qui proclamaient ouvertement qu'il est interdit d'interdire. Le temps est venu de faire le bilan de ce que les adultes doivent léguer aux jeunes générations. Les générations d'hier ont ouvert la voie à ce que sont les jeunes aujourd'hui. Les jeunes ont acquis les libertés tant rêvées, il est maintenant temps de revisiter ces rêves d'autrefois afin de permettre aux nouvelles générations de jeunes de se remettre à rêver.

Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

Présentation succincte de quelques dispositifs de soutien aux enseignants débutants

Stéphane MARTINEAU
Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Ces dernières années, au Québec et ailleurs, de plus en plus d'expériences de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement ont été réalisées. Les écrits sur le sujet soulignent en fait unanimement qu'un soutien accru permet d'atténuer les problèmes rencontrés par les débutants lors de l'entrée dans la carrière et favorise ainsi le développement de compétences chez les enseignants novices, tout en réduisant les risques de décrochage professionnel (voir les quelques références de certains travaux du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement, LADIPE, à la fin de cette chronique). Les mesures de soutien proposées pour faciliter l'insertion professionnelle des novices sont variées, allant de programmes complets et s'étalant sur plusieurs mois ou plusieurs années (mentorat, groupes de discussion entre débutants ou entre débutants et experts, réseaux électroniques d'entraide, formations spécifiques offertes aux enseignants débutants) à des interventions plus ponctuelles, surtout offertes en début d'année (activités d'accueil des nouveaux enseignants, journées thématiques de la rentrée visant à faire connaître le fonctionnement de l'école, etc.). Nous présentons ici brièvement les mesures de soutien les plus fréquemment mentionnées dans la littérature spécialisée, soit le mentorat, les réseaux électroniques d'entraide et les groupes collectifs de soutien.

Le mentorat

Le mentorat, également appelé tutorat par certains auteurs, est sans aucun doute la mesure la plus fréquemment suggérée dans les recherches québécoises. Il se définit comme un soutien professionnel offert au débutant par un collègue expérimenté. Il s'agit du jumelage d'un enseignant novice avec un enseignant d'expérience, afin de l'aider à cheminer lors du processus d'insertion professionnelle.

Les chercheurs soulignent que le mentorat constitue un moyen particulièrement efficace pour accompagner et soutenir l'enseignant en processus d'insertion professionnelle. Toutefois, même si plusieurs chercheurs retiennent le mentorat comme dispositif de soutien aux enseignants en insertion professionnelle, ses modalités d'application sont très différentes d'une recherche à une autre, que ce soit au regard de la durée, des critères de sélection des mentors, de la façon dont s'effectue le jumelage mentor/mentoré ou du rôle joué par le mentor dans la relation mentorale.

En ce qui concerne la *durée du mentorat*, il est généralement préconisé un accompagnement d'au moins une année si l'enseignant débutant est à temps plein, ou de deux ans s'il est à temps partiel. Mais, on suggère

souvent d'échelonner les programmes de mentorat québécois sur deux ans à temps plein, afin de permettre aux enseignants de développer adéquatement leurs compétences pédagogiques. Les *critères de sélection des mentors* sont variables. On se base la plupart du temps sur l'expérience en enseignement, les compétences pédagogiques, la personnalité du mentor, son désir de partager ses connaissances et son habileté à communiquer. Le mentor doit également être capable de percevoir facilement les difficultés vécues par les enseignants débutants, afin de pouvoir apporter son soutien. En outre, il doit être habile à exercer la pratique réflexive et à susciter le questionnement et la réflexion chez le novice. Le *jumelage mentor/mentoré* peut prendre diverses formes et être effectué selon divers critères. Généralement, l'on tente de jumeler deux enseignants de même niveau ou de même discipline. Une attention est également portée à la personnalité et à la « philosophie de l'éducation », afin qu'elles soient similaires chez le mentor et chez le mentoré. En effet, si les deux partenaires ont une approche similaire en enseignement, la communication sera plus facile, mais parfois, il est difficile de cerner la pédagogie du débutant, alors on ne peut pas toujours se fonder sur ce critère pour jumeler les mentors et leurs mentorés. En outre, dans certains cas, le mentor doit accompagner plusieurs débutants et pour ce faire, il est libéré d'une partie de sa tâche d'enseignement.

En ce qui a trait au *rôle du mentor*, la majorité des auteurs mentionnent qu'il doit accompagner l'enseignant débutant, l'aider et le soutenir. Certains auteurs ajoutent qu'il doit jouer un rôle de conseiller auprès du mentor et répondre à ses questions. Toutefois, il n'est pas là pour effectuer les tâches d'enseignement à la place du novice, mais bien pour le soutenir dans celles-ci. Enfin, quelques recherches soulignent que le mentor ne doit pas jouer un rôle d'évaluateur, ce qui nuit à la relation de confiance instaurée entre les deux partenaires.

Les réseaux électroniques d'entraide

Grâce aux avancées technologiques récentes, les réseaux électroniques d'entraide deviennent de plus en plus populaires comme mesure d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Ces réseaux

peuvent prendre plusieurs formes, tels le mentorat en ligne, le forum de discussion ou le portail d'informations. Examinons brièvement chacune de ces formes de soutien.

Le *mentorat en ligne*, également appelé mentorat virtuel, est similaire au mentorat traditionnel, en ce sens qu'il vise à offrir du soutien à l'enseignant débutant lors de l'insertion professionnelle. Toutefois, contrairement au mentorat réalisé en face à face, le novice peut discuter avec un ou plusieurs mentors, par le biais d'un site Web. Il pourra alors poser ses questions et recevoir une rétroaction en ligne. Cette façon de fonctionner assure une plus grande confidentialité pour l'enseignant débutant. En effet, dans plusieurs sites de mentorat, l'enseignant peut ne pas révéler son identité et s'identifier par un pseudonyme, ce qui lui permet de parler plus facilement des difficultés vécues, sans crainte d'être jugé.

Pour sa part, le *forum de discussion* est un site d'échanges entre enseignants novices qui peuvent y discuter de leurs problèmes, proposer des solutions, fournir des conseils et offrir leur soutien aux autres débutants. Dans ce cas, le novice peut à la fois offrir et recevoir de l'aide. Dans certains programmes, le forum de discussion est jumelé avec un mentorat en ligne et des mentors peuvent alors intervenir pour soutenir la réflexion des débutants.

Enfin, le *portail d'informations* est un site Web qui regroupe différentes informations et diverses ressources qui peuvent être utiles aux enseignants : matériel pédagogique, informations sur les services offerts au sein de l'école ou de la commission scolaire, outils pour la gestion de classe ou pour l'évaluation, informations concernant le portfolio, etc. Ce portail peut également inclure les deux dispositifs précédents, soit le forum de discussion et le mentorat en ligne.

Les groupes collectifs de soutien à l'insertion professionnelle

Les groupes de soutien permettent à l'enseignant novice de rencontrer d'autres débutants et de discuter avec eux. La composition de ces groupes est variable. Dans certains cas, le groupe est constitué uniquement de débutants, alors que dans d'autres, il inclut également des enseignants experts, des chercheurs, des conseillers pédagogiques ou des membres de la direction. Il existe

probablement autant de façons différentes de fonctionner que de groupes de soutien. Le déroulement et la fréquence des rencontres sont donc très diversifiés et il est difficile d'établir une constante pour tous les groupes. Dans les écrits, on peut néanmoins faire ressortir deux grands types de groupes de soutien, soit le *groupe de discussion* et le *groupe d'analyse des pratiques*.

Le *groupe de discussion* vise à amener les enseignants débutants à échanger sur différents thèmes les concernant. Il peut être organisé de façon très libre, en permettant à chacun de discuter sur les sujets de préoccupation du moment, ou encore être plus structuré, en prévoyant un thème à aborder à chacune des rencontres. Les thématiques les plus souvent traitées sont : la gestion de classe, les rencontres de parents, l'évaluation, la rentrée des élèves, le portfolio et les problèmes rencontrés dans la pratique quotidienne. Quant au *groupe d'analyse des pratiques*, il vise plus particulièrement à explorer les situations problématiques vécues par les débutants et à tenter d'en tirer des apprentissages. À chacune des rencontres, un des membres du groupe doit présenter une situation vécue ou un projet qu'il souhaite réaliser, puis les autres membres apportent leur soutien, leurs idées, leurs réflexions, leurs questions et leurs propositions de solutions. L'animateur (par exemple, un conseiller pédagogique ou un enseignant expert) peut également exposer des modèles théoriques en lien avec la problématique discutée. Enfin, pour clore la rencontre, les autres membres du groupe tentent d'établir un lien entre la situation présentée et leur propre pratique d'enseignement, afin de découvrir les actions qu'ils peuvent eux-mêmes effectuer dans leur classe.

Conclusion

En somme, le paysage des dispositifs de soutien à l'entrée dans la profession est relativement varié et passablement intéressant. Reste que, au Québec à tout le moins, ces dispositifs sont encore trop rares. En effet, une poignée de commissions scolaires se sont dotées de tels programmes (on peut d'ailleurs retrouver certains de ces programmes sur le site du *Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)* à l'adresse suivante : www.insertion.qc.ca). On ne peut que souhaiter une généralisation de ceux-ci à l'ensemble du territoire québécois.

Références

- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Trois-Rivières, QC: UQTR, LADIPE. 65 pages. Disponible en ligne : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article126>.
- Martineau, S., Bergevin, C. et Vallerand, A.-C. (2006). *Un regard sur les écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants*. Trois-Rivières, QC: UQTR, LADIPE. 10 pages. Disponible en ligne : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article98>.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Trois-Rivières, QC: UQTR, LADIPE. 19 pages. Disponible en ligne: <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article134>.
- Ndoreroaho, J.-P. et Martineau, S. (2006). *Recensions de thèses et de mémoires sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Trois-Rivières, QC: UQTR, LADIPE. 234 pages. Disponible en ligne : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article96>.
- Ndoreroaho, J.-P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Trois-Rivières, QC: UQTR, LADIPE. 17 pages. Disponible en ligne : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article104>.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2005). *Bibliographie thématique sur l'insertion professionnelle*. Trois-Rivières, QC: UQTR, LADIPE. 18 pages. Disponible en ligne : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article43>.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Trois-Rivières, QC: UQTR, LADIPE. 8 pages. Disponible en ligne: <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article89>.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Trois-Rivières, QC: UQTR, LADIPE. 575 pages. Disponible en ligne : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article58>.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle*. Trois-Rivières, QC: UQTR, LADIPE. 11 pages. Disponible en ligne : <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article86>.

Chronique

Rendez-vous avec la recherche

L'école québécoise forme-t-elle des élèves, des travailleurs et des citoyens en vue d'une société donnée ou en vue de la transformation de la société ?

Entrevue avec Louis LeVasseur



Entrevue réalisée par

Suzanne-G. CHARTRAND
Université Laval

Louis LeVasseur est sociologue de l'éducation et professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il conduit actuellement une recherche sur la constitution de la culture commune dans les différentes disciplines scolaires et, plus largement, sur la fonction culturelle ou socioculturelle de l'école¹.

Suzanne-G. Chartrand : M. LeVasseur, pourquoi avez-vous entrepris cette recherche ?

Louis LeVasseur : Je me suis demandé comment l'école s'y prend, dans un contexte de pluralisme, de relativisme culturel, sinon de crise généralisée des fondements de la culture, pour assurer la question du vivre-ensemble, pour définir des valeurs communes, pour éviter l'exclusion sociale d'élèves provenant de milieux sociaux plus déstructurés. Ayant déjà investigué la question de la socialisation des élèves assumée par les services complémentaires, je me suis demandé comment les enseignants estiment prendre en charge cette mission de socialisation. En clair, comment les enseignants de français, d'arts et de mathématiques, etc. contribuent-ils, par leur discipline, et non par leur gestion de classe, à assurer les conditions du vivre-ensemble, à transmettre ou à produire la culture commune ?

¹ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

Une telle recherche procède d'une des interrogations fondamentales de la sociologie de l'éducation : l'école est-elle déterminée par la société ou, au contraire, contribue-t-elle à transformer la société dans laquelle elle s'insère ? Les réponses à cette question divergent selon les théories sociologiques se rapportant à l'école (reproduction, fonctionnalisme, théories de l'action). Concrètement, on pourrait soutenir que l'école ne fait que s'adapter à la société changeante. C'est d'ailleurs le discours le plus souvent mis de l'avant par le ministère de l'Éducation. L'école doit favoriser l'adaptabilité de l'élève à la société, l'amener à s'insérer dans une structure économique complexe, à jouer un rôle actif dans un contexte de mondialisation, etc. Malgré ce très fort accent, que je qualifierais volontiers d'utilitariste, l'école n'assume pas qu'une mission de qualification de la main-d'œuvre. Elle exerce également une fonction culturelle que recouvrent les missions d'instruction et de socialisation. Or, la question se pose de nouveau à travers cette fonction culturelle : l'école québécoise forme-t-elle des élèves, des travailleurs et des citoyens en vue d'une société donnée ou en vue de la transformation de la société ?

Comment allez-vous répondre à cette importante question ?

Évidemment, poser la question de la construction de la culture commune à l'école à l'aide des matières au programme ne va pas de soi. Existe-t-il seulement une culture commune ? De quoi se compose-t-elle ? De valeurs, d'un héritage patrimonial, de compétences, de savoir-faire ? Quel est le rôle de l'école à cet égard ? Des matières sont-elles susceptibles de la construire plus que d'autres ou la construisent-elles toutes, mais différemment ? Il importe de mentionner que la recherche n'en est qu'à l'état d'exploration. Nous avons réalisé 34 entretiens avec des enseignants de toutes les matières, sauf l'informatique, dont certains enseignants du primaire. Ensuite, nous comptons prospecter individuellement toutes les disciplines et réaliser une trentaine d'entretiens avec des enseignants de différentes disciplines.

Y a-t-il des réponses qui surgissent à l'analyse des 34 entretiens ?

Oui, mais les phases subséquentes de la recherche avec les enseignants devront bien évidemment corroborer nos premiers résultats. Premièrement, chaque matière entrevoit d'une manière particulière les questions reliées à la socialisation et au vivre-ensemble. Deuxièmement, les questions identitaires intéressent au premier chef les matières plus naturellement « porteuses de culture ». Cependant, elles mobilisent également les enseignants de sciences et de mathématiques, quoique ceux-ci les formulent différemment des enseignants d'histoire, de religion ou de français. Troisièmement, l'enseignement des différentes disciplines semble avoir changé avec l'instauration de la réforme de l'éducation : les enseignants nous ont donné à entendre que la question de la construction de la culture commune est subsidiaire à celle de la construction identitaire du sujet. Mais alors, que deviennent la culture commune, la culture patrimoniale et la culture disciplinaire si la formation du sujet doit primer sur elles ? Que devient le statut épistémologique de l'histoire, de la religion, du français et des sciences si les enseignants justifient leur enseignement en affirmant que la matière enseignée devient une ressource, parmi d'autres, à la disposition du sujet dans sa construction identitaire ?

N'y aurait-il pas un paradoxe dans les attentes sociétales telles que traduites par le ministère de l'Éducation ?

Mon rôle en tant que sociologue consiste à déterminer ces attentes que le ministère de l'Éducation a pour l'école québécoise, et surtout, à les mettre à l'épreuve. Le Ministère insiste sur la nécessité de créer une culture commune, mais également sur l'importance de la formation critique de l'élève, ce qui, sans nécessairement être incompatible, n'est pas forcément compatible. La création de la culture commune ne va pas non plus de soi dans un contexte où les parents des classes moyennes retirent leurs enfants des écoles publiques pour les envoyer au privé et où, par réaction, le réseau public crée des programmes d'élite qui séparent les élèves. Qu'en est-il alors de la question de la culture commune dans un système d'éducation fortement clivé sur le plan social ? Au nom de la différence des élèves, l'école créerait-elle, involontairement, de la ségrégation ?

Cette réflexion intéresse au plus haut point tous les acteurs de l'éducation étant donné la place de la culture dans les nouveaux curriculums.

Oui, je crois qu'elle est pertinente pour les milieux de l'éducation dans la mesure où elle permet de problématiser la fonction culturelle de l'école qui ne va pas de soi, de situer l'école dans un espace social et, donc, d'amener les futurs enseignants à voir les liens entre école et société, alors que plusieurs d'entre eux, a priori, entendent l'éducation dans sa dimension psychologique et aucunement dans ses dimensions sociale et culturelle.

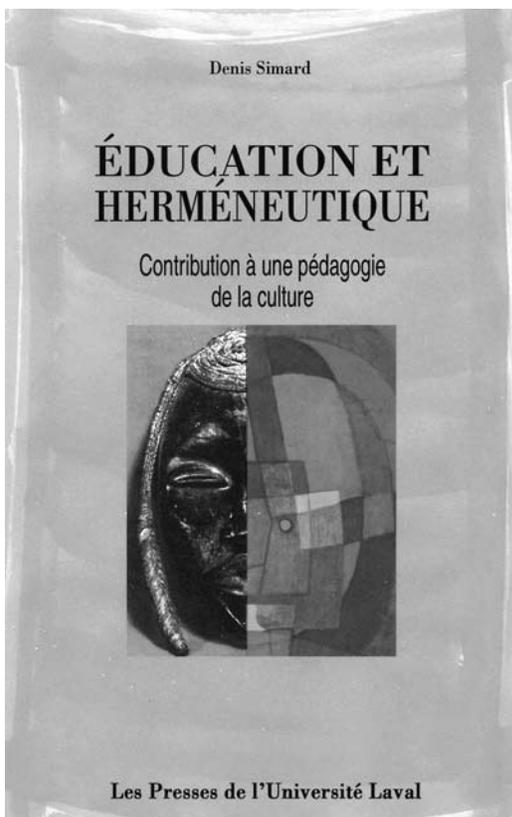
Or, l'éducation peut être vue comme une des principales modalités par lesquelles se joue le destin de l'Occident, autrement dit, le destin de chacun d'entre nous dans toutes les manifestations de son existence. Le but de l'ensemble de mes recherches et, au demeurant, celui de mon enseignement portant sur l'évolution des idées pédagogiques consiste précisément à montrer en quoi l'école est partie prenante de cette édification de la modernité, en quoi l'école et ses transformations constituent une des clefs pour comprendre le mouvement de la culture contemporaine. En ce sens, l'école est le reflet d'une société, mais tout autant une des principales instances qui la produisent.

Livres

Recensions

Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval. 344 pages.

Alain KERLAN
Université Lumière Lyon 2



Enter de *penser l'éducation et la pédagogie* avec la rigueur et l'exigence philosophique que l'on accorde aux autres domaines de la culture ne va pas aujourd'hui de soi. L'intérêt de l'ouvrage de Denis Simard, *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, publié aux Presses de l'Université Laval dans la collection « Éducation et culture », est d'abord d'assumer résolument cette perspective. La question de l'éducation aujourd'hui est et demeure fondamentalement la question de la culture, voilà en substance ce que l'auteur invite à penser. Qu'une trop grande part des élèves « demeure au pourtour de l'enceinte culturelle qui leur paraît bien inutile et sans intérêt », ou que la certitude de la valeur formatrice de la culture comme sa justification sociale vacillent à l'âge de la marchandisation généralisée, comme l'écrit Denis Simard dans son introduction, cet état de fait, loin de condamner « l'avenir scolaire » de la culture, nous fait devoir de le refonder.

Denis Simard s'engage dans cette direction en empruntant la voie qui mène des analyses de la postmodernité à l'herméneutique. Le premier chapitre retient de la notion de postmodernité une définition qui permet d'en souligner aussitôt les conséquences éducatives : il s'agit de « l'émergence d'une sensibilité nouvelle qui éprouve les impasses de la modernité, qui l'interroge et la remet en cause » (p. 14). L'école elle-même comme les valeurs et l'idée de la culture humaniste sur laquelle elle est assise sont nécessairement prises dans ce mouvement. La tâche à laquelle convoque la postmodernité – il faut, écrit l'auteur, « la réfléchir et la faire sienne en essayant d'entrer profondément en elle », à la manière dont on procède pour un symptôme (*idem*) – est donc

également une tâche pour l'éducation et la pédagogie, pour la pensée de l'éducation et de la pédagogie. Denis Simard s'y engage dans le sillage de Martin Heidegger, et surtout de la lecture que fait de Heidegger le philosophe italien Gianni Vattimo dans son interprétation de la postmodernité. Le lecteur non familier de cette philosophie en trouvera là un exposé particulièrement clair et pertinent; ces qualités sont d'ailleurs présentes dans tout l'ouvrage, qui sait conduire le lecteur au cœur de la philosophie herméneutique – et notamment de l'herméneutique de H. G. Gadamer – tout en poursuivant le propos pédagogique. Le passage de la postmodernité à l'herméneutique, à la fin du premier chapitre, répond à l'exigence de « repenser la pédagogie et la culture » (p. 69). Repenser et non pas reconduire ou restaurer. Si l'analyse postmoderne de Vattimo permet au pédagogue d'espérer un redéploiement, c'est en proposant « une autre manière d'envisager la crise actuelle et de faire face aux défis de l'éducation contemporaine », une manière de « comprendre véritablement ce qu'il en est de la crise de l'humanisme et de la remise en cause de ses contenus » (p. 65). La notion heideggerienne de « surmontement » (*Verwindung*), dans l'usage qu'en fait Vattimo, constitue pour Denis Simard la clé de cette nouvelle posture et de ce redéploiement. La spéculation n'est pas gratuite; toute la pédagogie de la culture que développe et systématise le quatrième et dernier chapitre en procède. Que peut donc bien être une pédagogie qui « surmonte » l'humanisme, c'est-à-dire une pédagogie qui à la fois sait « que l'humanisme représente la référence essentielle, la source presque constante où s'abreuve l'idéal éducatif occidental » (p. 66) et cesse néanmoins d'y être suspendue ? Qui renonce à l'assurance du fondement sans l'oublier ? Que peut bien être en pédagogie un « surmontement » qui « prend la forme d'une distorsion » ? Une pensée de l'éducation qui « cherche simplement à construire un espace où il est encore possible d'enseigner et d'éduquer tout en sachant qu'il n'existe pas de certitude pour le faire » (p. 69-70), répond Denis Simard, qui donne « la possibilité d'aménager et de créer un autre espace de culture et de parole ».

La nécessaire élaboration théorique de cet espace fondateur pour la pédagogie à venir passe selon Denis Simard par les voies de l'herméneutique. Le chapitre 2 et une bonne partie du chapitre 3 y accompagnent et initient le lecteur. Un peu longuement sans doute; l'auteur, on peut l'imaginer, hésite à tailler dans le vif d'une pensée et d'une histoire intellectuelle dont la simplification pourrait nuire à la richesse du propos; mais le lecteur voudrait devancer l'auteur dans la considération des aspects éducatifs qui en découlent. Sa patience sera néanmoins récompensée : Denis Simard lui offre là, au cœur de son ouvrage, dans une langue soucieuse de ne pas s'adresser aux seuls spécialistes, non seulement une explicitation savante et pertinente des divers courants de la pensée herméneutique, mais aussi un aperçu des influences de la philosophie herméneutique pour la pensée de l'éducation et de la culture.

Reste qu'on ne lirait pas le livre de Denis Simard à la hauteur de son ambition si l'on s'en tenait à la seule appréciation de cette présentation maîtrisée des influences de l'herméneutique dans le domaine de la pensée éducative. Il faut bien, comme y incitent la ligne générale de l'ouvrage et l'ambition de l'auteur, en (re)venir à l'issue que propose celui-ci à la crise dans laquelle sont durablement plongées l'éducation comme la culture contemporaines. « Issue » n'est d'ailleurs pas le terme approprié, si l'on entend par là une solution qui mettrait fin à l'incertitude des fondements dans l'éducation contemporaine. Les politiques éducatives n'ont pas su tirer les conséquences de ce qu'elles ont elles-mêmes décrété : « L'humanisme ne constitue plus le cadre de référence des systèmes d'éducation en Occident » (p. 114), écrit Denis Simard, qui ajoute : « notamment au Québec depuis le rapport Parent ». Le lecteur français que je suis ne peut s'empêcher de penser : voilà bien en effet un tournant dans la politique éducative qui paraît ignorer les frontières ! C'est bien à l'échelle de la culture occidentale qu'il convient d'élaborer le constat : la question de l'humanisme en éducation concerne la culture occidentale de façon structurelle, dans ses fondements mêmes; et, faute d'avoir pris la pleine mesure du sens de cette mutation, les politiques éducatives sont dans l'incapacité de donner à l'éducation contemporaine l'assise dont elle a besoin.

Face aux défis que la culture du monde postmoderne adresse à la pédagogie et même à l'ambition éducative, Denis Simard veut trouver dans la perspective herméneutique une troisième voie. « Si quelque chose comme une éducation libérale est possible de nos jours », écrit-il, « je ne crois pas qu'il faille la chercher dans la simple restauration d'un passé soi-disant lumineux » (p. 115); et il n'est pas plus envisageable de céder à la pente technocratique et consumériste en « laissant l'éducation au seul jeu de la consommation des connaissances ». Nous n'aurions donc pas à choisir entre la restauration incantatoire, purement rhétorique et impuissante, de la métaphysique humaniste, d'un côté, et l'abandon pur et simple à « la seule approche techniciste ou scientifique de la pédagogie » (p. 70), de l'autre côté. Quels sont donc les caractères de l'approche herméneutique susceptibles d'asseoir cette nouvelle espérance, et de donner à notre éducation en quête sinon d'un modèle du moins d'un espace de légitimité, une chance et une refondation raisonnable ? La réponse de Denis Simard tient en deux points : 1) la pensée herméneutique permet de ressaisir à la fois la pédagogie comme pensée de l'éducation et le travail du pédagogue dans le paradigme de la compréhension comme rapport au monde et aux autres; 2) la pensée herméneutique permet de produire les continuités nécessaires par-dessus les ruptures de la postmodernité, sans les ignorer ou prétendre les effacer.

Sur le premier point, le chapitre 3 de l'ouvrage propose une lecture du métier d'enseignant comme activité d'interprétation, aussi bien dans sa relation à l'élève que dans sa relation personnelle aux savoirs. Enseigner, éduquer en enseignant, exige une reprise interprétative de la culture savante dans la perspective d'une discipline éducative; et la visée de l'enseignement réclame de l'enseignant qu'il sache inclure dans un nouveau rapport au savoir la considération, la visée de l'élève comme destinataire. En d'autres termes, pas de pédagogie sans prise en compte de la subjectivité, ou plus précisément sans surmontement de l'opposition objectivité/subjectivité dans laquelle enferme le paradigme cartésien. Laissée à sa pente, la pensée de l'objectivité se solidifie en objectivisme, et le savoir scientifique en un nouveau dogmatisme; abandonnée à elle-même, la subjectivité s'épuise en subjectivisme où le sujet lui-même se dissout dans son affirmation. Il faut le répéter : ce ne sont pas

là des spéculations purement abstraites; l'objectivisme et son envers, le subjectivisme, renvoient bel et bien au vécu quotidien des classes et au grand écart auquel sont régulièrement tenus professeurs et élèves. Denis Simard, lecteur averti des philosophies herméneutiques, et plus particulièrement de l'herméneutique « modérée » de Gadamer, y trouve la possibilité de « contourner l'écueil de l'objectivisme et le piège non moins considérable du subjectivisme » (p. 101). Toute philosophie de l'éducation repose sur une conception du rapport au monde; éduquer, qu'est-ce donc sinon, comme le disait Hannah Arendt, introduire dans un monde ces « nouveaux venus » que sont les enfants ? Pour la pensée herméneutique, comme le rappelle Denis Simard – dont on pourrait d'ailleurs résumer l'entreprise en disant qu'il tâche d'en tirer les conséquences et le profit éducatifs – « le rapport de l'homme au monde est tout simplement et fondamentalement langage et donc compréhension ». Dès lors, la culture elle-même, dans sa totalité dont les sciences sont la pièce essentielle dans notre (post)modernité, doit être pensée et reprise par l'éducateur dans cette perspective. Insistons : nous acceptons sans trop rechigner l'idée que « la relation avec l'histoire n'est pas celle d'une relation d'un sujet méthodique à un objet inerte » et que « ma propre situation herméneutique, à partir de mon présent, de mes attentes, de mes préoccupations, de mes préjugés » (p. 88) est indissociable de la culture historique; mais nous devons aller plus loin et y voir la caractéristique de toute culture et de tout savoir : « la vérité ne loge ni du côté du sujet, ni du côté de l'objet, mais dans cet entre-deux où le dialogue se noue » (*idem*).

Le second point occupe dans la réflexion de Denis Simard une place tout à fait centrale. Il est au principe du quatrième et dernier chapitre, intitulé précisément « Une pédagogie de la culture ». Ici, l'auteur reprend à son propre compte l'une des exigences dont Emile Durkheim faisait le fondement et la spécificité de l'idée éducative telle que la culture occidentale, pénétrée de christianisme, l'aura élaborée depuis les tout premiers temps de la vision chrétienne du monde – et sans doute faudrait-il remonter un peu plus haut et y inclure la philosophie platonicienne – : l'exigence d'unité. Cet idéal d'unité en effet a été mis à mal dans le monde (post)moderne héritier d'une quadruple rupture : « entre les savoirs et la vie, entre les savoirs eux-mêmes,

entre le passé et le présent, entre les hommes » (p. 119). La tâche pédagogique contemporaine, avance Denis Simard, la tâche du « pédagogue cultivé », est celle d'un tisserand, préoccupé de la reconstruction patiente et fragile des continuités défaits. Pas de ponts bâtis dans la certitude du béton, mais des passerelles modestes tributaires de l'art et du savoir-faire d'un pédagogue ingénieux et bricoleur, d'un sujet postmoderne sachant bien que la responsabilité du sens lui incombe comme lui incombe la lourde responsabilité éducative d'amener chacun, chaque élève, à cette aptitude-là : la fabrication et la responsabilité du sens. Jeter des passerelles, et mieux encore préparer et guider chacun dans la tâche personnelle de construire des passerelles entre les savoirs et la vie qui ne cessent de diverger pour l'homme d'aujourd'hui, entre des connaissances éclatées et sans horizon encyclopédique assuré, entre un passé réduit à du sens refermé et un présent fasciné par la présence, entre les hommes eux-mêmes écartelés entre le faux infini de « la multiplication des conceptions du monde » (p. 224) et le pseudo-universalisme de la marchandise, voilà une philosophie et un « curriculum » dont on souhaiterait que s'inspirent ceux qui ont la charge et le pouvoir de décider du devenir de l'éducation dans le monde contemporain. « Pour l'herméneutique, le monde est une réalité construite, fabriquée » (p. 301). Ce n'est pas là une profession de relativisme et d'indifférence au sens; c'est bel et bien tout à l'inverse un appel à la responsabilité humaine – dans laquelle s'inscrit de façon exemplaire celle de la pédagogie et du pédagogue – à l'égard du monde et de ce sens dont on répète qu'il ne cesse de nous faire défaut.

Certes, le lecteur pourra discuter *l'espérance* à laquelle Denis Simard donne le visage de l'herméneutique. Il pourra, sur le versant de l'histoire de la philosophie, se demander si l'herméneutique échappe bien, comme le pense l'auteur, à la pensée métaphysique ou si elle n'en est pas encore profondément tributaire. Il pourra aussi, sur un versant qui relèverait d'une fonction élucidatrice de la philosophie, se demander si les ruptures que voudrait juguler Denis Simard ne sont pas déjà consommées, et s'il ne convient pas d'en tirer les conséquences culturelles et éducatives, et de s'installer résolument dans l'après-coup. Pour ma part, je l'avoue, je n'en ai pas fini d'une hésitation, d'une oscillation entre une acceptation jubilatoire de la rupture, la fin d'une épuisante et illusoire volonté d'unité et de continuité, le commencement d'un autre monde, et l'idée qu'un pareil abandon serait un renoncement à l'ambition d'éduquer elle-même. Que demeurerait en effet de cette entreprise-là sans la visée et la valeur de l'unité ? J'ai cru trouver dans l'art et l'esthétique, dans l'émergence et le développement d'un *modèle esthétique de l'éducation*, la façon dont l'idéal de l'unité éducative était relancé dans le monde postmoderne, sa seule version encore possible. L'herméneutique touche de près, il est vrai, à l'esthétique. Quoi qu'il en soit, la suite est affaire de débat, déjà ouvert, que l'ouvrage de Denis Simard incite à poursuivre.

Vient de paraître

Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (dir.). (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval. 292 pages.

Sophie GOYER
Université de Montréal



Dans une profession longtemps dominée par les femmes, et qui l'est encore, nous nous éloignons du *pattern* de l'institutrice qui s'engage dans la profession et qui poursuit sa vocation toute sa vie durant. De nos jours, la diversité des métiers et professions accessibles aux femmes, la situation de l'emploi et les conditions difficiles du milieu scolaire sont des facteurs qui peuvent influencer grandement les enseignants dans leur parcours professionnel. Bien que les hommes soient moins représentés dans le milieu de l'enseignement, principalement dans les ordres préscolaire et primaire, ils sont tout autant affectés par ces difficultés.

Alors que leur choix de carrière était entre autres motivé par un désir d'évoluer auprès des apprenants, souvent de jeunes enfants, par des horaires permettant la conciliation travail-famille, par un milieu de travail stimulant, ou par toute autre raison, certains enseignants débutants vivent un certain désenchantement lors de leur entrée dans la profession. Cette période sera souvent déterminante dans leur choix de s'engager dans leur fonction, d'abandonner, ou de rapidement prendre un virage et d'évoluer dans des tâches plus administratives, ou éloignées de la salle de classe.

Ils réalisent rapidement que le contexte réel de l'insertion professionnelle est tout autre que ce qu'ils avaient imaginé ou vécu lors de leur période de stage. Ainsi, leur formation les prépare-t-elle aux réalités auxquelles ils devront faire face ? Sont-ils suffisamment sensibilisés à ce qui les attend ? La formation initiale favorise-t-elle le développement de leur identité professionnelle ? Les

liens sont-ils suffisamment articulés entre leur formation et leur pratique professionnelle ? Le processus d'accueil des nouveaux enseignants est-il adapté à leurs besoins ? Existe-t-il des dispositifs d'accompagnement pour aider les nouveaux enseignants ?

C'est entre autres sur ces questions que se sont penchés les auteurs de l'ouvrage *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, sous la direction de quatre membres du CRIFPE, à savoir Liliane Portelance, Joséphine Mukamurera, Stéphane Martineau et Colette Gervais. Cet ouvrage s'adresse à celles et ceux qui se préoccupent d'insertion professionnelle et qui y jouent un rôle tant dans les milieux scolaires, de la recherche et de la formation des maîtres que dans les milieux politiques.

On y relève entre autres les obstacles inhérents aux conditions d'emploi : précarité, instabilité, horaire atypique, tâches morcelées, changements d'école et de niveau scolaire, contrats de dernière minute, remplacements, classes difficiles. On y souligne les difficultés que doivent surmonter les enseignants débutants lorsqu'ils se retrouvent seuls dans leur classe pour la première fois : établir les routines, faire figure d'autorité, planifier, composer avec des élèves difficiles. On s'y questionne également sur l'impact de ces conditions d'insertion sur la santé psychologique des nouveaux enseignants et le stress avec lequel ils doivent composer.

On établit les principales carences de cette situation difficile sur le plan de la formation des futurs maîtres : le peu d'implication du milieu scolaire, le très peu de place accordée à l'insertion, la très grande disparité entre la pratique en tant que stagiaire et la pratique professionnelle, la faible préparation psychologique nécessaire à la gestion du stress et à son adaptation à l'équipe-école. Pour terminer, on soulève le peu de soutien de la part du milieu scolaire, soit le manque de collaboration entre les membres de l'équipe-école et l'enseignant, et le manque de dispositifs d'accompagnement mis à leur disposition. Il est vrai qu'actuellement, l'insertion professionnelle repose quasi essentiellement sur l'école, les commissions scolaires et les syndicats. La brèche entre formation et insertion aurait sérieusement intérêt à être colmatée.

C'est pourquoi sont proposées pour tous ces obstacles des pistes de solution qui devraient faciliter cette période transitoire qu'est l'insertion. À la lecture de cet ouvrage, on comprend l'importance de ce processus d'adaptation et de transformation qui semble déterminant pour assurer la rétention de la relève et, par le fait même, la qualité du système d'éducation. Pour que l'école puisse profiter pleinement des pratiques innovantes des nouveaux enseignants, elle doit leur fournir un environnement propice à leur épanouissement et faire en sorte qu'ils fassent évoluer la profession.

Bref, un excellent ouvrage qui fait le tour de la question !

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

Vous pouvez en tout temps consulter les bulletins *Formation et profession*
à l'adresse : www.formation-profession.org

Chercheurs réguliers

Anadón, Marta Élixa	UQAC	Hasni, Abdelkrim	U. de Sherbrooke	Maubant, Philippe	U. de Sherbrooke
Bédard, Johane	U. de Sherbrooke	Jeffrey, Denis	U. Laval	Mellouki, M'hammed	U. Laval
Brassard, André	U. de Montréal	Kalubi, Jean-Claude	U. de Sherbrooke	Mujawamariya, Donatille	U. d'Ottawa
Cardin, Jean-François	U. Laval	Karsenti, Thierry	U. de Montréal	Pelletier, Guy	U. de Sherbrooke
Chartrand, Suzanne-G.	U. Laval	Larose, François	U. de Sherbrooke	Portelance, Liliane	UQTR
Couturier, Yves	U. de Sherbrooke	Lebrun, Johanne	U. de Sherbrooke	Proulx, Jean-Pierre	U. de Montréal
Desbiens, Jean-François	U. de Sherbrooke	Legendre, Marie-Françoise	U. Laval	Savoie-Zajc, Lorraine	UQO
Desrosiers, Pauline	U. Laval	Lenoir, Yves	U. de Sherbrooke	Simard, Denis	U. Laval
Falardeau, Érick	U. Laval	Lessard, Claude	U. de Montréal	Solar, Claudie	U. de Montréal
Gauthier, Clermont	U. Laval	Martin, Daniel	UQAT	Spallanzani, Carlo	U. de Sherbrooke
Gervais, Colette	U. de Montréal	Martineau, Stéphane	UQTR	Saint-Jacques, Diane	U. de Montréal
Gohier, Christiane	UQAM	Marzouk, Abdellah	UQAR	Tardif, Maurice	U. de Montréal

Chercheurs associés

Archambault, Hélène	CUSB	Desjardins, Julie	U. de Sherbrooke	LeVasseur, Louis	U. Laval
Beaudoin, Huguette	U. Laurentienne	Dezutter, Olivier	U. de Sherbrooke	Loiola, Francisco	U. de Montréal
Bélanger, Jean-Denis	U. Laval	Éthier, Marc-André	U. de Montréal	Malo, Annie	U. d'Ottawa
Biron, Diane	U. de Sherbrooke	Gérin-Lajoie, Diane	U. de Toronto	Montgomery, Cameron	U. d'Ottawa
Boivin, Marie-Claude	U. de Montréal	Guérette, Charlotte	U. Laval	Mottet, Martine	U. Laval
Borges, Cecilia	U. de Montréal	Guilbert, Louise	U. Laval	Mukamurera, Joséphine	U. de Sherbrooke
Bouchamma, Yamina	U. Laval	Guillemette, François	UQTR	Nault, Thérèse	UQAM
Boudreau, Pierre	U. d'Ottawa	Hébert, Manon	U. de Montréal	Poellhuber, Bruno	U. de Montréal
Boutet, Marc	U. de Sherbrooke	Hrimech, Mohamed	U. de Montréal	Presseau, Annie	UQTR
Carignan, Nicole	UQAM	Karszap, Margot	U. Laval	Raby, Carole	UQAM
Cividini, Monica	UQAC	Lacourse, France	U. de Sherbrooke	Samson, Ghislain	U. de Sherbrooke
Correa Molina, Enrique	U. de Sherbrooke	Larrivée, Serge	U. de Montréal	Sasseville, Bastien	UQAR
Crespo, Manuel	U. de Montréal	Lataille-Démoré, Diane	U. Laurentienne	Terrisse, Bernard	UQAM
David, Robert	U. de Montréal	Laurier, Michel	U. de Montréal	Voyer, Brigitte	UQAM
Dembélé, Martial	U. de Montréal	Lepage, Michel	U. de Montréal	Zourhial, Ahmed	UQAC

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

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

Courriel : crifpe@scedu.umontreal.ca

