

# Formation et profession

**Bulletin du CRIFPE**

Centre de recherche interuniversitaire  
sur la formation et la profession enseignante

---

**Rencontre avec :**  
*Suzanne G. Chartrand*

Une école laïque et religieuse :  
casse-tête pour les futurs enseignants?

---

La formation des étudiants en France dans les IUFM

---

Le projet en classe : efficace ou non ?

---

## Dossier

La didactique du français : discipline singulière ?  
sous la responsabilité d'Erick Falardeau et Johanne Lebrun

- 2 **ÉDITORIAL**
- 6 **ENTREVUE**  
Rencontre avec Suzanne G. Chartrand  
*Louis-Philippe Carrier*
- 12 **DOSSIER**  
**Présentation du dossier**  
*Érick Falardeau et Johanne Lebrun*
- 13 La didactique du français :  
discipline singulière ?  
*Olivier Dezutter*
- 17 Place et statut des savoirs dans les  
programmes de formation à l'enseignement :  
pour une nouvelle didactique entre savoirs  
scientifiques et savoirs professionnels  
*Philippe Maubant*
- 22 **CHRONIQUE DU MILIEU SCOLAIRE**  
La formation et la recherche en didactique  
pour développer un rapport fécond aux  
savoirs à enseigner : parcours professionnel  
d'un conseiller pédagogique  
*Patrick Roy*
- 26 **CHRONIQUE INTERNATIONALE**  
La formation des enseignants en France dans  
les instituts universitaires de formation de  
maîtres  
*Raymond-Philippe Garry*
- 33 **CHRONIQUE DIDACTIQUE**  
Un débat d'actualité : le projet en classe,  
efficace ou non ?  
*Catherine Duquette*
- 37 **CHRONIQUE SUR L'ÉTHIQUE  
ET LA CULTURE SCOLAIRE**  
La nécessaire force de l'autorité  
*Louis Emond et Denis Jeffrey*
- 41 **CHRONIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE**  
Articuler Internet et réflexion didactique  
dans la formation des enseignants de français  
*Louis-Philippe Carrier et Erick Falardeau*
- 45 **RENDEZ-VOUS AVEC LA RECHERCHE**  
Entrevue avec M'hammed Mellouki  
*Suzanne-G. Chartrand*
- 48 **CHRONIQUE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE  
EN ENSEIGNEMENT**  
À propos de l'insertion professionnelle en  
enseignement  
*Stéphane Martineau*
- 55 **L'ACHRONIQUE**  
Ces profs qui nous font  
*M'hammed Mellouki*
- 58 **LES THÈSES DES ÉTUDIANTS DU CRIFPE**  
*Gilles Cantin*
- 61 **LIVRES**
- 65 **VIENT DE PARAÎTRE**

# Sommaire

## Le bulletin du CRIFPE

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

### Directeur du bulletin

Thierry Karsenti *U. de Montréal*

### Rédacteur en chef

Denis Jeffrey *U. Laval*

### Adjointe à la production

Monica Cividini *U. de Montréal*

### Responsables des chroniques

Jean-François Cardin *U. Laval*

Suzanne-G. Chartrand *U. Laval*

Érick Falardeau *U. Laval*

Denis Jeffrey *U. Laval*

Stéphane Martineau *UQTR*

### Collaboration spéciale

Gilles Cantin *U. Montréal*

Louis-Philippe Carrier *U. Laval*

Olivier Dezutter *U. Sherbrooke*

Catherine Duquette *U. Laval*

Louis Emond *U. Laval*

Raymond-Philippe Garry *RIFEFF*

Clermont Gauthier *U. Laval*

Johanne Lebrun *U. Sherbrooke*

Philippe Maubant *U. Sherbrooke*

M'hammed Mellouki *U. Laval*

Sabrina Moisan *U. Montréal*

Patrick Roy *MELS*

### Revision linguistique

Monique Paquin

Nathalie Racine *CRIFPE - Laval*

### Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté *U. Laval*

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

ISSN 1718-8237

**Vous pouvez réagir à tous les textes  
sur le site de Formation et profession**  
<http://formation-profession.org>

# ÉDITORIAL

## Une école laïque et religieuse : casse-tête pour les futurs enseignants?

**Thierry KARSENTI**

Directeur  
CRIFPE

Alors que j'étais à *La retenue*, le café étudiant de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, je n'ai pu m'empêcher d'écouter les vifs propos de futures enseignantes qui ne semblaient pas comprendre le jugement rendu par la Cour suprême du Canada au sujet du *port du poignard à l'école*. « Il ne devrait pas y avoir de religion à l'école », affirmait la première. « Mais il y en a [...], j'ai enseigné [la religion] durant mon stage », rétorquait la seconde. « Faire entrer des couteaux à l'école, c'est ça la religion? », enchaînait une autre. Cette conversation m'a amené à me demander si la place de la religion à l'école constitue un *autre* défi pour les enseignants de demain. Alors qu'ils sont déjà près de 20 % à tourner le dos à leur emploi au cours des cinq premières années suivant leur embauche, et même si le tiers qui persiste est sujet à une forme d'épuisement professionnel, les nombreux débats qui ont fait suite au jugement de la Cour suprême du Canada sur le port du kirpan à l'école ne risquent-ils pas de compliquer, à nouveau, le métier des professionnels de l'enseignement?

Comment expliquer à de futurs enseignants qu'à l'école laïque, la religion – que plusieurs d'entre eux ne pratiquent plus – doit *présentement* être enseignée? Comment leur faire comprendre la décision de la Cour suprême? Rien n'est simple, mais un rappel des faits pourrait les sensibiliser à une réalité complexe dans laquelle ils sont – et seront – appelés à intervenir au cours des prochaines années.



## Quelle est actuellement la situation de la religion dans les écoles du Québec?

Il est possiblement difficile de faire comprendre à de futurs enseignants que de l'École Sainte-Anne, à Québec, à l'École Saint-Zotique, à Montréal, ils œuvrent dans un système scolaire laïque. En 1867, lors de la naissance du Dominion du Canada, le système scolaire n'était pas structuré en fonction des langues, mais bien des religions. D'un côté, il y avait les protestants – surtout des anglophones, à part peut-être quelques huguenots – et de l'autre, les catholiques, francophones pour la plupart. L'école publique de 1964 n'a aucunement mis fin à cette ségrégation religieuse. Il faut attendre, à la fin des années quatre-vingt-dix, le rapport Proulx sur la confessionnalité scolaire pour entrevoir de nouvelles avenues. Soucieux de donner au principe d'égalité une application concrète, ce rapport recommandait principalement trois choses :

- La déconfessionnalisation des écoles;
- La suppression de tout enseignement confessionnel soutenu par l'État ;
- L'introduction progressive d'un enseignement culturel des religions.

Néanmoins, dans les faits, la laïcité actuelle du système scolaire se traduit par une façon différente de regrouper les élèves. Alors que l'école publique confessionnelle de 1964 regroupait les enfants selon la religion de leurs parents dans des écoles différentes, le système actuel semble plutôt isoler les élèves d'une même école dans des classes distinctes. En effet, même si depuis 1998 nous assistons à une certaine déconfessionnalisation du système scolaire public au Québec, l'enseignement religieux est toujours présent dans nos écoles laïques. En 2000, puis en 2005, le gouvernement du Québec a maintenu de façon provisoire un régime d'option (la fameuse clause dérogatoire) qui permet aux parents d'inscrire leurs enfants à l'enseignement religieux catholique ou protestant autant qu'à l'enseignement moral dans les écoles pu-

bliques. La clause dérogatoire a été maintenue jusqu'en 2008, et ce, même si 76 % des Québécois sondés croient que l'école ne devrait plus offrir un enseignement confessionnel, et même si la Centrale des syndicats du Québec, la Fédération des commissions scolaires et la Fédération des comités de parents se sont tous prononcés en faveur de la laïcisation totale des écoles publiques. En outre, le 8 février 2005, le Conseil supérieur de l'éducation – dont le président est Jean-Pierre Proulx, auteur du rapport Proulx – rendait public un avis au ministre de l'Éducation intitulé *Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec*<sup>2</sup>. Cet avis faisait notamment état de plusieurs recommandations, dont celle de ne pas renouveler la clause dérogatoire à la Charte canadienne des droits et libertés, et celle d'abroger la clause dérogatoire à la Charte des droits et libertés de la personne du Québec.

L'actuel ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Jean-Marc Fournier, a donné suite à certaines des recommandations du Conseil supérieur de l'éducation. En effet, le 4 mai 2005, il annonçait que même si la clause dérogatoire a été prolongée pour une période « finale » de trois ans, les écoles québécoises devront offrir, à compter de 2008, un programme d'éthique et de culture religieuse aux élèves du primaire et du secondaire. Ce programme remplacera l'enseignement religieux catholique et protestant, tout comme l'enseignement moral, jusqu'ici dispensés dans nos écoles. Largement souhaité par une majorité de Québécois, ce nouveau programme devrait permettre d'offrir une seule et même formation à l'ensemble des élèves. Le gouvernement veut ainsi fournir à l'école publique et laïque les moyens de répondre plus adéquatement aux défis sociaux actuels et aux besoins des jeunes d'aujourd'hui. « Dans une société plurielle comme la nôtre, il importe que l'école contribue activement à l'acquisition, par les jeunes, des connaissances, des habiletés et des attitudes qui leur serviront tout au long de leur vie, tant sur le plan personnel que social », a affirmé le ministre Fournier<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Ce qui n'est pas sans rappeler la loi de 1905 sur la séparation des Églises et de l'État en France, dont le centenaire a été célébré le 9 décembre 2005.

<sup>2</sup> Document accessible à l'URL : <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/doc/formulaire.asp?fic=538>

<sup>3</sup> Source : site du MELS (<http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2005/c050504.asp>).

« Cette nouvelle approche fait une large place à la réflexion sur les valeurs, les règles et les droits, et elle reconnaît l'héritage religieux comme une part importante de notre culture. Elle assurera aux élèves un apprentissage continu et progressif, adapté à leur âge et au contexte dans lequel ils évoluent », a-t-il ajouté<sup>4</sup>.

Et le kirpan dans tout ça? La décision de la Cour suprême du Canada<sup>5</sup> nous annonce que la religion demeurera dans les écoles laïques du Québec au-delà de 2008. L'histoire du kirpan à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys est à la fois simple et complexe. Gurbaj Singh Multani avait 12 ans lorsque son école lui a interdit – principalement pour des raisons de sécurité – de porter le kirpan, un petit poignard symbolique qui doit rappeler les sikhs orthodoxes à leur devoir de protéger les plus vulnérables. Ses parents, religieux et croyants, l'ont alors placé dans un établissement scolaire privé. Après une longue bataille juridique qui a connu plusieurs revirements, la Cour suprême du Canada, plus haut tribunal au pays, a donné gain de cause à la famille du jeune Québécois d'origine sikhe en estimant que l'interdiction d'avoir sur soi un poignard traditionnel portait « atteinte à sa liberté de religion » de façon injustifiée, puisqu'elle le privait « de son droit de fréquenter l'école publique ». De plus, la juge Louise Charon affirmait que « La prohibition totale de porter le kirpan à l'école dévalorise ce symbole religieux et envoie aux élèves le message que certaines pratiques religieuses ne méritent pas la même protection que d'autres ». Pour les juges, de même que pour l'avocat Jean-Philippe Desmarais, se baser sur des craintes pour refuser des droits fondamentaux garantis par la Charte doit être fait de façon parcimonieuse. C'est d'ailleurs, selon *Le Devoir*, « la plus grande leçon, qu'elle plaise ou non, donnée hier par la Cour suprême ». Pour certains, cette décision pave également la voie au port de tout symbole religieux dans les écoles laïques du Québec, comme le tchador<sup>6</sup>.

Il est très important de comprendre, comme le rapport Proulx l'a expliqué, qu'au Québec, c'est l'institution qui est laïque, ce qui veut dire qu'elle n'a pas le droit d'imposer une religion plutôt qu'une autre par l'enseignement ou ses autres activités. En revanche, les individus, eux, ne sont pas nécessairement laïques, et notre droit reconnaît à chacun le droit personnel d'exprimer ses convictions religieuses, y compris par le port d'insignes ou de symboles. Sous ce rapport, le kirpan n'est pas différent de la croix, de la main de Fatima, du croissant ou de l'étoile de David que certains portent ou voudraient porter. À cet égard, notre régime diffère clairement de celui de la France qui, par la loi du 15 mars 2004, interdit aux élèves de porter des signes religieux ostentatoires dans l'espace public qu'est l'école. D'aucuns préféreraient qu'on applique au Québec le système français. Mais il y aurait alors un danger de repousser les gens qui veulent ou qui doivent en toute conscience manifester leur appartenance religieuse dans les marges du communautarisme et notamment dans les écoles privées religieuses.

D'après l'argumentation de l'avocat de la famille Multani, la Cour a jugé qu'un « accommodement raisonnable » pouvait être trouvé sur des restrictions au port non ostensible du kirpan, placé dans un fourreau cousu et caché sous les vêtements. Pour les magistrats, ces mesures rendraient le poignard relativement inoffensif en regard d'une « foule d'objets susceptibles de servir à commettre des actes de violence et beaucoup plus faciles d'accès aux élèves, par exemple des ciseaux, des crayons et des bâtons de baseball ». Étant déjà toléré dans certaines écoles de l'Ontario, de la Colombie-Britannique et de l'Alberta, le kirpan obtient donc un droit pancanadien de présence restreinte en milieu scolaire public et laïque.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Pour le texte complet du jugement : <http://www.lexum.umontreal.ca/csc-scc/fr/rec/html/2006csc006.wpd.html>

<sup>6</sup> Le débat sur le kirpan opposait la liberté de religion et le droit à la sécurité. Le débat sur le tchador porte quant à lui sur l'opposition entre la liberté religieuse et l'égalité des hommes et des femmes. Il s'agit, pour plusieurs, d'un tout autre débat.

Je n'ai aucun doute que cette décision représentera un défi supplémentaire pour les enseignants qui devront, en plus de leur lourde tâche, aussi faire face à des commentaires xénophobes de certains élèves de l'école, à l'instar de ceux qui ont été télédiffusés au cours des derniers jours. Et je ne parle même pas des propos peu édifiants de parents qui avaient injurié Gurbaj Singh Multani alors qu'il n'avait que 12 ans. Les enseignants seront aussi confrontés – et il ne faut pas le cacher – aux abus potentiels qu'un tel jugement peut engendrer, en particulier dans les écoles secondaires des grands centres urbains où la violence est de plus en plus palpable. Mais de là à penser qu'un tel jugement préfigure l'apparition des kalachnikovs dans les écoles publiques, comme l'affirmait un enseignant dans *The Gazette*, il y a tout un monde.

Enfin, il est souhaitable de rappeler aux futurs enseignants qui ont de la difficulté à comprendre ce jugement que les petits élèves sikhs du primaire qui porteront le kirpan le feront, bien souvent, à la demande des parents ou adultes qui les entourent. Car il me semble bien évident que le petit Ranvir Singh, 5 ans, portant fièrement le kirpan sur une photo parue en première page de *La Presse* le 3 mars dernier, ne fait qu'obéir à ses parents. Être conscient que l'élève agit peut-être par contrainte et ne possède pas toujours toute l'autodétermination d'un adulte est susceptible d'aider les futurs enseignants à comprendre des situations complexes et à agir avec sensibilité et jugement. Les futurs enseignants sont des professionnels en formation, en devenir. Est-il nécessaire ici de rappeler qu'en vertu de l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique, l'enseignant a notamment le devoir professionnel « de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne ». Pour cela, il doit impérativement s'élever au-dessus des préjugés populaires, des propos peu édifiants et du sens commun pour ensuite favoriser chez ses élèves la compréhension mutuelle, même quand cela est difficile. Ce devoir est d'ailleurs prescrit dans l'une des deux grandes finalités de l'éducation inscrites dans la Déclaration des droits de l'homme de 1947 : « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au ren-

forcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux [...] ». (Article 26).

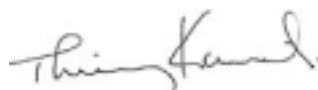
Au Québec, en 2006, les écoles publiques sont laïques.

Au Québec, en 2006, la religion est toujours enseignée dans les écoles publiques.

Au Québec, en 2008, un programme d'éthique et de culture religieuse remplacera les programmes d'enseignement religieux catholique et protestant et l'enseignement moral.

Au Québec, à la suite de la récente décision de la Cour suprême du Canada et au nom des libertés individuelles, la religion devra cohabiter avec l'école publique laïque pendant encore plusieurs années. Et ce sont inévitablement les enseignants qui, au quotidien, seront contraints de trouver une façon harmonieuse d'exercer leur métier dans ce contexte pluraliste, public, laïque et... religieux.

Être prof au Québec, quel casse-tête parfois!



Vous pouvez réagir à ce texte sur le site de  
Formation et profession  
<http://www.formation-profession.org>

# Entrevue

## Qu'est-ce qu'une didactique disciplinaire<sup>1</sup>?

### Entrevue avec Suzanne-G. Chartrand



**Louis-Philippe CARRIER**

CRIFPE-LAVAL

*Après avoir enseigné le français au secondaire pendant plusieurs années, Suzanne-G. Chartrand a entrepris des études de maîtrise et de doctorat en didactique du français à l'Université de Montréal. Docteure en didactique du français depuis 1992, elle a enseigné dans plusieurs universités et, depuis 2001, elle est professeure à l'Université Laval où elle participe à la formation des enseignants du primaire et du secondaire, anime des séminaires pour les étudiants de deuxième et de troisième cycles et dirige un groupe de recherche sur les pratiques de lecture et d'écriture dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire (Scriptura). Membre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) depuis 1989, de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA) et de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), elle contribue activement à l'avancement de la réflexion sur l'enseignement du français et à la constitution de la didactique du français comme discipline scientifique. Elle est auteure de plusieurs articles et de matériel scolaire. Ses travaux portent principalement sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire, de l'argumentation et de l'écriture, la culture de la langue et la fonction épistémique de l'écrit.*

**Louis-Philippe Carrier :** Madame Chartrand, au cours de la journée d'étude du CRIFPE en novembre 2005, vous avez proposé une ébauche de définition de la didactique d'une discipline scolaire. Compte tenu de l'ampleur de la tâche et du peu de temps qui vous était imparti pour expliquer le cheminement intellectuel qui vous a conduit à la formulation que vous nous avez présentée, compte tenu surtout de l'intérêt que présente votre contribution au débat sur la définition de la didactique, il m'a semblé pertinent de vous interroger pour approfondir avec vous différents aspects laissés en suspens lors de la journée d'étude. Avant d'entrer dans le vif du sujet, j'aimerais que vous nous disiez ce qui vous a amenée à la didactique du français.

---

<sup>1</sup> Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

C'est ma pratique d'enseignante du français au secondaire qui m'a amenée à la didactique. Je sentais que, dans les façons d'enseigner un certain nombre d'objets d'enseignement, particulièrement la grammaire, il y avait des lacunes évidentes. Malgré un enseignement que je voulais le plus pertinent et le plus dynamique possible, les résultats de cet enseignement étaient plutôt décevants. Il m'a donc semblé nécessaire de réfléchir sur comment on pouvait, par de nouvelles pratiques d'enseignement, amener les élèves à développer des connaissances et une culture grammaticales qui leur permettent d'avoir un autre regard sur la langue, d'écrire et de lire avec plus de facilité, plus d'aisance, plus de pertinence.

Depuis 1992, vous enseignez la didactique du français à l'université. Selon vous, qu'est-ce que la didactique apporte à la formation des futurs enseignants de français et qui ne se retrouve pas dans les autres cours de leur programme?

La didactique est une pièce absolument fondamentale dans la formation des futurs enseignants spécialistes d'une discipline scolaire. Dans les cours de didactique, il s'agit de réfléchir à l'appropriation et à la construction de connaissances et d'habiletés disciplinaires spécifiques, de même qu'aux moyens et aux contextes d'enseignement de ces objets-là. Il ne suffit pas, dans le cas du français, d'avoir un baccalauréat, une maîtrise ou un doctorat en linguistique, en littérature, dans le domaine des sciences de la communication ou en psychologie cognitive – domaines disciplinaires souvent convoqués dans la constitution d'une réflexion didactique –, car ce sont des domaines qui n'interviennent que sur une partie des objets de l'enseignement-apprentissage du français et, encore là, de façon différée et ténue. Ce sont les didacticiens qui se sont donné comme tâche de réfléchir à l'enseignement-apprentissage du français dans son intégralité, dans l'institution scolaire avec sa culture et son histoire.

Dans la formation des maîtres, ni les psychologues, ni les docimologues, ni les pédagogues et encore moins les spécialistes des disciplines dites « de référence » ne peuvent intervenir de façon adéquate pour préciser comment peut s'enseigner tel ou tel objet d'enseignement-apprentissage, que ce soit la géométrie, la grammaire, la littérature ou l'histoire dans un contexte

scolaire singulier. Dans la perspective de l'interactionnisme social de Vygotski, chaque objet de connaissance implique des modes d'appropriation différents. On ne peut pas enseigner ni faire apprendre de la même façon l'histoire et le français comme on n'enseigne pas de la même façon la grammaire et la littérature, même à l'intérieur de la discipline scolaire appelée « français ». Il ne suffit donc pas d'être bon pédagogue, d'aimer les élèves, de les connaître, de les comprendre, d'être habile, d'être bon communicateur, d'avoir du charisme, pour savoir tout enseigner.

La didactique d'une discipline théorise, conceptualise et formalise les objets d'enseignement-apprentissage et les modes particuliers de leur appropriation par des sujets singuliers et sociaux dans une matrice disciplinaire scolaire au sein d'une institution sociale spécifique. Elle permet donc de penser beaucoup plus finement les dispositifs ou situations didactiques qui doivent être mis en place pour que des élèves réels, d'âges divers, dans des contextes socioculturels et économiques particuliers, puissent construire des connaissances et des habiletés disciplinaires.

L'importance des didactiques disciplinaires dans la formation des futurs enseignants de français, par exemple, apparaît de façon d'autant plus manifeste qu'en français, il ne s'agit pas d'enseigner des savoirs, hérités des sphères savantes comme la linguistique ou la littérature, mais surtout de développer des capacités à mener adéquatement des pratiques sociales comme la lecture ou l'écriture. La lecture, par exemple, n'est pas théorisée par une instance scientifique unique, mais est l'objet d'études dans différentes disciplines scientifiques : on peut l'étudier d'un point de vue psychologique, anthropologique, sociologique, historique, didactique, etc. Les objets d'enseignement-apprentissage de la classe de français sont tout à fait syncrétiques, car produits de l'institution scolaire. Le rôle du didacticien est donc de penser, dans le cadre de cette institution scolaire, aux façons de développer et de faire développer des pratiques, des habiletés, des connaissances et des aptitudes *spécifiques* à ces objets d'enseignement-apprentissage (ce qui ne l'empêche pas de remettre en cause les choix institutionnels). Le psychopédagogue peut réfléchir et faire des propositions pour créer les meilleurs contextes



d'enseignement-apprentissage en général, mais il ne peut intervenir finement sur des objets particuliers. De même, les psychologues et les psycholinguistes apportent des éléments très importants pour connaître comment, en contexte dit « naturel », c'est-à-dire hors de l'école, se développent les habiletés langagières de lecture. La sociolinguistique, l'anthropologie culturelle et de nombreuses autres disciplines peuvent aussi apporter des éléments théoriques extrêmement importants aux didacticiens du français pour l'enseignement de la lecture. Mais ces apports ne peuvent être profitables à l'enseignement-apprentissage que s'ils sont didactisés, transformés en objets d'enseignement-apprentissage scolaires. C'est pourquoi, dans le cadre de leur formation initiale, les futurs maîtres doivent avoir réfléchi et avoir été confrontés à des réflexions didactiques, fondées sur des recherches empiriques ou théoriques, qui leur permettent de voir comment ils peuvent, au mieux, faire en sorte que les élèves s'approprient les connaissances et développent les habiletés visées par une discipline scolaire donnée en tenant compte des particularités liées à ces objets d'enseignement-apprentissage et aux contextes sociaux et institutionnels dans lesquels ces apprentissages se réalisent.

Pourtant, les didactiques peinent à s'imposer comme disciplines universitaires.

Il y a beaucoup de gens en sciences de l'éducation qui pensent que la didactique est « peut-être » utile, mais qui n'en sont pas totalement convaincus, alors que d'autres pensent qu'on pourrait ne pas enseigner les didactiques disciplinaires, mais *une* didactique, c'est-à-dire une réflexion générale à partir d'invariants de la didactique des mathématiques, des sciences, du français, par exemple. C'est d'ailleurs ce qui était proposé au Québec, dans les années 50 et 60, où on avait des cours de didactique générale dans la formation des maîtres à l'École normale ; c'étaient en fait des cours sur les techniques d'enseignement. Ces cours postulaient qu'on pouvait prendre n'importe quel objet d'enseignement et suivre à peu près le même schéma, le même design pédagogique pour faire en sorte que tel ou tel contenu disciplinaire soit abordé en classe, peu importe la discipline. Cette idée-là est encore tout à fait vivante dans beaucoup de facultés

de sciences de l'éducation. Donc, la place des didactiques disciplinaires comme étant au cœur ou, du moins, l'élément essentiel et fondamental de la formation des futurs enseignants du secondaire, comme du primaire, n'est pas du tout acquise. Il faut ajouter aussi qu'elles sont mal vues par les spécialistes disciplinaires qui se considèrent les seuls légitimés à produire des savoirs disciplinaires.

Vous disiez tout à l'heure que la didactique s'appuie sur des modes d'appropriation particuliers à chacun des objets d'apprentissage. Est-ce qu'il n'y a pas une limite à cette particularité des modes d'appropriation? N'y a-t-il pas des généralités que l'on peut dégager?

Oui, il y a des limites et il y a sûrement, à des niveaux très fins, des rapprochements possibles, des invariants dans l'apprentissage. On peut imaginer, par exemple, que le travail grammatical – fait dans la perspective d'une réflexion métalinguistique – a pour conséquence de développer des capacités d'abstraction, de généralisation, de conceptualisation et d'argumentation du même type que ce qu'on cherche à faire avec les mathématiques, par exemple. Mais l'enseignement-apprentissage de la littérature ou du texte littéraire ne vise pas à développer d'abord ces capacités intellectuelles. Au contraire, on travaille sur d'autres aspects des structures cognitives et affectives. Dans le cas de l'enseignement de l'histoire, on intervient aussi sur certains aspects d'une démarche scientifique de type observation, généralisation-abstraction-conceptualisation, mais on vise aussi d'autres habiletés intellectuelles, entre autres, la situation dans le temps et la capacité de se représenter des situations passées. Finalement, des invariants, théoriquement, il peut y en avoir mais, dans les faits, il y en a très peu parce que l'école fonctionne à partir de matrices disciplinaires assez figées par une histoire plus ou moins longue.

Je vais maintenant nous amener plus précisément sur la définition que vous avez proposée à la journée d'étude du CRIFPE : « La didactique d'une discipline scolaire est une discipline à vocation scientifique qui étudie les relations entre ce qui relève de l'apprentissage et de l'enseignement d'une discipline scolaire dans un cadre institutionnel ». Cette définition, vous la présentiez en parlant d'une « tentative de définition avec *moult points d'interrogation* ». Pourquoi tous ces bémols?

Parce que la réflexion n'est pas terminée et les points de vue sont encore assez divers.

Pourquoi avoir proposé cette formulation?

Parce qu'elle me semble à la fois assez ouverte et relativement complète. Quand je parle de vocation scientifique pour les didactiques disciplinaires, je pars du constat qu'on n'a pas affaire à des sciences constituées, mais à des sciences en voie de se constituer : la didactique du français a une trentaine d'années, la didactique des mathématiques à peine plus, la didactique des sciences un peu moins; on a donc des disciplines extrêmement jeunes. On ne peut parler de science pour une discipline qu'à partir d'un certain nombre de critères de scientificité qui seraient un corps de théories, de méthodologies, de concepts, relativement stabilisé, dans une communauté particulière, qui créerait un paradigme dominant à une époque donnée. Trente ans, c'est bien peu pour créer ces conditions.

De plus, beaucoup de gens oublient qu'une science, c'est une réalité sociale. Dans la mesure où c'est une réalité sociale, on peut parler d'une communauté scientifique quand il y a effectivement communauté, c'est-à-dire où il y a des lieux de rassemblement, de débat, de publication et de reconnaissance institutionnelle. Dans le cas de la didactique du français, ces conditions existent : il y a une association internationale depuis 1986, des diplômes institutionnels, des publications, des colloques de didactique du français, etc. On ne peut pas dire la même chose de ce que certains ont appelé la « didactique de la morale ». Dans ce domaine, à notre connaissance, il n'y a ni association de chercheurs, ni revue, ni diplôme, ni lieux de constitution d'une communauté scientifique qui créeraient les assises d'une discipline à caractère scientifique, pas plus que dans le cas de la musique ou des arts. Alors, on ne peut pas, dans ces cas-là, selon moi, parler de disciplines à caractère scientifique qui se construisent à partir d'objets d'enseignement-apprentissage comme la morale ou les arts à l'école, bien que ce soient des réalités qui existent à l'école. Ces assises-là, pour l'instant, n'existent que dans quelques didactiques disciplinaires institutionnalisées. C'est pourquoi, selon moi, on ne peut pas parler d'une didactique ou de la didactique, mais bien de la didactique de telle ou telle discipline scolaire.

Si je n'ai mentionné que quatre exemples de didactiques disciplinaires, c'est qu'elles sont peu nombreuses; il y a celle du français (langue première, seconde et étrangère), celle des mathématiques et celle des sciences auxquelles on peut aussi ajouter celle de l'histoire. Elles se sont construites récemment et en parallèle, pas du tout en synergie. Les contacts entre les didactiques disciplinaires commencent à peine à se faire de façon articulée à l'intérieur d'un projet très récent de constitution d'une didactique comparée.

Dans la définition que je propose, on retrouve bien sûr l'idée du triangle didactique. Mais, avoir une perspective didactique, c'est essayer de réfléchir en ayant en tête, *en même temps*, l'ensemble des composantes des situations didactiques : un enseignant – avec une certaine culture, des croyances, une formation, des habitus, etc. –, une discipline – avec ses différentes composantes, ses particularités, son épistémologie, etc. – et des élèves – dans leur infinie variété, mais aussi dans leurs spécificités d'élèves de français de tel âge et de telle année –, le tout dans le cadre de tel système scolaire, de tel pays. Cela implique effectivement que les disciplines scolaires réelles sont des données à partir desquelles on travaille, données qu'on peut bien vouloir transformer, mais dont on doit considérer les assises historicoculturelles et politiques. Alors, je pense qu'une réflexion didactique implique une réflexion sur l'historicité de la discipline scolaire elle-même. Sans cela, on est dans l'idéologie pure, c'est-à-dire qu'on est dans une réflexion qui nous amène à proposer quelque chose, mais qui ne s'ancre pas dans la réalité, qui ne tient pas compte des contraintes et des possibilités du « terrain ».

Vous avez donné l'exemple de la didactique de la morale, j'aimerais qu'on y revienne un peu.

On peut très bien, dans la formation des maîtres, avoir un cours où l'on tente d'enseigner aux futurs enseignants comment on pourrait faire des cours de morale de façon pertinente, intéressante, intelligente et formatrice pour les élèves. On peut réfléchir sur les conditions d'exercice de l'enseignement de la morale à l'école secondaire ou au primaire. Ce travail-là et ces cours-là s'inscrivent-ils pour autant dans une discipline à caractère scientifique? Je ne le pense pas, pour les raisons que je viens d'évoquer.

Alors où pourrait s'inscrire une réflexion qui cherche à améliorer l'enseignement de la morale, à réfléchir aux problèmes que cette discipline scolaire peut poser aux apprenants et aux enseignants?

Je pense qu'on peut construire une didactique de la morale et qu'il le faudrait puisque cette discipline scolaire existe, mais cela se fera par le travail conjoint de ceux et celles qui jugent ce projet nécessaire. Il ne faut cependant pas perdre de vue que la constitution d'une didactique d'une discipline scolaire moins légitimée par l'institution scolaire et moins ancrée historiquement est plus difficile, voire périlleuse, notamment parce que les disciplines scolaires se transforment avec la transformation de l'école et que certaines sont plus menacées que d'autres. Ce n'est pas pour rien qu'il n'y a que trois ou quatre didactiques de disciplines scolaires qui se sont constituées, il y a plus de 30 ans, comme des disciplines à caractère scientifique. C'est parce qu'elles se sont constituées à partir de disciplines scolaires qui ont déjà une grande permanence. Par exemple, le couple histoire-géographie, qui avait une longue histoire, a éclaté et se crée actuellement une nouvelle configuration. Ainsi, ce n'est pas tout à fait par hasard que la didactique de la géographie ne s'est pas vraiment constituée, n'a pas vraiment réussi à se constituer institutionnellement. Est-ce qu'on va créer une nouvelle didactique chaque fois qu'il y a une nouvelle discipline scolaire que des autorités politiques, pour des raisons X, Y, Z, mettent sur le marché de l'école? Non. Alors, dans le cas de ces matières scolaires là, on pourrait parler de point de vue didactique, de réflexion de type didactique, mais pas nécessairement de didactique au sens de discipline constituée.

Je vois que vous insistez beaucoup sur l'ancrage des différentes didactiques dans les disciplines scolaires. Or, présentement, parmi les critiques adressées au système d'éducation, il y en a quelques-unes qui condamnent la forme scolaire et les différentes dérives qu'elle peut entraîner, je pense notamment au fait, par exemple, que les disciplines scolaires soient cloisonnées, ce qui occasionne un sentiment d'absurdité chez les élèves qui ont à entrer dans un cours, dans un certain état d'esprit, puis doivent changer de cours et adopter un état d'esprit complètement différent. Je pense au fait que des élèves puissent être invités à étudier un même phénomène à l'aide de deux lunettes disciplinaires différentes sans qu'ils aient conscience qu'ils étudient le même objet.

Comment la didactique peut-elle répondre à ces problèmes? Autrement dit, la didactique peut-elle se conjuguer à l'interdisciplinarité?

Non seulement les disciplines existent, mais je crois qu'elles doivent conserver des frontières assez étanches parce que chaque discipline produit des formes d'apprentissage spécifiques. On sait aujourd'hui qu'il y a des modes discursifs rattachés aux disciplines, c'est-à-dire des modes de pensée, de langage et d'écriture disciplinaires : on ne pense pas, on n'écrit pas et on ne réfléchit pas de la même façon en mathématiques ou en littérature. Dans le cerveau, on a des centres très spécialisés qui ne sont sollicités que pour certains types d'opérations. On a, par exemple, un centre de la lecture qui est différent de celui de l'écriture. Les aphasiques peuvent être capables d'écrire et incapables de lire, et d'autres peuvent être capables de lire, mais incapables d'écrire; d'autres sont capables d'écrire, mais incapables de parler. Il y a donc des particularités à certains domaines à l'intérieur même d'une discipline. Les particularités sont encore plus évidentes quand on compare différentes disciplines. L'idée de l'école, c'est de développer le plus grand nombre possible de facultés chez les individus qui la fréquentent. Faire disparaître les disciplines, ce serait faire en sorte que l'école cesse de développer certaines facultés et qu'elle ne favorise plus qu'une seule façon de penser ou de parler.

Ce qui est problématique pour les élèves, selon moi, c'est d'abord l'insignifiance et l'arbitraire de chacune des disciplines. De façon générale, les enseignants ne sont pas suffisamment conscients ou pas suffisamment d'accord avec la cohérence propre à leur discipline, soit ils ne la comprennent pas, soit ils la contestent, sans toutefois avoir le courage ou la capacité de la contester clairement et explicitement. Si on a conscience de la pertinence de ce que vise et produit son enseignement, on a conscience que ce n'est qu'une petite partie de la formation d'un individu. On peut alors faire des liens explicites entre ce qu'on forme émotivement, socialement, éthiquement, langagièrement et intellectuellement en français, et ce que l'enseignant de sciences, d'histoire ou d'art fait de son côté. Mais si on n'a pas cette conscience-là, bien sûr, tout le projet éducatif tombe! Et, malheureusement, beaucoup d'enseignants n'ont pas le sens

de leur discipline, n'y trouvent plus de sens. Je me demande même comment ils peuvent l'acquérir, alors qu'ils sortent de l'université sans connaître l'histoire de leur discipline et après avoir reçu une formation tout à fait fragmentée.

La solution aux problèmes que vous évoquez n'est pas non plus à chercher du côté de l'interdisciplinarité, du moins telle qu'on la pratique à l'école actuellement, parce qu'elle ne saurait être féconde sans la conscience des spécificités disciplinaires. En ce moment, dans les écoles, bien souvent les projets interdisciplinaires ne sont que des passetemps sympathiques, mais ils ne garantissent aucunement des apprentissages. On fait une petite expérience en sciences et c'est en français qu'on l'écrit et qu'on corrige les fautes d'orthographe et puis, à la limite, on va la traduire en anglais dans le cours d'anglais! Mais tout ça n'a rien à voir avec de l'interdisciplinarité. Il n'y a rien qui fait en sorte qu'une réflexion ancrée dans un problème scientifique va être transformée dans un apprentissage spécifique en français, en anglais ou en sciences.

La solution, ce serait plutôt de former des enseignants ayant une excellente connaissance de leur discipline et suffisamment de culture pour pouvoir comprendre les enjeux de l'ensemble du curriculum des élèves. Ainsi, ils pourront faire des liens entre ce qui se passe dans la classe en littérature, en histoire et en morale ou en art, par exemple. C'est le rôle de l'enseignant de tisser explicitement les liens entre les phénomènes qu'on travaille dans une discipline et d'autres phénomènes qu'on abordera différemment dans d'autres disciplines.

# Dossier

## La place des didactiques dans la formation à l'enseignement

**Érick FALARDEAU**  
**Johanne LEBRUN**

CRIFPE-Laval  
CRIFPE-CRIE

En novembre 2005, le CRIFPE a convoqué chercheurs, formateurs et étudiants diplômés à réfléchir collectivement à la place des didactiques dans la formation à l'enseignement. Cette problématique de réflexion s'inscrit de plain-pied dans le contexte actuel de l'éducation au Québec où la formation des enseignants traverse depuis 10 ans une zone de turbulences marquée par plusieurs réformes. Cette grande mouvance et la complexité qu'elle génère rendent encore plus pressante la réflexion que nous proposons sur la place des didactiques et sur les questions disciplinaires qu'elles soulèvent dans la formation à l'enseignement, la formation continue et la recherche en éducation. Si l'objectif visé par cette journée d'études était initialement de rassembler des chercheurs d'horizons divers autour d'un questionnement sur la nature des didactiques en sciences de l'éducation, il est maintenant, dans ce dossier, d'un tout autre ordre : présenter aux lecteurs de *Formation et profession*, le bulletin du CRIFPE un bref éventail des points de vue que partagent les didacticiens québécois quant à la nature de leur discipline d'enseignement et de recherche et à son rôle dans la formation à l'enseignement.

Olivier Dezutter, didacticien du français à l'Université de Sherbrooke, ouvrira ce dossier en explicitant sa réflexion sur la nature de la discipline scolaire « français », laquelle s'articule à sa réflexion sur la nature de la didactique, en tant que « discipline charnière » entre les différents savoirs issus des sciences de l'éducation et des sciences du langage, mais aussi et surtout parce qu'elle contribue largement à la compréhension des phénomènes d'enseignement-apprentissage dans la classe. Dans l'entretien qu'elle a accordé à Louis-Philippe Carrier, Suzanne-G. Chartrand de l'Université Laval, elle aussi didacticienne du français, nous présente un point de vue complémentaire quant à sa définition des didactiques disciplinaires et à leurs apports dans la formation à l'enseignement. Patrick Roy, spécialiste en éducation du MELS, présente un autre regard sur les didactiques : il expose les raisons qui l'ont amené à se tourner vers la recherche en didactique pour compléter sa formation de conseiller pédagogique, considérations qui l'amènent à préciser les apports de la didactique des sciences à son travail de praticien réflexif. Dans le dernier texte du dossier, Philippe Maubant, professeur à l'Université de Sherbrooke et spécialiste des fondements des pratiques d'enseignement, nous propose de réfléchir à une possible didactique professionnelle qui cherche à mieux comprendre les savoirs professionnels en jeu dans l'intervention éducative.

## La didactique du français : discipline singulière? <sup>1</sup>

Olivier DEZUTTER

CRIFPE-CRIE

Parmi les sciences humaines et sociales susceptibles de servir l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants, les didactiques des disciplines ont occupé une place de plus en plus visible dans les cursus de formation depuis une trentaine d'années maintenant. L'émergence de ces didactiques disciplinaires a engendré l'obligation de repenser entre autres les liens entre celles-ci et la pédagogie ou encore la pertinence de la distinction didactique générale à l'égard des didactiques disciplinaires. La question de la spécificité de la didactique en tant que science à part entière ou en tant que carrefour ou lieu d'intégration d'autres sciences est régulièrement posée (Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud, 2004; Terrisse, 2000). La contribution qui suit a pour objectif d'entretenir ce questionnement au départ du cas particulier de la didactique du français.

Le cordonnier étant toujours le plus mal chaussé, il est quelque peu périlleux de s'essayer à dégager les spécificités de sa propre discipline. Un tel travail est cependant nécessaire et constitutif de l'émergence et de la reconnaissance de toute nouvelle discipline ou de toute discipline « jeune »<sup>2</sup>, contrainte d'inscrire son territoire sur la carte en délimitant le plus précisément possible son espace, en traçant des frontières et en se positionnant par rapport aux voisin(e)s. Considérant que toute didactique est intrinsèquement liée à une discipline scolaire, il me semble que la réalisation de l'exercice de cartographie envisagé m'oblige à « remonter à la source » et à chercher à préciser l'originalité à la fois de la discipline « français » et de la discipline « didactique du français ».



- 1 Le titre fait écho au dernier colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français tenu à Québec en septembre 2004 sous la bannière « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ».
- 2 En 1995, les auteurs de *Didactique du français, état d'une discipline* (Nathan), n'hésitent pas à écrire que la didactique est alors encore en voie d'institutionnalisation et de professionnalisation.

## Les spécificités de l'enseignement-apprentissage du français

Lorsque les didacticiens du français s'attachent à définir la spécificité de la discipline « français » (Simard, 1997) ils s'accordent pour insister d'abord et avant tout sur la double réalité suivante, propre aux situations d'enseignement-apprentissage du français langue maternelle ou première : le français, matière scolaire « à part entière », est à la fois utilisé de façon permanente à l'intérieur de l'école pour l'enseignement-apprentissage de toutes les autres disciplines, à l'exception éventuelle des langues modernes, et utilisé de façon intensive avant l'entrée à l'école et en dehors de celle-ci<sup>3</sup>.

À ces deux aspects, il convient d'ajouter, en écho à la première réalité, que le français est sans doute la seule discipline scolaire dont l'enseignement donne lieu à une « auto-description ». En d'autres termes, « c'est la seule matière qui s'étudie en se décrivant elle-même » (Simard, 1997, p. 10); les autres matières ayant toujours recours, de façon plus ou moins intensive, au français pour se dire, se décrire, s'enseigner.

Christian Vandendorpe confirme la situation particulière du cours de français et pointe la difficulté qui peut exister chez les enseignants de français à maintenir et à travailler ce qui fait la spécificité de leur discipline :

« Or le cours de français est dans une situation particulière vis-à-vis des autres disciplines scolaires, car il est à la fois forme et contenu, instrument de pensée et de communication en même temps que savoir objectif : la tendance naturelle chez beaucoup d'enseignants est de le faire basculer du côté des contenus, de façon à se sentir responsables de la transmission d'un savoir positif, susceptible d'être mémorisé et évalué avec précision. » (Vandendorpe, 1999, p. 7)

Un autre élément spécifique à la discipline « français » serait à examiner : la relation aux savoirs de référence. À ce propos, Simard (1997, p. 9) insiste sur la multiplicité des références convoquées :

« Contrairement à d'autres matières scolaires comme les mathématiques, la chimie ou l'histoire, écrit-il, la langue première ne se rattache pas à une branche du savoir bien délimitée avec un corps de connaissance homogène et communément accepté. Il s'agit plutôt d'une matière composite, qui puise ses référents théoriques dans de multiples disciplines (études littéraires, linguistique, grammaire, sociolinguistique, psychologie, etc.). De plus, elle définit ses contenus non seulement à partir de savoirs produits dans le milieu scientifique, mais aussi d'après les pratiques langagières qui ont cours dans la société et auxquelles les jeunes doivent s'initier. »

Une telle vision ne manquerait pas, à raison, de susciter des réactions dans le chef des spécialistes des autres disciplines scolaires citées. Elle a toutefois le mérite de poser un constat qu'il conviendrait d'interroger plus avant. La discipline « français » serait-elle, par sa situation singulière déjà précisée et par les finalités de son enseignement-apprentissage, dans l'obligation de convoquer un plus grand nombre de savoirs de référence<sup>4</sup>?

## Les spécificités de la didactique du français

Les caractéristiques de la discipline « français » énoncées ci-dessus éclairent aussi naturellement la discipline « didactique du français ». La caractéristique majeure de la didactique des matières est, selon Halté (1992, p. 72), « de s'intéresser aux savoirs et savoir-faire en tant qu'ils s'enseignent et s'apprennent ». En ce sens, la didactique du français peut être présentée, ainsi que le propose Claude Simard (1997) à la suite de Gagné et *al.*, comme une « discipline charnière » entre le domaine de l'éducation (comprenant d'une part les sciences de l'éducation : histoire, philosophie ou sociologie de l'éducation, docimologie, etc.; d'autre

3 Cette réalité vaut aussi pour d'autres disciplines, mais il paraît clair que c'est dans le cas du français que la situation est la plus flagrante.

4 Pour un développement à ce sujet, voir Dezutter, O. (2004). La didactique du français, emprunteuse mais aussi prêteuse. Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles : De Boeck.

part la psychologie) et le domaine du langage (comprenant d'une part les sciences du langage : linguistique générale, linguistique française, sociolinguistique, etc.; d'autre part les études littéraires : histoire de la littérature, poétique, littérature de jeunesse, etc.). L'usage de l'étiquette « discipline charnière », commode pour figurer la situation singulière de la didactique, ne fait cependant pas, d'après Halté (1992), l'unanimité dans la noosphère didacticienne, qui hésite encore dans ses appellations entre « discipline carrefour », « discipline autonome », « science humaine à part entière », « technologie » et « ingénierie ».

La vision de cette réalité diffère aussi, il faut y insister, selon l'ancrage institutionnel des membres de cette noosphère. D'une institution universitaire à l'autre, la situation peut varier, les didacticiens étant rattachés soit aux facultés des sciences de l'éducation, soit aux facultés disciplinaires. Le profil des chercheurs en didactique (et peut-être aussi leur façon de « faire » de la didactique) varie également selon leur formation initiale (formation en école normale, en faculté de lettres ou de sciences de l'éducation) et selon les lieux d'intervention qui sont les leurs (intervention dans la formation des enseignants du primaire ou du secondaire, dans celle des spécialistes des sciences de l'éducation ou celle des spécialistes de l'adaptation scolaire et sociale). Ces axes de variation jouent indéniablement un rôle dans la façon dont les uns ou les autres se situent par rapport à telle ou telle discipline connexe.

Nous avons souligné plus haut la situation particulière de la discipline « français » autour de laquelle gravitent une multitude de disciplines connexes. La multiplicité des savoirs de référence disponibles ainsi que la diversité des objets à traiter dans le cours de français pourraient générer, du côté de la didactique du français, un éclatement en « sous-didactiques »<sup>5</sup>. C'est ainsi que l'on a vu apparaître, au sein de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français (AIRDF), un regroupement de certains chercheurs en didactique de la littérature, qui organisent des rencontres spécifi-

ques, ou encore une récente tentative de créer une association consacrée à la « didactique cognitive ». Je reste partisan à ce sujet du développement (en termes de recherches et de formation) d'une didactique du français « unifiée » ou à visée « généraliste » et partage l'option défendue par Christian Vandendorpe :

« Si l'on définit la didactique du français comme la discipline qui doit permettre à l'école de poser des actes informés et judicieux dans le développement des savoirs langagiers, force est de reconnaître qu'elle constitue au départ un objet hybride, située qu'elle est au carrefour de la psychologie, de la linguistique, de la théorie du texte et de la littérature. Certains seraient tentés de la faire éclater en ces diverses composantes que sont la lecture, la grammaire, la littérature, la rédaction, etc. afin de lui donner une certaine pureté, au moins sur le plan disciplinaire. Je ne crois pas que ce soit souhaitable car une telle atomisation ne ferait que renforcer les cloisons à l'intérieur de la classe et des programmes, au mépris du fonctionnement naturel de l'esprit humain, où les savoirs ne sont vraiment utilisables que lorsqu'ils sont intégrés dans un vivant écosystème. » (Vandendorpe, 1999, p. 7)

Parmi toutes les disciplines savantes/universitaires convoquées d'une façon ou d'une autre dans la réflexion didactique en français langue maternelle ou première, certaines font l'objet d'une attention plus soutenue. Les auteurs de *Didactique du français. État d'une discipline* (Chiss, David et Reuter), paru initialement en 1995 chez Nathan et réédité chez De Boeck en 2005, relèvent en ce sens le rôle essentiel joué par les sciences du langage, la psychologie d'inspiration cognitiviste ou interactionniste et la sociologie. Toutes ces disciplines ont effectivement accompagné la naissance de la didactique du français ou continuent à servir son développement. Les auteurs de l'ouvrage précité, qui pourraient paraître aux yeux de certains trop ambitieux, n'hésitent pas à envisager les relations entre la didactique et ces disciplines de référence non sur le mode à sens unique de l'emprunt, mais plutôt sur le mode du « va-et-vient » productif. Yves Reuter reprend et développe cette idée, dans sa tentative de synthèse des apports de la didactique du français au monde de la recherche et de l'enseignement (Reuter, 1999). Selon lui, la didactique du français, qui ne peut échapper à des visées praxéologiques, a contribué à des avancées sur trois dimensions au moins :

5 Ce risque serait sans doute moindre dans les didactiques d'autres disciplines, quoique...



- L'analyse critique des contenus d'enseignement, des pratiques, des effets et de nombre d'idées reçues les accompagnant (crise, baisse de niveau, etc.). Cette analyse ayant elle-même produit les trois effets suivants : la dénaturalisation de nombre d'idées, d'objets, de pratiques; la multiplication ou l'affinement d'explications quant à nombre de dysfonctionnements constatés; l'ouverture de possibles quant aux interventions envisageables;
- L'élaboration de savoirs nouveaux portant sur des objets (modèles) didactiques (genre, description, personnage, lecture, écriture, oral, etc.), sur des articulations entre eux (texte-lecture-écriture), sur les connaissances des apprenants dans une perspective didactique (représentations, obstacles, erreurs, etc.), sur les interactions enseignement-apprentissage-savoirs, etc.;
- La mise au jour de manques dans les disciplines contributives et l'impulsion de recherches conséquentes qui permettent, en retour, à la didactique du français d'affiner son travail d'élaboration conceptuelle sur ses objets propres. Sont cités en exemple ce qui concerne les pratiques ordinaires de lecture et d'écriture, la description, le récit, l'oral, etc.

Il est probable que de tels effets puissent être également observés dans d'autres disciplines scientifiques amenées à réagir au développement des autres didactiques disciplinaires. On peut penser par exemple à l'effet du développement d'une nouvelle matière scolaire comme l'univers social, nouvellement inscrite dans le curriculum québécois, et de la didactique qui lui est propre, qui amène à repenser les liens entre l'histoire, la géographie, l'économie, etc. La singularité de la didactique du français, si tant est qu'elle existe, serait donc à rechercher en partie ailleurs que dans les interrelations fécondes et parfois houleuses avec les disciplines contributives, et pourquoi pas dans sa contribution à la formation générale des maîtres?

6 Voir Dejemeppe, X. et Dezutter, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels?. *Recherche et formation*, 36, 89-111.

Des expériences menées en partenariat avec des collègues formateurs en pédagogie m'ont en effet amené à découvrir que le spécialiste de la didactique du français peut aussi prétendre contribuer de façon significative et pertinente à la conception et à l'expérimentation d'un dispositif exploitant les ressources de l'écrit réflexif dans le cadre des séminaires d'accompagnement des stages d'enseignement. Dans ce cas précis, la connaissance des travaux menés dans le champ de la didactique de l'écriture nous a conduits à porter une attention particulière à ce qui se joue dans le recours à l'écriture, en veillant à prendre en compte d'une part les représentations et les usages, d'autre part les différentes étapes du processus d'écriture. Bien sûr, dans ces domaines, le didacticien doit reconnaître sa dette envers les travaux menés dans d'autres disciplines comme la sociologie ou la psychologie cognitive. La particularité de son travail consiste toutefois dans le fait de mettre à l'épreuve de diverses situations d'enseignement-apprentissage telle ou telle donnée ou tel éclairage théorique « extérieur », ce qui le rend détenteur de nouveaux savoirs et savoir-faire qu'il peut mettre au service de projets qui dépassent son domaine d'action « réservé », à savoir l'enseignement-apprentissage du français.

## Références

- Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (dir.) (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Nathan. Réédition chez De Boeck en 2005.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (1999). Recherche en didactique et enseignement. *La lettre de la DFLM*, 25, 24-28.
- Simard C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Bruxelles-Paris : De Boeck.
- Terrisse A. (dir.) (2000). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles-Paris : De Boeck.
- Vandendorpe, C. (1999). Didactique et sens commun. *La lettre de la DFLM*, 25, 5-7.

## Place et statut des savoirs dans les programmes de formation à l'enseignement : pour une nouvelle didactique entre savoirs scientifiques et savoirs professionnels

Philippe MAUBANT

CRIFPE-CRIE

### À la recherche de l'improbable relation formation-emploi<sup>1</sup>...

Les sciences de l'éducation, en cherchant à comprendre la complexité des situations éducatives, se proposent d'établir des liens d'une part entre les savoirs savants constitutifs des disciplines, sélectionnées selon leurs capacités à rendre « intelligible la chose éducative » (Meirieu, 1992) et leurs propensions à favoriser l'apprentissage de l'action professionnelle, et d'autre part entre les savoirs nécessaires à la pratique d'enseignement. Dans cette perspective, les didactiques ont pris une place considérable dans l'évolution des programmes de formation à l'enseignement, tant sur le plan des savoirs proposés aux étudiants que sur le plan des systèmes de référence présentés comme cadre pour la planification des séquences éducatives et outil d'action pour l'intervention en classe. Les institutions universitaires, chargées de la formation à l'enseignement, cherchent donc à construire un difficile et peut-être improbable équilibre entre un pôle de recherche pouvant nourrir la compréhension de la pratique et un pôle d'intervention visant l'opérationnalisation *quasi* immédiate du futur enseignant. Il importe malgré tout d'interroger les programmes de formation à l'enseignement sur leurs capacités à identifier les fondements de la pratique enseignante, à partir de cadres théoriques et conceptuels, ce qui peut mettre à jour les savoirs professionnels en jeu dans l'intervention éducative, afin de mieux les intégrer dans les contenus de formation.



1 Petit clin d'œil à l'ouvrage de Lucie Tanguy (1986) : *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.n), n'hésitent pas à écrire que la didactique est alors encore en voie d'institutionnalisation et de professionnalisation.

Dans ce sens, le recours aux travaux portant sur les didactiques professionnelles conduites sur d'autres professions, peut-il constituer une piste pertinente pour penser autrement la formation initiale et continue des enseignants? Le projet de cet article est donc d'inviter à une réflexion sur la place et sur le statut des différents savoirs scientifiques constitutifs des programmes de formation à l'enseignement. L'objectif de cette réflexion est d'esquisser les bases d'une formation professionnelle cherchant à favoriser chez l'enseignant en formation une démarche d'analyse méthodique et de compréhension de l'intervention éducative. Remettre en cause la pratique d'enseignement et mettre à jour les savoirs de la pratique constituent selon nous les passages obligés d'une formation réellement professionnalisante. Cette analyse des savoirs de la pratique doit pouvoir s'appuyer sur un cadre conceptuel et théorique rigoureux, interdisciplinaire et pluriréférentiel, privilégiant la mobilisation des savoirs sur la pratique, ce que nous offre, *a priori*, la recherche en éducation. De cette confrontation entre savoirs de la pratique et savoirs sur la pratique devrait émerger une théorie de la pratique d'enseignement mettant en évidence les savoirs professionnels mobilisés dans l'intervention éducative.

### **Les didactiques des disciplines, le risque d'être au cœur d'un no man's land entre savoirs et action...**

Ce qui peut rapprocher les travaux sur les savoirs professionnels initiés et développés en formation d'adultes (Pastré, 1992; Merle, 1992; Barbier, 1996) de ceux sur les savoirs scolaires (Astolfi, 1992, 2004), portés principalement par les didactiques des disciplines d'enseignement, c'est la question posée par chacun de ces domaines de recherche, à savoir celle de l'articulation entre l'objet de savoir à apprendre et le processus d'apprentissage, autrement dit la question de l'articulation entre le « quoi apprendre? », le « pourquoi l'apprendre? » et le « comment l'apprendre? ». Pour un enseignant, il conviendra en premier lieu de choisir l'objet de savoir dans un ensemble que lui fournit le programme. Ensuite, il réfléchira à l'inscription du savoir à enseigner dans un savoir savant

transposé, remanié au regard de la culture et du contexte social de référence (Martinand, 1992). Préalablement à l'acte d'enseigner, un travail de questionnement et d'exploration de l'objet de savoir s'impose : questionner l'objet de savoir, le problématiser, le renvoyer à ses fondements épistémologiques et anthropologiques.

Puis viendra le temps du « pourquoi l'apprendre? ». L'enseignant cherchera ainsi à montrer la dimension fonctionnaliste du savoir proposé au service d'une tâche à entreprendre et à réussir. Les réformes éducatives en cours insistent tout particulièrement sur ce point : donner du sens aux savoirs et aux situations d'apprentissage. Enfin viendra pour l'enseignant le temps du « comment l'apprendre? », c'est-à-dire, dans une perspective socioconstructiviste, tout faire pour que l'autre (l'élève) fasse. Une activité d'explicitation des représentations sur le savoir peut ici être proposée aux élèves. Cela passe notamment par l'utilisation de techniques qui encouragent et facilitent l'explicitation et la verbalisation. L'enseignant renvoie l'apprenant à une démarche d'analyse de ses processus d'apprentissage. Il l'aide ainsi à disposer d'une conscience des problèmes à résoudre et, de là, à prendre conscience des moyens cognitifs employés pour les résoudre (Vergnaud, 1992; Astolfi, 1997). Ces dernières années, les didactiques des disciplines d'enseignement ont toutes insisté sur l'ensemble de ces dimensions : questionner le savoir, définir ce qui donne sens à une discipline et ce qui assure son intelligibilité (Astolfi, 2003), favoriser chez les élèves une démarche de lisibilité et de compréhension des processus d'apprentissage, aider à mettre à jour l'articulation entre les savoirs construits et les pratiques sociales de référence. Mais, comme tous les savoirs disponibles en formation initiale, principalement portés par la recherche en éducation, les didactiques des disciplines courent le risque de rester au milieu du gué, entre la rive des savoirs savants et celle des savoirs professionnels. Aujourd'hui, la question n'est pas de savoir si les connaissances didactiques sont accessibles, elles le sont, mais de comprendre comment les intégrer au mieux dans le processus de professionnalisation des enseignants. Cette question ne concerne pas seulement les savoirs didactiques, mais plus généralement les savoirs issus des sciences de l'éducation.

Pour le chercheur, comme pour le responsable d'un programme de formation à l'enseignement, il semble donc nécessaire de poser une triple question : Comment construire un outil rigoureux d'analyse et de compréhension de l'intervention éducative qui fasse émerger les fondements de la pratique d'enseignement? Quels savoirs professionnels sont en jeu dans l'acte d'enseigner? Comment favoriser, chez l'enseignant en formation, une confrontation fructueuse entre les savoirs de la pratique et les savoirs sur la pratique? Autrement dit, comment penser une formation d'enseignants qui puisse favoriser un processus de professionnalisation, c'est-à-dire qui puisse intégrer des éléments issus des recherches portant sur l'analyse de la pratique d'enseignement, en faisant de cette « théorie de la pratique » en émergence le cœur du dispositif de formation professionnelle?

### **La formation des enseignants est-elle soluble dans la formation des adultes?**

La recherche en formation des adultes, en particulier celle portant sur la didactique des savoirs professionnels, peut-elle constituer un cadre théorique de référence pour concevoir une autre manière d'analyser l'acte d'enseigner et, plus généralement, peut-elle nourrir la réflexion sur l'évolution des dispositifs et des programmes de formation à l'enseignement? Dans la formation professionnelle des adultes, les concepteurs des programmes de formation ont cherché, depuis près de 30 ans, à analyser l'action professionnelle (Pastré, 1992). Pour chaque profession, l'objectif est d'élaborer un référentiel d'activités et/ou un référentiel professionnel servant de trame à la constitution d'un référentiel de formation (Maubant, 2004). Le point de départ est donc ici l'activité professionnelle qui constitue en quelque sorte la finalité de l'apprentissage. Mais elle constitue également, dans un certain nombre de cas, un moyen pour apprendre le métier dans la mesure où l'activité professionnelle est soumise à une démarche d'analyse et de compréhension. Interroger l'activité professionnelle constitue le préalable de l'action didactique. Mais la difficulté est double ici : tout d'abord, identifier les savoirs professionnels en jeu dans l'action professionnelle, puis

comprendre les principes organisateurs de cette activité, c'est-à-dire mettre à jour le système d'ensemble qui permet d'agir professionnellement. Pour les concepteurs des référentiels de formation, la difficulté réside dans le décryptage de l'action professionnelle et dans la compréhension de sa dynamique interne. Mais ce travail de décryptage, d'analyse et de compréhension constitue en lui-même la situation didactique. C'est en favorisant chez le futur professionnel cette analyse de l'action professionnelle que se met en place le processus d'apprentissage des gestes professionnels constitutifs de la pratique. Or, dans une formation professionnelle d'enseignants demeure souvent une ligne de fracture, en quelque sorte une frontière étanche, entre les temps d'analyse de la pratique (souvent provoqués par la mise en stages) et les situations didactiques, *a priori* et *a posteriori*, sur lesquelles on fait travailler les enseignants en formation. La didactique des savoirs professionnels propose d'aborder la formation en prenant appui sur une activité rigoureuse d'analyse et de compréhension de l'acte professionnel, à partir d'un cadre conceptuel et théorique déterminé. Cette activité d'analyse est développée le plus souvent possible en situation de travail. Mais un dispositif de formation à l'enseignement peut-il recourir à ce type de modèle?

### **Enseigner peut-il s'enseigner?**

Depuis quelques années, la question de l'analyse des pratiques d'enseignement s'est souvent trouvée réduite à des temps de formation d'analyse de pratiques. Ce phénomène confine dans certains pays, et dans certaines institutions de formation, à un étonnant effet de mode. En effet, quel organisme de formation ne propose pas aujourd'hui des séminaires d'analyse de pratiques? Comme le suggère Astolfi (2004), l'analyse des pratiques serait devenue le *leitmotiv* obligé de toute formation d'enseignants. Mais ces temps d'analyse des pratiques s'appuient-ils réellement sur un cadre conceptuel et théorique? Nous pouvons en douter. Pour faire de la démarche d'analyse d'une pratique d'enseignement un temps fort d'apprentissage et donc de formation, encore faut-il définir ce cadre conceptuel et théorique permettant l'identification et la compréhension du système

qui régit la pratique : ce que Bru qualifie de principes organisateurs de la pratique. Pour le chercheur travaillant sur l'agir professionnel, la difficulté est identique : comment rendre compte de l'action professionnelle, tant chez les enseignants que chez les horticulteurs ou chez les techniciens des centrales nucléaires? Comment ensuite transposer cette réalité dans une formation qui ne soit pas que professionnelle, mais qui vise fondamentalement la professionnalisation de l'apprenant?

### **Dépasser le cadre nomade des compétences...**

Un grand nombre de travaux portant sur les conditions de l'apprentissage des savoirs professionnels se sont appuyés ces dernières années sur l'analyse de la dynamique de la compétence professionnelle (Barbier, 1996). D'une certaine manière, le programme de formation à l'enseignement du ministère de l'Éducation du Québec s'inscrit dans cette orientation. Il décline, en effet, l'activité d'un enseignant en 12 compétences professionnelles. La compétence est à la fois le point de départ et le point d'arrivée du parcours de formation. Mais il est nécessaire d'aller plus loin. Pour définir l'acte professionnel, Barbier (1996) propose l'entrée par les savoirs professionnels. Il les définit comme un système constitué de savoirs théoriques ou opératifs, qui finalisent l'action, qui permettent de l'anticiper; de savoirs techniques produisant et formalisant les procédures; de savoirs méthodologiques amplifiant les savoirs procéduraux et donc les savoirs techniques. Cette approche de l'action professionnelle peut néanmoins dérouter le formateur professionnel. Comprendre la pratique d'enseignement nécessite non seulement d'identifier les savoirs professionnels, mais aussi de comprendre les principes organisateurs de la pratique, ce qui requiert, selon nous, l'usage de méthodes mixtes d'investigation (Maubant, 2004 De ces méthodes (entrevues, enregistrements vidéoscopiques, analyses de grilles de planification, etc.) dépend la construction d'un cadre conceptuel et théorique servant l'apprentissage de la profession, ce que nous pourrions définir comme une théorie de la pratique d'enseignement (Lenoir et Vanhulle, à paraître).

### **Faire de la recherche le cœur du processus de professionnalisation des enseignants**

Nous voyons bien ici que la problématique de la formation des maîtres pourra aisément s'inspirer des recherches en didactique des savoirs professionnels si elle sait se soumettre à deux conditions et si elle sait relever un défi majeur. Première condition : elle peut s'appuyer sur le cadre théorique de la formation professionnelle en sollicitant en particulier le champ conceptuel de la didactique des savoirs professionnels. L'usage des concepts proposés par les travaux sur cette didactique, jusqu'alors peu mobilisée en formation des maîtres, son cadre théorique de référence et ses méthodes d'analyse de l'agir professionnel peuvent aider à lire, à comprendre et à interpréter le savoir-agir des enseignants. Seconde condition : s'extraire de l'illusion d'une indispensable synergie entre théorie et pratique comme vecteur de professionnalisation. Le débat n'est pas là. Le défi que la formation des maîtres devra relever dans les prochaines années, c'est sa capacité à identifier les différents types de savoirs en jeu dans l'acte d'enseigner. C'est construire une didactique des savoirs professionnels des enseignants. C'est surtout inventer un dispositif pédagogique qui porte cet enseignement didactique. De cette mise à jour des savoirs professionnels et de la compréhension de leur organisation en systèmes organisateurs de l'intervention éducative dépendra la réussite des dispositifs de formation des enseignants. Cela nécessitera de toute évidence de réinterroger les liens entre recherche et formation. Cela devrait conduire à faire du futur enseignant un praticien-chercheur à part entière.

## Références

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (2004) (dir.). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Barbier, J.-M. (1996) (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (à paraître). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Martinand, J.-L. (1992). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. Dans J. Colomb (dir.). *Recherches en didactiques, contribution à la formation des maîtres*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Meirieu, P. (1992). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- Merle, V. (1992). Manière de faire, manières d'apprendre, transformations de situations de travail et éducativité cognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 1.
- Pastré, P. (1992). Didactique professionnelle. *Éducation permanente*, n° 111.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés? *Éducation permanente*, n° 111, Approches didactiques en formation d'adultes.

## De 16 écoles africaines et plus...

La conception de l'intervention et le protocole de recherche élaborés par Guy Pelletier, professeur titulaire au Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke, pour l'analyse de la gestion scolaire au sein de seize écoles africaines de quatre pays différents seront repris au cours de l'année pour plusieurs autres pays africains. Par ailleurs, un film a récemment été tourné par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) sur le sujet. Signalons qu'un rapport de synthèse de la recherche (en français et en anglais) est disponible sur le site du CRIFPE. Un ouvrage associant des cadres théoriques et pratiques sur la question est prévu au cours de la prochaine année.

# Chronique du milieu scolaire

## La formation et la recherche en didactique pour développer un rapport fécond aux savoirs à enseigner : parcours professionnel d'un conseiller pédagogique

**Patrick ROY**

Spécialiste en sciences de l'éducation au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport



**A**u Québec, le rôle principal du conseiller pédagogique est d'accompagner le personnel enseignant au regard de la mise en œuvre des nouveaux programmes de formation. À mon avis, cet accompagnement est d'autant plus efficace s'il conjugue les aspects pédagogiques et didactiques de la discipline enseignée. Les premiers renvoient aux approches transversales (approche coopérative, approche par résolution de problèmes, approche par projet, etc.) pouvant être utilisées dans toutes les disciplines d'enseignement alors que les seconds sont liés aux phénomènes d'enseignement-apprentissage propres à chacune des disciplines scolaires. L'accompagnement des enseignants dans ces deux volets interreliés et complémentaires nécessite des compétences allant au-delà de la maîtrise des savoirs savants et des caractéristiques des approches pédagogiques. La formation disciplinaire et pédagogique que j'ai suivie ne m'a pas permis de développer ces compétences : elle comporte des lacunes qui constituent des limites importantes pour assumer la fonction de conseiller pédagogique dans mon domaine d'intervention, soit celui de la science et de la technologie. J'exposerai ces lacunes avant d'expliciter les différents apports de la recherche et de la formation en didactique des sciences au développement de mes compétences professionnelles.

## Les limites d'une formation disciplinaire et pédagogique

Ma formation initiale de bachelier en sciences, complétée par un certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire, m'avait permis de développer un rapport particulier avec le savoir disciplinaire, c'est-à-dire un rapport avec le « savoir savant » (plus particulièrement avec celui des mathématiques pures) ainsi que des compétences relatives aux approches pédagogiques générales à mettre en œuvre en classe pour favoriser l'enseignement de ces disciplines. En outre, huit années d'expérience en enseignement des mathématiques au secondaire au secteur jeune et à la formation générale des adultes s'ajoutaient à cette formation académique. Bien que ce profil professionnel correspondait aux exigences ministérielles pour assumer la fonction de conseiller pédagogique dans mon domaine d'intervention, je n'avais suivi aucun cours en didactique des sciences lors de ma formation initiale. Par ailleurs, les formations, congrès, colloques, conférences et tables de concertation offerts aux conseillers pédagogiques afin de parfaire leur formation offraient peu de possibilités d'approfondir de façon satisfaisante de nombreuses questions liées aux « savoirs à enseigner » dans la classe de sciences : dans une perspective constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences, comment l'élève s'approprie-t-il ou acquiert-il les concepts scientifiques? Quelles sont les approches ou démarches d'enseignement que l'enseignant doit mettre en place dans sa classe pour favoriser l'apprentissage des concepts scientifiques chez l'élève? Existe-t-il plusieurs démarches scientifiques? Comment aborder les concepts scientifiques à un niveau approprié pour les élèves? Quels sont les difficultés ou obstacles principaux rencontrés par les élèves dans l'apprentissage des concepts scientifiques? Comment soutenir la construction d'une vision dynamique de la liste des concepts scientifiques présents dans les programmes d'étude? Comment amener les enseignants à développer un regard plus critique sur la façon dont les auteurs de matériel didactique proposent d'aborder les concepts scientifiques? Ce multiple questionnement m'a conduit à entreprendre, à l'automne 2003, une maîtrise en didactique des sciences, parce qu'il m'apparaissait que ce champ d'études et de recherches était en mesure de m'éclairer sur ces questions.

## L'apport de la recherche et de la formation en didactique au développement des compétences professionnelles

Mes deux années de parcours à la maîtrise m'ont permis de construire une réflexion plus solide sur la question de la conceptualisation dans l'enseignement des sciences au primaire et au secondaire. Je me suis intéressé plus particulièrement à la façon dont les auteurs de matériel didactique de sciences et technologies proposent d'aborder les concepts scientifiques avec les élèves. Ce parcours de recherche et de formation en didactique m'a ainsi permis de :

- mieux comprendre la nature des concepts scientifiques et les processus cognitifs d'appropriation ou d'acquisition de ces concepts par les élèves;
- réaliser les limites d'utilisation d'une démarche scientifique unique et stéréotypée : la démarche expérimentale OHERIC (observation, hypothèse, expérimentation, résultats, interprétation, conclusion) dans l'enseignement-apprentissage des sciences;
- m'approprier la diversité des démarches de conceptualisation à mettre en œuvre en classe pour favoriser la construction des concepts scientifiques chez les élèves : les démarches de conceptualisation générales appliquées à l'apprentissage de tout concept, les démarches de conceptualisation générales appliquées à l'apprentissage des concepts scientifiques ainsi que les démarches à caractère scientifique;
- consolider l'articulation entre la pédagogie et la didactique : découvrir que la pédagogie et la didactique ne sont pas des champs qui s'opposent, mais qu'elles contribuent de façon complémentaire à mieux définir le rôle de l'enseignant et de l'élève dans l'enseignement-apprentissage des sciences. Si la pédagogie s'intéresse à la logique des relations dans la classe, la didactique s'intéresse pour sa part à la logique des savoirs et à leur appropriation par les élèves;



- développer un regard plus critique sur la façon dont les auteurs de matériel didactique de sciences et technologies proposent d'aborder les concepts scientifiques avec les élèves. Ayant construit une réflexion plus solide sur la conceptualisation dans l'enseignement-apprentissage des sciences, j'étais plus en mesure d'identifier les critères d'évaluation pertinents au regard de l'analyse de matériel didactique;
- prendre conscience des enjeux épistémologiques de la transposition didactique des « savoirs savants » (savoirs produits par la communauté scientifique) et des « savoirs culturels » (savoirs issus des pratiques sociales de référence : biologiste, chimiste, paléontologue, météorologue, architecte, etc.) dans le processus de sélection et d'élaboration des « savoirs à enseigner » dans la classe de sciences. Il s'avère essentiel de s'intéresser, dans ce processus, aux contextes et aux problématiques dans lesquels les « savoirs savants » et les « savoirs culturels » ont émergé, sans quoi on assiste à une décontextualisation absolue des « savoirs à enseigner » où ces derniers perdent leur sens puisqu'ils sont détachés radicalement de leur source. Mentionnons également que plusieurs des obstacles conceptuels qui freinent les élèves dans leur apprentissage ont déjà été rencontrés par l'homme au cours de l'histoire. Par exemple, une analyse des conceptions de certains hommes de sciences au regard du concept de nutrition végétale dans la période de l'antiquité nous aide à mieux comprendre pourquoi aujourd'hui certains élèves considèrent la plante comme étant un être vivant semblable à un être humain dont la tête (les racines) est à l'envers et dont la nourriture principale est la terre humide. En ce sens, la didactique peut aider l'enseignant à mieux identifier et à comprendre les principaux obstacles conceptuels chez l'élève;
- favoriser l'émergence de liens plus solides et plus dynamiques entre la sphère de la recherche dans le milieu universitaire et celle de la formation sur le terrain auprès des enseignants de mon milieu.

Ces multiples apports de la didactique des sciences au développement de mes compétences professionnelles m'ont permis de modifier mes pratiques d'accompagnement de façon significative. Dans ma commission scolaire, l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques se traduisait, depuis mon entrée en fonction à l'automne 2001, presque uniquement sur le plan du processus d'élaboration et de mise en œuvre de situations d'apprentissage et d'évaluation. Or, mes études en didactique des sciences m'ont permis d'apporter aux enseignants un soutien plus assuré au regard de ce processus puisque j'étais mieux outillé pour les amener à réfléchir sur les divers éléments à prendre en compte pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage des concepts scientifiques chez les élèves. Succinctement, voici les quatre principaux éléments de réflexion auxquels j'ai appris à accorder une importance accrue :

- Faire prendre conscience aux enseignants que l'enseignement traditionnel, enseignement qui repose essentiellement sur la « bonne » organisation du contenu, la « bonne » explication, les « bonnes » illustrations, etc., pris en charge essentiellement par l'enseignant (ou le manuel) n'est pas favorable à l'apprentissage des concepts scientifiques chez les élèves. En effet, l'acquisition des concepts scientifiques n'étant pas le résultat d'une simple assimilation d'une définition transmise par un agent extérieur, l'enseignement direct des concepts scientifiques s'avère non pertinent et pédagogiquement sans profit puisqu'il en résulte très souvent chez les élèves une assimilation de mots plutôt qu'une véritable compréhension conceptuelle;
- Montrer l'importance d'effectuer une analyse didactique préalable à tout enseignement visant l'appropriation des concepts par les élèves. L'analyse didactique permet, d'une part, de mieux cerner les objets d'enseignement et, d'autre part, de saisir les attributs et le sens des concepts considérés, leurs relations avec d'autres concepts et le niveau de conceptualisation à atteindre à un niveau scolaire particulier. L'élaboration de réseaux ou de trames conceptuels est impérative pour cette analyse didactique;

- Souligner les limites d'utilisation de la démarche expérimentale (OHERIC) et inviter les enseignants à recourir à des démarches de conceptualisation appropriées à l'apprentissage des concepts scientifiques visés, notamment les démarches à caractère scientifique. Ces dernières font appel à une implication plus active des élèves dans la problématisation scientifique et dans le choix et la mise en œuvre des stratégies nécessaires à l'étude des problématiques retenues. En effet, lorsqu'on s'intéresse à l'appropriation de nouveaux savoirs par les élèves, deux dimensions importantes sont à prendre en considération : 1) la structure de ce savoir, d'une part, nécessitant l'analyse des concepts, de la trame conceptuelle dans laquelle ils s'inscrivent, du niveau de conceptualisation (en fonction des élèves auxquels s'adresse l'enseignement), des conditions de contextualisation et de mobilisation, etc.; 2) les démarches de conceptualisation à mettre en place pour permettre aux élèves de s'approprier ces concepts, d'autre part;
- Amener les enseignants à considérer les représentations des élèves, si l'on veut que l'enseignement ait des impacts sur l'apprentissage. L'acquisition des nouveaux concepts ne survient pas dans un vide cognitif, et plusieurs études comme celles de Chi et Roscoe (2002)<sup>1</sup>, d'Harrison et Treagust (2001)<sup>2</sup> ou de Vosniadou (2002)<sup>3</sup> montrent qu'un grand nombre de difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage des concepts sont liées à leurs conceptions.

J'aimerais souligner en guise de conclusion que mon parcours de formation en didactique m'a clairement montré les limites d'une formation disciplinaire et pédagogique pour l'accompagnement des enseignants, ce dernier nécessitant des compétences allant au-delà de la maîtrise des savoirs savants et des caractéristiques des approches pédagogiques. L'apport de la recherche et de la formation en didactique des sciences a été non négligeable dans le développement de mes compétences professionnelles. Ces multiples apports de la didactique des sciences au développement de mes compétences professionnelles m'ont permis d'améliorer mes pratiques d'accompagnement de façon significative. La formation et la recherche en didacti-

que devraient constituer l'un des principaux objectifs de formation pour le conseiller pédagogique de sciences et technologies puisqu'elles permettent de développer un rapport plus fécond au regard des « savoirs à enseigner » dans la classe de sciences : le fait que la didactique des sciences assure une meilleure compréhension des objets propres à l'enseignement et à l'apprentissage des sciences (nature des concepts scientifiques, processus d'acquisition des concepts scientifiques, démarches de conceptualisation, etc.) permet, d'une part, d'élargir ou d'approfondir le répertoire des stratégies d'intervention du conseiller pédagogique dans le processus d'accompagnement des enseignants et, d'autre part, de faire en sorte que ce répertoire devienne un véritable outil de pensée productif, outil lui permettant de poser de nouveaux problèmes au regard de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences et de les résoudre. Par ailleurs, la fonction de conseiller pédagogique et la didactique des sciences entretiennent des liens très étroits, en ce sens qu'elles se préoccupent toutes deux des trois pôles du triangle didactique – savoirs, élèves et enseignants – et de leur interaction dans la classe, dans des activités concrètes et des relations complexes.

- 
- 1 Chi, M. T. H. et Roscoe, D. (2002). The processes and challenges of conceptual change. Dans M. Limón et L. Mason (dir.), *Reconsidering conceptual change. Issues in theory and practice* (p. 3-27). Dordrecht/London : Kluwer Academic Publishers.
  - 2 Harrison, A. G. et Treagust, D. F. (2001). Conceptual change using multiple interpretive perspectives: Two case studies in secondary school chemistry. *Instructional Science*, 29(1), 45-85.
  - 3 Vosniadou, S. (2002). On the nature of naïve physics. Dans M. Limón et L. Mason (dir.), *Reconsidering conceptual change. Issues in theory and practice* (p. 61-76). Dordrecht/London : Kluwer Academic Publishers.

# Chronique internationale

## La formation des enseignants en France dans les instituts universitaires de formation des maîtres

**Raymond-Philippe GARRY**

Professeur des universités  
Vice-président du RIFEFF  
Ex président de la CDIUFM  
Ex directeur du IUFM d'Auvergne

*Après avoir rappelé le cadre historique de la formation des enseignants en France, nous présentons les finalités et stratégies de la formation initiale dont la durée est de cinq ans que l'on se destine à l'enseignement du premier ou du second degré. Les trois premières années se déroulent à l'université et les deux dernières en IUFM. La première année d'IUFM est consacrée à la préparation d'un concours de la fonction publique d'Etat, la seconde est une formation en alternance.*

*Nous faisons ensuite une description synthétique de l'introduction des TIC, des stages en formation initiale et de l'état de la formation continue ainsi que de la formation ouverte et à distance.*

*Nous terminons notre propos par quelques mots sur la formation de formateurs et la recherche en éducation et formation.*

### Introduction : le cadre historique

Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ont été créés par la Loi d'Orientation sur l'Education du 10 juillet 1989. En les fondant en un seul institut, ils ont remplacé les établissements suivants:

- Les écoles normales d'instituteurs (ENI)
- Les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA)
- Les centres pédagogiques régionaux (CPR)
- Les centres de formation des professeurs de l'enseignement technique (CFPET).



L'originalité française réside, sans doute dans le fait d'avoir unifié la formation de tous les enseignants au niveau bac +5 et d'avoir créé un institut capable de faire le lien entre les établissements qui dispensent le savoir académique (les universités) et ceux où s'exerce la profession (les établissements scolaires).

La loi définit clairement les missions des instituts : formation professionnelle initiale, formation continue, recherche en éducation, formation préprofessionnelle.

Il existe 31 IUFM correspondant à un par académie, chaque établissement est unitaire mais avec des sites multiples (130 pour les 31 instituts), fruit de l'héritage du patrimoine des écoles normales départementales notamment mais aussi des autres établissements (exemple les ENNA).

Les instituts sont organisés selon un découpage par filières d'enseignement (professeurs des écoles, professeurs des collèges et lycées...) d'une part mais aussi par départements disciplinaires (lettres, histoire-géographie, biologie-géologie ...).

Une autre originalité réside aussi dans la très grande diversité des formateurs d'IUFM puisque c'est le seul lieu de formation où l'on trouve à la fois des universitaires, des enseignants du premier et du second degré voire des inspecteurs et de très nombreux intervenants extérieurs.

En résumé, les IUFM créés en 1990 et 1991 devaient et doivent encore relever les défis quantitatifs de fournir les enseignants dont la France a besoin et qualitatifs en donnant une formation universitaire à tous les corps d'enseignants dont les parcours de formation doivent se rapprocher et les durées être identiques. Ils doivent former professionnellement et contribuer à la formation continue ainsi qu'à la recherche.

## **Finalités et stratégies de la formation initiale**

### **Rappels sur le parcours pour devenir enseignant en France :**

La durée des études en France pour un futur professeur est de 5 ans et se déroulent de la façon suivante. Les trois premières années à l'université, on prépare une licence dans le cadre du LMD (parcours Licence, Master, Doctorat) puis, si l'on choisit de devenir enseignant, on entre à l'IUFM ; les modalités d'entrée pouvant être différentes selon le choix du futur professeur. Pour le premier degré l'admission se fait sur dossier, voire tests d'entrée, selon les instituts. Pour le second degré (professeurs des collèges et des lycées), l'admission est liée aux capacités d'accueil dans les différentes disciplines, elle peut donc se limiter soit à l'obtention de la licence (ou de l'équivalent reconnu par l'Etat) soit, si la capacité d'accueil est dépassée, à une sélection sur dossier.

A l'IUFM, la durée de la formation est de 2 ans. Elle présente l'originalité suivante qui n'est pas sans poser problème :

- La première année est consacrée à la préparation d'un concours de recrutement de la fonction publique d'Etat (pour les établissements publics) ou l'équivalent par liste d'aptitude pour les établissements privés sous contrat avec l'Etat (Enseignement privé) . Les candidats à ces concours ont le statut d'étudiants comme lors de leurs trois premières années de formation disciplinaires à l'université.
- La seconde année, après réussite au concours, les étudiants deviennent professeurs stagiaires (rémunérés par l'Etat) et poursuivent une formation professionnelle en alternance entre l'institut et un établissement scolaire.

## La première année en Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Les étudiants préparent l'un des concours suivants :

- Concours externe de recrutement de professeurs des écoles (CERPE)
- Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES)
- Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive (CAPEPS)
- Certificat d'aptitude au professorat des lycées professionnels (CAPLP)
- Concours de recrutement des conseillers principaux d'éducation (CRCPE)

Les taux de réussite sont de l'ordre de 15 à 20 %.

Ils convient de noter que la nature des concours est différente : le CERPE a des épreuves théoriques et pratiques de type plus professionnel avec une approche qui tente de maintenir la polyvalence souhaitée du professeur des écoles. Les CAPES restent avec des épreuves très universitaires et théoriques sans liens forts avec les programmes des collèges et des lycées français. Il en est de même à un moindre degré pour les CAPET. Les CAPLP prennent plus en compte la réalité professionnelle du milieu industriel ou de celui des services.

## La seconde année en IUFM : validation et certification

Lors de la deuxième année à l'institut, les professeurs stagiaires poursuivent leur formation selon trois modalités :

- Des modules d'enseignement (compléments de formation théoriques, pédagogiques et didactiques),
- Des stages, en responsabilité, en pratique accompagnée et de sensibilisation,
- La préparation d'un mémoire professionnel portant sur des thèmes liés à la pratique.

La validation de la formation du professeur stagiaire est effectuée par les formateurs de l'IUFM et porte sur les trois items mentionnés ci-dessus (pour les stages, seul celui en responsabilité est pris en compte).

La certification qui confirme ou infirme le fonctionnaire stagiaire dans son poste est effectuée par un jury, indépendant de l'institut formateur, placé sous l'autorité, selon la nature du concours, du recteur d'académie (premier degré) ou d'un inspecteur général (second degré).

Les plans de formation des professeurs des écoles stagiaires s'inscrivent dans le cadre d'un « référentiel de compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale », il comprend :

- Les compétences relatives à la polyvalence du métier de professeur des écoles dans l'enseignement des différentes disciplines.
- Les compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage.
- Les compétences liées à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves.
- Les compétences dans le domaine de la responsabilité éducative et de l'éthique professionnelle du professeur des écoles.

Les plans de formation des professeurs des lycées et des collèges stagiaires qui s'appuient sur une circulaire, s'inscrivent dans un contexte dont les items peuvent être déclinés ainsi :

- Devenir un spécialiste, dans sa discipline, des apprentissages scolaires
- Accéder au statut de fonctionnaire du service public d'éducation
- Prendre en charge la dimension éducative du métier
- Apprendre à connaître et à comprendre la diversité des contextes et des réalités scolaires.

## État de la formation continue

Selon le droit du travail, toute personne peut bénéficier d'une formation tout au long de la vie, cependant, la formation continue des enseignants est un fait relativement récent (pour le premier degré dans les années 1960 et pour le second degré à partir de 1984). La formation continue des enseignants n'est pas obligatoire et n'est pas liée à la carrière ou à la promotion.

En France, elle est conçue à trois niveaux : national (orientations ministérielles, universités d'été...), académique (second degré) et départemental (premier degré).

Annoncée comme une contribution pour les IUFM lors de leur création en 1991, cette mission a été plus explicitement rattachée aux IUFM par le Ministre Claude Allègre en 1998. Il convient de noter l'importance tant théorique que pratique d'une telle décision permettant de mieux lier formation initiale et formation continue et l'effet retour de praticiens expérimentés sur les formateurs, voire les stagiaires.

Si cette décision apparaissait comme riche de futurs innovations par des relations de type théories-pratiques mieux liées, on doit reconnaître que les avancées dans ce domaine ont été très inégales d'une académie à l'autre et donc d'un IUFM à un autre. Pour qu'un tel dispositif puisse être parfaitement innovant, il convient que la convention passée entre le recteur d'académie (employeur des personnels, maître d'ouvrage) et le directeur de l'IUFM (institut formateur, maître d'œuvre) soit équilibrée entre ce que souhaite l'employeur aux différents niveaux et ce que propose l'institut d'enseignement et de recherche. Des progrès restent à faire même si, dans certaines académies, cette procédure fonctionne avec satisfaction pour toutes les parties, l'IUFM faisant des propositions s'appuyant non seulement sur ses propres ressources mais aussi sur celles des universités et bien sur celles du terrain.

## **Statut des enseignants**

C'est un statut de fonctionnaires de l'Etat recrutés, comme il a été mentionné, par concours de la fonction publique. Rappelons que s'il s'agit de fonctionnaires d'Etat, le recrutement est différent selon que se sont des professeurs des écoles (recrutement au niveau de l'académie) ou des autres corps d'enseignants (recrutement au niveau national) ce qui dans le second cas, a pour conséquence une rotation relativement importante, un certain nombre d'enseignants commençant leur carrière dans le nord de la France et souhaitant la terminer dans le sud...

Par ailleurs mentionnons la présence, en nombre non négligeable, d'enseignants contractuels ou vacataires, variable d'ajustement sans doute inévitable, mais pour lesquels on pourrait souhaiter une véritable politique de formation et d'intégration.

## **TIC et formation des enseignants**

Depuis une dizaine d'années environ, le ministère a considéré comme prioritaire le développement de l'usage des TIC. Les IUFM ont introduit les technologies de l'information et de la communication dans les cursus de formation des enseignants.

En 1998, le gouvernement a fixé les grands objectifs suivants pour l'éducation nationale :

- Préparer les futurs citoyens à la société de demain : la société de l'information et de la communication
- Mettre les richesses du multimédia au service de l'évolution de la pédagogie.

Les IUFM se devaient d'être au cœur de ces évolutions. Tous les futurs enseignants doivent maîtriser les nouveaux outils et savoir les intégrer dans leur pratique pédagogique.

Les compétences requises ont fait l'objet d'un texte de recommandations aux IUFM.

Dès 1998, un plan d'urgence TIC a été mis en place pour les IUFM, avec un projet de développement de 2 ans, doté de moyens conséquents, ce qui a permis l'équipement et la mise en réseaux des instituts et une accélération de la politique d'intégration des TIC dans la formation initiale et continue.

L'évaluation des compétences des futurs enseignants a permis de constater un niveau en constante progression.

Parallèlement à la mise en place d'un brevet informatique et internet pour les élèves (B2i) au niveau du secondaire, le ministère a créé avec les instances des universités d'une part et des IUFM d'autre part, respectivement les certificats informatique et internet (C2i) niveau 1 (généraliste) et niveau 2 (enseignants, entre autres spécialités). Compte tenu du grand nombre d'étudiants accueillis à l'université, cette dernière

a eu plus de difficultés pour répondre à la commande du ministère que les instituts. Ceci a eu pour conséquence de compliquer la stratégie des IUFM qui ont du vérifier que le niveau 1 était acquis (ou de mettre en place des formations équivalentes) tout en assurant la préparation du niveau 2 enseignant. Cette validation est faite par les Instituts.

Dans ce domaine les IUFM, en partenariat avec les rectorats, ont été chargés de la mission d'opérateurs pour la formation continue des enseignants dont la demande est en constante augmentation (formation à distance, autoformation, co-formation, visioconférence, tutorat électronique...).

## Stages et formation initiale des enseignants

Remarque préliminaire : la formation d'un enseignant ne doit pas débiter au moment de la préparation du concours de recrutement et de l'entrée à l'IUFM. Si l'on peut considérer comme une avancée importante la formation de tous les maîtres au niveau bac+5 en France, c'est l'ensemble du cursus universitaire qui doit contribuer, comme pour d'autres professions, à donner au futur enseignant les compétences nécessaires. Ce parcours n'est pas aux yeux de la plupart des directeurs d'IUFM satisfaisant puis qu'il s'agit d'un parcours successif (trois années à l'université sans véritable approche du métier puis deux années à l'institut dont une consacrée à un concours surtout académique).

Néanmoins, il existe, lors du passage à l'université, une proposition de module de «préprofessionnalisation» comprenant un premier stage de sensibilisation dans un établissement scolaire (stage de courte durée).

Concernant les stages, la première année d'IUFM comporte des stages d'observation dans différents niveaux de classe.

En deuxième année de formation, qui fait l'objet d'un cadrage national pour tous les lauréats des concours y compris les agrégés (dont la préparation au concours se fait à l'université mais l'année de stages à l'IUFM), les professeurs sont en stage en responsabilité selon des modalités différentes selon qu'ils appartiennent au corps du premier ou du second degré :

- Pour le premier degré, les stagiaires effectuent trois stages de trois semaines chacun en responsabilité, répartis sur l'année et si possible entre les différents cycles du primaire.

Ils effectuent également un stage de pratique accompagnée en école et un stage d'observation en collège.

- Pour le second degré, les stagiaires sont considérés comme « moyens d'enseignement » avec un service allégé par rapport à celui des titulaires des deux tiers (6 heures hebdomadaires sur l'ensemble de l'année scolaire). Ils effectuent aussi un stage de pratique accompagnée dans un niveau d'enseignement différent de celui du stage en responsabilité. Un stage d'observation en école complète leur perception du système éducatif.
- Des dispositifs adaptés sont fixés pour les lauréats de l'éducation physique et sportive, pour les documentalistes et les conseillers principaux d'éducation.

Le suivi et l'exploitation des stages font l'objet d'un aller et retour entre théorie et pratique avec des relations fortes entre formateurs de terrain et de l'IUFM.

Les stages, comme nous l'avons déjà mentionné, sont un des trois éléments pris en compte dans la validation et la titularisation.

Pour les professeurs stagiaires d'enseignement général de lycées technologiques comme pour les professeurs d'enseignement technologique et professionnel il existe un stage en entreprise qui doit faire l'objet d'un projet et qui est pris en compte dans la validation.

## Formation des formateurs

La formation de formateurs a fait l'objet de nombreux développements à des rythmes différents selon les instituts. Chaque année les instituts proposent un programme de formation de formateurs auquel les formateurs de l'établissement ou ceux qui y sont associés peuvent s'inscrire. Il n'est pas possible de faire ici un descriptif des actions envisagées, néanmoins nous pouvons dégager de façon non exhaustive quelques grandes lignes, par exemple :

- Adaptation à l'emploi de formateur, au métier de formateur (rappelons qu'un bon enseignant n'est pas forcément un bon formateur et nous avons tous connu des déboires dans ce domaine..).
- Besoins éducatifs particuliers, adaptation et intégration scolaire....
- Maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme
- Prévention des risques professionnels
- Technologies de l'information et de la communication
- Tout type de formations disciplinaires (histoire-géographie, lettres, génie mécanique...)
- Actions culturelles
- Mutualisation de pratiques autour de préoccupations émergentes
- etc.

Ces actions, fort nombreuses, peuvent être proposées soit au sein d'ateliers, de groupes de travail, de journées d'études, de participation à des séminaires ou des colloques traitant d'innovations voire de recherches. Elles peuvent s'appuyer sur des propositions ministérielles (universités d'été par exemple) des actions de divers établissements mais résultent aussi souvent de regroupements au sein de pôles géographiques d'instituts (exemple pôle Sud-Est : 8 IUFM) mettant en place des actions mutualisées.

## **Formations ouvertes et à distance pour la professionnalisation de l'enseignement.**

Un certain nombre d'instituts se sont investis, à des degrés divers, dans ces axes de développement ; Il est possible de synthétiser ces actions dans les différents domaines suivants :

- **Le tutorat.** La Conférence des directeurs d'IUFM, en partenariat avec le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance, établissement sous tutelle de l'Etat), a constitué un campus numérique de tutorat électronique appelé « TUTELEC » en 2001. Ce tutorat s'adresse à des professeurs des écoles recrutés sur listes com-

plémentaires dans certaines académies déficitaires en enseignants du premier degré. Il s'agit donc de nouveaux enseignants n'ayant pas suivi le processus normal de formation. Dans cet exemple, où il s'agit de « tutorer » des enseignants mis directement sur le terrain, une coopération forte au départ a été nécessaire avec la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) et pour des raisons évidentes avec la direction de la technologie (DT) du ministère. Ce tutorat implique bien évidemment un travail en commun d'acteurs de terrain et de formateurs d'IUFM. Des actions de formation des tuteurs ont été proposées dans une dizaine d'académies en France.

Il s'agit d'apporter une aide individualisée par des couples de tuteurs distants (un formateur d'IUFM et un formateur de terrain) qui répondent dans un délai bref à des questions posées sous forme de courriels ou de forum électronique. Ils viennent donc en complément de l'aide de proximité apportée par les équipes de terrain. Ce tutorat très ciblé sur une catégorie d'enseignants du premier degré est, dans certains instituts, en cours d'extension vers des publics de professeurs-stagiaires du premier et du second degré lors de leurs stages en responsabilité ; ce tutorat pourra être aussi proposé à des contractuels de l'enseignement secondaire ou à de jeunes titulaires en complément de dispositifs existants. Le rôle des IUFM apparaît ici stratégique dans le contexte d'une véritable alternance entre l'établissement scolaire et l'institut.

- **Le travail collaboratif.** Si le tutorat mentionné précédemment peut se limiter à des échanges individuels de courriels entre un auditeur et un ou deux tuteurs, la constitution de classes virtuelles d'une vingtaine de stagiaires animées par un couple de tuteurs permet d'évoluer vers des échanges plus construits et un vrai travail collaboratif.

Cette démarche est à mettre en parallèle avec le travail collaboratif distant entre formateurs d'un même institut sur des lieux différents ou entre différents instituts du territoire français (outre mer compris).



Différentes plateformes ont été mises en place avec le soutien de la direction de la technologie et de nombreux échanges ont lieu sur des domaines très variés.

- Citons enfin **la formation à distance** : Celle-ci nécessite le recrutement de personnels ayant ou désirant acquérir une formation dans cette voie prometteuse et doit permettre le passage progressif de la mise à disposition de ressources en ligne à la formation à distance proprement dite. La mise en place de véritables plateformes de formation ouverte et à distance n'en est qu'à ses débuts et nécessitera sans doute un travail d'appropriation par les formateurs.

Il est possible de citer ici des actions de préparation à des concours partiellement en ligne, d'offres d'aides à l'acquisition de compétences en TIC, de réalisations de parties de formations spécialisées à distance.....

## **Recherche en éducation et formation**

Dans des instituts universitaires de quelque nature que ce soit, il apparaît indispensable d'appuyer son enseignement sur une recherche en phase avec l'objet même de la formation. Ce qui peut paraître évident, pour tout enseignement supérieur, ne l'a pas été à la création des IUFM, au motif que seul tel ou tel type de laboratoire de l'université était à même d'initier un travail de recherche authentique... Au demeurant en France, ce type de recherche n'avait pas fait l'objet de la part même des instances ministérielles de sollicitations fortes, le vieux schéma des vertus du compagnonnage pour former les enseignants restant très ancrées chez certains universitaires n'ayant de l'enseignement scolaire, de ces évolutions et de ces nouvelles contraintes que des souvenirs de jeunesse...

Il apparaissait donc légitime que les IUFM permettent et même facilitent le développement, en leur sein, d'opérations de recherche ou d'innovation, ces deux démarches étant complémentaires.

C'est en 1995 que cette démarche a pu prendre réellement son essor avec les premières demandes de reconnaissances d'équipes de recherche auprès du ministère.

Actuellement une vingtaine d'équipes de recherche seules ou, la plupart du temps, associées à des équipes des universités est reconnue par le ministère. Ces équipes sont soumises à évaluation par les instances de la recherche (rappelons que dans les personnels enseignants permanents des IUFM, il y a 950 universitaires pour 4000 formateurs).

C'est une recherche qui aborde très souvent des sujets socialement prioritaires : l'éducation et la formation initiale des jeunes, la formation continue, elle s'intéresse particulièrement aux apprenants qu'ils soient des enfants, des adolescents, des adultes, elle prend particulièrement en compte les processus d'actions des enseignants. Enfin c'est une recherche dont il convient de renforcer la dimension appliquée par une véritable valorisation. Ce processus est en cours et les instituts en partenariat avec les universités voire le CNRS et l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique) y ont trouvé leur place après dix années d'efforts.

## **Conclusion nécessairement provisoire**

Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, en charge en France de la formation des enseignants de notre pays ont été, sont, et sans doute resteront des lieux en évolution constante. Le modèle français est ambitieux en ce qu'il considère qu'une même durée de formation est nécessaire pour tous ses maîtres, reconnaissant ainsi l'étroitesse des relations entre connaissances et compétences dans le cadre d'une formation universitaire professionnelle en alternance entre l'institut et le terrain.

Les missions des instituts sont étendues tant en formation initiale, continue, et recherche.

Une réflexion forte reste à conduire pour aller vers une formation simultanée et non consécutive comme c'est le cas actuellement, formation concrétisée par une « diplomation » dans le cadre du cursus Licence – Master.

# Chronique didactique

## Un débat d'actualité : le projet en classe, efficace ou non?

Catherine DUQUETTE

CRIFPE-LAVAL

*Dans ce numéro du Bulletin, la Chronique didactique prend une couleur particulière. Nous y proposons le compte rendu d'un débat tenu le 14 février dernier entre deux chercheurs du CRIFPE à propos de la pédagogie de projet, souvent associée au renouveau pédagogique en cours, et plus précisément de l'efficacité de cette démarche au regard de l'apprentissage. La discussion opposait amicalement Marlène Lebrun, didacticienne du français au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval, qui eut l'idée de cette formule, et Clermont Gauthier, professeur au même département et titulaire de la Chaire de recherche en formation à l'enseignement. Dans quelle mesure cette démarche est-elle vraiment efficace? Pourquoi? Qu'est-ce qu'un « bon » projet? Doit-on lui préférer l'enseignement explicite? Qu'en est-il de la formation initiale des maîtres à ce sujet? Voilà autant de questions abordées et débattues.*

*La transcription intégrale de cet échange sera publiée bientôt aux Presses de l'Université Laval sous le titre La pédagogie de projet en débat. Il s'agit du premier ouvrage d'une nouvelle collection, L'éducation en questions, qui sera constituée de petites plaquettes portant sur des questions qui prêtent à débat en éducation.*

*Le compte rendu présenté ici a été préparé par Catherine Duquette, étudiante au doctorat en didactique de l'histoire et membre du CRIFPE-Laval. Qu'elle en soit vivement remerciée.*

Jean-François Cardin



**I**l est difficile de rendre en quelques lignes la richesse et la pertinence du débat entre Marlène Lebrun et Clermont Gauthier à propos de l'impact et de l'efficacité de la pédagogie de projet sur les élèves, en particulier ceux qui éprouvent des difficultés scolaires. Toutefois, nous tenterons de dégager ici les grands thèmes, les idées principales et les thèses en présence des deux participants. Puisque ce serait sans doute une injustice de notre part de ne pas suivre la dynamique même de la formule de débat, nous nous proposons de présenter en dialogue les argumentaires de chacun des participants.

Dénonçant les amalgames schématiques où, à force de simplifications parfois grossières, les termes perdent leur sens propre, les deux débatteurs s'efforcent d'abord de définir les concepts employés dans ce débat. Ainsi, Lebrun précise qu'un enseignement actif ne se réduit pas à la pédagogie de projet : « [...] la pédagogie de projet ne représente qu'une voie possible, mais pas exclusive, qu'une formule entre autres de mise en œuvre d'une pédagogie de découverte où l'élève est acteur de ses apprentissages, donc véritablement actif ». Pour Gauthier, il est nécessaire de distinguer l'enseignement structuré et explicite et l'enseignement passif. Ce n'est pas parce qu'un enseignant exploite une pédagogie structurée, tel le *direct instruction*, qu'il se contente de donner un cours magistral. En effet, une approche de *direct instruction* signifie pour Gauthier : « un enseignement extrêmement structuré, qui va dans le même sens que le curriculum, où l'on va procéder du simple au complexe, où l'on va interroger les élèves [...], on modélise, on fait une pratique guidée, on fait une pratique autonome et tout ceci dans une structure très solide ». Ce sont donc sur ces positions conceptuelles clairement définies que les auteurs feront reposer leur argumentaire respectif.

Le premier thème abordé concerne les demandes du nouveau programme d'enseignement au secondaire, plus communément nommé « la réforme », et le rôle que tient le projet dans ce nouveau curriculum. Pour Gauthier, le ministère joue un jeu équivoque. D'une part, le MELS indique aux enseignants qu'ils pourront utiliser la pédagogie de leur choix dans leur classe. D'autre part, le Bureau d'approbation des manuels scolaires du Québec (BAMQ) impose des critères centrés autour de la pédagogie de projet. « Ce qu'on pense, en tout cas, ce qui prévaut le plus, c'est la règle à laquelle doivent s'assujettir les éditeurs de manuels scolaires pour voir leurs manuels approuvés compte tenu du fait qu'ils investissent des millions de dollars dans la production de manuels ». Un enseignant sera alors, selon Gauthier, fortement encouragé à centrer son enseignement sur le projet, car les manuels de classe lui imposeront, d'une certaine façon, ce type de pédagogie. De ce fait, le MELS proposerait un mode de pensée unique et non l'ouverture pédagogique qu'il semble prôner au sein du programme.

Lebrun présente, quant à elle, une vision toute différente des prescriptions de la réforme et du rôle de la pédagogie de projet. Ainsi, le projet n'est qu'une formule pédagogique parmi tant d'autres qui composent un enseignement actif centré sur l'élève. Les concepteurs de la réforme : « parlent de comportementisme et de socioconstructivisme pour rappeler que les deux courants appellent des démarches différentes, mais complémentaires que les enseignants sont invités à utiliser en fonction des activités et des objectifs qu'ils poursuivent ». L'élément qui importe le plus dans le cadre de la réforme est la construction d'une communauté d'apprentissage fondée sur la coopération des apprenants. En d'autres termes, c'est une démocratisation de l'apprentissage et non de l'enseignement qui est en jeu. Il n'y a pas de condamnation des anciennes démarches, selon Lebrun, car le projet lui-même n'est pas une découverte didactique récente. Les dénonciations seraient à relier plus au retour d'un discours traditionaliste en enseignement, au Québec comme en France, qu'aux enjeux et finalités véhiculés par les nouveaux programmes.

L'une des questions qui suscitent le plus de divergences entre nos deux protagonistes est celle de l'efficacité d'une pédagogie de projet dans le contexte de la classe. D'emblée, Gauthier met cartes sur table et s'interroge sur l'efficacité de la pédagogie de projet en mentionnant le manque de recherches empiriques et de synthèses de recherches venant appuyer une telle approche. Ce type de pédagogie pourrait, selon lui, se référer à plusieurs types de pratiques qui ne sont pas toutes égales en fonction d'efficacité : « Alors, de quoi parle-t-on quand on parle de pédagogie de projet? Et toutes ces pratiques se valent-elles? Et là-dessus, j'ai beaucoup de réticence à donner d'entrée de jeu le feu vert, disons, ou l'absolution à toutes ses approches qui renvoient au même mot : pédagogie de projet ». Poursuivant dans cette lignée, Gauthier affirme que l'efficacité d'une approche pédagogique peut se mesurer et donc, que son degré d'efficacité est transférable quel que soit le contexte dans lequel elle est utilisée. Il en découle selon lui que l'échec scolaire des élèves pourrait être relié à l'approche pédagogique utilisée par l'enseignant. Citant comme exemple une étude menée à Montréal par Manon Théoret qui a évalué une approche socio-

constructiviste en mathématique et où cinq des sept compétences évaluées chez les élèves avaient régressé, Gauthier met en doute l'efficacité de la pédagogie de projet. Trop complexe et demandant selon lui un bagage de connaissances et d'habiletés trop élevé de la part de l'enseignant, cette formule tend à être extrêmement variable dans son application, ce qui engendre des formes de projets dont l'efficacité varie grandement. À la pédagogie de projet, Gauthier préfère de loin une approche structurée tel le direct instruction mentionné plus tôt. Cette formule pédagogique qui a fait, selon lui, ses preuves de façon empirique se rattache de très près au curriculum enseigné. Laissant une marge de manœuvre plus limitée, l'enseignant risque moins de dérapier et de présenter en classe une formule pédagogique lacunaire qui n'atteindrait pas les objectifs convoités. En outre, Gauthier préfère, et de loin, miser sur un enseignement dont l'efficacité est, pour lui, facilement démontrable et démontrée.

Au contraire, pour Lebrun, un enseignement actif qui utilise le projet comme formule apporte aux élèves, même les plus faibles, des bénéfices importants. Son efficacité n'est pas à mettre en doute. Sa propre expérience, ainsi que les études de son équipe de didactique THEODILE, notamment sur l'impact de la pédagogie de Freinet en milieu difficile, démontrent un « raccrochage » de la part des élèves en difficulté ainsi qu'une évolution positive des compétences en jeu. La régression n'est pas considérée comme un problème chez Lebrun, car si l'apprentissage est envisagé dans le cadre d'une progression spiralaire, le recul qui peut être perçu parfois n'est qu'une étape temporaire, en somme, dans la construction de compétences en constante évolution. L'échec scolaire n'est pas, selon elle, strictement à relier à la pédagogie utilisée, mais plutôt au rapport entretenu entre l'élève en difficulté et les savoirs présentés par l'école. Les élèves en difficulté entretiennent un rapport direct et pragmatique avec les savoirs, le langage, l'école, tandis que celle-ci proposerait un rapport distancié ou médiatisé avec ces éléments. Ainsi : « L'élève reste étranger à ce nouveau rapport à l'apprentissage parce que l'école n'a pas assuré la transition entre une culture de la communication et de l'action et une culture de la gloire et de la représentation ». Le projet,

ainsi que d'autres formes de pédagogies de découverte, amènerait l'élève à comprendre son rôle d'apprenant et à devenir un agent actif de la construction de ses compétences. Cependant, elle tient à préciser que tous les projets ne se valent pas et qu'il ne faut pas confondre « l'écorce ou l'habillage avec le contenant ». Le projet, pour qu'il soit efficace, doit clairement présenter aux élèves les enjeux et les objectifs qui lui sont associés. Le projet suppose aussi de placer les élèves en résolution de problèmes, c'est-à-dire dans une situation où le cheminement optimal n'est pas connu à l'avance. Ainsi, en s'appropriant le projet, par la contractualisation, les élèves s'approprient leurs apprentissages et seront en mesure de s'investir et de s'autoévaluer.

Lorsqu'on prend un certain recul, il semblerait que Gauthier se positionne plutôt du côté de l'enseignant et mentionne les difficultés liées à l'application de la pédagogie de projet en classe. Il cite les nombreuses étapes qu'un enseignant doit franchir avant d'être lui-même apte à dispenser ce type d'enseignement à sa classe. Le maître, pour Gauthier, est plus qu'un spécialiste de la discipline, mais devient alors un spécialiste de l'apprentissage. Prenant le pôle opposé, Lebrun se situe davantage du point de vue des élèves. Ainsi, elle relève que les bénéfices d'un enseignement par projet, et plus généralement d'une pédagogie de la découverte, viennent de ce que l'on ne considère pas l'élève comme un élève, mais plutôt comme un apprenant. Cette distinction amène une tout autre dynamique en classe où l'apprenant doit se montrer plus logique, plus critique lorsqu'il s'approprie des savoirs. Dans cette dynamique, la pédagogie de projet ainsi que les autres formes d'enseignement coopératif deviennent un moteur de démocratisation de l'apprentissage.

En guise de conclusion, nous aborderons la question de la formation des maîtres à la pédagogie de projet. Bien qu'ils présentent des opinions opposées sur les résultats concrets de cette formule, notamment chez les élèves en difficulté, Lebrun et Gauthier s'accordent néanmoins pour dire que l'application d'une pédagogie de projet en classe demande une expertise professionnelle non négligeable. De ce fait, il en découle pour Lebrun qu'il est essentiel de former nos futurs enseignants à cette démarche pédagogique, car les bénéfices que les élèves sauront tirer de cet enseignement, surtout les élèves en difficulté, sont importants. Ainsi, pour Lebrun, l'enjeu en vaut la chandelle, tandis que pour Gauthier, les contraintes imposées dans une démarche par projet seraient trop nombreuses pour l'enseignant : « Pour bien l'utiliser, il faut maîtriser cette approche-là. Alors, comme il y a beaucoup de dangers, il faut donc qu'un enseignant soit bien formé, bien habilité pour mener à terme des projets dans lesquels les élèves apprennent ». Au risque de s'y perdre et d'offrir un enseignement lacunaire, Gauthier préfère s'en remettre à des formules d'enseignement plus structurées qui donnent aux futurs maîtres un sentiment de sécurité et une base solide sur laquelle asseoir leur enseignement. En somme, que l'on soit pour ou contre l'utilisation de la pédagogie de projet, l'essentiel est de ne pas sous-estimer le degré de préparation requis pour sa mise en œuvre dans le contexte de la classe.

# Chronique sur l'éthique et la culture scolaire

## La nécessaire force de l'autorité

Louis EMOND et Denis JEFFREY

CRIFPE-LAVAL

*Il y a une chose que je condamne absolument, quoique l'usage l'autorise et que Chrysippe ne la désapprouve pas : c'est de fouetter les enfants.*

*Quintilien*

*L'institution oratoire, I<sup>er</sup> siècle après J.-C.*



**I**l y a déjà longtemps que l'on s'interroge sur la pertinence du châtime corporel dans l'éducation des enfants. Si aujourd'hui les mots de Quintilien semblent aller de soi, en revanche, il nous est encore difficile de définir la limite « raisonnable » de l'usage de la force dans l'éducation. Encore récemment, ce débat s'est retrouvé devant la plus haute cour du pays<sup>1</sup>. La Cour suprême du Canada, dans une décision partagée, a tout de même confirmé la légalité de la fessée!

Ainsi, c'est en 2004 que la Cour suprême du Canada s'est penchée sur l'article 43 du *Code criminel* portant sur la fessée. En voici l'article :

Tout instituteur, père ou mère, ou toute personne qui remplace le père ou la mère, est fondé à employer la force pour corriger un élève ou un enfant, selon le cas, confié à ses soins, pourvu que la force ne dépasse pas la mesure dans les circonstances.

---

<sup>1</sup> *Canadian Foundation for Children, Youth and the Law c. Canada (Procureur général)* [2004] 1 R.C.S. 76.

Le droit des parents à user d'une force raisonnable dans l'éducation de leurs enfants semble acceptable. Mais les enseignants se questionnent sur l'usage d'une force physique contre un élève. Comment évaluer si la force utilisée est « raisonnable »? Dans l'article 43, il n'est pas précisé ce qu'il faut entendre par « force raisonnable ». On pourrait dire qu'il appartient à chaque parent comme à chaque enseignant de le déterminer, mais un doute risque de persister quant à l'usage de la force raisonnable. Il est peut-être prudent d'examiner attentivement comment des juges interprètent ce qu'est une force raisonnable.

Nous avons recensé, pour la période de 1980 à 2005, l'ensemble des jugements canadiens impliquant des enseignants. Nous menons présentement une analyse de ces jugements. Nos résultats nous permettront de mieux comprendre les arguments qui justifient les décisions des juges lors de poursuites contre les enseignants. Décisions, faut-il le préciser, qui déterminent les devoirs et les droits qui balisent la profession enseignante.

Nous présentons ici la décision d'un juge de la Cour du Québec concernant l'usage de la force pour maîtriser un élève. Quelle est la force raisonnable qu'un enseignant peut utiliser dans le cadre de ses fonctions pour ramener un élève à l'ordre? Même si chaque situation d'usage de la force est particulière, il existe tout de même un cadre légal à cet égard.

## La Reine contre Caouette<sup>2</sup>

Dans cette cause de la Cour du Québec (chambre criminelle et pénale), un enseignant, Yvon Caouette, est accusé de voies de fait sur un élève de 12 ans.

Résumons l'événement qui s'est déroulé au mois de septembre 2000. Alors que Caouette, un enseignant de 51 ans, donne des explications à ses élèves durant un cours, un des élèves chahute et dérange l'enseignant et les autres élèves. L'enseignant Caouette l'avertit verbalement à trois reprises de cesser son comportement turbulent. L'élève recommence son manège. L'enseignant Caouette tente de lui donner un coup de pied au derrière. L'élève esquive le coup. L'enseignant se rapproche alors de lui, « le prend par le cou, la main droite derrière et la main gauche à sa

gorge sous le menton et il le maintient fermement »<sup>3</sup>. L'enseignant demande à l'élève s'il va continuer comme ça toute l'année, question à laquelle l'élève répond par la négative. Satisfait, l'enseignant le relâche et lui donne une tape de la main sur le ventre. L'élève reprend alors le travail, ne dérange plus du reste de la période. À la fin des heures de classe, il se rend au poste de police pour porter plainte contre l'enseignant Caouette.

La question que devait alors se poser la Cour était la suivante : les actes de l'enseignant ont-ils dépassé les limites du pouvoir disciplinaire qu'il pouvait exercer à l'endroit de l'un de ses élèves?

Voyons d'abord comment l'élève est décrit par le directeur de l'école, interrogé lors du procès :

Oh la, la. Bonne question. C'est sûr qu'au 27 septembre on ne le connaissait pas énormément. Est-ce que je peux illustrer un peu quel genre d'élève que c'est? Bon, le lendemain de l'événement, alors c'est certain qu'il n'était pas question que je retourne M en classe. Alors, je l'ai gardé avec moi, quand je dis le garder avec moi, j'ai dit : « Tu restes près de mon bureau, tu restes dans la salle commune là ». Et puis il y a quelques élèves qui ne voulaient pas y aller. Je comprenais qu'ils ne voulaient pas y aller alors je les ai gardés avec moi. Alors pendant la période, M est parti, sans autorisation. Alors, il est revenu avec ses copains. J'ai dit : « Où est-ce que vous êtes allés? » « On est allé dans le bois » « Qu'est-ce que vous êtes allés faire là? ». C'est sûr que je me suis aperçu qu'il y a quelque chose qui n'allait pas bien. Alors, ils avaient consommé du cannabis et puis deux élèves qui étaient avec M m'ont avoué leur faute, mais M n'a jamais voulu avouer sa faute. M aussi a été suspendu à de nombreuses reprises pour toutes sortes de raisons : vol, avoir menti, insubordination. Je ne sais pas si ça vous décrit suffisamment l'élève. Présentement M ne fréquente qu'à deux jours/semaine l'école parce qu'il est incapable de suivre le régime de sa classe. Même que l'an passé, on a dû le référer.<sup>4</sup>

Le juge, quant à lui, parle en ces termes de l'enseignant : « Le Tribunal retient comme prouvés les faits suivants : l'accusé, âgé de 51 ans, est enseignant depuis plus de 30 ans. Il jouit d'une excellente réputation comme enseignant et il est apprécié de la direction, de ses collègues enseignants et des élèves. Il enseigne les mathématiques et depuis 8 ans l'informatique. »<sup>5</sup>

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

3 *R. c. Caouette*, par. 12.

4 *R. c. Caouette*, par. 8.

5 *R. c. Caouette*, par. 4.

Dans ce contexte, la Cour accorda-t-elle la protection de l'article 43 à l'accusé? Pour répondre à cette question principale, il fallait d'abord voir si les actes de l'accusé répondaient à trois conditions : premièrement, la force employée doit avoir pour but de corriger, de discipliner; deuxièmement, l'élève doit être en mesure de tirer une leçon de la correction (en tenant compte de son âge et de son niveau de compréhension); troisièmement, la force ne doit être ni excessive ni déraisonnable<sup>6</sup>.

Voici ce qu'a conclu la Cour concernant la première condition : « La preuve démontre amplement que l'accusé est tout à fait justifié d'intervenir pour faire cesser le comportement de M. T. qui défie l'autorité de l'enseignant et dérange toute la classe. Il a reçu plusieurs avertissements verbaux tant par le passé que le jour de l'incident, sans succès. L'accusé agit pour obtenir le respect, maintenir l'ordre et affirmer son autorité<sup>7</sup> ». Ainsi, la première condition est respectée.

Pour ce qui est de la deuxième condition, la capacité de l'enfant à tirer une leçon, le juge écrit : « Rien ne me laisse supposer que l'enfant n'ait pas été en mesure d'apprécier la correction imposée par l'enseignant. Tout au moins, aucune preuve contraire n'a été démontrée et l'enfant a cessé de perturber la classe après l'intervention<sup>8</sup> ».

Finalement, pour la troisième condition portant sur l'usage de la force, le juge comprend la situation ainsi :

Bien que les gestes posés paraissent en soi à la limite de ce qui est raisonnable, mon appréciation de l'ensemble de la preuve me laisse avec un doute raisonnable que la force employée ait dépassé la mesure raisonnable dans les circonstances particulières de l'espèce. L'accusé n'a pas agi par caprice, ou malice, ou encore par perte de contrôle de ses émotions, et ce, même s'il est en preuve qu'il a agi sous l'impulsion de l'exaspération. De plus, aucune blessure sérieuse ne résulte de l'emploi de la force à l'exception des rougeurs qui se sont estompées avec le temps.<sup>9</sup>

Ainsi, pour l'ensemble de ces motifs, Caouette a été acquitté des accusations de voies de fait qui pesaient contre lui. La justification de l'article 43 du *Code criminel* s'appliquant à la cause. La Cour rappelle ainsi que les adultes en général, et les enseignants en particulier, peuvent exercer une force raisonnable sur les enfants qui leur sont confiés.

## Conclusion

Comme nous pouvons le constater, le juge reconnaît d'emblée que la relation entre enseignant et élève n'est pas égalitaire. L'enseignant a, dans les faits, une autorité morale sur l'élève. Cette autorité de l'enseignant lui confère des droits, comme dans le cas que nous venons d'étudier, mais aussi des devoirs.

« Les enseignants sont inextricablement liés à l'intégrité du système scolaire. En raison de la position de confiance qu'ils occupent, ils exercent une influence considérable sur leurs élèves. Le comportement d'un enseignant influe directement sur la perception qu'a la collectivité de sa capacité d'occuper une telle position de confiance et d'influence, ainsi que sur la confiance des citoyens dans le système scolaire public en général. »<sup>10</sup>

En fait, le statut de l'enseignant, comme personne en situation d'autorité et comme modèle pour les élèves, est au cœur de la détermination des normes de conduite retenues par le juge. Ces normes de conduite, faut-il le rappeler, visent à protéger les enfants et la confiance du public dans son système d'éducation.

Les juges reconnaissent en général que les élèves sont particulièrement vulnérables aux valeurs transmises par les enseignants. En fait, on reconnaît aux enseignants un très grand pouvoir d'influence sur les élèves. Cela implique que les parents, et la population en général, puissent leur faire confiance en tout temps et quelles que soient les circonstances. On exige ainsi de l'enseignant, du fait de sa position d'autorité morale, qu'il respecte les valeurs que le système scolaire veut promouvoir, que son comportement traduise son adhésion à ces valeurs ainsi qu'aux croyances et aux connaissances que le système scolaire cherche à communiquer. Son comportement est donc évalué par les juges en fonction de la position même qu'il occupe.

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

7 *R. c. Caouette*, par. 50

8 *R. c. Caouette*, par. 56.

9 *R. c. Caouette*, par. 56-57.

10 *Ross c. Conseil scolaire du district n° 15 du Nouveau-Brunswick* [1996] 1 R.C.S. 825, par. 43.



Il y a lieu, en terminant, de se questionner sur les arguments utilisés par les juges lors d'une poursuite contre un enseignant. Une première lecture d'une centaine de jugements recensés montre que les juges appuient leurs décisions sur au moins trois critères : 1) les lois en vigueur au pays et la jurisprudence eu égard à la poursuite, 2) leur propre système de valeurs morales, 3) leur propre perception du système d'éducation, de la profession enseignante, d'un modèle idéal d'enseignant et d'un modèle idéal de ses actes professionnels. À bien des égards, on peut se demander si les décisions des juges induisent une vision de l'enseignement et des enseignants qui reflète bien la réalité scolaire.

Nous ne sommes pas sans savoir que l'ensemble des jugements que nous analysons fait office de cadre moral normatif pour les enseignants. Toutefois, il semble important de se demander si les jugements qui ressortent de différents tribunaux canadiens limitent d'une manière juste le champ d'intervention des enseignants. Il est également important de se demander si l'autonomie professionnelle des enseignants est touchée par les décisions des juges. Est-ce que les décisions des juges peuvent être considérées comme intrusives dans les pratiques enseignantes? Est-ce que le droit doit être l'instance suprême de régulation des pratiques professionnelles des enseignants? Est-ce que les décisions des juges affectent négativement la capacité des enseignants à construire leur propre identité professionnelle?

Entre le droit et l'éthique personnelle de chaque enseignant, il existe un espace mitoyen où peut s'exercer une pratique collective de l'éthique. Dans la plupart des professions, cette pratique collective de l'éthique porte le nom de déontologie. Il y a lieu de se demander pourquoi les enseignants, en tant que collectif, ne se sont jamais dotés d'une déontologie pour définir et limiter leurs actes professionnels à l'aune de valeurs communes.

Nous croyons que nos recherches portant sur les normes de conduite des enseignants définies par les cours démontrent tout l'intérêt, pour les sciences de l'éducation en général et pour l'éthique enseignante en particulier, de s'ouvrir davantage à ce qu'ont à dire nos magistrats, ne serait-ce que pour mieux comprendre leurs décisions.

## Saviez-vous que...

Le ministère de l'Éducation, dans son référentiel de compétences pour les enseignants, suggère que le problème du décrochage des enseignants pourrait être résolu par la participation des enseignants dans des activités de développement professionnel. Dans sa recherche doctorale en éducation, François Guillemette – nouveau professeur associé au CRIFPE – a découvert qu'un enseignant peut s'engager dans de telles activités de développement professionnel dans le but de décrocher de la profession enseignante. Quand le remède donne la maladie...

# Chronique de la langue française

## Articuler Internet et réflexion didactique dans la formation des enseignants de français<sup>1</sup>

Louis-Philippe CARRIER  
Érick FALARDEAU

CRIFPE-LAVAL



Dans ce numéro spécial portant sur la didactique, il nous est apparu pertinent de présenter un outil d'apprentissage concret issu d'une réflexion didactique et participant directement à la formation des enseignants de français, en littérature notamment.

La lecture littéraire est une pratique sociale de référence qui ne se limite pas à l'analyse formelle de morceaux choisis. Elle se vit d'abord dans des œuvres intégrales (romans, pièces de théâtre, essais ou recueils d'essais, de poésie ou de nouvelles, etc.) ancrées socialement et présentant pour l'élève lecteur une tâche signifiante non exclusive au cadre scolaire. Au Québec, les œuvres intégrales occupent, depuis les programmes de 1995, une place de choix dans la classe de français et les réformateurs ont même pris la peine de quantifier leur étude : au moins cinq œuvres par année au secondaire, appartenant à la littérature de jeunesse ou à la littérature pour public élargi; au moins trois œuvres complètes par semestre au collégial, soit six par année. Profitant de cette porte entrouverte sur la littérature par les programmes – entrouverte parce qu'un fossé existera toujours entre les programmes et les pratiques d'enseignement –, nous travaillons avec les futurs enseignants de français à instituer la lecture d'œuvres intégrales comme une composante organisatrice des apprentissages dans la classe, en lecture littéraire, mais aussi en écriture, en communication orale et en analyse de discours.

---

1 Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

Afin d'explorer la place des œuvres intégrales dans l'enseignement du français et leur possible participation à l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) dans cet univers pour le moins traditionnel, nous proposerons dans cet article des pistes de formation des maîtres pour l'enseignement-apprentissage de la littérature. Dans le cadre de leurs cours de didactique du français à l'Université Laval, les étudiants sont invités à produire des séquences didactiques proposant des situations-problèmes construites pour l'étude d'une œuvre complète en classe, au secondaire ou au collégial. Ces séquences sont archivées et diffusées au moyen d'un site Internet ([www.fse.ulaval.ca/sequencesdidactiques/](http://www.fse.ulaval.ca/sequencesdidactiques/)). Ce dernier devient une des modalités de l'apprentissage, puisqu'il présente un cadre de communication clair et vraisemblable pour les scripteurs, tout en constituant une finalité mobilisatrice, en ce sens qu'il offre aux futurs enseignants la possibilité de s'inscrire activement dans la communauté des enseignants qui cherchent à améliorer leur pratique en s'informant des avancées didactiques. À ce titre, les séquences didactiques que produisent les étudiants à l'université sur l'enseignement des œuvres intégrales représentent, pour leurs confrères et consœurs de classe futurs enseignants comme pour les enseignants en pratique, une banque de ressources précieuses pour accorder aux textes littéraires complets leur juste place dans l'enseignement-apprentissage du français. Cet outil informatique de diffusion de séquences didactiques se jumèle, avec la constitution collective d'un répertoire critique de sites Internet d'intérêt didactique, à toutes les possibilités qu'offre la Toile pour alimenter l'étude des œuvres : des sites à caractère littéraire, historique, muséal ou musical, jusqu'aux répertoires de textes littéraires, éditoriaux, documentaires, etc. L'exploitation d'un tel site en formation initiale à l'enseignement constitue, selon nous, une porte d'entrée stimulante pour l'informatique dans l'enseignement de la littérature, à la fois pour les enseignants et leurs élèves. Mais, pour donner à cet outil informatique des assises didactiques, il convient d'abord de présenter la notion de situation-problème comme principe organisateur des séquences didactiques en enseignement de la lecture littéraire.

## La situation-problème en lecture littéraire

Dans leur cours de didactique, les étudiants sont invités à construire des séquences didactiques organisées autour de situations-problèmes. Cette tâche, en lecture littéraire comme en d'autres domaines, requiert une planification didactique importante de la part du professeur qui doit répondre aux questions suivantes :

- 1° Quel est mon objectif? Constitue-t-il un palier progressif important?
- 2° Quelle tâche puis-je proposer qui requière l'accès à cet objectif?
- 3° Quels outils dois-je mettre en place pour permettre l'accès à l'objectif?
- 4° Quelles activités puis-je proposer pour explorer diverses stratégies?

(Meirieu, 1999, p. 179)

Prenons à titre d'exemple *Phèdre* de Racine, tragédie fort étudiée au secondaire partout dans la Francophonie. En proposant cette lecture en classe de français, souhaite-t-on familiariser les élèves avec les récits mythologiques, avec les liens qui unissent les personnages et qui génèrent la tragédie? Veut-on les amener à connaître les caractéristiques de la tragédie classique française? À analyser la dualité responsabilité / fatalité qui conditionne la tragédie racinienne? À organiser et à interpréter les différents éléments du texte qui se rattachent à ce problème? À prolonger leur lecture en produisant un récit tragique qui reprenne certaines caractéristiques de la pièce? Ce sont là des problèmes complexes et centraux qui peuvent se poser au lecteur expérimenté dans une situation vraisemblable de lecture, celle de *Phèdre*. Peu importe le texte abordé, dira Fabre, « construire une situation-problème, ce sera réaliser une transposition de ces situations "critiques" [que pose le texte] sur des cas traitables par les élèves » (1999, p. 149).

Internet constitue une mine de ressources inépuisable pour alimenter l'étude des textes littéraires en classe; c'est à ce titre que nous l'avons intégré à notre projet d'intégration des TIC dans la classe de français, afin que les élèves et les jeunes enseignants puissent rattacher à la lecture littéraire un peu de leur

culture écrite, beaucoup plus proche de l'écran cathodique que du papier, de l'interactivité que de la contemplation, du mouvement des hyperliens que de la lecture lente d'un épais pavé.

## **La mise en ligne des séquences didactiques**

Devant la qualité de nombreuses séquences didactiques produites par les étudiants et considérant les efforts qu'ils ont dû déployer pour les produire, il nous a semblé nécessaire de trouver une façon de diffuser leurs travaux. L'idée de la création d'un site Internet nous est rapidement apparue comme étant la meilleure solution pour donner une seconde vie à leurs productions. Le recours au site Internet devient, dans le cadre des cours, une modalité d'apprentissage pour les étudiants parce qu'il crée un contexte réel d'écriture, c'est-à-dire qu'au lieu d'écrire leur séquence essentiellement pour le professeur chargé de les évaluer, les étudiants produisent leur texte en ayant à l'esprit des destinataires qui les liront en dehors de tout contexte évaluatif ou scolaire. L'idée de permanence associée à la publication de leur texte sur Internet contribue, elle aussi, à ajouter du sens à l'activité et à accroître la motivation des étudiants pour la réalisation du travail qui leur est demandé.

La banque contient actuellement (janvier 2006) 121 séquences et devrait en contenir un peu plus de 160 à l'été 2006. Il s'agit donc d'une réserve appréciable de propositions pour l'exploitation d'œuvres intégrales en classe de français, réserve qui d'ailleurs s'enrichit, au rythme actuel, d'une soixantaine de nouvelles séquences par année. Les séquences élaborées par les étudiants couvrent présentement 105 œuvres différentes écrites par plus de 80 auteurs. La banque est aussi construite de façon à aider autant les enseignants qui ont une idée précise de l'œuvre qu'ils veulent faire étudier que ceux qui en ont une idée vague. Par exemple, si un enseignant souhaite travailler *L'Avare* de Molière avec ses élèves, il pourra retrouver plusieurs séquences imaginées précisément pour cette œuvre. Il aura le loisir d'en reproduire une intégralement dans sa classe ou de se constituer une séquence hybride en empruntant des idées à chacune des propositions des étudiants et en y ajoutant ses propres idées. Il pourra aussi chercher, à l'aide de mots clés, d'autres séquen-

ces qui font référence à *L'Avare* (actuellement, il y en a trois, en plus des trois qui sont consacrées à cette œuvre). Il pourra s'inspirer des réseaux de textes dans lesquels figure cette pièce de Molière pour créer des réseaux de textes pouvant contribuer à en faciliter l'étude.

Un enseignant peut aussi souhaiter travailler un auteur important, sans nécessairement avoir une idée précise de l'œuvre qu'il veut mettre à l'étude. Prenons l'exemple de Michel Tremblay. Présentement, quatre séquences figurent sur le site abordant trois œuvres de cet auteur et six autres évoquent son nom. De même, un enseignant peut avoir une idée de la nationalité de l'auteur ou du genre qu'il veut faire étudier ou encore du niveau scolaire des élèves auxquels il s'adresse. S'il cherche, par exemple, une pièce de théâtre québécoise à travailler avec des élèves du collégial, il pourra s'inspirer d'une quinzaine de séquences répondant à ces trois critères de recherche. Il est également possible de consulter la banque en fonction d'un courant ou d'un siècle. Actuellement, par exemple, il est possible de consulter une quinzaine de séquences portant sur des romans français du XX<sup>e</sup> siècle. On peut même effectuer une recherche à partir d'une notion, comme l'ironie, ou d'un thème, comme la guerre, grâce aux mots clés. Dans l'état actuel du site, 18 séquences abordent l'ironie, et 13, la guerre. La banque est donc facile à utiliser et peut très bien s'adapter aux exigences des différents utilisateurs. Nous pensons, et les commentaires de nos étudiants qui enseignent maintenant concordent avec cette impression, qu'une telle banque peut grandement aider les jeunes enseignants dans leur préparation de cours et ainsi faciliter leur intégration professionnelle.

## **Constitution d'un répertoire critique de sites Internet**

Nous menons également, parallèlement à l'élaboration de notre banque de données, une réflexion sur l'intégration des TIC en classe de français. L'interactivité d'Internet doit, à notre avis, prendre une place plus importante dans les cours de littérature étant donné que la lecture à l'écran est une pratique culturelle très significative dans l'univers des jeunes. Une enquête réalisée par Monique Lebrun met en lumière

une forte corrélation entre le niveau de maîtrise de l'ordinateur des adolescents et leur perception de leurs compétences en lecture : les plus forts utilisateurs de l'ordinateur sont ceux qui, généralement, s'estiment les meilleurs lecteurs (2004, p. 133). De même, les utilisateurs experts de l'ordinateur sont ceux qui lisent le plus : 14,5 heures par semaine comparativement à 6,7 heures pour les utilisateurs intermédiaires : « On le voit, l'ordinateur et les activités qui sont pratiquées à l'écran gagneraient à être connus de la part des parents et des intervenants qui s'inquiètent de l'importance de ce médium dans la vie des enfants dont ils ont la charge » (2004, p. 143). Plus les enseignants articuleront les supports classiques de lecture avec l'extrême flexibilité de l'ordinateur, plus ils permettront aux élèves de s'approprier de façon critique l'un et l'autre de ces médiums.

En nous inspirant de cette réalité devenue incontournable, nous avons développé un deuxième volet à notre site<sup>2</sup> pour amener les enseignants en formation à élaborer un répertoire critique de sites Internet constituant des ressources utiles pour l'enseignement de la littérature. Plutôt que de prendre la forme d'une simple liste d'hyperliens, notre répertoire critique de sites Internet sera élaboré de manière à fournir de l'information utile sur la pertinence didactique et la qualité des sites présentés, tant en ce qui a trait à la justesse de l'information qu'on y trouve qu'à l'ergonomie de la présentation. À l'aide d'une grille d'analyse critique, les étudiants référenceront des sites concernant directement la littérature ou son enseignement de même que des sites traitant de la culture sous toutes ses formes et pouvant être exploités par un enseignant de français. De plus, ils seront classés de façon rigoureuse afin de permettre à celui ou celle qui effectue la recherche de trouver le plus efficacement possible les sites répondant le mieux à ses besoins. Par exemple, on pourra faire trier les sites en fonction de champs visés par la leçon ou l'activité : auteur, courant, siècle, musique, histoire, arts, lieux géographiques, etc. Un même site peut ainsi figurer dans la liste de plusieurs champs. Par exemple, le site du Louvre ([www.louvre.fr](http://www.louvre.fr)) figurera tout aussi bien dans la liste des sites relatifs à l'art (peinture, sculpture) qu'à ceux consacrés à l'histoire ou à la mythologie, etc.

## Prendre acte d'une réalité inéluctable

L'enseignement du français et de la littérature s'inscrit dans l'une des disciplines scolaires les plus marquées par la tradition humaniste : de tout temps, les livres et les anthologies ont constitué de façon quasi exclusive le matériel pédagogique en classe de littérature. Or, cette tradition est ébranlée de toutes parts par la présence de plus en plus incontournable de l'ordinateur dans toutes les sphères de l'activité humaine. Les élèves du primaire et du secondaire, dans leurs pratiques de lecture, diffèrent complètement de ceux auxquels nous enseignions au XX<sup>e</sup> siècle : un nombre croissant d'entre eux lisent à l'écran dès l'âge de cinq ans. L'école ne peut plus ignorer cette réalité et continuer à creuser le fossé entre les pratiques de lecture réelles des adolescents et celles qu'elle propose pour l'apprentissage. Afin d'apporter notre contribution à l'importante adaptation qu'impose ce changement de paradigme, nous avons choisi de nous concentrer sur la formation des futurs enseignants, car ce sont eux, au premier chef, qui devront mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qu'ils n'ont pas connues comme élèves. Ils doivent donc s'appuyer sur une réflexion didactique solide dont nous avons tenté de poser les bases dans cet article.

## Références

- Fabre, Michel (1999). *Situation-problème et savoirs scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lebrun, Monique (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Éditions MutliMondes.
- Meirieu, Philippe (1999). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris : ESF.

---

2 Au moment d'écrire ces lignes, la deuxième phase de développement est encore en construction. Ce qui sera présenté dans la suite de l'article devrait être en fonction en mars 2006.

# Chronique

## Rendez-vous avec la recherche<sup>1</sup>

Entretien avec M. M'hammed Mellouki,  
chercheur en éducation et auteur de  
*La rencontre. Essai sur la communication et  
l'éducation en milieu interculturel*<sup>2</sup>

Suzanne-G. CHARTRAND

CRIFPE-LAVAL



*M. Mellouki, depuis plusieurs années, vous réfléchissez et menez des recherches sur la communication et l'éducation en milieu interculturel. Qu'est-ce qui vous a amené à étudier ce sujet?*

À l'origine, le texte de *La rencontre* a été rédigé pour servir de notes d'appui à un cours que j'avais mis sur pied au début des années 1990. L'intention était de réunir un ensemble de données relatives aux métissages culturels qui me semblaient caractériser les sociétés contemporaines, ainsi que de tenter de définir et d'ordonner un peu la panoplie des concepts utilisés par les chercheurs et dans les politiques des États en la matière.

*Vous parlez de milieu « interculturel » plutôt que de milieu « multiculturel » (terme cher au fédéralisme canadien) ou encore de milieu « multiethnique ». Pouvez-vous nous expliquer le choix du mot « interculturel » et pourquoi vous prenez comme référence la culture plutôt que l'ethnie?*

D'un côté, j'ai évacué les concepts d'ethnie et de multiethnicité qui renvoient sous la plume de certains auteurs à des caractéristiques biologiques, raciales, voire culturelles (comme chez Fernand Dumont ou Daniel Latouche). Même *Le Robert*, un dictionnaire pourtant général, tombe dans ce piège lorsqu'il donne l'exemple de ce qu'est une ethnie : « *L'ethnie française englobe notamment la Belgique wallonne, la Suisse romande, le Canada français* ». Silence sur les

1 Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

2 Mellouki, M. (2004). *La rencontre. Essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*, Québec : Les Presses de l'université Laval, 176 p.

pays africains et sur le monde francophone d'outre-mer, à l'exception du Canada français. On ne sait d'ailleurs pas pourquoi il y a cette exception pour seulement 10 à 11 millions de francophones, alors que cette communauté linguistique hors de l'Europe compte plus de 100 millions de personnes. D'un autre côté, le multiculturalisme est une conception qui ne me semble pas rendre compte du dynamisme des cultures, lesquelles ne peuvent coexister sans s'interpénétrer, s'interféconder et changer les unes au contact des autres.

On peut dire que la société québécoise, comme bien d'autres, est une société multiculturelle, à la condition d'ajouter tout de suite que les cultures qu'on peut y observer ne sont pas imperméables, ni étanches ou cloisonnées. Les exemples de la vie quotidienne, comme ceux de la production littéraire, artistique et scientifique, sont là pour nous le rappeler.

*Vous avez étudié l'histoire, les manifestations et les fonctions des préjugés rattachés à la race et au racisme. Que peut-on en retenir, comment peut-on les comprendre et les combattre?*

Ce qu'on peut retenir de l'histoire, et de l'expérience de tous les jours, c'est que les préjugés sont une réalité avec laquelle il faut composer. Tout le monde a des préjugés. Mais chacun a la responsabilité et le devoir d'en limiter la portée corrosive, pour soi, pour l'autre et pour la société. Que l'on dise, entre amis, que les Arabes ou les Juifs sont fourbes et menteurs, cela peut passer, à la rigueur. Je dis bien à la rigueur. Mais qu'un haut fonctionnaire affirme, comme cela m'a été rapporté, qu'il n'y a pas « *un osti* d'étranger » qui travaillera dans la direction dont il est le chef, cela est inadmissible. Tolérer le port du foulard dans les écoles n'est dans certains cas qu'une manière plus sournoise de cacher une intolérance et une discrimination plus grandes fondées sur des préjugés ethnocentristes. L'éducation a un rôle important à jouer dans la mise à nu des préjugés. Mais pour cela, il faudrait avoir un programme de formation qui permette aux personnels de l'éducation, les enseignants en premier lieu, de prendre conscience de leur responsabilité dans le combat contre l'intolérance et la discrimination.

*Quels sont, d'après vous, les principaux enjeux d'une éducation en milieu interculturel et d'une éducation à l'interculturel, aujourd'hui au Québec?*

La société québécoise, comme d'autres, perd sur tous les plans en mettant systématiquement à l'écart les compétences, le savoir-faire et la créativité d'individus pour la simple raison qu'ils ne sont pas de souche. Elle brise les rêves de plusieurs qui l'ont élue comme terre d'accueil en raison de son pluralisme et de sa démocratie. Avez-vous rencontré des Québécois de souche titulaires d'une maîtrise et d'un doctorat qui conduisent des taxis? Moi, jamais, alors que je connais plusieurs Nord-Africains qui le font. Pourtant, le Québec a défrayé les coûts de leur formation. Savez-vous sur quoi débouchent le déni et les rêves brisés? Sur le retranchement sur soi et sur sa communauté, quand ce n'est pas sur la délinquance, le radicalisme religieux ou la violence. En outre, ce qu'on appelle aujourd'hui les « communautés culturelles » ne doivent pas attendre qu'on leur offre des droits sur un plateau d'argent. Rien ne s'obtient sans organisation, sans lutte et sans implication dans la vie civile et politique. Si les Québécois dits « de souche » ont tout à gagner en faisant une place juste et équitable aux gens venus d'ailleurs, ces derniers ont à faire leur part et à se montrer ouverts, à changer parfois certaines de leurs conceptions pour s'adapter au contexte dans lequel ils ont choisi de vivre. On ne peut pas, à titre d'exemple, vivre et être accepté dans une société de loi et vouloir en même temps se marier, traiter sa femme et ses enfants et divorcer selon la loi de la charia (loi canonique) islamique. Ces deux lois et les modes de vie et les conceptions qui en découlent ne sont pas compatibles.

*Comment les enseignants québécois actuels et futurs peuvent-ils se sensibiliser à la réalité de l'interculturel en milieu scolaire et extrascolaire, même si cette réalité, plutôt montréalaise, n'est pas très présente dans toutes les régions du Québec?*

Il est vrai que la question interculturelle se pose davantage à Montréal qu'ailleurs au Québec. Mais on a tort de limiter la conscientisation à cette question aux enseignants de cette région. On a tout simplement tort de la restreindre aux enseignants. Nous ne sommes plus à l'ère des sociétés fermées sur elles-mêmes

et qui peuvent compter sur leurs seules ressources humaines « d'origine » pour satisfaire leurs besoins. Par ailleurs, on ne sait pas, parmi les jeunes – quelle que soit la région – que forment nos enseignants aujourd'hui, lesquels seront les politiciens, les policiers, les enseignants ou les juges de demain. La conscientisation à la réalité interculturelle et l'obligation d'avoir des pratiques et des manières d'être et de se comporter, respectueuses des différences et exemptes de préjugés nocifs, cette conscientisation doit, à mon avis, faire partie de cette définition qu'on tente de donner aujourd'hui de l'éthique qui doit régir la profession d'enseigner.

*Comment le milieu scolaire et les enseignants, en particulier, peuvent-ils développer le souci de la rencontre interculturelle?*

Je dirais qu'il faut qu'il y ait, pour commencer, le désir de connaître l'autre sans le méjuger. On ne peut aller vers l'autre si on se sent menacé par lui, si on a peur de lui. La meilleure façon d'éradiquer la peur, c'est de comprendre les raisons qui la provoquent, lesquelles, je dois l'admettre, ne sont pas toujours évidentes. C'est abstrait, mais pas tant que ça. Je dirais également que la fréquentation de gens venus d'ailleurs, le séjour dans des pays différents du sien, le dépaysement, la lecture d'auteurs étrangers, l'information sur ce qui se passe ici et ailleurs, le désir et la volonté de se comporter en citoyen à l'esprit libéral, démocrate et responsable envers ses concitoyens, quels que soient leur origine, leurs croyances et leur mode de vie, tout cela peut faciliter la rencontre avec l'autre. Vous savez, on est toujours l'autre de quelqu'un. Comment veut-on être accueilli et traité lorsqu'on est l'autre? J'aime bien et fais mienne cette idée, sur laquelle Jean-Paul Sartre conclut *Les Mots*, selon laquelle lorsque notre conscience est affranchie de la rhapsodie des idéologies et des préjugés qui l'encombrent, il ne nous reste que cette simple constatation : qu'on est seulement homme (ou femme), mais « tout un homme, fait de tous les hommes et qui les vaut tous et que vaut n'importe qui ».

## **Les premières Assises francophones internationales de la gestion scolaire**

Guy Pelletier, professeur titulaire au Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke, présentera la conférence d'ouverture aux premières Assises francophones internationales de la gestion scolaire de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), qui se déroulera à Madagascar dans la première semaine d'avril 2006.



# Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

## À propos de l'insertion professionnelle en enseignement<sup>2</sup>

Stéphane MARTINEAU

CRIFPE-LAPIDE

### Introduction

Il y a déjà plus d'une décennie, la formation des enseignants a connu une profonde transformation au Québec. Elle est alors passée de trois à quatre années d'études universitaires. De plus, environ 700 heures de stages, échelonnées tout au long du programme et aboutissant à une prise en charge complète de groupes d'élèves durant environ trois mois, sont venues confirmer le partage de la responsabilité de la formation entre les facultés et les départements des sciences de l'éducation et les milieux scolaires. En outre, la période de probation de deux ans, au terme de laquelle le ministère de l'Éducation décernait le certificat d'enseignement, a été abolie. Dans ce contexte, les règles de l'insertion professionnelle ont été modifiées. Ainsi, le dispositif de formation à l'enseignement stipule désormais que l'acte d'enseigner est un acte professionnel qui exige des compétences diversifiées et complexes (MEQ, 2001). Pour se développer, ces compétences exigent la mise en place d'un dispositif de formation structuré en trois volets : formation initiale, insertion professionnelle, formation continue. Force est alors de constater que, si le premier et le troisième volet ont donné lieu à des développements importants, le deuxième (l'insertion professionnelle), en revanche, est toujours plus ou moins en chantier (COFPE, 2002).

---

1 Ce court article, qui amorce une chronique régulière sur l'insertion professionnelle en enseignement, s'inspire grandement de deux autres textes produits dans le cadre des travaux du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE) de l'UQTR : 1) Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants : revue et analyse de la littérature. Dans *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, Actes du 5<sup>e</sup> colloque international Recherche(s) et formation, IUFM des Pays de la Loire : Nantes, CD-Rom; 2) Martineau, S. et Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : un tour d'horizon des recherches. *L'Écho du RÉSEAU*, 5(1), 7-17.

## Quelques caractéristiques de l'insertion professionnelle

De nombreux auteurs ont identifié différents stades de vie professionnelle que traverserait le nouvel enseignant : Fuller (1969); Katz (1972); Van Manen et Schein (1979), pour ne citer que ces chercheurs pionniers. Il semble y avoir un relatif consensus pour faire de l'insertion professionnelle un processus dynamique et non linéaire, qui se déroule sur quelques années (en général durant les cinq premières années d'emploi) et qui se présente comme une période d'ajustements profonds de l'enseignant quant aux savoirs et aux compétences, à l'identité professionnelle et à la motivation au travail (Gold, 1996; Dubar, 1996; Louvet et Baillauquès, 1992; Vogel, 2004). Le nouvel enseignant se trouve en quelque sorte devant un double défi. D'abord, il doit réaliser son insertion sur le plan institutionnel. Ensuite, il doit ajuster ou développer rapidement plusieurs savoirs et plusieurs compétences à la situation concrète d'intervention où il se trouve (Martineau, Presseau et Portelance, 2005a). Ainsi, tout en apprenant à connaître son lieu de travail et ses collègues, il continue d'apprendre son métier (Martineau et Vallerand, 2005; Ramé, 1999). En réalité, la phase d'insertion professionnelle de l'enseignant apparaît comme un moment sensible où semble se jouer non seulement le bien-être du sujet à travers la construction d'une identité professionnelle positive, mais aussi la qualité de sa pratique pédagogique future (Baillauquès et Breuse, 1993; Héту, Lavoie et Baillauquès, 1999; Martineau et Presseau, 2005).

En ce qui concerne les objets de recherche en insertion professionnelle, on peut dire que cette période de la carrière était analysée sous de multiples angles (Vallerand et Martineau, 2006) : un moment particulier de la vie professionnelle (Huberman, 1989), le sens donné à l'expérience vécue (Lamarre, 2004); les trajectoires d'emploi (Mukamurera, 1998, 1999); l'appréciation de la formation initiale (Baillauquès, 1999); le rapport entre le temps de formation et l'entrée dans la carrière (Nadot, 2003); le développement des savoirs et des compétences (Martineau et Corriveau, 2000); l'analyse des types d'attitudes développées au travail (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999); les difficultés rencontrées dans la pratique (Bullough,

1989; Snow, 2003); le développement de l'identité professionnelle (Nault, 1993, 1999); les dispositifs de soutien (Martineau et Portelance, 2005); le sentiment d'incompétence (Martineau et Presseau, 2003a et b), etc.

## Des conditions d'insertion difficiles qui se traduisent par un taux élevé de décrochage de la profession

L'enseignement est l'une des professions qui semblent connaître les taux les plus élevés de décrochage. Déjà, en 1992, une étude canadienne avait démontré que 15 % des débutants quittent l'enseignement après seulement une année d'exercice (King et Peart, 1992). Au Québec, certains affirment qu'autour de 20 % des débutants décrocheraient de la profession dans les cinq premières années (Chouinard, 2005). Ce sont des statistiques pour le moins alarmantes. Ce décrochage tiendrait en bonne partie aux conditions d'insertion professionnelle, qui sont trop souvent mauvaises (Tardif et Lessard, 1999). Les nouveaux enseignants se retrouvent en effet régulièrement avec les pires classes et les pires horaires, à enseigner plusieurs matières différentes quand ce n'est pas à enseigner dans un domaine pour lequel ils n'ont pas été formés (Corneau, 1998; Martineau et Presseau, 2003a et b).

La prise de fonction est donc souvent vécue comme un moment pénible (Cossette, 1999; Martineau, Presseau et Portelance, 2005b). Elle semble être tout à la fois arrachement, rupture et projection brutale dans un nouveau lieu où on est plus ou moins bien accueilli, pour lequel on était mal, peu ou pas préparé et où la « réalité du terrain » ne correspond pas ou correspond peu à ce qu'on a appris en formation initiale (Bullough, 1989; Bullough et Baughman, 1997; Featherstone, 1998). Dans l'ensemble, l'enseignant débutant ne se sent pas à la hauteur de sa tâche; il se dit démuni au plan pédagogique pour faire face à son activité professionnelle et dépassé par des phénomènes relationnels chez les élèves, et il se sent négativement jugé par ses collègues, les parents, la direction de l'établissement et les élèves eux-mêmes (Hebert et Worthy, 2001). En outre, il a souvent été nommé à des postes « impossibles ».

Ce qui assombrit davantage le tableau, c'est que les recherches tant francophones qu'anglo-saxonnes montrent bien que, si l'entrée dans la profession n'est qu'un moment dans le déroulement de la carrière d'un enseignant, elle n'en constitue pas moins une étape cruciale qui influence le déroulement de la carrière (Sumara et Luce-Kapler, 1996). En fait, qu'ils soient aisés ou ardu, les débuts dans la pratique jettent les bases de la dynamique motivationnelle qui animera l'enseignant (Raymond, 2001). Les motivations à l'origine de son choix de carrière subiront de nombreux contrecoups et plusieurs remaniements pendant les premières années d'exercice (Blanchard-Laville, 2003). La période d'insertion professionnelle détermine donc en partie les décisions et les actions subséquentes que prendra l'enseignant, incluant le choix d'abandonner ou de poursuivre sa carrière.

### **Les dispositifs actuels pour faire face au problème**

Les recherches laissent entendre que les dispositifs d'aide sont peu présents et trop souvent inefficaces (Mahony, 1996). Au Québec, une politique de l'insertion professionnelle se fait toujours attendre et les commissions scolaires tardent encore (sauf de rares exceptions) à se doter de programmes systématiques d'accueil et de soutien des débutants. Néanmoins, s'il ne semble pas exister de solutions miracles, plusieurs expériences ont été tentées afin d'améliorer le processus d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Les deux dispositifs les plus utilisés semblent être la formule du mentorat (Garant et al., 1999; Gervais, 1999) ou sa variante sur le web, le cybermentorat et la communauté d'apprentissage et de soutien entre pairs, laquelle fait souvent usage d'Internet (Raymond, 2001).

Dans le cas du mentorat ou du cybermentorat (on pense ici au site du projet Edumentors de l'UQAM, <http://mentors.uqam.ca/>), s'il comporte d'indéniables qualités (dont l'accompagnement personnalisé et le soutien continu sur une assez longue période ne sont pas des moindres), il présente aussi certaines limites, dont le danger de favoriser le conformisme et une pratique individualiste de l'enseignement, le faible développement d'une démarche réflexive du no-

vice et, finalement, le fait de placer les mentors dans une situation d'évaluation d'un collègue, une situation qu'ils trouvent fort peu confortable.

En ce qui concerne les communautés d'apprentissage et de soutien, cela peut prendre la forme d'échanges entre débutants en face à face avec ou sans le support d'un site web (St-Vincent, 2005) afin de briser l'isolement et de coconstruire des solutions aux problèmes communs. Cela peut aussi se traduire par la mise sur pied de groupes de collaboration entre experts et novices, où ces derniers peuvent exprimer leurs besoins et recevoir les conseils d'enseignants chevronnés. Les avantages du travail en groupe sont ici relativisés par la lourdeur de la logistique (notamment, accorder les agendas de chacun). Par ailleurs, la qualité du processus et des résultats dépend grandement des initiatives et du leadership d'un animateur capable de coordonner le tout.

### **En conclusion : des constats, des actions**

La situation problématique en insertion professionnelle dans l'enseignement perdure depuis trop longtemps. Des instances éducatives s'alarment déjà depuis des années. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (1997), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1992) et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003) se sont penchés sur cette question de l'insertion professionnelle et ont reconnu l'urgence d'agir. Dans cette foulée, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002) a formulé un ensemble de recommandations au ministre de l'Éducation concernant l'insertion professionnelle des enseignants. Plus récemment, en mai 2004, le MEQ, le COFPE et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ont organisé conjointement un colloque sur ce thème réunissant chercheurs, intervenants, décideurs et enseignants. Dernièrement, le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) a été mis sur pied. Il s'agit pour l'essentiel d'un « point de service » sur le web pour les commissions scolaires, les établissements et les enseignants en insertion (<http://www.insertion.qc.ca/>) qui se veut un lieu de

convergence et de coordination pour tous les intervenants dans le domaine de l'insertion professionnelle au Québec. Un projet intéressant dont nous suivrons l'évolution. De manière générale, on doit tout de même admettre qu'il reste encore bien du pain sur la planche avant que l'on puisse dire qu'au Québec, l'insertion au travail des nouveaux enseignants se fait vraiment dans de bonnes conditions.

## Références choisies pour s'initier à la recherche en insertion professionnelle

- Andrews, I. (1987). Induction programs: Staff development opportunities for beginning and experienced teachers. Dans M. F. Wideen et I. Andrews (dir.), *Staff development for school improvement. A focus on the teacher* (p. 142-153). New York : Falmer.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 21-41). Bruxelles : De Boeck.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Baillauquès, S. et Louvet, A. (1990). *Instituteurs débutants : faciliter l'entrée dans le métier*. Paris : INRP.
- Bangs, J. (2000). L'effet de la situation démographique au Royaume-Uni. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada* (p. 11-13). Site web : <http://www.ctf-fce.ca>
- Blanchard-Laville, C. (2003). Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question* (p. 105-123). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bousquet, J.-C. (2000). Québec. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada* (p. 9-10). Site web : <http://www.ctf-fce.ca>
- Bullough, R. V. (1989). *First-year teacher. A case study*. New York : Teachers College Press.
- Bullough, R. V. et Baughman, K. (1997). *First-year teacher. Eight years later: An inquiry into teacher development*. New York : Teachers College Press.
- Chouinard, M.-A. (2005, 15 février). Des enseignants mal formés à une dure réalité. *Le Devoir*.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Corneau, S. D. (1998). *Les problèmes vécus par les nouveaux enseignants du secondaire dans leur première année d'enseignement à la Commission scolaire Outaouais-Hull ainsi que les supports et ressources qui leur sont offerts*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Hull : Canada.
- Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Thèse de doctorat, UQAM, en collaboration avec l'UQTR.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Featherstone, H. (1998). First-year teachers: What are they learning? Dans R. Tovey (dir.), *Professional development* (p. 28-30). Cambridge, MA : The Harvard Education Letter.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation. Dans J. C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 85-111). Bruxelles : De Boeck.

- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J. C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 113-133). Bruxelles : De Boeck.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and inductions. Dans J. Sikula, T. J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 548-594). New-York : Macmillan.
- Hebert, E. et Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (dir.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Collection Actualités pédagogiques et psychologiques. Paris : Éditions Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. A. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques*, 290, 15-17.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50), 123-127.
- King, A. J. C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, en ligne : 19-56.
- Lessard, C. et Portelance, L. (à paraître en 2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : CRP.
- Louvet, A. et Baillauquès, S. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. Paris : INRP.
- Mahony, P. (1996). Competences and the first year of teaching. Dans D. Hustler et D. McIntyre (dir.), *Developing competent teachers* (p. 141-152). London : David Fulton Publishers.
- Martineau, S. et Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6(3), 5-8.
- Martineau, S. et Portelance, L. (2005). L'insertion professionnelle : un tour d'horizon des recherches. *L'Écho du RÉSEAU*, 5(1), 7-17.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003a). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. Brock Education, 12(2), 54-67.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003b). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants débutants et le soutien à l'insertion professionnelle : phénomènes de système et logiques d'acteurs. Dans N. Delobbe, G. Karnas et C. Vandenberghe (dir.), *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes* (p. 359-368), tome 1. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2005). L'identité professionnelle et l'entrée dans la carrière des professeurs : entre la crise des institutions et la nécessité de créer du sens. Dans *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur : nouveaux contextes, nouvelles compétences*, (p. 13-18), Actes du 3<sup>e</sup> colloque de l'École Centrale de Lille, France.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005a). Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants : revue et analyse de la littérature. Dans *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, Actes du 5<sup>e</sup> colloque international Recherche(s) et formation, IUFM des Pays de la Loire, Nantes, CD-Rom.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005b). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Texte pour le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), [http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id\\_article=28](http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=28)

- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2005, 8 décembre). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée dans le cadre des Séminaires du CRIFPE, Jouvence, Estrie, Canada. Power Point accessible sur le site du Centre : <http://www.crifpe.ca/index2.html>
- McIntyre, F. (2004, décembre). Les nouveaux enseignants volent de leurs propres ailes dès la troisième année. *Pour parler profession*, 29-34.
- Ministère de l'Éducation (1992). *Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant et Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (2004, 20 et 21 mai). *Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : « Passons à l'action »*. Actes, résumés et références du colloque tenu au Centre des congrès de Laval, CD-Rom.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Québec : Université Laval.
- Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, 111, 24-27.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. Boutin (dir.). *La formation des enseignants en question* (p. 125-155). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 139-159). Bruxelles : De Boeck.
- Olson, M. R. (1991). Supportive growth experiences of beginning teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37(1), 19-30.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2003). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession*. Ontario : Ontario College Teachers. Disponible sur le site web : <http://www.oct.ca>
- Presseau, A. (1998). *Le transfert de connaissances en mathématiques chez des élèves de première secondaire : le rôle des interventions et des interactions sociales*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.
- Presseau, A. (2003). Présentation d'un dispositif de formation continue pour des enseignants visant la transformation de représentations et de pratiques pédagogiques. *Res Academica*, 21(2), 273-292.
- Ramé, S. (1999). *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27.
- Snow, S. (2003). Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle* (p. 405-413). Montréal : Logiques.
- St-Vincent, L.-A. (2005, 9 avril). *Modèle novateur en insertion professionnelle : le groupe-réseau*. Communication présentée dans le cadre du 30<sup>e</sup> congrès de l'AQETA, Montréal.
- Sumara, D. et Luce-Kapler, L. (1996). (Un)Becoming a teacher: Negotiating identities while learning to teach. *Canadian Journal of Education*, 21(1), 65.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

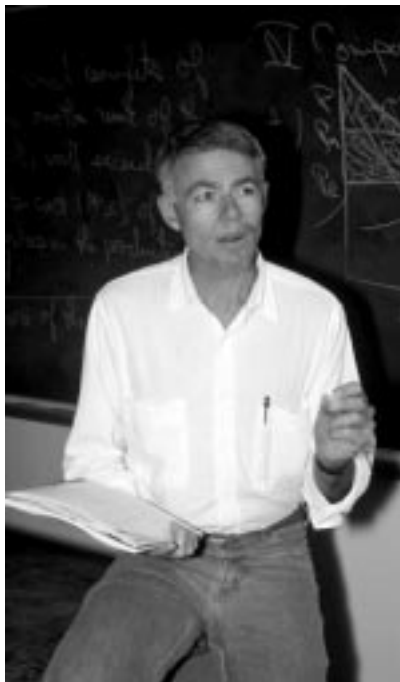
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers: Reflective professional practice*. London : Cassell.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE), Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), document publié sur le site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) : [www.insertion.qc.ca](http://www.insertion.qc.ca) , 575 p.
- Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, 14(1), 18-25.
- Van Manen, J. et Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- VanRoekel, D. (2000). L'effet de la situation démographique aux États-Unis. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada* (p. 13-15).
- Varah, L. J., Theune, W. S. et Parker, L. (1986). Beginning teachers: Sink or swim? *Journal of Teacher Education*, 37(1), 30-34.
- Vie pédagogique (2003). Dossier « L'entrée dans la profession : un moment névralgique dans la carrière », n° 128. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.
- Vogel, T. L. (2004). *An analysis of working conditions experimented by beginning teachers in an urban school district*. Thèse de doctorat présentée à l'Université de Memphis.
- Vonk, J. H. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continuée. *Recherche et formation*, 3, 47-60.
- Wallace, B. (2000). Employeurs du personnel enseignant. Dans Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada* (p. 19-20). Site web : <http://www.ctf-fce.ca>
- Weasmer, J. et Woods, A. M. (2000). Preventing baptism by fire: Fostering growth in new teachers. *The Clearing House*, 73(3), 171-173.
- Wong, H. K. (2002). Induction: The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 52-54.
- Zeichner, K. M. et Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. Dans W. R. Houston, M. Huberman et J. K. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). New-York : Macmillan.

# L'achronique<sup>1</sup>

## Ces profs qui nous font

M'hammed MELLOUKI

CRIFPE-LAVAL



Il n'avait jamais de notes, au cas où. Mais toujours ses sources primaires à portée de main. Platon en grec, Descartes ou Spinoza en latin, Hegel, Kant ou Heidegger en allemand, Bergson ou Merleau-Ponty en français. Ne lui parlez pas de Marx, tout sauf philosophe, ni de Sartre, le touche-à-tout. Il nous rendait le tout dans la plus pure langue d'Adam. Cela faisait huit mois – en cette quatrième et dernière année de licence de philosophie – qu'il traquait la même idée. Huit mois que le professeur Baladi, du haut de ses 73 ans, commençait son cours en martelant la même question. L'âme est-elle immortelle? Si oui, où va-t-elle après la disparition du corps? La réponse du professeur, qui est aussi celle de Proust (*Du côté de chez Swan*, dans l'immortel *À la recherche du temps perdu*), est que l'âme reste parmi nous.

Soudain, le monde, notre petit monde de jeunes et insouciantes étudiants, se meubla de 80 milliards d'âmes qui habitaient les corps disparus de nos ancêtres. Nous étions tellement happés par la prose du professeur que nous avions cessé de prendre des notes de peur que le cliquetis de nos bics ne dérange la pensée qui pense et effarouche les âmes qui veillaient à nos côtés. À la fin, nous fûmes convaincus que quelque chose allait arriver au professeur Baladi, tellement il était touchant en parlant de l'éternelle migration de l'âme à travers les corps et les espèces, tellement il avait effleuré d'un geste délicat la nôtre, tellement il était devenu humble devant la grandeur de la mort, si vulnérable et désarmé devant l'infini destin de l'humanité dont il esquissait les contours, depuis Platon à Proust. Nous fûmes persuadés que si quelque chose lui arrivait, son âme reviendrait planer sur nous.

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



Pourtant, nous étions tout sauf religieux ou mystiques : matérialistes historiques, avec toutes les variantes des années 1970, existentialistes, absurdistes, nihilistes, anarchistes. Bref, ce fut un moment prodigieux où, dirait un phénoménologue, le verbe était rendu chair grâce à la parole bien orchestrée. L'immortalité, concept abstrait à souhait, était rendue palpable. Nous étions plusieurs, à la fin du cours, à avoir la presque certitude que Baladi, ce professeur de haute taille, silhouette mince et frêle, avec quatre cheveux se dressant raides sur le crâne chaque fois que les idées se coraient, ne nous quitterait jamais.

Le temps nous a prouvé que nous avons raison. Chaque fois que je revois les copains de cette époque avec lesquels j'ai gardé contact, nous parlons de Najib Baladi, décédé peu après cette année-là, dans un accident de voiture, lui qui abhorrait tous les engins qui troublent la quiétude de la pensée qui pense.

Mille neuf cent soixante-sept était une année de deuil et d'amère déception pour le monde arabe qui venait de plier l'échine devant la puissance de l'armée israélienne. Atteint dans la chair de son héros Gamal Abdel Nasser. Quant à nous, élèves de terminale, un plus grand chagrin nous attendait si nous échouions à l'examen du bac auquel nous devions nous présenter à la fin de l'année. Un concours national où le taux de passage ne dépassait guère les 20 %. L'obtention de ce diplôme était une sorte de sésame ouvre-toi donnant accès au salut et au bonheur clés en main, surtout pour les indigents vivant aux crochets de l'État comme moi. Nous redoutions l'échéance qui approchait et le désengagement éhonté de ce prof de philo, dont j'oublierais à jamais le nom. Court, le visage osseux, grignoté par la petite vérole, le teint grisâtre et les lèvres racornies par le kif, monsieur buvait son salaire mensuel les trois premiers jours du mois et accumulait les certificats de maladie, au grand désarroi des élèves des deux classes de terminale. Un prof qui avait fait à peine une année scolaire de plus que nous, et qui l'avait ratée, de surcroît. Trois mois d'absence et le culot cependant d'aller donner une conférence à la maison de la jeunesse de la ville, dont le sujet n'était rien de moins que « La liberté, l'engagement et la responsabilité selon Jean-Paul Sartre ». Nous étions tous là, ainsi que plusieurs parents d'élè-

ves, pour lui rappeler ses propres responsabilités. Et c'était moi que le hasard avait choisi pour ce faire :

- Monsieur, vous savez la grande importance de la philosophie dans l'examen du bac. Vous savez que nous n'avons pas vu la moitié du programme alors qu'on est à un mois de l'échéance fatidique. Selon votre philosophie, la liberté individuelle ne doit en rien entamer vos responsabilités professionnelles ni votre engagement envers vos semblables. Au nom de mes camarades de classe, voici notre question : vos souleries valent-elles la condamnation à l'échec et à la misère de vos 90 élèves?

Un tantinet baveux, mais bon!

Après un moment de confusion qui fit passer sa tronche par toutes les couleurs avant de revenir au gris charbon, le quidam sauta de son estrade, les poings menaçants, essayant de se frayer un chemin vers moi.

- Toi, mon petit salaud, me lança-t-il en se débattant contre les bras d'élèves et de parents qui tentaient de le retenir, je vais te casser la gueule.

Puis, exaspéré de ne pouvoir m'atteindre, il me jeta par-dessus les épaules des copains :

- Tu n'auras jamais ton bac, minable va!
- Je l'aurai, répliquai-je, je ferai philo à la fac et je réussirai ma licence, chose que tu as lamentablement loupée. Tout le monde dans cette salle le sait.

Ce fut ainsi, par défi ou par orgueil, allez savoir, que j'ai choisi la philo, moi qui avais toujours rêvé de faire des études littéraires. Sans cela, je n'aurais cependant jamais connu le professeur Baladi et ne me serais pas délecté, toute une année, de son magistral cours sur l'immortalité de l'âme. Mais tout est arrivé par la « faute » de cet autre professeur qui, à la fin des études secondaires, avec une seule phrase, résonnant encore comme si c'était hier, allait changer ma fortune.

C'était l'été. Je venais de terminer l'école secondaire. Comme toutes les fins d'après-midi, après une dure journée de travail au port à décharger les chalutiers de leurs caisses de sardine, je me promenais sur le grand boulevard de la ville en pensant à l'avenir radieux qui m'attendait. Les résultats du concours d'entrée à l'école normale d'instituteurs étaient prévus

pour le lendemain. Au coin d'une rue, j'ai rencontré le professeur d'arabe et de littérature de l'année qui venait de s'achever. M. Haddaji n'était pas un professeur comme les autres. Il enseignait avec fougue et nous faisait faire de ces travaux qui sortaient de l'ordinaire. Avec lui, j'avais appris, entre autres choses, que la nouvelle ou le roman, ce genre littéraire dont les Occidentaux font remonter les origines au XIII<sup>e</sup> siècle, était apparu, et ce, quelques siècles auparavant, dans le monde arabe préislamique sous la plume du poète brigand Echanfara (début du VI<sup>e</sup> siècle de l'ère chrétienne). Il nous faisait écrire des nouvelles, faisant la nique à l'ennuyeuse grammaire et consorts de la langue arabe. Et il nous faisait lire des romans achetés par lui, parce que notre école n'en possédait pas et que notre ville préférait les sardines.

Nous nous promenions ensemble et parlions de choses et d'autres lorsque, tout à coup, M. Haddaji me demanda :

- Quels sont tes projets? Que comptes-tu faire?
- Je vais faire l'école normale d'instituteurs. J'attends les résultats du concours.

Il s'arrêta net. Se tourna vers moi et me dit comme on dit une vérité :

- Tu peux faire mieux que ça. Oui, tu peux faire mieux que ça.

Je ne suis jamais allé vérifier si j'avais réussi ou non le concours d'entrée à l'école normale d'instituteurs. Et je n'ai plus revu le professeur Haddaji, qui s'était fait muter l'année suivante dans une grande ville où on respirait mieux et dont les écoles avaient une bibliothèque. Mais sa phrase résonne toujours en moi comme si c'était hier. Tout comme résonnent le défi lancé par cet enseignant dont je tais le nom et la voix du professeur Baladi scandant sa question une année durant : l'âme est-elle immortelle? Si oui, où va-t-elle quand l'habit qui l'a portée n'est plus?

Il y a une autre chose que j'ai apprise avec le temps, ah le temps!, c'est que les profs, les nôtres, ceux qui nous ont faits, les bons comme les cancre, les profs ne meurent jamais.

# Les thèses des étudiants du CRIFPE

## Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents

### Biographie

*Gilles Cantin détient une maîtrise en enseignement secondaire et collégial et un Ph. D. en psychopédagogie et andragogie. Il est enseignant au Département des techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) du cégep de Saint-Jérôme depuis 1978. Au fil des années, il y a donné plusieurs cours traitant de divers aspects de l'intervention auprès de jeunes enfants dans les services de garde éducatifs. Il a développé de la documentation écrite et audiovisuelle afin de soutenir la formation des futures éducatrices. Il a également mené des recherches dans ce même domaine, notamment en matière d'évaluation des stages et de soutien au développement de la compétence professionnelle : Établir une relation de partenariat avec les parents et les personnes ressources. Il est également chargé de cours à l'Université de Montréal dans le cadre du microprogramme de second cycle en enseignement supérieur (volet collégial).*

### Résumé des principaux résultats

**Titre de la thèse : Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents**

Cette recherche s'appuie sur une méthodologie mixte à prédominance qualitative. Un questionnaire a été distribué à 429 élèves provenant de deux cégeps. De plus, des entrevues semi-dirigées individuelles (n 12) et de groupe (n 3) ont été réalisées pour cerner la nature des représentations des élèves dans ce domaine. Ces données ont été analysées principalement selon une méthode d'analyse de contenu adaptée de L'Écuyer (1990).



*Le premier objectif* de cette recherche portait sur les représentations générales des élèves du programme collégial de Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) à l'égard des parents utilisant les services de garde éducatifs. L'analyse des données recueillies permet de constater que les élèves en TÉE appuient leurs diverses représentations des parents sur leurs expériences dans les milieux de garde à l'enfance, que ce soit lors des stages ou encore dans le cadre d'un emploi d'été. Les élèves s'identifient rapidement au point de vue des éducatrices en place, prenant partie pour elles plutôt que pour les parents. Dans les propos des élèves à l'égard des parents, on retrouve trois types de commentaires : neutres (29 %), positifs (25 %) et négatifs (46 %). Les commentaires négatifs sont les plus fréquents, ce qui peut laisser craindre une certaine tendance à juger négativement les parents. Toutefois, il ressort également de ces données que la plupart des élèves reconnaissent clairement l'existence de la grande hétérogénéité des parents et qu'elles font généralement preuve de retenue dans leurs propos à l'égard des parents.

*Le second objectif* de cette recherche visait à cerner les représentations des élèves en TÉE concernant la communication et la collaboration avec le parent. La communication est omniprésente dans les propos des élèves : pour elles, la relation avec le parent semble être synonyme de communication. Le thème de communication le plus souvent évoqué par les élèves est l'expérience de l'enfant au CPE. Le type de communication qui émerge de leurs propos semble être unidirectionnel, soit du milieu éducatif vers le milieu familial. Les élèves accordent une grande importance à la transmission au parent des informations quant à ce qui se passe mal avec l'enfant, par exemple lorsque l'enfant a de la difficulté à suivre des consignes ou à entrer en relation avec ses pairs. Cette importance accordée à la transmission de telles informations présente certains risques à l'égard de la relation avec le parent puisque ce dernier se retrouve rapidement dans une situation où il peut se sentir accusé ou, du moins, être vulnérable. D'autant plus que les élèves semblent peu en mesure de préciser le but visé par la transmission de ces informations.

En ce qui a trait à la collaboration, qui est reconnue comme la participation ponctuelle du parent à des activités, les élèves y accordent une grande importance dans leurs propos. En fait, elles considèrent que la collaboration avec les parents est essentielle. Toutefois, les élèves démontrent un répertoire limité d'activités permettant la mise en place d'une relation de collaboration. Selon les catégories d'Epstein (2001), il ressort que les élèves font souvent appel à des activités de la catégorie communication, et c'est plus rarement qu'elles évoquent des activités de type soutien au rôle parental, bénévolat ou engagement du parent dans la prise de décision. De plus, les activités comme l'apprentissage à domicile ou encore la collaboration avec la communauté sont pratiquement absentes de leurs représentations.

*Le troisième objectif* de cette recherche visait à vérifier dans quelle mesure les représentations des élèves s'approchent d'une relation de partenariat, telle que définie dans le cadre théorique de cette recherche. L'analyse des diverses composantes d'une relation de partenariat permet de constater que les élèves démontrent certaines préoccupations propices à une relation de partenariat, mais qu'elles sont tout de même loin de se représenter la relation avec le parent dans une telle perspective. Notamment en ce qui concerne la caractéristique de réciprocité (Miron, 2004) propre au partenariat, les élèves semblent très peu portées à reconnaître les compétences du parent et à préciser de manière explicite un partage des pouvoirs avec celui-ci. Également, la relation de confiance dont parlent les élèves est à sens unique : elles souhaitent que les parents leur fassent confiance, mais elles ne parlent pas de leur propre confiance envers les parents.

Finalement, le quatrième objectif spécifique de cette recherche consistait à décrire l'évolution de leurs représentations au cours des trois années du programme d'études en TÉE. Les données recueillies ont permis de constater que les représentations des élèves ne variaient pratiquement pas entre la fin de la 1<sup>re</sup> session et la fin de la 5<sup>e</sup> session du programme d'études en TÉE. Ainsi, au moment de cette collecte de données, le programme de formation ne semblait pas en mesure de modifier les représentations des élèves, tout au moins durant la période couverte par la présente

recherche, soit une période de deux ans de formation. Pour avoir le portrait complet de l'évolution des représentations des élèves au cours du programme d'études en TÉE, il faudrait pouvoir recueillir des données auprès des élèves qui en sont à leurs premières semaines de formation ainsi qu'auprès des finissantes qui débutent dans la profession. Cependant, même si le portrait dépeint dans cette recherche est partiel, il met en évidence un aspect reconnu des représentations, soit leur tendance à résister fortement aux différentes tentatives de les modifier. Ces données nous amènent à considérer qu'il faut favoriser dans les programmes de formation le recours à des stratégies pédagogiques susceptibles de permettre un travail en profondeur sur les représentations des élèves afin d'en arriver véritablement à développer les compétences des futures éducatrices en ce domaine.

## Références

- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Miron, J.-M. (2004). Les services préscolaires et la famille : un partenariat à créer. Dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire* (p. 225-244). Montréal : Gaëtan Morin.

## Prix de la meilleure thèse pour Annie Malo

Au mois de décembre dernier, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval a attribué des bourses pour les meilleurs mémoires de maîtrise et thèses de doctorat réalisés au cours de l'année 2004-2005. Le prix de la meilleure thèse a été attribué à Annie Malo pour sa thèse réalisée sous la supervision de Serge Desgagné et Fernand Gervais, et portant le titre « Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants au secondaire en stage intensif ». Annie Malo est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et chercheuse associée au CRIFPE.

Félicitations à Annie!

# Livres

**M'hammed Mellouki et Denis Simard (dir.),  
*L'enseignement, profession intellectuelle* (2005),  
paru aux Presses de l'Université Laval.**

**Sabrina MOISAN**

CRIFPE-LAVAL

Réunissant des chercheurs des sciences de l'éducation provenant de différents horizons, ce volume est le fruit d'une réflexion plurielle sur la place de la culture dans l'enseignement. Les textes rassemblés ont d'abord été présentés dans le cadre d'un colloque s'intitulant « Enseignement, culture et formation des enseignants », tenu au 71<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas à l'Université Laval en 2002. L'ouvrage paraît au moment où les instances ministérielles travaillent à l'implantation d'une réforme des programmes scolaires et de formation des maîtres. Il s'adresse aux penseurs, aux enseignants, aux étudiants, bref à toute personne interpellée par les défis que devra relever le monde de l'éducation au cours des années à venir en matière de formation culturelle.

L'objectif visé par les directeurs de l'ouvrage est double : brosser un panorama de quelques-unes des facettes du travail culturel des enseignants et établir les possibilités et les écueils propres à la transmission de la culture à l'école. La réflexion porte sur différents thèmes : les dimensions intellectuelle et professionnelle de l'enseignement (Mellouki et Gauthier), la mission culturelle de l'école (Simard), l'école primaire et la culture (Chéné et St-Jacques), le développement de la culture scientifique et technologique à l'école (Hasni), la contribution de l'histoire à l'éducation

culturelle et citoyenne (Ségal), l'importance de développer une culture de la langue (Chartrand), la transmission de la culture générale (Baril et Péloquin), l'éducation interculturelle (Martineau), la culture des enseignants (Bourgault) et, pour finir, les relations entre l'art, la culture et l'école (Kerlan).

### **Une mission culturelle et intellectuelle pour l'école et les enseignants**

L'ouvrage s'ouvre sur une réflexion, menée par Clermont Gauthier et M'hammed Mellouki, portant sur le rôle primordial que doivent jouer les enseignants dans la transmission de la culture. En tant qu'héritiers, interprètes et critiques de la culture, les enseignants entrent dans l'univers intellectuel. Or, selon les auteurs, le premier obstacle à la transmission de la culture est le peu d'estime des enseignants pour les intellectuels. Gauthier et Mellouki identifient trois moyens pour remédier à ce problème. D'abord, il faut clarifier la mission culturelle de l'école, pour ensuite mieux définir la perspective culturelle de l'enseignement (par ses pratiques et ses programmes). Enfin, les auteurs suggèrent qu'il est essentiel d'établir la spécificité du mandat de l'enseignant par rapport aux autres intellectuels.

Dans le texte suivant, Denis Simard explore la vision de Fernand Dumont sur la notion de culture. Il en dégage une définition de la culture qui lui sert à éclairer la nature et le rôle de l'école en matière de transmission culturelle. L'auteur donne quatre conditions pour faire de l'école un véritable lieu de culture. D'abord, souligne-t-il, il est impératif de mieux saisir la nature culturelle de l'école et de l'activité enseignante. Il faut ensuite adopter une conception explicite et articulée de la culture. Il est aussi nécessaire de maintenir un équilibre entre les grands domaines d'apprentissage. Enfin, Simard réitère le vœu que plusieurs énoncent, à savoir la nécessité que les enseignants, en tant que médiateurs entre l'élève et un héritage de culture, entretiennent un rapport vivant à la culture.

### **Quelle culture dans les textes officiels?**

De manière plus pragmatique, Adèle Chené et Diane St-Jacques présentent une étude dévoilant la conception de la culture que partagent les différents acteurs du domaine de l'éducation. Elles clarifient la demande officielle de culture à l'endroit de l'école et de la formation à l'enseignement. Elles décrivent ensuite les positions sur la culture tenues par des enseignants et des formateurs de maîtres à partir de publications récentes et d'entrevues. Les auteures constatent que « l'appel au rehaussement du niveau culturel des programmes d'études mis de l'avant par l'énoncé de politique n'a pas été soutenu par la suite » (p. 87). En fait, disent-elles, le nouveau programme des écoles primaires réduit la dimension culturelle à la notion de « repères culturels ». De plus, elles soulignent que le programme de formation à l'enseignement définit la culture simplement comme rapport au monde, à soi et aux autres.

Pour ajouter une dimension au problème soulevé par le texte précédent, l'ouvrage se poursuit avec un plaidoyer d'Abdelkrim Hasni pour une école primaire qui assume son rôle dans le développement d'une culture scientifique et technologique des élèves. L'auteur doute qu'un tel rôle soit réellement joué par l'école. En effet, bien que le programme accorde une importance certaine aux sciences et technologies (par les DGF, les repères culturels et le développement de compétences), Hasni conclut qu'il y a péril en la demeure pour deux raisons. D'abord, parce que les sciences sont perçues par les enseignants et présentées par le programme comme des matières d'importance secondaire. Ensuite parce que la formation des maîtres est insuffisante. Or, Hasni affirme que pour qu'une telle culture scientifique soit transmise, les enseignants doivent l'incarner, l'interpréter et la transmettre.

## Quelle place pour les disciplines scolaires dans l'éducation culturelle?

André Ségal s'intéresse pour sa part à l'importance de la culture historique pour l'enseignant, l'élève et le citoyen. L'auteur définit d'abord les concepts centraux de civisme, de patriotisme et de nationalisme, puis il explore les rapports qu'entretiennent les citoyens avec l'État de droit. Il affirme qu'un enseignement de l'histoire adéquat, basé sur l'exploration de ces rapports, conduit inexorablement à l'étude de la morale, de la tolérance et du respect des droits de l'homme pour aboutir, enfin, au problème du religieux. Pour cet auteur, le religieux, par sa prégnance dans les débats actuels, ne saurait être passé sous silence, car il « aide à discerner quand les croyances et les pratiques confessionnelles sont en harmonie avec les obligations civiques et les droits de la personne et quand elles sont conflictuelles. [Il] donne des objets concrets à la vertu de tolérance et permet d'en entrevoir les limites » (p. 150).

Pour Suzanne G. Chartrand, l'approche culturelle actuellement préconisée dans les programmes scolaires devrait être définie de manière à éviter l'écueil prévisible de la dilution des savoirs. Elle affirme qu'une approche culturelle de l'enseignement passe par le développement d'une culture de la langue, puisque la langue est l'outil par excellence de la communication et de l'expression de soi, bref du rapport au monde. Chartrand suggère que la période d'apprentissage des aspects régulés de la langue se fasse dans le cadre d'un enseignement qui serait plus directif et structuré. De plus, la période d'apprentissage encourageant la création et l'expression de soi devrait, selon l'auteure, être caractérisée par un enseignement plus ouvert. Dans ce contexte, la littérature, en tant que culture de la langue et culture artistique, serait réintroduite. En dernier lieu, et de manière à assurer la viabilité de ce projet, Chartrand souhaite un rehaussement des exigences de formation et une meilleure formation pour les enseignants du français.

## Outils pédagogiques et approches porteuses de culture

Pour leur part, André Baril et Florian Péloquin offrent une réflexion sur la nature de la culture générale. Ils présentent aussi leurs résultats d'enquête portant sur la culture générale d'étudiants du collégial. Les auteurs considèrent la culture générale comme étant principalement composée de connaissances qu'il s'agit d'identifier et de transmettre. Toutefois, ce qui est digne d'être retenu demeure le principal enjeu et, en fin de compte, révèlent-ils, c'est l'enseignant qui décide de ce qui sera transmis. Afin de procéder à un minimum d'uniformisation de la formation à la culture générale, les auteurs ont développé un test qui leur a permis, d'une part, de faire le portrait de la culture générale des jeunes et, d'autre part, de pourvoir le réseau collégial d'un instrument de mesure de cette culture.

Stéphane Martineau porte quant à lui son regard sur l'éducation interculturelle. Selon Martineau, l'éducation interculturelle conduit à l'étude de thèmes qui forment inévitablement à la citoyenneté telle que la langue, la culture, les inégalités socioéconomiques, la communication, etc. Une telle approche, nécessitant une compétence hors pair de la part de l'enseignant, mettrait très rapidement à jour l'inefficacité des recettes didactiques qui tendraient, selon lui, à réduire les différences et à favoriser l'intolérance. À cet effet, Martineau préfère d'ailleurs le terme « culturaliste » à celui de culture, car ce premier terme renvoie au métissage des cultures et exclut *de facto* toute tentative d'uniformisation. En fin d'article, l'auteur propose différents principes pouvant guider la réflexion des enseignants en matière d'éducation interculturelle.

## La culture des enseignants

Guy Bourgault offre pour sa part une réflexion sur la culture des enseignants. Bourgault affirme que cette culture est « d'orientation technique », « scolaire » et « profondément marquée par la psycho-pédago-didactique ». Cet état de fait implique, selon lui, que les enseignants évitent les thèmes complexes tels que les questions sociopolitiques, « les conflits et les luttes de pouvoirs, constitutifs de l'école comme de la so-



ciété, et leurs enjeux. » (p. 240). De plus, l'auteur considère que les enseignants entretiennent un rapport au savoir qui n'est pas critique, et qu'ils ont de la difficulté à prendre en compte l'incertitude et l'ambiguïté. Il appelle donc, à l'instar de Simard, au développement d'une culture vivante, autonome et dynamique des enseignants qui aurait pour effet de revitaliser leurs méthodes d'enseignement.

### **L'approche esthétique de la culture, une voie d'avenir**

L'ouvrage se termine par un texte d'Alain Kerlan portant sur l'intérêt que revêt la notion d'esthétisation pour l'éducation à la culture. Dans sa réflexion sur l'approche culturelle à l'école, Kerlan plaide pour qu'une plus grande place soit faite aux arts. Selon cet auteur, l'école gagnerait à faire une place plus importante aux arts, à la littérature, mais également aux musées, aux artistes et à la création. Kerlan propose quelques raisons de favoriser l'approche esthétique de la culture qui viendraient répondre aux besoins sociaux actuels, dont la valorisation de la sensibilité, de la création et de l'expression de soi. Enfin, Kerlan rappelle que l'éducation artistique offre la possibilité de réaliser l'ambition des programmes en formant à la fois l'intellect, la personne et le citoyen.

En somme, un appel unanime à une clarification des attentes sociales et ministérielles en matière d'éducation culturelle est lancé. L'ouvrage soulève plusieurs questions essentielles telles que : Qu'est-ce que la culture? Quelle culture doit-on enseigner? Qu'entendent les programmes par « approche culturelle »? Quelles compétences les enseignants doivent-ils posséder pour répondre à ces nouvelles attentes? Comment former les pédagogues pour qu'ils rencontrent ces objectifs? Si certaines questions demeurent sans réponse, il n'en demeure pas moins que la table est mise pour une réflexion plus complète sur les liens existants entre la culture et l'école. On attend la suite!

## **Saviez-vous que...**

### **Le REF 2007 aura lieu à Sherbrooke**

Les Dixièmes rencontres du *Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF)* auront lieu à Sherbrooke du 9 au 12 octobre 2006. Les journées du 9 et du 10 sont réservées à des symposiums dont la participation se fait uniquement sur invitation alors que celles du 11 et du 12 sont destinées à un colloque international avec appel à communications. La thématique retenue pour ces rencontres internationales est *Apprendre et former entre l'individuel et le collectif*. Les membres du comité de pilotage de l'événement scientifique sont Sylvain Bourdon, Colette Deaudelin, Olivier Dezutter, Yves Lenoir, Marie-France Morin et Guy Pelletier. De plus amples informations seront disponibles au cours des prochaines semaines sur le site Internet de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

# Vient de paraître

## ***Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices.*** Yves Lenoir, François Larose et Claude Lessard



**L**e nouveau curriculum de l'enseignement primaire a été progressivement mis en œuvre par les enseignantes et enseignants québécois à partir de septembre 2000. Il promeut, en faisant appel à des principes, des orientations, une structuration et des contenus qui le différencient fortement du précédent curriculum, l'introduction de nombreux et profonds changements dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il importait dès lors de scruter ce discours *pour* la pratique avec le plus grand soin.

Trente et un auteurs provenant des milieux universitaire et scolaire et de différents organismes ont accepté de porter un regard distancié et critique, mais nullement polémique, sur ce document officiel, afin d'en analyser les fondements et les lignes directrices. Sont ainsi passées en revue ses dimensions culturelles et épistémologiques dans six chapitres, puis, dans les cinq chapitres suivants, ses dimensions structurelles. Quatre chapitres sont consacrés à la présentation de quelques impacts découlant de son application. Enfin, six auteurs représentant divers organismes apportent leur point de vue sur la réforme et les significations qu'ils en dégagent.

Pour saisir les enjeux éducatifs que soulève le nouveau curriculum de l'enseignement primaire, ses caractéristiques et ses apports, mais aussi certains des problèmes et interrogations qu'il suscite, la lecture de cet ouvrage collectif s'avère indispensable à tout acteur et intervenant œuvrant directement ou indirectement dans le champ de l'enseignement, dans celui de la formation initiale et continue à l'enseignement, mais aussi, plus largement, par ceux et celles qui sont préoccupées par l'éducation scolaire.

## ***La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire***

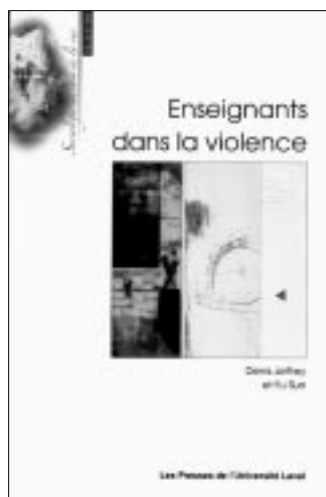


Alors que les appels se font de plus en plus pressants pour engager la collaboration entre professionnels afin de résoudre des problèmes dont la complexité ne cesse de croître, l'interdisciplinarité fait l'objet de plusieurs critiques, qui expriment souvent autant de déceptions. Cet ouvrage ne cherche pas à dire pourquoi travailleuses sociales et infirmières devraient travailler davantage ensemble, mais bien comment elles le font concrètement, au fil de jours. En fait, le livre permet au lecteur de suivre pas à pas un travail de théorisation de l'intervention interdisciplinaire à partir des conceptions pratiques, partagées en totalité ou en partie, de l'intervention. Le praticien, provenant tant du travail social que des sciences infirmières, trouvera dans ce livre une façon d'exposer les coups de main au cœur de sa pratique professionnelle. Par exemple, la dimension relationnelle de sa pratique est ici largement exposée. Et le chercheur s'intéressant à l'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels trouvera une théorisation de l'intervention interdisciplinaire novatrice permettant d'inscrire des pratiques professionnelles effectives dans un contexte social marquée à la fois par l'interventionnisme et par l'interdisciplinarité. S'inspirant de la sociologie du travail et des sciences du langage, l'auteur observe avec attention la pragmatique de l'intervention interdisciplinaire dans les métiers relationnels.

---

## ***Enseignants dans la violence***

**Denis Jeffrey**



Saviez-vous qu'un nombre élevé d'enseignants subissent régulièrement de la violence verbale? Nous présentons ici les résultats les plus actuels sur la violence faite aux jeunes enseignants qui travaillent avec des adolescents. Nous avons notamment appris que les enseignants sont plus exposés à la violence que les enseignantes. Que 8 % des enseignants se sentent plus ou moins en sécurité dans l'école, alors que 2 % d'entre eux ne s'y sentent pas du tout en sécurité. Que 16 % des enseignants se sont absents du travail, à cause de violence subie, pour une durée moyenne de 5 jours. Qu'environ 20 % des enseignants ressentent de l'insatisfaction dans leur présent milieu de travail. Que la violence que vivent les enseignants peut les amener à quitter leur profession s'ils ne se sentent pas soutenus par leurs collègues et la direction de leur établissement scolaire.

La violence faite aux enseignants n'est pas négligeable. Par ailleurs, le phénomène est trop complexe pour être réduit à quelques analyses sommaires. Il y a lieu, c'est également à propos de ce livre, de mieux comprendre cette violence afin de proposer des actions ciblées pour la prévenir.

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

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

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

**Yves Lenoir**  
 Directeur du CRIE  
 Secrétariat : Lise Hermon  
 U. de Sherbrooke  
 (819) 821-8000 poste 1091

Nous invitons tous les lecteurs du bulletin *Formation et profession* à visiter le site du Centre à l'adresse [www.crifpe.ca](http://www.crifpe.ca)

## Les membres du CRIFPE

### Chercheurs réguliers

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

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

Marzouk, Abdellah UQAR  
 Maubant, Philippe U. de Sherbrooke  
 Mellouki, M'hammed U. Laval  
 Mujawamariya, Donatille U. d'Ottawa  
 Pelletier, Guy U. de Montréal  
 Saint-Jacques, Diane U. de Montréal  
 Savoie-Zajc, Lorraine UQAO  
 Simard, Denis U. Laval  
 Solar, Claudie U. de Montréal  
 Spallanzani, Carlo U. de Sherbrooke  
 Tardif, Maurice U. de Montréal

### Chercheurs associés

Beaudoin, Huguette U. Laurentienne  
 Bélanger, Jean-D. U. Laval  
 Biron, Diane U. de Sherbrooke  
 Blais, Jean-Guy U. de Montréal  
 Boivin, Marie-Claude U. de Montréal  
 Borges, Cecilia U. de Montréal  
 Bouchamma, Yamina U. de Moncton  
 Boudreau, Pierre U. d'Ottawa  
 Boutet, Marc U. de Sherbrooke  
 Carignan, Nicole UQAM  
 Correa Molina, Enrique U. de Sherbrooke  
 Crespo, Manuel U. de Montréal  
 David, Robert U. de Montréal  
 Dembelé, Martial U. de Montréal

Desjardins, Julie U. de Sherbrooke  
 Desrosiers, Pauline U. Laval  
 Dezutter, Olivier Sherbrooke  
 Éthier, Marc-André U. de Montréal  
 Gérin-Lajoie, Diane U. de Toronto  
 Guérette, Charlotte U. Laval  
 Guilbert, Louise U. Laval  
 Guillemette, François UQAR  
 Hébert, Manon U. de Montréal  
 Hrimech, Mohamed U. de Montréal  
 Laurier, Michel D. U. de Montréal  
 Lebrun, Johanne U. de Sherbrooke  
 Larrivée, Serge U. de Montréal

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

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

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

Courriel : [crifpe.scedu@umontreal.ca](mailto:crifpe.scedu@umontreal.ca)

