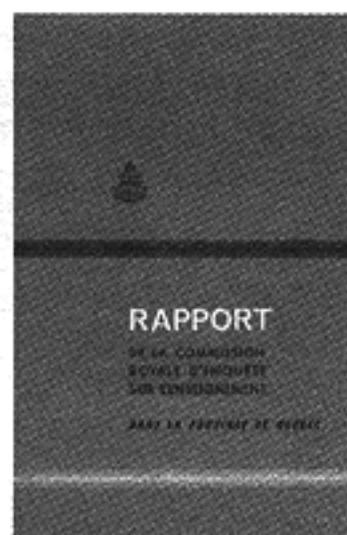


## Le rapport Parent et le cycle d'apprentissage : toujours d'actualité!



Il y aura bientôt quarante ans, la commission Parent (Gouvernement du Québec, 1964, p. 307) écrivait :

*L*e progrès des connaissances, les méthodes modernes d'enseignement réclament que les futurs maîtres aient appris le travail de recherche et à enseigner en équipe. Les maîtres qui enseignent aux mêmes élèves doivent former une équipe qui précise les objectifs communs et qui réunit les observations sur chacun des élèves. C'est ainsi que se sont constitués en France les « conseils de classe ». Par ailleurs, une équipe de maîtres enseignant la même discipline à un même ordre scolaire, — trois

premières années du cours élémentaire, ou 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années, par exemple, — peut se distribuer la tâche de façon à préparer des projets plus expérimentaux ou des cours mieux documentés, à libérer un professeur pour lui permettre d'aider les élèves qui ont des difficultés, à constituer des groupes d'élèves de rythmes différents mais sans créer des sections étanches. Au cours des stages d'enseignement, les élèves-maîtres devraient pouvoir travailler au sein de telles équipes avec des professeurs chevronnés ou tout au moins former eux-mêmes une équipe au service de différents groupes d'enfants. Les maîtres devront surtout se détacher d'une certaine pédagogie basée sur la compétition, sur le travail personnel trop individualiste ou égoïste, sur le contrôle mathématique des progrès et des connaissances de chacun. Il est sans doute difficile d'organiser et de diriger de véritables projets de groupe, où tous les enfants sont vraiment actifs. Cette pédagogie du travail d'équipe ne saurait s'improviser sans dommage pour les enfants; une initiation sérieuse à toutes les formes de travaux ou de projets collectifs, dans toutes les disciplines et activités scolaires, donnera aux jeunes maîtres, l'assurance et l'aisance voulues dans l'usage de ces méthodes.

Cet extrait du rapport Parent, clair et dépourvu de tout jargon prétentieux, a été écrit il y a quarante ans! Il exprime fort bien la fonction pédagogique du cycle, même si l'expression cycle d'apprentissage n'y figure pas. Il rappelle que l'enseigne-

ment a de meilleures chances de succès lorsqu'il est autre chose qu'une juxtaposition d'interventions isolées, qu'il participe à un ensemble organique, constamment nourri par la concertation et le partage entre des enseignants, qu'il est soup<sup>le</sup> et

Éditorial .....	1
Recherche en cours .....	7
Productions récentes .....	13
Recension .....	14
Thèses doctorales .....	19
Activité étudiante .....	22
Prix et distinctions .....	25
Appel de candidatures .....	32
Liste des membres ..	36

flexible dans son organisation, et « au service de différents groupes d'enfants » qu'on évite d'enfermer dans des catégories permanentes. Enfin, le rapport Parent souligne que les compétences requises pour ce type d'enseignement ne sont pas innées : elles s'acquièrent en cours de formation (initiale et continue).

Il est dommage, cependant, de constater que certaines politiques actuelles mettent encore davantage l'accent sur le contrôle chiffré des progrès et des connaissances de chacun, comme quoi la part d'utopie du rapport Parent est encore élevée.

Au moment où il est question de « faire passer la réforme au secondaire », selon l'expression répandue, et où différentes hypothèses de découpage des cycles pour le secondaire sont débattues à l'occasion de consultations auprès de divers groupes d'agents scolaires, il s'avère intéressant de souligner que l'esprit pédagogique de la réforme actuelle a des racines profondes et qu'il est harmonieusement en continuité avec l'ensemble des courants qui ont nourri il y a quatre décennies le rapport Parent. Pour le secondaire, cet esprit, quel que soit le découpage des cycles – 2-1-2 ou 3-2 – doit être respecté de manière impérative. Notons au passage que le découpage des cycles au secondaire présente des particularités non présentes au primaire et qu'à notre sens, il importe de respecter la tendance occidentale à concevoir la formation de base, commune à tous, s'étalant sur 9 ans, ce que respecte les découpages 3-2 et 2-1-2 dont on discute ces mois-ci les avantages et les inconvénients.

La suite de notre propos se centrera sur l'apport de la recherche à la dimension pédagogique du cycle d'apprentissage. Que savons-nous aujourd'hui à ce propos et que pouvons-nous en espérer ?

Sur le cycle d'apprentissage en tant que tel, la recherche éducative est de peu d'utilité, car nulle part en Occident, des cycles d'apprentissage au primaire et au secondaire n'ont été implantés à l'échelle d'un système éducatif. Certes, plusieurs pays occidentaux ont adopté des politiques en ce sens, mais l'implantation ne fait que débiter ou tarde à se généraliser. De ce fait, il n'existe pas d'études d'envergure sur la vie des cycles d'apprentissage, sur les processus de structuration et de fonctionnement des cycles, sur les pratiques qui s'y développent et leurs effets sur l'apprentissage et la maturation des élèves. On sait peu de choses sur les cycles et, notamment, sur les manières dont des enseignants s'en approprient l'esprit et le traduisent en pratiques explicites.

## FORMATION ET PROFESSION

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

Responsables du bulletin: Pierre Boudreau, U. d'Ottawa  
Daniel Martin, UQAT  
Joséphine Mukamurera, U. de Sherbrooke

Collaboration spéciale: Colette Gervais  
El Mostafa Habboub  
Béatrice Halsouet  
Thierry Karsenti  
Yves Lenoir  
Michel Lepage  
Claude Lessard  
Cameron Montgomery  
Marinalva Ribeiro  
Youssef Sanogo  
Carole Tapie  
Maurice Tardif  
Angélique Uwamariya

Directrice de production: Diane Biron, Éditions du CRP

Conception graphique: Françoise Comeau, Éditions du CRP  
et réalisation

Révision linguistique: Lynda Giroux  
Gérard-Raymond Roy

Impression: Imprimeries Transcontinental inc.

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

Dans ce document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination.



En outre, il est probable que la recherche sur cette question présente des difficultés importantes, car le cycle en lui-même n'est qu'un cadre. Il peut contribuer à structurer des relations entre enseignants, des modes de groupements d'élèves et des planifications d'activités d'apprentissage, mais cela peut être très variable d'un cycle à l'autre, d'un groupe d'enseignants à un autre, d'une école à l'autre, d'un système scolaire à un autre. La recherche sur les effets du cycle devra se centrer sur les pratiques qui s'y développent et que permet le cycle, ainsi que sur les effets de ces pratiques sur les apprentissages des élèves. Cette relative faiblesse de la recherche justifie d'accorder une grande attention aux écoles dites pilotes ou novatrices, qui avancent sur cette voie un peu plus clairement et plus résolument que d'autres. Elles font passer en quelque sorte l'épreuve de vérité ou de réalité à une idée certes riche et prometteuse, mais encore imprécise dans ses actualisations concrètes. On aurait souhaité que le Québec prenne davantage de temps avant de généraliser pareille réorganisation, ne serait-ce que pour mieux mesurer les apprentissages exigés des enseignants et des directions d'école, mais la politique, on le sait, a des impératifs qui lui sont propres... Reconnaissons qu'au secondaire, un véritable fonctionnement par cycles représente une révolution culturelle, tant l'organisation du travail enseignant et la culture traditionnelle de cet ordre lui sont contraires.

*Il s'agit en somme  
d'abandonner les classes  
d'âge pour la composition  
de groupes temporaires  
d'élèves qui se caractérisent  
par des niveaux de  
compétences équivalents.*

Si la recherche sur les cycles est une priorité d'avenir et non une réalité, celle qui porte sur les effets de certaines pratiques et de certains dispositifs se révèle par ailleurs plus riche et éclairante. Ainsi, dans une remarquable synthèse de la recherche pédagogique contemporaine, Michel Crahay (2000) montre que l'individualisation des dispositifs d'apprentissage, c'est-à-dire des dispositifs où les élèves sont seuls face au matériel didactique, est nettement moins efficace que les dispositifs où ils apprennent en groupe sous la direction de l'enseignant. S'il retient que des moments d'individualisation au cours desquels les enseignants interagissent de manière privilégiée avec des élèves qui éprouvent des difficultés peuvent être utiles, il n'en considère pas moins que l'enseignement collectif est à la fois plus efficace et plus pratique dans une école ordinaire. Pas question alors de laisser les élèves à eux-mêmes face au savoir.

Il y a donc lieu de se demander sur quelles bases et suivant quelles modalités il importe d'organiser les groupes d'élèves. Selon Crahay, « les réponses de la recherche sont claires » (*Ibid.*, p. 322). En effet, « l'assouplissement de l'organisation en groupes-classe, voire son abandon total, peut s'avérer fécond. Cette assertion se déduit du bilan des recherches portant sur le plan Joplin, d'une part, et sur les *non-graded schools*, d'autre part » (*Ibid.*, p. 323). Et Crahay de rappeler que Claparède préconisait, dans les années 1920, ce qu'il appelait à l'époque des « classes mobiles ». Il s'agit en somme d'abandonner les classes d'âge pour la composition de groupes temporaires d'élèves qui se caractérisent par des niveaux de compétences équivalents. Certes, cela introduit de la complexité dans l'organisation de l'enseignement et exige un système de régulation des apprentissages au plan des groupes d'élèves, dont les éléments essentiels, selon Crahay, sont les suivants : a) une structuration forte du curriculum au sein duquel les apprentissages à opérer sont organisés en modules hiérarchisés, ce qui suppose à la fois un regroupement des compétences en ensembles de savoirs et de savoir-faire à développer en

synergie, et une articulation hiérarchique de ces ensembles; b) un dispositif régulier d'évaluation à référence critériée; c) un enseignement collectif qui, grâce à l'homogénéisation des groupes d'élèves en fonction de leurs compétences dans le domaine à développer, peut tableer sur une base de préalables communs et viser des cibles d'apprentissage précis (*Ibid.*, p. 325).

Nous ne sommes pas loin ici de la pédagogie de la maîtrise. Notons aussi que la pédagogie différenciée propose d'aller plus loin en reconnaissant la valeur de multiples groupes temporaires, par exemple, des groupes d'intérêt, de projet, d'enrichissement, etc., et non pas uniquement des groupes de niveau.

Enfin, Crahay montre que la recherche fait ressortir les effets positifs de la coopération entre élèves dans l'apprentissage et qu'une école, ou un cycle, qui réussit à se transformer en véritable communauté d'apprenants est à la fois plus efficace et équitable. Il y a donc des données de la recherche pédagogique contemporaine qui peuvent fonder et inspirer les pratiques que la réforme actuelle au Québec, dans sa dimension pédagogique, valorise et souhaite voir se répandre. Notamment en ce qui a trait à l'assouplissement du groupe-classe et à une modulation du curriculum en fonction de caractéristiques de sous-groupes d'élèves, ainsi qu'aux limites d'une individualisation trop poussée de l'apprentissage.

La recherche montre aussi que, d'une certaine manière, la structure séculaire des degrés annuels est en partie responsable du redoublement, puisqu'elle force tous les enfants à démontrer au même moment l'acquisition des mêmes connaissances et le développement des mêmes compétences – ce qui est à l'évidence absurde, étant donné la diversité des élèves – et enjoint les enseignants à les mettre en rang, à les classer, ce qui signifie inévitablement que certains élèves échoueront (Hutmacher, 1993).

À l'inverse, des recherches peuvent également rendre illégitimes certaines pratiques et mettre en évidence leur faible efficacité pédagogique. C'est le cas des recherches sur le redoublement (Paul, 1996) qui établissent sans l'ombre d'un doute que celui-ci est une pratique coûteuse et peu efficace, n'engendrant que très rarement le rattrapage souhaité et ayant, par ailleurs, des effets négatifs sur l'estime et la confiance en soi des élèves concernés. Il faut dire que, la plupart du temps, l'élève en situation d'échec n'est pas mis dans des conditions particulières, adaptées et pertinentes, de nature à relancer sa motivation et ses efforts. Ainsi, le redoublement prépare à l'abandon scolaire, au lieu de remettre l'élève sur le chemin de la réussite. Habituellement, au primaire, celui-ci ne fait que reprendre le degré échoué, parfois avec le même professeur, parfois avec un autre. Au secondaire, il arrive souvent qu'il soit relégué à diverses formes de sous-scolarisation ou vers des voies de sortie du système éducatif. Il paraît donc fondé de penser qu'un assouplissement de la structure en degrés annuels – ce qu'est essentiellement le cycle d'apprentissage – est de nature à favoriser la lutte à l'échec scolaire.

Mais l'école n'a pas toujours été organisée en degrés annuels; il s'agit là d'une invention du XX<sup>e</sup> siècle, liée à l'avènement de l'école de masse en milieu urbain, là où, afin de répondre à la croissance des effectifs, on a décidé d'appliquer à l'éducation les principes de l'organisation scientifique du travail et du «fordisme» (Callahan, 1962).

Paradoxalement, la recherche indique aussi qu'une majorité d'enseignants sont convaincus que le redoublement peut avoir des effets positifs sur des élèves. On peut émettre l'hypothèse que les enseignants craignent que leur autorité, déjà considérablement amoindrie par rapport à ce qu'elle fut il y a une ou deux générations, disparaisse totalement si le système d'éducation leur interdit de faire échouer un élève. Comment pourrions-nous, se demandent-ils, motiver les élèves, réguler les comportements et mobiliser tout un chacun, si la crainte de l'échec ne peut être invoquée et jouer son rôle? Bonne question à laquelle il faut apporter une réponse convaincante.

Une partie de la réponse passe par une clarification de ce qu'est un cycle d'apprentissage. Il est clair que celui-ci ne fait pas disparaître comme par enchantement les difficultés d'apprentissage ou la diversité des intérêts et de la motivation des élèves; au contraire, il en prend davantage acte et veut fournir le cadre temporel propice à l'instauration d'une véritable pédagogie différenciée, celle-ci, si bien pratiquée, étant de nature à limiter les retards scolaires. L'idée est certes de faire en sorte qu'à la fin de la scolarisation de base, tous les élèves aient acquis les connaissances et développé les compétences inscrites dans le curriculum officiel; mais la poursuite de cette idée se veut plus flexible que par le passé, moins prisonnière de la structure des degrés annuels. Dans la mesure où le cycle est un lieu de responsabilité et de concertation entre les enseignants, il peut permettre une prise en charge plus collective des difficultés et des retards des élèves, et il rend possible un suivi plus consistant et soutenu.

Cependant, rendre possible quelque chose n'est pas en garantir la réalisation pleine et entière. Le cycle est un construit social: il sera ce que les enseignants en feront et sera largement déterminé par la manière dont ils l'habiteront collectivement. En effet, il va de soi qu'avoir davantage de temps n'est pas en soi une solution, car tout dépend de la manière dont ce temps sera utilisé.

Ce qui précède paraîtra idéaliste à plus d'un lecteur, le cycle ainsi présenté étant davantage à construire que réalisé, sauf à quelques rares endroits. Et encore, rien ne garantit que l'usure du temps ne viendra pas à bout des meilleures dispositions des enseignants. Mais alors, comment s'attaquer à l'échec scolaire, au retard et au redoublement? Comment faire en sorte que des élèves, tenus de demeurer à l'école plus longtemps que jamais dans l'histoire, y développent un intérêt intrinsèque, y acquièrent les connaissances et y développent les compétences que nous jugeons essentielles pour vivre dans une société démocratique, pluraliste et technologiquement avancée? Sur cette question, le fardeau de la preuve n'a pas à être toujours du côté des novateurs; doivent aussi rendre des comptes ceux qui défendent le *statu quo*, ce dernier

étant, la recherche le montre, nettement en-deçà des espérances au départ mises en lui. Il est certain qu'une étude sur les diverses formes émergentes de fonctionnement des cycles d'apprentissage serait des plus utiles à moyen terme. Pour le moment, il importe que ces cycles se construisent dans les meilleures conditions possibles et qu'ils tiennent la route, une longue route.

Parmi les conditions favorables, il y a certes du temps de formation et de concertation pour les enseignants et les directions d'écoles, un leadership compétent et affirmé des conseillers pédagogiques, et de bonnes et régulières communications avec les parents. Mais il faudra bien aussi que la partie patronale (dont la main gauche, celle qui réforme l'école, ignore parfois ce que fait sa main droite, celle qui négocie les ententes collectives) et la partie syndicale conviennent des nécessaires révisions et assouplissements des règles actuelles qui régissent l'organisation du travail à l'école.

*Claude Lessard  
Maurice Tardif  
Yves Lenoir*



## RÉFÉRENCES

- Callahan, R.E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Gouvernement du Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Ministère de la Jeunesse.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire, analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève: Service de la recherche sociologique.
- Paul, J.-J. (1996). *Le redoublement: pour ou contre?* Paris: ESF.

# RECHERCHE EN COURS

---

## @CCOMPAGNEMENT DES STAGIAIRES À L'ÈRE DES TIC : FORUM ÉLECTRONIQUE OU GROUPE DE DISCUSSION ?

---

Thierry Karsenti, Michel Lepage et Colette Gervais  
Université de Montréal

**C**ette texte fait part des premiers résultats issus d'une expérience pilote réalisée dans le cadre de la formation pratique des futurs enseignants à l'Université de Montréal. Notre expérimentation avait pour but de mieux comprendre les interactions (quantité, nature) favorisées par l'utilisation de moyens de communication télématiques, particulièrement le groupe électronique de discussion, dans la supervision et l'accompagnement des stagiaires.

### CONTEXTE

L'évaluation d'une première expérience d'utilisation d'un forum électronique par les stagiaires<sup>1</sup>, qui a été réalisée l'an dernier par quelques superviseurs d'un stage en enseignement au secondaire à l'Université de Montréal, nous a permis de conclure aux apports réels de cette formule, même si la participation des superviseurs était limitée à ceux qui avaient une attitude très favorable par rapport à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) (Gervais, Pelletier, Dupuis, Fortin, et Junquet, 2001). Aux dires des stagiaires, cet outil a contribué à réduire leur isolement pendant le stage. Il leur a aussi permis de s'entraider dans la résolution de problèmes liés à leur pratique professionnelle. Pour leur part, les superviseurs ont eu l'impression d'un séminaire de stage continu par la poursuite des discussions tout au long du stage et pas seulement au moment des rencontres de l'équipe. Ils ont surtout apprécié les discussions d'ordre professionnel entre stagiaires et ont eu le sentiment de mieux les connaître, ce qui les a aidés dans leur tâche de supervision.

Le forum électronique de discussion est un mode de communication télématique, asynchrone, qui permet l'affichage de messages sur un espace réservé du réseau Internet. Seuls les babillards électroniques thématiques peuvent être appelés forums électroniques ou forums électroniques de discussion. Les messages affichés sont donc tous liés à un thème précis. En général, le forum s'avère très utile pour le travail d'équipe, les discussions de groupe, la supervision des stagiaires ou encore pour la réalisation de projets. C'est un lieu d'échange où l'étudiant peut afficher ou consulter un message sans contraintes spatiales ou temporelles, à condition qu'il sache accéder au site du forum. Ce moyen de communication électronique renseigne aussi sur le nombre de personnes qui ont répondu à un message affiché grâce à l'arborescence illustrant la structure des discussions thématiques.

---

1 Un stage d'une durée de cinq semaines consécutives, en troisième année de formation, plus particulièrement centré sur le développement de la compétence en gestion de classe, les étudiants assumant la moitié de la charge de travail de l'enseignant associé.

Cette année, à l'Université de Montréal, nous avons souhaité généraliser ce type d'accompagnement par les moyens électroniques de communication aux stagiaires à toutes les équipes de supervision, pas seulement aux superviseurs volontaires et intéressés par les TIC. L'utilisation systématique des moyens électroniques de communication dans la formation pratique nous semble une façon de contribuer au développement des compétences technologiques des étudiants en formation à l'enseignement. Par ailleurs, il est apparu nécessaire d'explorer des formules plus souples que le forum électronique de discussion, et surtout plus accessibles à l'ensemble des superviseurs. Il faut noter qu'ils étaient peu nombreux à avoir participé à la première expérience avec le forum électronique de discussion, en particulier parce que l'accompagnement de certains stagiaires dans un forum est exigeant en temps et en soutien technique.

## MÉTHODOLOGIE

Nous avons mis en place une nouvelle expérience pilote à l'automne 2001, à l'Université de Montréal. Dans le contexte du même stage au secondaire, certains superviseurs ont utilisé le forum électronique; d'autres, le groupe de discussion. Le groupe de discussion a la particularité d'être basé sur le courrier électronique de l'étudiant. Il fonctionne par la création et le maintien d'une liste d'abonnés. Habituellement, seul l'administrateur du groupe peut ajouter ou enlever des personnes d'un groupe de discussion.

Ainsi, un stagiaire peut communiquer par courrier électronique avec tous les autres stagiaires de son groupe en envoyant un message à une seule adresse électronique. Le message envoyé à cette adresse sera reçu par toutes les personnes inscrites au groupe de discussion, et ce, dans leur boîte personnelle de courrier électronique. Cela permet à chaque stagiaire d'avoir accès aux questions, aux informations et aux commentaires soumis par des collègues, sans avoir à consulter un autre site comme c'est le cas pour le forum électronique de discussion. Des expériences menées lors de cours en ligne à l'Université du Québec à Hull (Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001) nous avaient notamment incité à tenter l'expérience du groupe de discussion à l'Université de Montréal.

Nous avons proposé les deux modes de communication télématique aux superviseurs du stage au secondaire, en incitant toutefois ceux et celles qui n'avaient que peu ou pas de compétences technologiques à opter pour le groupe électronique de discussion. Tous les superviseurs ont accepté de participer à l'expérience. En tout, onze superviseurs ont choisi le groupe électronique de discussion, tandis que deux ont préféré le forum électronique de discussion. Afin de documenter notre expérience pilote d'utilisation du groupe de discussion, nous avons procédé, en complément des modes traditionnels de supervision, à une recension et à une analyse de contenu de tous les courriels envoyés par les différents groupes de discussion créés (un pour chacun des superviseurs;  $n = 11$ ). L'analyse des données s'est inspirée des démarches proposées par L'Écuyer (1990), Huberman et Miles (1994). L'analyse de contenu a été effectuée suivant la grille d'analyse des interactions (tableau 1) développée lors d'une étude précédente (Karsenti, Fortin et Larose, 2002). Le présent texte n'aborde toutefois pas le contenu des échanges réalisés sur le forum électronique de discussion puisque nous avons déjà analysé cet aspect (Gervais *et al.*, 2001).

TABLEAU 1

Catégories d'analyse de contenu des messages envoyés par le groupe de discussion<sup>2</sup>

Définition sommaire	
Expression d'un besoin d'aide	Un stagiaire qui demande formellement de l'aide à ses pairs ou au superviseur afin de résoudre une situation problématique.
Échange de ressources ou d'information	Un stagiaire qui informe ses pairs à propos d'un événement, une activité ou un type d'intervention utilisé par son enseignant associé ou par son école. Il s'agit ici d'une information dans le sens propre du terme. Le stagiaire informe (ses pairs).
Rétroaction	Un stagiaire qui répond à un courriel d'un de ses pairs et lui donne son point de vue, sa façon de voir. Il s'agit ici d'une réponse à un message.
Questionnement sur la prise de position	Un stagiaire qui questionne la position prise par un autre stagiaire quant à une question pédagogique, didactique, de gestion de classe, etc.
Partage d'expériences personnelles	Un stagiaire qui partage avec ses pairs une expérience vécue personnellement dans le cadre de son stage.
Conseils pédagogiques	Un stagiaire qui prodigue un conseil d'ordre pédagogique à ses pairs, qui émet une morale à retenir après avoir vécu ou observé une situation pédagogique; qui propose une façon de faire sur le plan pédagogique permettant d'éviter un problème; qui propose une stratégie, une approche ou un type particulier d'intervention pédagogique. Il peut également s'agir d'un stagiaire qui émet une opinion sur un sujet.
Encouragements et solidarité	Un stagiaire qui encourage, motive ses pairs, invite à « ne pas lâcher », à ne pas se décourager, à persévérer, etc. dans son message sans pour autant que son message soit une réponse à une autre personne. Il s'agit d'un message général d'encouragement ou de solidarité (type d'interaction souvent retrouvé au début ou à la fin du message).
Demande de rétroaction	Un stagiaire qui demande à ses pairs de répondre à son message afin d'obtenir leur opinion ou de savoir s'ils ont vécu cette situation ou s'ils ont la même opinion. Ici, il ne s'agit pas d'un besoin d'aide, mais bien d'un désir « d'échanger » avec ses pairs sur un sujet.
Autre	Tout autre type de message ne pouvant être intégré dans les catégories précédentes.

## PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous présentons ici des résultats de nature quantitative (le nombre de courriels envoyés et reçus par le groupe de discussion; des résultats de nature qualitative (nature des messages envoyés et reçus: analyse de contenu des courriels envoyés et reçus par le groupe de discussion; des résultats de nature descriptive et qualitative (la satisfaction rapportée des superviseurs et des stagiaires).

Concernant le nombre de courriels acheminés par le groupe de discussion, le tableau 2 brosse un portrait global pour chacun des superviseurs. Ce tableau met en évidence qu'il y a eu de nombreuses communications entre les stagiaires et le superviseur, ou entre les stagiaires eux-mêmes. Le nombre de courriels reçus (tableau 2) est étroitement lié au nombre de personnes membre d'un groupe de discussion. Pour notre expérience pilote, les onze groupes créés comptaient de 9 à 12 stagiaires chacun. Un message envoyé était donc réacheminé à 9, 10, 11 ou 12 personnes, selon les groupes. Le groupe de discussion a ainsi un effet multiplicateur sur le nombre de messages reçus. Quant au forum électronique de discussion, il n'a pas cet effet puisque l'étudiant doit se connecter sur le forum et cliquer sur un message pour le consulter.

<sup>2</sup> Karsenti, T., Fortin, T. et Larose, F. (2002, p. 215).

**TABLEAU 2**  
Répartition des messages affichés sur le groupe électronique de discussion

Superviseur	Nombre de courriels acheminés	Nombre de courriels reçus
A	76	836
B	64	640
C	46	552
D	31	279
E	32	352
F	51	459
G	46	506
H	37	444
I	50	600
J	34	374
K	39	390
Total	506	5432

Le tableau 3 présente la nature des messages envoyés ou reçus par les groupes de discussion. Les résultats de cette analyse de contenu illustre les types d'échanges qui ont eu lieu sur le groupe électronique de discussion<sup>3</sup>. Les messages contiennent le plus souvent le « partage d'expériences personnelles » (49,0%) ou encore une « rétroaction » (46,0%). Il y a également plusieurs messages qui contiennent des éléments d'encouragement et de solidarité (16,8%) ou certaines demandes de rétroaction (16,8%). L'expression claire d'un besoin d'aide revient dans près de 10% des messages. Enfin, on relève moins souvent des « conseils pédagogiques » (2,6%) ou encore « l'échange de ressources ou d'information » (1,1%), ce qui peut paraître surprenant dans le contexte de la formation pratique où l'on suppose que les stagiaires s'entraident. Par ailleurs, les stagiaires ont possiblement échangé des ressources ou des informations directement par courriel, sans passer par le groupe de discussion.

**TABLEAU 3**  
Répartition des messages affichés sur le groupe électronique de discussion

Type d'interaction	Taux de présence dans les messages affichés sur le groupe électronique de discussion
Partage d'expériences personnelles	49,0%
Rétroaction	46,0%
Encouragements et solidarité	16,8%
Demande de rétroaction	16,8%
Expression d'un besoin d'aide	9,8%
Autre	5,2%
Conseils pédagogiques	2,6%
Échange de ressources ou d'information	1,1%
Questionnement sur la prise de position	0,6%

3 Les messages acheminés ou envoyés par le groupe électronique de discussion pouvaient, à la fois, être classés dans plusieurs catégories. Certains messages étaient particulièrement longs et contenaient, par exemple, des encouragements, des conseils pédagogiques, l'expression d'un besoin d'aide, etc.

En ce qui a trait à la satisfaction des superviseurs et des stagiaires, les commentaires rapportés lors des rencontres formelles indiquent que cette expérience pilote a suscité un certain enthousiasme. Ainsi, malgré les hésitations de départ chez quelques individus peu familiers avec les outils informatiques ou peu enclins à utiliser le courrier électronique dans leur quotidien, les superviseurs de stage ont rapidement consenti à tenter l'expérience. À la suite d'une brève séance de formation, l'adhésion fut générale : la simplicité du système, ses avantages évidents ainsi que l'intérêt suscité par la formule chez les stagiaires ont réussi à rallier les perplexes.

La rencontre bilan qui a réuni les superviseurs, au terme du stage, a d'ailleurs permis un retour sur l'expérience vécue. Malgré les quelques problèmes rencontrés dont il est question plus loin, l'expression d'une satisfaction générale a été rapportée. Le contact immédiat entre les stagiaires d'un même groupe et leur superviseur a certes été le point le plus positif. En plus de rompre l'isolement ressenti par certains qui se retrouvent seuls dans une école, la possibilité d'échanger au jour le jour sur le quotidien du stage, sans avoir à attendre le moment du séminaire, permet souvent de dédramatiser des situations. Superviseur et collègues stagiaires peuvent, en effet, discuter des événements, émettre des commentaires, suggérer des pistes de réflexion ou des éléments de solutions, comparer à des événements issus de leur propre expérience.

Un autre lieu de convergence qui est apparu, dans les commentaires des superviseurs, est le lien permanent qui s'établit entre les stagiaires et leur superviseur, ce qui permet à ce dernier d'adapter le contenu et même la forme des séminaires en fonction des réflexions ou des réactions soumises par les stagiaires lors des échanges par voie électronique. Reprenant l'image utilisée par les superviseurs du groupe expérimental de l'année dernière, certains superviseurs ont qualifié les échanges par voie électronique de « séminaire permanent » qui vient nourrir le stage sans discontinuité, donnant ainsi encore plus de pertinence aux rencontres *in vivo*. Les stagiaires ont hâte de se rencontrer pour poursuivre la discussion amorcée ou avoir des nouvelles concernant les situations rapportées dans les échanges électroniques.

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les programmes de formation des maîtres annonce depuis quelques temps une évolution dans la formation pratique des futurs enseignants. À l'ère d'Internet, le forum et le groupe électronique de discussion représentent un mode de soutien à la supervision des stagiaires de plus en plus essentiel. Néanmoins, cette expérience pilote semble mettre en évidence que le groupe électronique de discussion, en raison de ses nombreux avantages en termes de flexibilité, d'accessibilité, de communication et d'interactions accrues, est un moyen beaucoup plus prometteur que le forum de discussion que très peu de superviseurs se risquent à utiliser aussi bien dans la première expérience (Gervais *et al.*, 2001) que dans la deuxième. Ce mode de communication semble également plus encourageant sur le plan de l'accroissement de la communication, accroissement que favorise l'absence de contraintes spatiales ou temporelles. Les problèmes techniques sont également minimales puisque la seule habileté qu'il est nécessaire de posséder, tant pour l'équipe de supervision que pour les stagiaires, a trait à la transmission de messages par courrier électronique.

Selon nous, enfin, les échanges électroniques entre stagiaires et superviseurs ne remplacent toutefois pas l'observation en classe suivie de rétroaction, ni le contact avec l'enseignant associé, ni les échanges plus structurés en séminaire mais, de nos jours, ce type de communication semble avoir un rôle complémentaire essentiel aux modalités traditionnelles. Plus aisé à mettre en place sur le plan technologique, en particulier à cause de sa facilité d'utilisation et des

problèmes techniques limités, le groupe électronique de discussion a surtout l'avantage de pouvoir rejoindre tous les stagiaires, « par un seul clic », sur leur boîte personnelle de courriel. Forts des résultats de cette expérience, les responsables des stages au secondaire envisagent maintenant d'étendre la formule du groupe électronique de discussion à l'ensemble des stages.

Tout n'est pas dit, bien sûr. Devant le potentiel immense que représente cette approche, quelques avenues restent encore à explorer. Ainsi, il pourrait être intéressant d'intégrer les enseignants associés dans le groupe de discussion, comme cela s'est fait ailleurs (Wepner, 1997). Cette autre approche crée, en effet, une dynamique différente. Les stagiaires seront-ils portés, alors, à restreindre leurs commentaires ou encore à se censurer de peur d'être jugés par les enseignants associés? Ceux-ci interviendront-ils de manière spontanée ou se sentiront-ils étrangers aux propos échangés entre stagiaires ou entre stagiaires et superviseurs? L'avantage évident de cette formule serait de permettre la participation directe des « formateurs de terrain », selon l'expression de Perrenoud (1994), à cet élément essentiel du stage (auquel ils sont habituellement étrangers) : les retours réflexifs qui pourraient leur permettre de mieux comprendre la différence entre la « théorie épousée » et la « théorie pratiquée » (Schön, 1983 ; 1987).

Dans cette même foulée, un site de discussion pour superviseurs et enseignants associés, abordant la formation initiale du point de vue des formateurs universitaires et des accompagnateurs du milieu, pourrait constituer aussi un lieu d'échanges privilégié. Un tel site pourrait certainement contribuer à améliorer les liens de partenariat par une mise en commun de réflexions, un partage d'idées, de suggestions, de commentaires généraux sur les stages et la formation des maîtres en général.

## RÉFÉRENCES

Gervais, C., Pelletier, P., Dupuis, R., Fortin, N. et Junquet, B. (2001). *Le forum électronique, un outil de supervision?* Communication au Colloque interrégional – Une formation pratique en partenariat : état des lieux et prospective, Montréal, Université du Québec à Montréal, mai.

Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. In N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 77-91). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Karsenti, T., Fortin, T. et Larose, F. (2002). Les TIC et le défi de la formation pratique dans le cadre de la Réforme de l'éducation. In F. Larose et T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue à l'enseignement* (p. 199-232). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. (2001). Changement des attitudes, des perspectives et des pratiques enseignantes: le cas de futurs maîtres confrontés aux TIC. *Éducation et francophonie* 29(1) <Revue électronique: [www.acelf.ca/revue/index.html](http://www.acelf.ca/revue/index.html)>.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, Ph. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique? In F. Clerc et P.A. Dupuis (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (p. 19-44). Nancy: Éditions Conseil régional de développement pédagogique (CDRP) de Lorraine.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. (2<sup>e</sup> éd. 1987). New York, NY: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-Bass.

Wepner, S.B. (1997) You can never run out of stamps: Electronic communication in field experiences. *Journal of Educational Computing Research*, 16(3), 251-268.

# PRODUCTIONS RÉCENTES

---

## VIENNENT DE PARAÎTRE

---

Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (dir.) (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.



Les textes rassemblés dans ce livre ont été présentés dans le cadre d'un colloque de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (Acfas) tenu à l'Université de Montréal en mai 2000. Depuis ce temps, certains aspects du programme ont été transformés, retranchés ou ajoutés, mais les commentaires fournis par les différents auteurs n'en conservent pas moins encore toute leur pertinence. De même, l'examen du Programme de formation va bien au-delà de l'ordre d'enseignement primaire pour lequel il a été conçu, car les fondements mêmes du programme, ses grandes orientations, son approche, sa structure, voire des compétences qui seront reconduites au secondaire, sont aussi examinés et analysés de manière critique.

---

Larose, F. et Karsenti, T. (dir.) (2002). *La place des TIC en formation initiale et continue à l'enseignement*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Cet ouvrage présente des résultats de recherches récents portant sur les différents facteurs qui affectent l'intégration des TIC tant dans le domaine de la formation initiale et continue à l'enseignement que dans celui de l'utilisation de ces technologies par les praticiens dans le quotidien de la classe. Diverses perspectives y sont abordées en relation avec les contextes européen et nord-américain, principalement québécois. Les fondements épistémologiques qui guident la pratique enseignante y sont pris en considération comme déterminants du regard porté sur un outil didactique, certes extraordinaire, mais qui ne peut avoir d'autres propriétés ou d'autres conséquences que celles qui caractérisent l'intervention éducative du professionnel de l'enseignement.

---

Mujawamariya, D. (dir.) (2002). *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante: récits d'expériences, enjeux et perspectives*. (coll.: Boudreau, P. et Saussez, F.) Outremont: Les Éditions Logiques.

Cet ouvrage aborde les problématiques de la formation des enseignants dans un contexte d'éducation multiculturelle et d'intégration des minorités. Praticiens et chercheurs unissent leurs voix. Certains auteurs décrivent leurs expériences ou leurs pratiques en matière d'éducation multiculturelle ou d'intégration de membres de minorités visibles et ethnoculturelles dans le corps enseignant, d'autres partagent les résultats de leurs travaux de recherche. Ils esquissent également des perspectives d'actions pour une éducation multiculturelle authentique ainsi que pour le développement d'un corps enseignant plus représentatif de la société canadienne.

## RECENSION

---

### L'ÉCOLE PEUT-ELLE ÊTRE JUSTE ET EFFICACE ? DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES ET L'ÉGALITÉ DES ACQUIS

---

*Un livre de Michel Crahay (2000)*

*publié par De Boeck*

Cet ouvrage tente de répondre à la question titre, essentiellement à partir d'un examen exhaustif des publications scientifiques. Là réside toute son originalité et son apport. Évitant les discours moralisants et les vibrants appels à l'utopie pédagogique, l'auteur cherche à formuler une réponse à la lumière de ce que la recherche peut dire aux praticiens, aux gestionnaires et aux politiciens désireux de faire avancer, ne serait-ce qu'à petits pas, les systèmes éducatifs et les pratiques d'enseignement actuels. Si l'ensemble des pistes d'actions retenues semble constituer au total un agenda de changement assez chargé et marqué par un volontarisme fort, celles-ci, prises une à une, paraissent accessibles et réalisables. L'auteur jumelle un engagement profond à l'égard de l'égalité des chances (dans sa version égalité des acquis), d'une justice sociale corrective et du principe de l'éducabilité de tous, avec un pragmatisme structurel et pédagogique qui étonnera le lecteur européen, alors que sa contrepartie nord-américaine se trouvera ici heureuse, en terrain familier.

L'univers de recherche recensé n'est pas limité à la production sociologique classique (Bourdieu), mais il comprend aussi des études internationales et comparatives, des études évaluatives et des études pédagogiques. Le lecteur est ainsi mis en contact avec un ensemble de recherches qu'on pourrait associer, certes, à la sociologie de l'éducation, mais aussi aux sciences économiques et humaines appliquées à l'éducation, aux sciences de l'éducation et à la pédagogie. Il y a, en somme, dans ce livre, un très vaste ensemble de recherches analysées, donnant à l'ouvrage une grande valeur de synthèse, une synthèse orientée par une grande question qui sert de fil conducteur pour toute la démarche de l'auteur.

Considérant comme champ d'investigation plusieurs systèmes scolaires occidentaux, notamment ceux des États-Unis, de la France, de la Belgique, de la Suisse et des pays participant à l'occasion aux études internationales de l'International Evaluation Association, le livre a pour cadre l'école de base ou l'enseignement fondamental, là où les fonctions d'instruction et de socialisation prédominent sur la fonction de qualification.

Les principales questions pour lesquelles la recherche est sollicitée sont les suivantes: Quelle justice pour l'école de base? L'école est-elle impuissante face à l'héritage familial? L'origine sociale est-elle partout déterminante? L'école peut-elle réduire les inégalités de réussite? Les structures non différenciées d'enseignement sont-elles efficaces? L'école offre-t-elle les mêmes occasions d'apprendre? Comment gérer l'hétérogénéité des élèves? Les dispositifs d'apprentissage indivi-

dualisé sont-ils efficaces? Comment gérer les différences dans les rythmes de développement? Qu'est-ce qu'on gagne, qu'est-ce qu'on perd avec la pédagogie de la maîtrise? Quelles sont les conditions optimales d'application de la pédagogie de la maîtrise? La coopération est-elle efficace? À quelles conditions?

## POUR L'ÉGALITÉ DES ACQUIS ET POUR UNE JUSTICE CORRECTIVE

*Si l'on veut véritablement assurer l'égalité des acquis et la démocratisation scolaire, il importe d'abolir le redoublement, de construire un parcours intégré et commun à tous tout au long de l'enseignement de base ou fondamental, et de reporter au-delà de cet enseignement la différenciation des parcours.*

Après avoir clarifié le concept de justice et d'égalité en éducation, en rappelant les trois acceptions du concept (égalité d'accès, égalité de traitement et égalité des acquis), l'auteur opte pour l'égalité des acquis et pour une justice corrective. Ensuite, il procède à une analyse de nombreuses recherches, soit directement, soit en s'appuyant sur des synthèses et des méta-analyses de recherches. Il réalise ainsi un bilan de la démocratisation de l'éducation poursuivie au cours de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, puis il interroge la recherche afin de dégager les éléments structurels et les pratiques pédagogiques qui semblent contribuer de manière claire et nette à l'égalisation des acquis. L'objectif avoué de l'ouvrage est donc de participer à la conception d'un enseignement à la fois plus juste et plus efficace.

L'analyse s'articule autour des sources structurelles et pédagogiques de l'inégalité en éducation. Sur le plan structurel, trois éléments sont pointés du doigt: le redoublement, la différenciation des parcours et la sectorisation. En ce qui concerne le redoublement, la recherche internationale est concluante: le redoublement est coûteux et inefficace, il n'améliore pas le rendement scolaire des élèves concernés et a, au contraire, souvent, des effets négatifs. Les redoubleurs au primaire sont, en effet, parmi les élèves les plus susceptibles d'abandonner leurs études au cours du secondaire. Il en est de même pour la différenciation des parcours; plus celle-ci est précoce, plus elle est dangereuse, augmentant l'avantage des favorisés et reléguant les moins bien nantis à des voies moins porteuses d'avenir. Cette différenciation des filières, le *tracking* en anglo-américain, produit ce qu'il appelle l'effet Mathieu, renforçant les plus forts et condamnant les autres à des voies de garage. Par contre, la recherche internationale révèle que les systèmes scolaires à tronc commun (par exemple, ceux des pays scandinaves) et où les choix de filières sont relativement tardifs (par exemple, après l'enseignement de base) sont aussi ceux qui assurent le plus longtemps la scolarité du plus grand nombre et des apprentissages moyens de qualité. Les systèmes scolaires scandinaves incarnent ce second cas de figure. Enfin, là où la volonté politique est assez forte pour freiner les stratégies familiales élitistes et là où le libre choix de l'école ne régit pas sans contraintes et sans limites le quasi-marché scolaire, au profit des familles plus instruites et socioéconomiquement favorisées, alors la justice scolaire corrective a des chances de produire de réels effets. Car le libre marché scolaire produit aussi, comme la différenciation des filières et le redoublement, l'effet Mathieu.

Les conclusions de l'auteur, sur ce plan, sont très claires. Si l'on veut véritablement assurer l'égalité des acquis et la démocratisation scolaire, il importe d'abolir le redoublement, de construire un parcours intégré et commun à tous tout au long de l'enseignement de base ou fondamental, et de reporter au-delà de cet enseignement la différenciation des parcours. Il faut aussi limiter le libre choix de l'école, valoriser l'école de quartier ou de l'arrondissement et limiter

les dérogations à l'obligation d'inscrire son enfant à cette école commune. Il faut donc maintenir l'hétérogénéité des populations scolaires et contrer les tendances à l'homogénéisation socioéconomique. Ces recommandations de l'auteur sont, selon lui, en parfaite continuité avec la recherche sérieuse recensée. De plus, plusieurs systèmes scolaires, notamment ceux des pays scandinaves, ont des politiques conformes aux deux premières conclusions. La troisième est plus problématique: à tout le moins, c'est que l'air du temps, partout en Occident, souffle dans la direction opposée.

## PRATIQUES CURRICULAIRES ET PÉDAGOGIQUES

*Le meilleur enseignement, celui qui réduit les différences d'acquisition des savoirs et en assure le plus grand nombre, combine de l'enseignement collectif, des travaux individuels, de fréquentes évaluations formatives et des pédagogies qui organisent des interactions entre élèves productives et structurées.*

L'auteur consacre plusieurs chapitres de son ouvrage aux pratiques curriculaires et pédagogiques susceptibles de faire une différence. Il aborde tour à tour la recherche portant sur la gestion par les enseignants du temps d'enseignement et sur leur couverture du curriculum, la recherche portant sur la constitution des groupes d'élèves – le vieux débat sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité des groupes est ici requestionné –, sur les dispositifs d'enseignement individualisé, sur la pédagogie de maîtrise et sur les approches coopératives en classe. Pour réaliser ce tour d'horizon, Crahay présente plus de deux cents pages d'analyses serrées des recherches à la fois classiques et récentes. Il se dégage de l'ensemble un portrait assez clair des pratiques efficaces et aptes à contrer l'échec scolaire des élèves faibles, tout en ne ralentissant pas indûment les élèves forts (effet Robin des bois).

Ici aussi, les conclusions de l'auteur sont précises: la variation observée entre les enseignants quant à la gestion du temps d'enseignement et quant à l'organisation de ce temps en fonction des savoirs à enseigner et des compétences à développer est inacceptable; elle doit être considérablement réduite au nom de l'égalité. Il y a des savoirs essentiels que tout élève doit apprendre et rien ne justifie la variation observée dans les pratiques enseignantes actuelles. Par ailleurs, Crahay estime que la recherche réhabilite un enseignement systématique ou programmé, selon la vieille expression, et structuré par le maître, un enseignement nettement collectif. La recherche n'est pas concluante à propos des vertus de l'individualisation et, notamment, de sa capacité à réduire les écarts entre élèves faibles et élèves forts. Le meilleur enseignement, celui qui réduit les différences d'acquisition des savoirs et en assure le plus grand nombre, combine de l'enseignement collectif, des travaux individuels, de fréquentes évaluations formatives et des pédagogies qui organisent des interactions entre élèves productives et structurées. Selon Crahay, un enseignement planifié suivant une carte didactique, « une proposition d'agencement des apprentissages, accompagnée d'un répertoire des difficultés qui émaillent généralement le cours des apprentissages visés » (p. 408), est aussi une condition de réussite. En ce sens, on lira avec intérêt le chapitre consacré à la pédagogie de la maîtrise et à ses effets indéniablement positifs. Enfin, l'auteur préconise des groupements hétérogènes des élèves, mais plus flexibles que ceux traditionnellement associés à la classe annuelle; les partisans des cycles d'apprentissage et des regroupements variés et flexibles des élèves trouveront ici matière à justifier leur choix.

## RETOMBÉES ET APPORTS DE L'OUVRAGE

Tout étudiant qui termine un cursus de formation en sciences de l'éducation et en formation des maîtres devrait entreprendre la lecture de cet ouvrage qui constitue une excellente synthèse de ce que nous savons sur la justice et l'efficacité de l'école. Ce livre est construit de manière didactique de sorte que les pièces de l'édifice sont bien situées dans le contexte de leur production et que la méthode retenue pour en évaluer l'impact est toujours explicitée et accessible. Il est aussi encourageant pour quiconque entreprend le métier d'enseignant, car il soutient avec force et vigueur la thèse que l'école peut faire quelque chose pour assurer la démocratisation du savoir et pour contrer les inégalités constatées au départ de la scolarisation.

Pour les chercheurs, il relève le pari de la démonstration de la pertinence de leur activité. Il illustre ce que peut contenir une politique éducative *data-driven* ou *research-driven*. D'ailleurs, il faut féliciter l'auteur pour l'étendue du domaine de recherche couvert, la qualité des analyses systématiques, la clarté de son style – pas de jargon inutile, ni de phrases alambiquées –, et sa capacité de construire au fil des chapitres son modèle de l'enseignement juste et efficace.

Paradoxalement, l'ouvrage est aussi une contribution à la professionnalisation de l'enseignement, tout en proposant la réduction de l'autonomie actuelle des enseignants, car il montre qu'il y a des pratiques d'enseignement supérieures à d'autres. Il y a ce que les Américains nomment des *best practices* que tout enseignant professionnel devrait maîtriser s'il entend être à la fois juste et efficace. Celui-ci ne peut donc faire, en classe avec ses élèves et à l'école avec ses collègues, comme bon lui semble. Les moyens à sa disposition ne sont pas tous d'égale valeur. L'enseignement collectif systématique apparaît supérieur à des dispositifs fortement individualisés, la fréquence des tests l'emporte sur leur rareté ou leur absence, la coopération sur la compétition, la pédagogie de la maîtrise et son souci constant d'assurer pas à pas la progression des élèves l'emportent sur le flou artistique. Et c'est ici qu'un double problème surgit. D'abord, les systèmes de reddition de compte et d'imputabilité actuellement en vigueur dans les systèmes scolaires occidentaux insistent sur l'obligation de résultats, ce que Crahay appellent les compétences essentielles devant être assurées à tous, tout en laissant aux enseignants le choix des moyens. Mais leur laissent-ils vraiment le choix des moyens lorsqu'ils s'appuient sur le type de démarche réalisée par Crahay pour fonder une école juste et efficace? Ensuite, les enseignants sont jalousement attachés à leur autonomie professionnelle et ne sont pas entichés de soumettre leurs pratiques aux dictats des meilleures pratiques professionnelles.

Il y a ici un malentendu qui ne sera pas facile à dissiper, tant historiquement le métier a été vécu sur le mode de l'autonomie individuelle. S'il y a des pratiques justes et efficaces, alors la professionnalisation de l'enseignement, à l'image de celle d'autres métiers, passe par la maîtrise de l'ensemble du corps enseignant de ces pratiques. On peut imaginer ce que pareille position peut engendrer de résistances chez certains secteurs du corps professoral. Pourtant, cette position est tout à fait acceptable dans les professions dites établies et sert même de fondement à leur prétention statutaire. À sa manière, Crahay centre le débat de la professionnalisation de l'enseignement sur la question de la maîtrise des compétences professionnelles aptes à assurer l'efficacité et la justice scolaire. Cela est un terrain tout à fait approprié, mais s'il s'annonce difficile.

Il faut aussi relire les dernières pages du livre sur la nécessaire révolution culturelle de l'école que Crahay juge nécessaire pour comprendre qu'une « pédagogie de la solidarité et du métissage culturel » (p. 411) n'est pas qu'une question de compétence professionnelle à développer, c'est aussi une question de valeurs et d'idéologie. Et cela concerne tous les agents éducatifs, les enseignants, les gestionnaires, les politiques et les parents.

*Dit autrement, ce n'est pas parce que la recherche confirme que la pédagogie de coopération est à la fois plus efficace et juste que notre société va se laisser convaincre facilement d'abandonner les références à l'individualisme, à la compétition et à l'excellence.*

Sur le plan des politiques éducatives, les choses ne sont pas aussi nettes que la recherche le souhaiterait et la question de la sectorisation est un bel exemple ou un bon test pour l'approche volontariste préconisée par l'auteur. Si Crahay a raison, et il est difficile de douter des effets inégalitaires du marché scolaire, alors les politiques actuellement en vigueur en Occident dissocient ce que Crahay entend associer, à savoir la justice et l'efficacité scolaire. Car le marché peut être efficace, opérant le tri entre les performants et les autres, récompensant les meilleurs et sanctionnant les faibles; ces résultats peuvent être considérés parfaitement efficaces du point de vue de la sélection et de la quête d'excellence; mais cela est socialement injuste, et les sociologues le savent depuis longtemps. Il leur revient de dénoncer les effets inégalitaires

de cette poursuite effrénée de l'efficacité et de cette transposition mécaniste dans l'éducation des idéologies managériales en vigueur dans l'entreprise privée. Plus fondamentalement, cela nous ramène au politique, aux idéologies et aux groupes sociaux qui les portent et dont les rapports sont aussi des rapports de force. Dit autrement, ce n'est pas parce que la recherche confirme que la pédagogie de coopération est à la fois plus efficace et juste que notre société va se laisser convaincre facilement d'abandonner les références à l'individualisme, à la compétition et à l'excellence.

Si la dénonciation du marché scolaire est une tâche essentielle des sociologues, il faut néanmoins savoir gré à Crahay de nous avoir montré que nous pouvons faire l'école autrement, si nous le voulons véritablement.

*Claude Lessard*

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal

# THÈSES DOCTORALES

---

## PRINCIPES DIRECTEURS DE LA CONCEPTION ET DE LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES DE FORMATION CONTINUE DES RESPONSABLES VILLAGEOIS : MISE À CONTRIBUTION DES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS DE TERRAIN

---

*Youssouf Sanogo*

*Stagiaire postdoctoral au CRIE*

*Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke*

*Thèse réalisée sous la direction de Jean Lapointe*

*Université Laval*



Une particularité générale de cette thèse est qu'elle aborde les interventions éducatives dans un cadre différent du domaine scolaire et s'inscrit dans une perspective de développement rural en Afrique, au sud du Sahara, plus particulièrement, au Mali.

L'auteur y présente la situation problématique des interventions pour le développement rural en Afrique subsaharienne et abordons le cas de la Compagnie malienne de développement de textiles

(CMDT) ; cette compagnie fait la promotion de la culture du coton au Mali et, dans ce cadre, mène des activités éducatives en direction des producteurs agricoles. Il est notamment reproché aux interventions effectuées leur caractère technocratique et déterministe, et la trop grande importance accordée aux variables économiques au détriment des dimensions humaines et culturelles. D'où la volonté d'y intégrer davantage les logiques paysannes et de prendre en compte les réalités du milieu.

À cette fin, la thèse de Youssouf Sanogo part de trois idées de base. La première est que la situation problématique des interventions pour le développement rural en Afrique subsaharienne est complexe. En témoignent les nombreux malentendus et les divergences de visions qui échappent généralement aux prévisions des technocrates. La deuxième idée est la nécessité d'aborder ladite situation de façon plus globale ; d'où l'utilisation d'une approche systémique dans l'étude. La troisième est l'importance de fonder l'étude sur les représentations que les acteurs de terrain ont des interventions effectuées, afin de mieux intégrer leurs cultures, leurs logiques, leurs savoirs et leurs préoccupations. Ces idées nous ont guidé dans une étude de cas à Konoko. En raison de la complexité des interventions, le socio-constructivisme a été choisi comme cadre paradigmatique, la systémique comme cadre théorique, et une adaptation de la méthodologie des systèmes souples (Checkland, 1981) comme cadre méthodologique. Les représentations des acteurs ont été recueillies, qualitativement analysées et interprétées selon une approche systémique.

Des résultats obtenus, deux points essentiels émergent. D'abord, les représentations des acteurs sont une richesse quant à la conception des situations éducatives complexes. Ensuite, l'approche systémique est un outil privilégié pour modéliser celles-ci, en avoir une compréhension globale et profonde, et y proposer un ou des points de levier pour une éventuelle amélioration. Pour le cas de Konoko, la modélisation systémique de la situation problématique des interventions pour le développement révèle une tendance éconocentrique et monopolisante des pratiques agricoles de la CMDT, soutenues par des activités éducatives prescriptives, dûment conçues par les technocrates de la compagnie. Cela se fait au détriment de certaines préoccupations locales et des objectifs officiels de développement global du village et d'autonomie de gestion des producteurs agricoles. La formation continue des responsables villageois se révèle alors un point de levier susceptible de renverser cette tendance. Mieux formés,

ces derniers pourraient contribuer à l'obtention de pratiques plus viables pour Konoko par leur participation active aux prises de décisions. Dans cette perspective, la thèse propose des principes directeurs pour la conception et la mise en œuvre des programmes de formation continue. Ces principes, axés surtout sur l'ouverture, la réflexion critique, l'apprentissage continu et la recherche de la viabilité, devraient servir d'idées premières ou de cadre pour agir sur le système de formation de la CMDT de façon à mieux préparer les responsables villageois à œuvrer dans le sens de l'amélioration des interventions et à lier l'économique au social.

En conclusion, il semble que le cadre méthodologique de l'étude pourrait intéresser nombre de chercheurs du CRIE et du CRIFPE, deux centres préoccupés par des problématiques aussi complexes que celles des interventions éducatives et de la profession enseignante. Il constitue un exemple d'utilisation de l'approche systémique pour concevoir et modéliser des situations éducatives, dont la complexité échappe le plus souvent aux méthodes de recherche réductionnistes et linéaires.

## RÉFÉRENCES

- Checkland, P. (1981). *Systems thinking, systems practice*. Toronto: John Wiley.
- Sanogo, Y. (2001). *Principes directeurs de la conception et de la mise en œuvre des programmes de formation continue des responsables villageois: mise à contribution des représentations des acteurs de terrain. Cas de Konoko, village de la zone cotonnière de la Compagnie malienne de développement de textiles (CMDT), République du Mali*. Thèse de doctorat en technologie de l'enseignement, Faculté des sciences de l'éducation. Québec: Université Laval.

---

## LE STRESS ET LA DÉMARCHE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES SOCIAUX

---

Cameron Montgomery  
Professeure  
Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta  
Thèse réalisée sous la direction de Nerée Bujold  
Université Laval

Cette thèse de doctorat, soutenue en mai 2001, est rédigée sous forme d'articles. Elle examine la relation entre les capacités à résoudre des problèmes sociaux et celles à gérer le stress chez les stagiaires en enseignement préscolaire et primaire (BEPP) et en enseignement secondaire (BES) à l'Université Laval. Le premier chapitre expose la problématique et le cadre théorique de la thèse.

Un premier article<sup>1</sup>, qui forme le deuxième chapitre, recense des écrits sur le stress et la résolution de problèmes sociaux dans le domaine de la formation des maîtres.

Un deuxième article<sup>2</sup> fait état d'une recherche sur les qualités psychométriques de deux questionnaires portant, pour l'un, sur la résolution de problèmes sociaux et, pour l'autre, sur le

---

1 L'article a été accepté à la revue francophone *Res academica* et il paraîtra lors de son premier numéro 2002.

2 Cet article a également été accepté pour publication à la *Revue canadienne de l'enseignement supérieur* et il paraîtra dans son premier numéro de l'an 2002.

stress. Cette enquête a été menée auprès de 458 sujets (prétest) en formation initiale enseignement au primaire et au secondaire de l'Université Laval. Les étudiants au BES (n = 158) ont servi uniquement pour valider les deux questionnaires. Les informations à l'égard du stress sont obtenues au moyen d'un questionnaire portant sur le stress psychologique, questionnaire traduit et validé dans le cadre de la thèse. Les informations sur les capacités de résolution de problèmes sont obtenues par un questionnaire validé dans un autre contexte. Plus précisément, y sont présentés les résultats des analyses d'items de ces deux instruments de mesure. L'auteure y aborde aussi les résultats d'analyses factorielles effectuées afin de vérifier la validité interne des deux instruments. En effet, après avoir examiné les résultats de l'analyse factorielle du questionnaire sur le stress, elle constate que le modèle théorique du questionnaire de Derogatis (DSP) se trouve relativement bien confirmé dans cette version française.

Le troisième article<sup>3</sup> de cette thèse, rédigé en langue anglaise, présente les résultats obtenus auprès de 117 stagiaires en enseignement préscolaire et primaire à l'Université Laval (post-test). L'étude n'a permis de noter aucune augmentation significative après la fin d'un stage en enseignement primaire ni pour la capacité de résoudre des problèmes sociaux ni pour le degré de stress. Les résultats suggèrent cependant que plus les stagiaires ont augmenté leurs compétences à résoudre des problèmes sociaux moins leur stress a augmenté durant le stage. Après examen des corrélations obtenues entre les changements, entre le prétest et le post-test, en relation avec les deux variables, il est postulé que l'entraînement à certaines habiletés de résolution de problèmes sociaux, telles que l'orientation au problème, la génération des solutions diverses, la compréhension des aspects cognitifs et des aspects émotifs, pourrait s'avérer une méthode prometteuse pour augmenter les compétences à la résolution de problèmes et réduire ainsi le degré de stress chez les stagiaires en enseignement préscolaire et primaire. Les résultats de cette recherche suggèrent que plus on enseigne à des stagiaires à gérer leur stress émotif et à décrocher de l'école ou du travail (le potentiel à la détente), plus ils réussiront à réduire leur anxiété et à surmonter leur tendance à la dépression. De nombreux auteurs suggèrent en effet qu'une gestion efficace du stress est un préalable à une bonne gestion de classe.

Cette formule de rédaction de thèse par articles scientifiques offre un avantage de taille, selon l'auteure, celui de permettre la découverte et la familiarisation à la publication scientifique pour l'étudiant à la maîtrise et au doctorat. Le double apprentissage inhérent à ce processus dépasse la simple rédaction de thèse.

## RÉFÉRENCE

Montgomery, C. (2001). *Le stress et la démarche de résolution de problèmes sociaux*. Thèse de doctorat en éducation, Faculté des sciences de l'éducation. Québec: Université Laval.

---

3 Ce troisième article a été soumis à la *Revue canadienne des sciences du comportement* et il sera soumis de nouveau à cette même revue après avoir apporté des corrections.

# ACTIVITÉ ÉTUDIANTE

---

## ÊTRE ÉTUDIANT INTERNATIONAL AU CENTRE DE RECHERCHE SUR L'INTERVENTION ÉDUCATIVE (CRIE) DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE : « C'EST L'FUN » !

---

*Six étudiants, provenant de divers pays, nous livrent un témoignage de leur expérience au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) de l'Université de Sherbrooke.*

**Youssef Sanogo :**

*Je suis originaire de Bamako, au Mali. Je suis actuellement en stage postdoctoral après avoir fait mon doctorat en technologie de l'enseignement à l'Université Laval.*

**Carole Tapie :**

*Je suis originaire d'un petit village au cœur de Pyrénées. J'ai étudié en psychologie, puis en sciences de l'éducation à Toulouse, tout en intégrant dans un milieu associatif d'aide.*

**Marinalva Ribeiro :**

*Je viens de Feira de Santa Ana, au Brésil, où j'étais professeure pour la formation en pédagogie des enseignants du secondaire.*

**El Mostafa Habboub :**

*Je suis marocain et j'ai enseigné 14 ans au collégial en génie mécanique. J'ai de plus enseigné, à l'hiver 2001, au Collège de Sherbrooke.*

**Angélique Uwamariya :**

*Je viens de Kigali, au Rwanda. J'ai travaillé cinq ans comme secrétaire administrative à l'Université nationale du Rwanda (UNR).*

**Béatrice Halsouet :**

*Je viens de France où j'étais enseignante au primaire et également formatrice auprès de futurs enseignants.*

Être étudiant international à l'Université de Sherbrooke au sein du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) nous paraît à tous une expérience formidable sur bien des aspects. Du côté professionnel, cela « permet d'approfondir des concepts relevant du domaine de l'intervention éducative dans les écoles » (Youssef), et « d'échanger des idées sur la formation des enseignants » (Marinalva). Cette expérience est également propice à « échanger avec différents directeurs de recherche sur le plan épistémologique et sur le plan méthodologique » (Carole). C'est aussi plus que ça, comme le souligne El Mostafa : le CRIE c'est « mon école, [...] un espace d'apprentissage ou de recherche, d'échanges, d'amitié ». Et, comme le précise Angélique : le CRIE constitue « un environnement de travail, un cadre formatif et une occasion de rencontrer les autres ».



Dans cet espace d'échanges, il y a aussi un accueil chaleureux qui se manifeste de différentes façons. Il y a les mots personnalisés de Denise Lauzon, la secrétaire du CRIE, pour souligner les événements de chacun d'entre nous, anniversaires ou autres. Nous avons également tous expérimenté la disponibilité et l'écoute réelle des professeures et des professeurs, ainsi que de son directeur Yves Lenoir, quand nous proposons des projets. Nous avons partagé beaucoup de moments de joie, par exemple, à la fête de Noël où le Père Noël a été revu et corrigé à la façon « Nez Rouge » par deux étudiants québécois.

Nous essayons, de notre part, d'apporter des rythmes différents avec, comme souvenirs marquants, un après-midi où la musique brésilienne a retenti d'un bout à l'autre de nos bureaux, ou encore cette longue soirée où les danses aux rythmes de Bahia ont réchauffé le Carnaval de Québec pour les collègues québécois, français et brésiliens présents.

Nous sommes à l'affût des « échanges culturels, pour connaître d'autres réalités » (Marinalva) et pour essayer de les comprendre, avec des questions parfois impertinentes. Deux d'entre nous se souviennent ainsi d'un « Pourquoi fêtez-vous l'Halloween ? » laissant sans réponse deux Québécois pourtant bercés par cette tradition depuis leur plus tendre enfance.

L'apprentissage de ce nouveau milieu culturel est parfois cocasse, même pour les étudiantes de même langue maternelle. Il est arrivé à une Française de répondre « oui » à une étudiante québécoise qui lui demandait : « Est-ce que je suis dans le champ ? » Alors que l'apprenante demandait, inquiète, si sa démarche était inadaptée, la Française acquiesçait pour approuver le bon sens de la répartie, dans le champ de la question posée... Confusion de champs...

Carole, qui déjà nous a quittés, en retiendra la volonté d'être « plus attentive aux étudiants étrangers en France ». En effet, la situation affective que nous vivons est parfois fragile. Il faut s'imaginer, par exemple, Angélique dont les deux enfants (7 et 10 ans) sont au Rwanda, et Marinalva dont le grand garçon vit au Brésil et elle veille à l'intégration ici de son plus jeune fils (15 ans).

Mais en fait, ces anecdotes et ces situations de vie particulières, où tout est à construire sans souvent de repères familiaux ni autres au départ, ne doivent pas minimiser ce que vit tout étudiant international, au même titre que les autres étudiants, au sein du CRIE : une effervescence de projets de recherche, une activité fourmillante de conférences et de formations.

Nous pouvons tous nous retrouver le mercredi après-midi pour participer à diverses activités riches en apports et échanges intellectuels. Régulièrement, des étudiants viennent y présenter l'état de leurs recherches pour s'ouvrir aux réactions de leurs collègues. En d'autres temps, des professeurs sont invités pour nous exposer leur champ de recherche et les résultats de leurs travaux. Ce sont parfois des professeurs de l'Université de Sherbrooke (Joséphine Mukamurera, Colette Deaudelin, Diane Biron) ou d'ailleurs (Claude Lessard, Université de Montréal, Gilles Baillat, IUFM de Reims, et bientôt, Britt Mari-Barth, l'Université catholique de Paris). Des expériences intéressantes nous sont exposées, comme l'implantation de la nouvelle réforme de l'éducation au Maroc, grâce à la venue de Salah Benyamna, sous-ministre de l'Éducation dans ce pays (Ph. D. de l'Université de Montréal).

Ces après-midi peuvent aussi être le prétexte d'échanges dans le cadre du club de lecture où différents volumes d'intérêt sont présentés par des auteurs ou des lecteurs invités. Mentionnons, à titre d'exemples, *L'obsession des compétences* avec Louise Julien de l'Université du Québec à Montréal, ainsi que *La complexité des cultures et de l'interculturel* de Jacques Demorgon, présenté par Martin Lambert, étudiant à la maîtrise en psychologie des relations humaines (volet interculturel) à l'Université de Sherbrooke.

Des ateliers de formation complètent ces apports du mercredi. Ainsi, nous avons été initiés à la lexicométrie avec François Larose, Jean-Claude Kalubi, professeurs et Vincent Grenon, étudiant au doctorat. Récemment, nous avons eu l'occasion d'expérimenter deux logiciels d'analyse qualitative des données (AtlasTi 4.2 et HyperResearch 2.0) avec Colette Deaudelin et Joséphine Mukamurera, professeures.

Le CRIE international (futur CRIIE?) nous permet donc à tous, de vivre une expérience parfois déstabilisante (psychologiquement ou cognitivement), souvent chaleureuse et toujours très riche et très formatrice. Et ça, c'est «l'fun!».

*Béatrice, Angélique, Carole, El Mostafa, Marinalva, Youssouf*

Au nom de tous les étudiants internationaux du CRIE

---

## RAPPEL AUX MEMBRES DU CRIFPE

---

Si vous désirez faire connaître vos recherches ou vos nouvelles productions, n'hésitez pas à soumettre vos textes aux membres du comité du bulletin :

Pierre Boudreau : [pboudrea@uottawa.ca](mailto:pboudrea@uottawa.ca)  
Daniel Martin : [daniel\\_martin@uqat.ca](mailto:daniel_martin@uqat.ca)  
Joséphine Mukamurera : [jmukamu@courrier.usherb.ca](mailto:jmukamu@courrier.usherb.ca)



*Au plaisir de vous lire!*

# PRIX ET DISTINCTIONS

---

## LA CHAIRE DE RECHERCHE DU CANADA SUR L'INTERVENTION ÉDUCATIVE

---

Yves Lenoir

*Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative*

*Directeur du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)*

*Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke*

**E**n novembre dernier, j'ai eu le privilège de me voir décerné une chaire de recherche du Canada. Le texte qui suit présente les grandes lignes du programme de recherche de cette chaire pour les sept prochaines années.

### PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La problématique de recherche de la chaire est centrée sur l'intervention éducative dans l'enseignement et dans la formation professionnelle initiale et continue en enseignement, et sur le développement des conduites qui s'y rattachent, dans une perspective interdisciplinaire. Ce n'est en fait que depuis quelques décennies que la question des pratiques enseignantes fait l'objet de recherches, à la suite, entre autres, d'une rupture avec les perspectives néopositivistes et les attentes sociales nouvelles. De nombreuses publications, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, insistent sur la nécessité d'un recours à des pratiques enseignantes effectives et efficaces, et, par là, sur l'urgence d'une réforme des pratiques de formation dans un contexte de professionnalisation (Altet, 1994; Bourdoncle, 1991, 1993; Gouvernement du Québec, 2001). Toutefois, Bru (2001) rappelle le peu de connaissances longitudinales et systématisées à leur égard, et la nécessité de s'interroger sur les effets de l'enseignement. Par ailleurs, si maintes études éclairent certains aspects, y inclus en amont de l'agir en classe, de l'activité enseignante sous ses dimensions didactiques, pédagogiques, organisationnelles, l'enjeu soulevé par les orientations de la chaire est de considérer la pratique enseignante dans sa complexité, tant du point de vue de son actualisation en classe que des représentations qui la sous-tendent. D'où le choix de la notion d'intervention éducative comme pivot conceptuel. Ce choix repose sur une conception de l'intervention éducative entendue comme :

- l'ensemble des actions finalisées posées par un formateur (enseignant, stagiaire, formateur universitaire, etc.) en vue de poursuivre, dans le contexte de l'institution scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions jugées les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés;
- un engagement du formateur dans un processus interactif au sein d'une situation problème faisant appel à un dispositif de formation dynamique et interactif, c'est-à-dire un ensemble de moyens et de ressources qu'il conçoit, élabore, utilise et mobilise, et qu'il rend disponibles et accessibles à un ou à des sujets apprenants;

- une *praxis* existentielle et sociale qui intègre dialectiquement anticipation, pratique et réflexion critique et qui s'inscrit dans un cadre socialement normé (par la législation, par le curriculum, etc.) et contraignant (attentes sociales de l'État, de la profession, de soi, des sujets, des parents, du syndicat, contraintes relevant du contexte social, culturel, économique, etc.);
- un rapport entre les dimensions curriculaires et didactiques (rapport au savoir/aux savoirs/de savoirs), les dimensions psychopédagogiques (rapport aux élèves/à l'élève) et les dimensions organisationnelles (rapport à la gestion de l'enseignement en tant que rapport à l'espace classe, au temps et aux moyens organisationnels), le tout ancré dans un contexte (rapport au social et à l'institution) spatio-temporellement déterminé;
- un agir réapproprié, interprété et appliqué par un formateur, un « faire ordonné » qui s'actualise dans une interaction qui s'établit entre l'intervenant et un ou des sujets et qui résulte de l'interaction entre des pratiques sociales de référence, définies comme l'ensemble des composantes d'une pratique (instruments matériels et intellectuels, objets de travail, problèmes, savoirs, etc.) prises en compte et utilisées pour établir des référentiels de formation (Martinand, 1989), des savoirs de la pratique issus de la pratique sociale et émis par les enseignants (savoir-faire, recettes, routines, procédures, techniques, etc.), et des savoirs sur la pratique issus de la recherche (savoirs didactiques, pédagogiques et organisationnels).

L'intervention éducative est alors conçue comme un acte complexe, comme un rapport social indissociable du concept de médiation. Elle suppose une interactivité pratique et régulatrice entre des sujets apprenants, des objets de savoirs prescrits et normatifs (par le curriculum) et un intervenant socialement mandaté (l'enseignant). Il s'agit d'une médiation pédagogico-didactique (relevant de l'intervenant), qui prend également en considération les aspects organisationnels et les perspectives contextuelles (institutionnelles et sociales), qui porte sur la médiation cognitive mise en œuvre par des sujets apprenants et qui instaure une situation problème qui agit comme espace transitionnel au sein duquel ces deux médiations interagissent à partir de dispositifs de formation. Il s'agit donc d'une action finalisée, complexe, « bienveillante », dialectique, intégratrice et régulatrice des processus d'apprentissage.

## LES VOILETS DE RECHERCHE

Le programme de recherche comporte trois volets complémentaires que nous abordons brièvement.

### PREMIER VOLET – L'intervention éducative en tant que représentation et agir

Ainsi qu'en ont fait état nombre de chercheurs, dont Schön (1983; 1987), il existe un écart entre les conceptions épousées et les pratiques effectives. D'autres travaux (Argyris et Schön, 1976; Charlier, 1991) ont également mis en évidence la nécessité de tenir compte des représentations des enseignants et de s'en servir comme révélateurs auprès des sujets en formation et comme initiateurs de nouvelles pratiques. La psychologie sociale a également mis en exergue le poids des représentations sociales et du construit d'attribution causale (Hewstone, 1989; Peterson

et Seligman, 1984) comme prédicteurs des pratiques (Larose, Lenoir, Bacon et Ponton, 1994). Il importe donc de confronter ces représentations sociales aux pratiques effectives observées directement, de manière à mieux cerner la ou les logiques et le ou les modèles référentiels qui animent les enseignants lorsqu'ils préparent, actualisent et analysent leurs prestations en classe.

En résumé, trois questions principales se dégagent de ce premier volet de recherche : les représentations sociales des enseignants au regard de leur fonction médiatrice et de leurs pratiques en classe ; les pratiques effectives des enseignants en classe ; les dispositifs de formation des enseignants lorsqu'ils interviennent en classe ; la façon dont ils utilisent ces dispositifs.

Ce premier volet vise ainsi à circonscrire les représentations sociales et les pratiques enseignantes, les modèles d'intervention éducative (MIE) auxquels ils adhèrent, ainsi que les modalités d'utilisation des dispositifs de formation auxquels ils recourent.

#### **DEUXIÈME VOLET – L'intervention éducative et la recherche de sens (le rapport au savoir)**

Plus fondamentalement, nos travaux (Larose et Lenoir, 1998), éclairés par ceux de Beillerot (1989), Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996), Charlot (1997 ; 1999), Charlot, Bautier et Rochex (1992) et Develay (1996), ont mis en évidence l'importance du rapport au savoir comme facteur déterminant des conceptions et des pratiques enseignantes. Les enseignants adhèrent à des MIE qu'ils jugent appropriés et adoptent des dispositifs d'enseignement cohérents, en accord avec leurs représentations du rapport au savoir.

Par la question du rapport au savoir, nous entendons les représentations partagées socialement et évoquées que les enseignants ont a) du statut du savoir (sa conception, c'est-à-dire ce qu'est le savoir, est-il un donné révélé, contemplé, dévoilé, ou un construit individuel ou social ?), b) des modalités d'accession à ce savoir (son accession ou appréhension, c'est-à-dire comment un être humain, ici un élève, parvient-il au savoir ?) et c) de l'opérationnalisation du savoir (son actualisation, c'est-à-dire comment concevoir des situations permettant d'y accéder ? À quelle intervention éducative recourir ?)

Ces questions, d'ordre épistémologique avant tout mais aussi didactique, renvoient à la recherche de sens qui investit la production d'une situation problème et, *in fine*, un savoir, selon trois dimensions constitutives du sens alloué à la réalité conceptualisée (Fabre, 1999). Premièrement, il y a le caractère propositionnel du savoir, ou sa compréhensibilité en tant que rapport aux concepts (la perspective épistémologique de l'objet de savoir), c'est-à-dire en quoi le savoir fait sens pour la connaissance. Deuxièmement, il y a l'angle de la référence de l'objet de savoir, ou le rapport au monde qu'il permet plutôt que le seul renvoi à un quelconque savoir scolaire (les structures sociales du substrat environnemental, c'est-à-dire la perspective sociologique du contexte social) ou, en d'autres mots, le savoir fait-il sens pour la réalité sociale ? Troisièmement, il y a la manifestation de l'objet de savoir, ou le rapport au sujet qui s'interroge (la perspective psychologique du sujet) et qui renvoie à la fonctionnalité du savoir, c'est-à-dire en quoi le savoir fait sens pour le sujet.

En résumé, deux groupes de questions principales se dégagent de ce deuxième volet de recherche. D'une part, à quel rapport au savoir adhèrent les enseignants, c'est-à-dire quelles sont les représentations que les enseignants ont du statut du savoir ? Quelles sont les représentations que

les enseignants ont des modalités d'accès à ce savoir? Et comment concevoir des situations permettant d'y accéder? D'autre part, quel sens l'enseignement, la formation, le savoir ont-ils pour le sujet (la perspective psychologique), pour la connaissance (la perspective épistémologique) et pour la société (la perspective sociologique)?

### TROISIÈME VOLET – L'intervention éducative et les rapports aux savoirs et de savoirs

En lien direct avec les deux premiers volets, le troisième porte sur le rapport aux savoirs et sur le rapport de savoirs.

Par rapport aux savoirs, il faut entendre les liens qu'un sujet (enseignant, élève) établit avec des savoirs scientifiques ou scolaires, ces liens étant influencés par des variables sociales, psychologiques, politiques, etc. (la stratification des matières). Ce type de rapport renvoie directement aux représentations sociales du sujet. Par rapport de savoirs, il faut entendre les liens entre les différents savoirs scolaires et autres (savoirs d'expérience, par exemple) qui sont invoqués et qui se tissent sur le plan du curriculum et sur celui de l'intervention (planification et pratique) par les formateurs (enseignants comme universitaires).

La question du rapport entre les savoirs soulève plusieurs problèmes dont deux principaux, celui du rapport social aux savoirs et celui de l'interdisciplinarité. En effet, quelle place occupent des différentes matières scolaires dans un curriculum d'enseignement et dans un curriculum de formation à l'enseignement? Un premier problème soulève la question de la structuration et de la hiérarchisation de ces matières. Les travaux de la nouvelle sociologie britannique ont montré l'existence d'une stratification sociale des matières scolaires agissant comme facteur de sélection sociale. Nos travaux sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire au Québec arrivent au même résultat (Lenoir, 1991; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000). Par ailleurs, comment sont articulées les matières scolaires, les disciplines scientifiques et leurs contenus d'enseignement au sein du curriculum et dans l'intervention?

Un deuxième problème est celui de l'actualisation d'un curriculum qui est appelée à assurer l'établissement de liens interdisciplinaires entre les contenus d'enseignement, de manière à donner sens aux apprentissages et à les inscrire dans une visée fonctionnelle, aujourd'hui socialement attendue. Quelle place ou quelle fonction occupent les différentes matières dans un enseignement et quels rapports établir entre elles? Ces questions se posent tant sur le plan curriculaire que sur le plan didactique ou sur celui des processus médiateurs (les démarches d'apprentissage) à favoriser dans l'action. Si la documentation scientifique sur l'interdisciplinarité est des plus abondantes et si elle est parfois fortement connotée idéologiquement, relativement peu d'études sur les représentations et les pratiques interdisciplinaires des enseignants ont été réalisées (Lenoir et Sauvé, 1998a; 1998b). La multidimensionnalité des savoirs qui sont requis sur le plan des apprentissages de la part tant des enseignants que des formés, de même que la nécessité de promouvoir une intégration de ces processus d'apprentissage et de ces savoirs de manière à favoriser le développement d'une *praxis* professionnelle, nous conduit à privilégier, tant du point de vue de la recherche que de celui de l'intervention, le

recours à une perspective interdisciplinaire. Si le concept d'interdisciplinarité peut convenir dans l'enseignement, il pose cependant problème dans la formation à l'enseignement où il importe de prendre en compte des savoirs implicites, voire adisciplinaires, tels que les savoirs d'expérience. Une connaissance plus poussée des représentations et des pratiques à caractère interdisciplinaire s'impose, ainsi que des obstacles qui conduisent à des dérives ou à leur rejet.

En résumé, deux séries de questions de recherche se dégagent de ce troisième volet de recherche. D'une part, quelle importance les enseignants accordent-ils aux différentes matières scolaires qui composent le curriculum, c'est-à-dire quel est leur rapport social aux savoirs? Et quelle sont les conséquences de cette stratification sociale des savoirs sur l'intervention éducative? D'autre part, quels sont les liens que les enseignants tissent entre les différents savoirs (scolaires et autres), au plan de leurs représentations sociales et de leurs pratiques effectives sur l'aspect du curriculum et de l'intervention (planification et pratique)?

### AXES DE RECHERCHE

Ces trois volets de recherche et les questions qu'ils soulèvent conduisent à préciser les axes de recherche poursuivis par le Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et par la Chaire de recherche.

- En lien avec les volets 1 et 3, l'étude, dans une perspective interdisciplinaire, des représentations sociales de l'intervention éducative et de son actualisation effective en classe, ainsi que de ses modèles chez les différents acteurs œuvrant dans la formation à l'enseignement et chez les enseignants en exercice, aux plans curriculaire, didactique et pédagogique.
- Également en lien avec le volet 1, l'étude, dans une perspective interdisciplinaire, de l'une des dimensions constitutives de l'intervention éducative – la didactique d'une discipline, la relation psychopédagogique, l'organisation de l'enseignement – chez les acteurs intervenant dans la formation à l'enseignement et chez les enseignants en exercice.
- Toujours en lien avec le volet 1, l'étude, dans une perspective interdisciplinaire, des dispositifs de formation tels que l'usage des manuels scolaires, des TIC, d'approches (la pédagogie par projets, les modèles interdisciplinaires, etc.), etc., mis en œuvre par les enseignants pour initier et soutenir le recours à des processus médiateurs cognitifs de la part des élèves.
- En lien avec le volet 2, l'étude, dans une perspective interdisciplinaire, du rapport au savoir (ce qu'est le savoir, comment il est conçu et comment il est actualisé) en tant que facteur déterminant de l'intervention éducative, chez les différents acteurs œuvrant dans la formation à l'enseignement et chez les enseignants en exercice.
- En lien avec le volet 3, l'étude, dans une perspective interdisciplinaire, d'une part, du rapport aux savoirs en tant qu'impact du rapport de stratification sociale des savoirs sur l'intervention éducative et, d'autre part, du rapport de savoirs en tant qu'actualisation d'interrelations entre les savoirs dans les processus d'intervention éducative.

Pour en savoir davantage sur la Chaire de recherche et le Centre de recherche sur l'intervention éducative, nous vous invitons à consulter le site Internet suivant :

<<http://www.educ.usherb.ca/crie>>.

## RÉFÉRENCES

- Alter, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1976). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. London: Jossey-Bass.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir: une notion en formation. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Paris: Éditions universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. I – La fascination des professions (1). *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes: les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 5-7.
- Charlier, É. (1991). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Economica-Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Economica-Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Hewstone, M. (1989). *Causal attribution*. Oxford: Basil Blackwell.
- Larose, F., Lenoir, Y., Bacon, N. et Ponton, M. (1994). Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative: une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(4), 719-740.
- Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 189-228.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Paris: Université de Paris 7.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-516.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998a). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique. *Revue française de pédagogie*, 124, 121-153.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998b). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 125, 109-146.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transpositions didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.

Peterson, C. et Seligman, M.E.P. (1984). Causal explanation as a risk factor for depression : Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347-374.

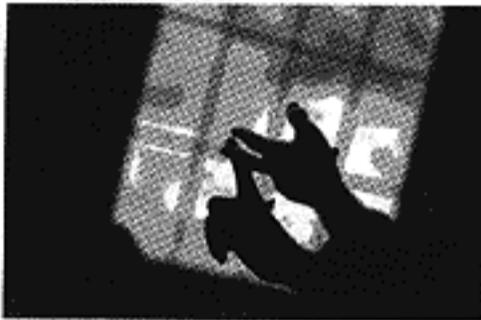
Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

---

## NOMINATION

---



Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) annonce que madame Lorraine Lamoureux, responsable des stages, de l'insertion professionnelle et de la formation continue du personnel enseignant à la Commission scolaire de Laval, a été nommée, par le ministre de l'Éducation, présidente du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) pour un mandat de trois ans, soit jusqu'au 31 décembre 2004.

Le COFPE a pour mission de conseiller le Ministre sur toute question relative aux orientations de la formation du personnel enseignant du primaire et du secondaire, y compris la formation professionnelle.

*Félicitations et bon succès  
dans l'accomplissement de ces nouvelles fonctions!*

# APPEL DE CANDIDATURES

---

## BOURSE DE RECHERCHE POSTDOCTORALE DU CRIFPE

---



Le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) sollicite, pour l'année 2002-2003, des candidatures pour une bourse postdoctorale sur la formation et la profession enseignante.

Cette bourse est destinée à une jeune chercheuse ou à un jeune chercheur canadien ou étranger de qualité qui désire poursuivre des études postdoctorales en relation avec la thématique générale de recherche du CRIFPE.

Le domaine de recherche de la candidate ou du candidat retenu devra porter plus spécifiquement sur l'une des thématiques traitées par l'un des trois centres de recherche qui constituent le centre interuniversitaire :

- l'étude des questions relatives à la professionnalisation des enseignants, au CRIFPE-Laval, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval ;
- l'étude des politiques éducatives et de leurs impacts sur les établissements et les pratiques des agents scolaires, au CRIFPE-LABRIPROF (Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professionnalités en éducation), à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ;
- l'étude de l'intervention éducative dans l'enseignement et dans la formation à l'enseignement au CRIFPE-CRIE (Centre de recherche sur l'intervention éducative), à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

### COMPÉTENCES REQUISES

- Détenir un diplôme de doctorat ou un Ph. D. obtenu entre 1998 et 2001 en lien avec la thématique générale du CRIFPE et en rapport avec l'une des trois thématiques des centres de recherche constitutifs.
- Détenir une solide connaissance orale et écrite de la langue française. Une bonne connaissance de la langue anglaise est un atout.

### MODALITÉS DE PRÉSENTATION DES CANDIDATURES

Les candidates et les candidats doivent faire parvenir les informations suivantes avant le 10 juin 2002 :

- une copie de leur diplôme de doctorat ou un Ph. D. ;
- une copie du dernier relevé de notes de l'établissement universitaire qui a émis le diplôme de doctorat ou un Ph. D. ;

- une attestation de cet établissement universitaire qu'elle ou qu'il maîtrise la langue française à l'oral et à l'écrit;
- un curriculum vitae détaillé et à jour;
- un aperçu du plan de carrière à long terme;
- un texte de trois pages décrivant sommairement le projet postdoctoral et établissant le lien avec l'une des thématiques spécifiques du CRIFPE;
- trois lettres de recommandation expédiées directement par leurs auteurs.

Les éléments du dossier doivent être acheminés à l'adresse suivante :

Secrétariat du CRIFPE  
 Faculté des sciences de l'éducation, 5<sup>e</sup> étage  
 Université de Montréal  
 C.P. 6128, succursale Centre-Ville  
 Montréal (Québec)  
 H3C 3J7 Canada

## PROCESSUS DE SÉLECTION

La sélection s'effectuera sur la base de l'excellence du dossier soumis et de l'adéquation du projet présenté avec la thématique générale et l'une des thématiques spécifiques d'un des centres.

Les candidates et les candidats de toute nationalité peuvent postuler.

## CONDITIONS D'EMPLOI

- La bourse, valable pour une année, est d'un montant minimal de 30 000 \$ canadiens.
- La boursière ou le boursier s'engage à travailler dans l'un des trois centres de recherche qui l'hébergera en fonction de la thématique retenue.
- La boursière ou le boursier bénéficiera de tous les avantages accordés aux étudiants diplômés qui travaillent dans le centre qui l'accueillera.
- La boursière ou le boursier s'engage, d'une part, à mener une recherche clairement définie en accord avec les orientations et les activités du centre de recherche qui l'accueillera et, d'autre part, à participer activement aux diverses activités tant de ce centre que du CRIFPE.
- La boursière ou le boursier s'engage à publier et à préparer des projets de recherche en collaboration avec des chercheuses et des chercheurs du centre de recherche.
- Il appartient à la candidate ou au candidat sélectionné de trouver les compléments monétaires requis.

Pour plus de renseignements sur le CRIFPE et ses centres de recherche constitutifs, vous pouvez visiter les sites Web suivants :

CRIFPE (et les trois centres) : <http://crifpe.scedu.umontreal.ca>  
 CRIFPE-CRIE : <http://www.educ.usherb.ca/crie>

---

## BOURSE DE RECHERCHE POSTDOCTORALE DE LA CHAIRE DE RECHERCHE DU CANADA SUR L'INTERVENTION ÉDUCATIVE

---



La Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke sollicite, pour l'année 2002-2003, des candidatures pour une bourse postdoctorale sur l'intervention éducative dans le domaine de l'enseignement et de la formation à l'enseignement.

Cette bourse est destinée à une jeune chercheuse ou à un jeune chercheur canadien ou étranger de qualité qui désire poursuivre des études postdoctorales en relation avec la thématique de la Chaire de recherche. Cette thématique porte sur l'intervention éducative et est décrite de façon détaillée sur le site Web du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE): <[www.educ.usherb.ca/crie](http://www.educ.usherb.ca/crie)>.

Les candidats ou les candidates devront avoir poursuivi leurs études doctorales dans un domaine directement relié à cette définition de l'intervention éducative et sont donc invités à en prendre connaissance sur le site ou encore à communiquer, au besoin, avec le secrétariat de la chaire pour plus de renseignements (denise.lauzon@courrier.usherb.ca ; téléphone : 819/821-8000, poste 1091 ; télécopieur : 819/829-5343).

### COMPÉTENCES REQUISES

- Détenir un diplôme de doctorat ou un Ph. D. obtenu entre 1999 et 2002.
- Avoir mené des études doctorales, avoir rédigé une thèse et avoir éventuellement agi comme assistant ou assistante dans des recherches en lien avec la thématique de la Chaire et du Centre de recherche.
- Détenir une solide connaissance orale et écrite de la langue française. Une bonne connaissance de la langue anglaise est un atout.

### MODALITÉS DE PRÉSENTATION DES CANDIDATURES

Les candidates et les candidats doivent faire parvenir les informations suivantes avant le 10 juin 2002 :

- une copie de leur diplôme de doctorat ou un Ph. D. ;
- une copie du dernier relevé de notes de l'établissement universitaire qui a émis le diplôme de doctorat ou un Ph. D. ;
- une attestation de cet établissement universitaire qu'elle ou qu'il maîtrise la langue française à l'oral et à l'écrit ;
- un curriculum vitæ détaillé et à jour ;
- un résumé de cinq à six pages de la thèse de doctorat faisant état de la problématique, de la question de recherche, du cadre théorique, des objectifs de recherche, de la méthodologie utilisée (type de recherche, échantillonnage, procédures de recueil et d'analyse des données), des résultats et de leur interprétation ;

- un aperçu du plan de carrière à long terme;
- un texte de trois pages décrivant sommairement le projet postdoctoral et établissant le lien avec la thématique de la chaire de recherche;
- trois lettres de recommandation expédiées directement par leurs auteurs.

Les éléments du dossier doivent être acheminés à l'adresse suivante :

Yves Lenoir  
 Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative  
 Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)  
 Faculté d'éducation  
 Université de Sherbrooke  
 2500, boul. de l'Université  
 Sherbrooke (Québec)  
 J1K 2R1 Canada

## PROCESSUS DE SÉLECTION

La sélection s'effectuera sur la base de l'excellence du dossier soumis et de l'adéquation du projet présenté avec la thématique de la Chaire de recherche.

## CONDITIONS D'EMPLOI

- La bourse, valable pour une année (12 mois), est d'un montant global annuel de 45 000 \$ canadiens, incluant le coût du transport au début et à la fin du stage postdoctoral ainsi que tous autres frais afférents (avantages sociaux, vacances, etc.). Elle peut être renouvelée pour une deuxième année.
- La boursière ou le boursier s'engage à travailler étroitement avec le titulaire de la Chaire de recherche et avec les autres chercheurs du Centre de recherche.
- La boursière ou le boursier bénéficiera de tous les avantages accordés aux étudiantes et aux étudiants diplômés qui travaillent dans le centre de recherche (poste de travail, équipement informatique, Internet, centre de ressources, activités de formation complémentaires, etc.).
- La boursière ou le boursier s'engage, d'une part, à mener une recherche clairement définie en accord avec les orientations et les activités de la Chaire de recherche et, d'autre part, à participer activement aux diverses activités menées tant par la Chaire que par le Centre de recherche.
- La boursière ou le boursier s'engage également à publier les résultats de ses travaux et à préparer des projets de recherche en collaboration avec le titulaire de la Chaire et avec des chercheuses et des chercheurs du Centre de recherche.

## SITE DU CRIFPE



Nous invitons tous les lecteurs du bulletin du CRIFPE  
*Formation et profession* à visiter le site du Centre:

<http://crifpe.scedu.umontreal.ca>

### LES MEMBRES DU CRIFPE

#### CHERCHEURS RÉGULIERS

Marta Éliisa Anadón, *UQAC*, Jean-Guy Blais, *U. Montréal*, Adèle Chené, *U. Montréal*, Pauline Desrosiers, *U. Laval*, Clermont Gauthier, *U. Laval*, Colette Gervais, *U. Montréal*, Christiane Gohier, *UQAM*, Denis Jeffrey, *U. Laval*, Jean-Claude Kalubi, *U. Sherbrooke*, Thierry Karsenti, *U. Montréal*, François Larose, *U. Sherbrooke*, Yves Lenoir, *U. Sherbrooke*, Claude Lessard, *U. Montréal*, Daniel Martin, *UQAT*, Stéphane Martineau, *UQTR*, Abdellah Marzouk, *UQAR*, Guy Pelletier, *U. Montréal*, Gérard-Raymond Roy, *U. Sherbrooke*, Denis Simard, *U. Laval*, Carlo Spallanzani, *U. Sherbrooke*, Diane Saint-Jacques, *U. Montréal*, Maurice Tardif, *U. Montréal*, Marielle Tousignant, *U. Laval*.

#### CHERCHEURS ASSOCIÉS

Louise Allaire, *U. Montréal*, André Beauchesne, *U. Sherbrooke*, Jean-D. Bélanger, *U. Laval*, Diane Biron, *U. Sherbrooke*, Pierre Boudreau, *U. Ottawa*, André Brassard, *U. Montréal*, Monique Brodeur, *UQAM*, Nicole Carignan, *UQAM*, Suzanne G. Chartrand, *U. Laval*, Manuel Crespo, *U. Montréal*, Jean-François Desbiens, *U. Sherbrooke*, Louise Dupuy-Walker, *UQAM*, Céline Garant, *U. Sherbrooke*, Diane Gérin-Lajoie, *U. Toronto*, Fernand Gervais, *U. Laval*, Louise Guilbert, *U. Laval*, Thérèse Hamel, *U. Laval*, Abdelkrim Hasni, *UQAC*, Mohamed Himech, *U. Montréal*, Margot Kaszap, *U. Laval*, Michel D. Laurier, *U. Montréal*, Maurice Legault, *U. Laval*, Cameron Montgomery, *U. Alberta*, Donatille Mujawamariya, *U. Ottawa*, Joséphine Mukamurera, *U. Sherbrooke*, Thérèse Nault, *UQAM*, Annie Pousseau, *UQTR*, Jean-Pierre Proulx, *U. Montréal*, Danielle Raymond, *U. Sherbrooke*, Jean A. Roy, *UQAR*, Claudie Solar, *U. Montréal*, Carole St-Jarre, *UQAT*.

#### Le bureau de direction :

Maurice Tardif, directeur du CRIFPE  
Clermont Gauthier, directeur du CRIFPE-Laval  
Claude Lessard, directeur du CRIFPE-Montréal  
Yves Lenoir, directeur du CRIFPE-Sherbrooke

#### Le secrétariat :

Micheline Goulet, *U. Montréal* (514) 343-6411  
Christine Théberge, *U. Laval* (418) 656-3730  
Micheline Goulet, *U. Montréal* (514) 343-6411  
Denise Lauzon, *U. Sherbrooke* (819) 821-8000  
poste 1091



#### *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante*

Faculté des sciences de l'éducation  
Pavillon Marie-Victorin, local C-566, Université de Montréal  
90, Vincent D'Indy, Montréal (Québec), Canada H2V 2S9  
Téléphone : (514) 343-6411 Télécopieur : (514) 343-6070  
courriel : [micheline.goulet@umontreal.ca](mailto:micheline.goulet@umontreal.ca)  
<http://www.crifpe.scedu.umontreal.ca>