

Formation et profession

Bulletin du CRIFPE

Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante

Rencontre avec
Liliane Portelance

Diffusion impressionnante en 2007
Changement de garde pour 2008

Pour une formation aux valeurs humaines
à l'école en Côte d'Ivoire

Dossier

Accompagner des stagiaires à l'heure des compétences :
défis et stratégies pour les formateurs

sous la responsabilité de Michel Lepage

Sommaire

- 2 **ÉDITORIAL**
T. Karsenti, C. Lessard et C. Gauthier
- 5 **DOSSIER**
 Accompagner des stagiaires à l'heure des compétences : défis et stratégies pour les formateurs
- 5 Introduction
M. Lepage
- 7 Le développement et l'évaluation de l'identité professionnelle chez les étudiants en formation initiale des maîtres : un compte rendu de pratiques d'accompagnement déployées dans le contexte des stages *T. Visca et P. Servia*
- 10 Former les étudiants à la maîtrise de compétences professionnelles dans une visée réflexive : quelles retombées sur l'accompagnement des stages ?
C. Van Nieuwenhoven, M. Lebeau et B. Van Keirsbilck
- 15 L'accompagnement de stagiaires en contexte de réforme de la formation initiale : un nouveau défi pour l'enseignant associé *A. Provencher*
- 19 Une formation sur mesure pour superviser de futurs enseignants en quête de compétences
C. Gervais
- 22 Accompagner un stagiaire : à la recherche de repères pour le formateur *E. Correa Molina*
- 25 Rencontre avec Liliane Portelance
M. Lepage
- 30 **LE COMMENTAIRE D'ACTUALITÉ**
 L'enseignement, un métier qui tarde à se professionnaliser *C. Gauthier*
- 33 Pour une formation aux valeurs humaines à l'école en Côte d'Ivoire *F. C. Kouassi*
- 34 **CHRONIQUE INTERNATIONALE**
 Possibilités et défis pour la formation d'individualités. Aspects de la réalité éducative dans l'État du Rio Grande do Sul, Brésil *J. Desaulniers*
- 36 **CHRONIQUE DIDACTIQUE**
 L'art à l'école. Quel est son objet d'enseignement et d'apprentissage ? *M. Lemonchois*
- 40 **CHRONIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE**
 Les premiers pas d'une recherche sur l'enseignement littéraire au Gabon *A. Nguimbi*
- 42 **CHRONIQUE CULTURE ET ÉTHIQUE**
 Éthique ou morale *D. Jeffrey*
- 46 **CHRONIQUE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT**
 Des futurs enseignants : anticipation de la collaboration en milieu scolaire *L. Portelance et S. Martineau*
- 49 **RENDEZ-VOUS AVEC LA RECHERCHE**
 Entrevue avec Christiane Blaser
S.-G. Chartrand
- 52 **LIVRES**

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*

Adjointe à la production

Monica Cividini *UQAC*

Responsables des chroniques

Suzanne-G. Chartrand *U. Laval*
 Érick Falardeau *U. Laval*
 Denis Jeffrey *U. Laval*
 Stéphane Martineau *UQTR*
 M'hamed Mellouki *U. Laval*
 Diane Saint-Jacques *U. de Montréal*

Collaboration spéciale

Teresa Visca *U. McGill*
 Pierre Sercia *UQAM*
 Catherine Van Nieuwenhoven *U. catholique de Louvain*
 Marc Lebeau *Haute École Galilée*
 Bernard Van Keirsbilck *Haute École Galilée*
 Ariane Provencher *C.s Marguerite-Bourgeoys*
 Colette Gervais *U. de Montréal*
 Enrique Correa Molina *U. de Sherbrooke*
 Liliane Portelance *UQTR*
 Michel Lepage *U. de Montréal*
 Fabrice C. Kouassi *U. de Cocody (Côte d'Ivoire)*
 Julieta Desaulniers *Pontificia universidade Catolica do Rio Grande do Sul*
 Myriam Lemonchois *U. de Montréal*
 Armel Nguimbi *U. Laval*
 Claude Lessard *U. de Montréal*
 Clermont Gauthier *U. Laval*

Révision linguistique

Monique Paquin

Correction des épreuves

Gabriel Dumouchel *U. de Montréal*

Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté *U. Laval*

ISSN 1718-8237

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



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



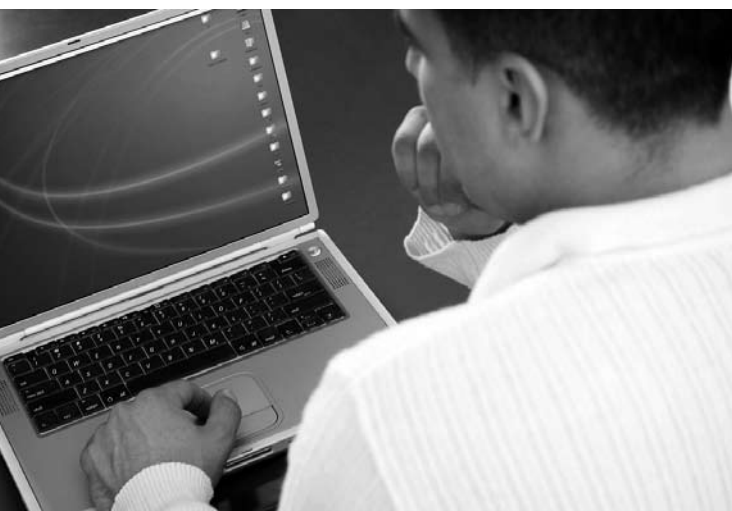
Vous pouvez réagir à tous les textes sur le site de Formation et profession
<http://formation-profession.org>

ÉDITORIAL

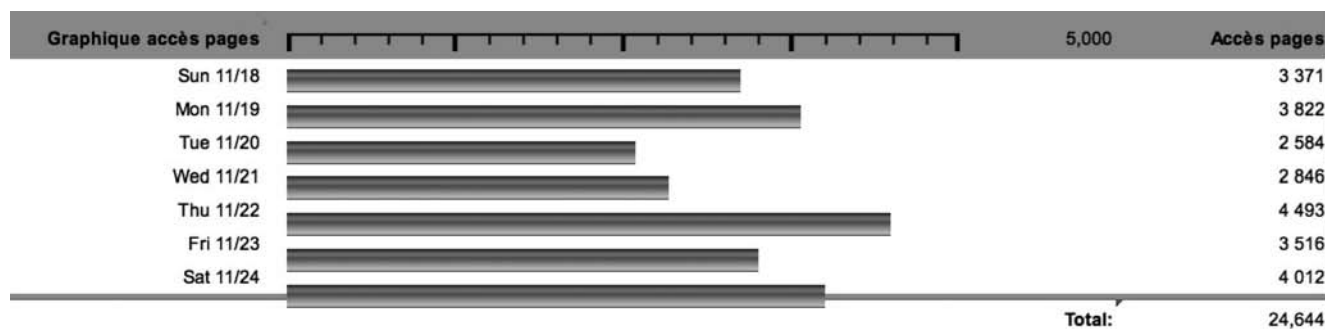
Diffusion impressionnante en 2007 Changement de garde pour 2008

Thierry KARSENTI
Claude LESSARD
Clermont GAUTHIER

CRIFPE



Depuis août 2005 et jusqu'à décembre 2006, Denis Jeffrey a réalisé un excellent travail comme rédacteur en chef de *Formation et profession*. Depuis, j'assumais à la fois ce poste et celui de directeur du bulletin. Après plus de deux années comme rédacteur en chef, j'ai le plaisir d'annoncer que le lectorat de *Formation et profession* a augmenté considérablement. D'une part, nous avons réussi à diminuer les coûts de production en passant de 2000 exemplaires imprimés à quelque 800. D'autre part, et c'est là il me semble la plus grande réussite pour notre Centre, notre site Web, sur lequel est diffusé *Formation et profession*, compte déjà plus de 1,2 million de visiteurs en 2007. À titre d'exemple (voir le graphique plus bas), il y a eu quelque 24 644 visiteurs sur le site du CRIFPE au cours de la semaine du 18 novembre 2007. Notre bulletin *Formation et profession* a été, lui seul, téléchargé quelque 178 000 fois en 2007*. Il s'agit, selon moi, d'un gage de la renommée de notre Centre, à la fois au Québec, dans le reste du Canada, et un peu partout dans la Francophonie. Cela montre également que le CRIFPE s'est résolument inscrit dans une logique de transfert des connaissances, aussi bien vers la communauté scientifique que vers le grand public.



Nombre de visiteurs sur le site du CRIFPE au cours de la semaine du 18 novembre 2007

Après quelque deux années à assumer ce double rôle, soit celui de directeur et de rédacteur en chef, il était important de penser à un changement de garde en 2008. Cette transition semblait aussi essentielle à la veille de notre demande de renouvellement de financement auprès du FQRSC. Je suis donc heureux d'annoncer qu'une équipe motivée et en mesure d'assurer la relève a été mise en place. En effet, dès janvier 2008, un nouveau trio s'occupera de *Formation et profession*. Denis Simard, professeur à l'Université Laval et chercheur au CRIFPE depuis 1998, a accepté le poste de rédacteur en chef. Quant à Jean-Pierre Proulx, ex-président du Conseil supérieur de l'éducation et chercheur au CRIFPE depuis 1998, de même que Stéphane Martineau, chercheur au CRIFPE depuis 1998, ils ont tous deux accepté des postes de rédacteurs associés. Nous présentons une brève biographie des membres de ce nouveau et dynamique trio à qui je souhaite le meilleur des succès.

Denis Simard

Denis Simard est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Au cours des dernières années, ses travaux ont porté sur les théories éducatives, la pédagogie et son histoire, l'approche culturelle de l'enseignement et l'herméneutique en éducation. Il a récemment publié *L'enseignement, profession intellectuelle* (en collaboration avec M'hammed Mellouki, 2005) et *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture* (2004).

Stéphane Martineau

Stéphane Martineau est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis décembre 1998. Il est également chercheur régulier au CRIFPE et responsable du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE), qu'il a fondé en 2004. Il est membre du Conseil d'administration du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) et de celui de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ). En 2007, il a reçu le prix d'excellence en recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) dans le secteur sciences humaines et sociales.

Jean-Pierre Proulx

Jean-Pierre Proulx détient un Ph. D. en théologie pastorale de l'Université de Montréal pour une thèse sur l'information dans l'Église catholique du Québec. Il a d'abord mené une carrière en journalisme (1968-1974) comme reporter à la religion et à l'éducation au *Devoir* avant de passer les années suivantes à la fonction publique (1974-1980). Il est revenu au *Devoir* comme éditorialiste puis de nouveau comme reporter à l'éducation (1980-1991). Il est depuis 1991 professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses travaux ont porté principalement sur les institutions scolaires québécoises et en particulier sur la démocratie scolaire, la professionnalité et l'opinion publique en éducation. Il a aussi dirigé le Centre de formation initiale des maîtres (1994-1999). Il a présidé le Groupe ministériel de travail sur la place de la religion à l'école (1997-1999) et le Conseil supérieur de l'éducation (2002-2006). Il est de retour à l'Université depuis octobre 2006.

* Ces statistiques ont été obtenues à partir de Google Analytics (www.google.com/analytics/), logiciel installé sur le serveur où est hébergé notre site. Il s'agit, selon l'ensemble de la communauté informatique, du meilleur logiciel actuellement offert sur le marché pour obtenir des statistiques de fréquentation détaillées d'un site Web.

Dossier

Accompagner des stagiaires à l'heure des compétences : défis et stratégies pour les formateurs

Michel Lepage
Université de Montréal

Introduction

Même si elles ont bien été prises en main par les universités et les milieux scolaires, les transformations encore toutes jeunes des programmes de formation des enseignants recèlent encore quelques éléments à explorer : la définition de certaines compétences reste floue et plusieurs formateurs ont de la difficulté à intégrer le nouveau type d'accompagnement et d'évaluation que nécessite la démarche proposée par le référentiel. D'ailleurs, les concepts mêmes de compétence professionnelle et de maître cultivé, les deux piliers du référentiel québécois, restent à apprivoiser pour un grand nombre de formateurs.

Les textes qui suivent ont voulu donner voix à certaines questions que se posent des formateurs. Ces réflexions sont d'autant plus intéressantes qu'elles font part de préoccupations qui se rejoignent et s'entrecroisent en plusieurs lieux, même si elles proviennent d'individus qui œuvrent à des niveaux différents de l'accompagnement des stagiaires. Qu'ils soient chercheurs, enseignants associés, superviseurs ou responsables universitaires de formation, les collaborateurs à ce dossier ont voulu faire part de leur questionnement ainsi que de la démarche qu'ils ont entreprise pour relever les nouveaux défis que présente la formation des enseignants. La nécessité d'une concertation et d'une formation, pour tous les formateurs de maîtres, quel que soit leur espace d'intervention, se profile d'ailleurs comme un thème central des parcours proposés.



Les deux premiers textes font part de résultats de recherches menées, l'une au Québec et l'autre en Belgique, sur des thèmes chers aux référentiels de compétences : l'accompagnement du stagiaire dans son développement professionnel et dans sa pratique réflexive.

Une enseignante associée relate ensuite son expérience comme formatrice de maîtres, dans le cadre de l'école primaire, et les défis qu'elle a dû relever pour s'adapter à la nouvelle réalité.

Deux responsables universitaires rapportent, enfin, les mesures qu'ils ont mises en place pour adapter des activités de perfectionnement destinées aux formateurs universitaires qui interviennent en formation pratique.

Les propos de Liliane Portelance, qui décrivent le mandat qui lui a été confié par l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation du Québec (ADEREQ) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour harmoniser la formation des superviseurs universitaires et des enseignants associés, servent à la fois de guide et de conclusion à ces réflexions.

Le développement et l'évaluation de l'identité professionnelle chez les étudiants en formation initiale des maîtres : un compte rendu de pratiques d'accompagnement déployées dans le contexte des stages

Teresa VISCA
Université McGill

Pierre SERCIA
Université du Québec à Montréal



Résumé

Dans la foulée du récent contexte de formation par compétences, les intervenants sont appelés à encadrer leurs étudiants de façon plus dynamique et vivante pour que surgissent de nouveaux enseignants capables de tenir compte de leur savoir-agir et de réinvestir les résultats d'une démarche réflexive dans l'action (Legendre, 2001). C'est dans cette optique que nous avons jugé pertinent d'étudier le développement et l'évaluation de l'identité professionnelle, l'une de ces compétences visées qui présente la réflexion critique comme nécessaire à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel et à l'évolution de la pratique (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001, p. 125), dans le contexte pratique des stages d'enseignement offerts en formation initiale des maîtres à l'Université de Montréal. Ces stages servent de lieux de travail pour les étudiants en formation et deviennent alors des endroits centraux de réflexion sur l'activité humaine, et la notion de compétence offre une clé essentielle pour penser les rapports de la formation et de l'action (Barbier, 1996; Jobert, 1998; Perrenoud, 1996).

Mots-clés

Compétences, composantes, identité professionnelle, formation initiale, stages d'enseignement, démarche réflexive

Introduction

En 1995, la Commission des États généraux sur l'éducation a proposé de recentrer la mission de l'école sur trois axes : l'instruction, la socialisation et la qualification, et de définir un programme de formation par compétences professionnelles. Dans ce nouveau contexte, le développement et l'évaluation desdites compétences interpellent tant les responsables des programmes de formation dans les universités que de nombreux enseignants et enseignants associés de commissions scolaires qui ne peuvent baliser les modalités appropriées aux exigences et à la complexité de ces rôles : comment développer et évaluer correctement la diversification et la

nouvelle complexité des compétences dans la profession enseignante ? Quels outils fonctionnent bien dans cette nouvelle façon d'accompagner et d'évaluer les étudiants en formation initiale des maîtres ? Quel encadrement et quelle évaluation témoignent d'un engagement constant envers la formation de nouveaux enseignants capables de tenir compte de leur savoir-agir et de réinvestir les résultats d'une démarche réflexive dans l'action (Legendre, 2001) ? C'est dans cette optique que nous avons jugé pertinent d'étudier le développement et l'évaluation de l'identité professionnelle (Martinet et al., 2001, compétence 11), l'une de ces compétences majeures de la réforme en éducation qui donne toute son importance à la réflexion critique dans les stages d'enseignement offerts en formation initiale des maîtres à l'Université de Montréal.

Objectifs

L'objectif de ce projet est d'établir, par une mise en commun collective entre les différents intervenants impliqués dans la formation initiale des maîtres, de nouvelles pratiques originales de développement et d'évaluation permettant aux étudiants de mieux s'approprier la compétence 11, tout en tenant compte de leurs besoins et de leurs intérêts. Plus précisément, cette étude vise à décrire les pratiques de développement et d'évaluation de la compétence 11 qui sont surtout déployées dans le contexte pratique des stages d'enseignement offerts en formation initiale des maîtres à l'Université de Montréal. Soulignons que ces stages d'enseignement permettent aux étudiants de se retrouver dans des contextes réels d'enseignement où ils sont appelés, au quotidien, à expérimenter différentes stratégies pédagogiques et à les analyser. C'est cette pratique réflexive (Schön, 1983, 1994) qui contribue à développer l'identité professionnelle des étudiants. À terme, ce projet nous a permis de dresser un inventaire des pratiques accessibles aux intéressés.

Méthodologie

Nous nous sommes donné comme mandat d'analyser le processus de développement et d'évaluation de la compétence 11 (s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel) issue du document ministériel intitulé *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles* (Martinet et al., 2001). Pour ce faire, nous avons noté dans un premier temps les cours offerts par la Faculté des sciences de l'édu-

cation qui contribuent plus spécifiquement à développer et à évaluer cette compétence. Soulignons que les stages d'enseignement¹ sont ressortis comme étant les cours qui favorisaient davantage le développement et l'évaluation de la compétence 11. Nous avons donc identifié puis interrogé les coordonnateurs de ces cours sur trois aspects liés plus particulièrement au développement de la compétence, soit : les habiletés visées par la compétence; les contributions théoriques et pratiques de leur cours à l'atteinte de la compétence; et les critères d'atteinte de la compétence. Finalement, nous avons interrogé ces mêmes personnes quant aux aspects plus spécifiques de l'évaluation de la compétence, soit : les exemples de manifestations de la compétence dans le vécu des étudiants; les moyens utilisés pour juger de l'atteinte de la compétence; et le seuil minimal d'atteinte de chacune des cinq composantes de la compétence 11, qui sont les suivantes (Martinet et al., 2001, p. 157) :

- 1- Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles.
- 2- Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.
- 3- Réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- 4- Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement.
- 5- Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.

¹ Adaptation scolaire, préscolaire et primaire, secondaire, éducation physique et français langue seconde.

Synthèse des résultats

Une analyse des données recueillies, structurée en fonction des cinq composantes de la compétence 11, nous permet de constater que les composantes 1, 2 et 3 sont bien exploitées dans les différents cours et stages d'enseignement ciblés par l'étude – l'ouverture aux sources d'information et aux organismes permettant aux étudiants de se perfectionner dans leur enseignement pendant toute leur carrière est mise à profit; la pratique réflexive se fait par le biais des analyses de cas lorsque les étudiants n'ont pas encore participé à des stages d'enseignement; les attitudes positives envers son champ d'enseignement et sa pratique sont préconisées; le travail en équipe permet aux étudiants d'échanger sur la pertinence de leurs choix pédagogiques ou didactiques; le portfolio ou le projet de stage permet aux étudiants d'interpréter les situations réelles qu'ils rencontrent pendant leurs stages d'enseignement et de réfléchir sur leur identité professionnelle; les séminaires de stage sont des lieux privilégiés d'échanges permettant aux étudiants d'établir des liens théorie-pratique; et les stages eux-mêmes contribuent directement à la construction de l'identité professionnelle des étudiants; ... – contrairement aux composantes 4 et 5, dont l'atteinte est beaucoup moins riche. À notre avis, il serait important d'élargir sur cet aspect. Nous pensons qu'il serait ainsi nécessaire de proposer aux étudiants en formation des pistes d'action qui leur permettraient de mener des projets pédagogiques en milieu de stage. Ces projets pédagogiques constitueraient des leviers majeurs de développement de leurs savoirs professionnels (composante 4). Finalement, nous pensons qu'il serait aussi nécessaire d'offrir à ces mêmes étudiants des possibilités de s'engager dans des démarches de recherche-action-formation ou de collaboration afin de mieux comprendre les pratiques professionnelles qu'ils développent (composante 5). Pour ce faire, nous croyons qu'il serait important de continuer à regrouper plusieurs étudiants dans une même école de stage afin de faciliter des échanges entre eux sur les pratiques professionnelles qu'ils développent.

Conclusion

C'est dans un esprit d'échange et d'ouverture que ce projet nous a permis de regrouper les diverses pratiques reliées au développement et à l'évaluation de l'identité professionnelle (MEQ, 2001, compétence 11) chez les étudiants en formation initiale des maîtres. Cette mise en commun des pratiques utilisées nous permettra, à l'avenir, d'encadrer et d'évaluer les étudiants de façon plus cohérente et uniforme, le tout favorisant un meilleur accompagnement de ceux-ci dans l'appropriation de la compétence 11. Enfin, ce projet nous a donné une image claire des défis rencontrés quant à l'intégration de la compétence 11 dans la formation initiale des maîtres.

Ce projet nous a permis collectivement, en tant que groupe d'acteurs impliqués dans la formation initiale des maîtres, de nous pencher sur une problématique de base que nous rencontrons présentement à l'Université, qui est celle d'échanges trop rares entre les différents intervenants en formation. En fait, ces moments d'échange deviennent des lieux privilégiés où nous nous interrogeons collectivement sur les moyens mis à notre disposition ainsi que sur les besoins communs du milieu de formation pour développer et évaluer l'atteinte des compétences dans la formation initiale des maîtres.

Références

- Barbier, J.-M. (1996) (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jobert, G. (1998). *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches. Tours: Université François Rabelais.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30.
- Martinet, A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation et de la titularisation du personnel.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books (trad. française : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (1994). Montréal : Les Éditions Logiques).

Former les étudiants à la maîtrise des compétences professionnelles dans une visée réflexive : quelles retombées sur l'accompagnement des stages ?

Catherine VAN NIEUWENHOVEN
Université catholique de Louvain et
Haute École Galilée

Marc LABEEU
Haute École Galilée

Bernard VAN KEIRSBILCK
Haute École Galilée



Introduction

En Communauté française de Belgique comme en de nombreux autres pays, la formation actuelle des instituteurs vise à développer un ensemble de compétences professionnelles définies par décret¹. Le législateur a voulu baliser cette formation non universitaire, proposée en trois ans, pour qu'elle soit plus en phase avec le métier réel. Dans ce sens, le curriculum entend favoriser une articulation entre pratique et théorie, et voit l'introduction d'un nouveau partenaire issu du terrain, le maître de formation pratique (MFP) qui intervient au sein des ateliers de formation professionnelle (AFP), pour témoigner de son expertise. Ainsi, dès leur première année, les étudiants sont amenés à vivre alternativement des cours, des stages et des AFP coanimés par des psychopédagogues, des didacticiens et des MFP.

L'inscription de la formation dans une perspective professionnalisante centrée sur le développement de compétences professionnelles en lien étroit avec le terrain a-t-elle concrètement changé la mission des formateurs ? L'introduction d'un référent privilégié du terrain entraîne-t-elle plus de cohérence dans la formation² ? Quelles sont les conditions d'un accompagnement efficace des stagiaires sur le terrain ? Quels sont les modèles de professionnalité à privilégier pour soutenir les étudiants dans la maîtrise progressive des 13 compétences du décret ?

Toutes ces questions sont au cœur du débat des formateurs qui interrogent leurs pratiques et tentent de bâtir une formation en phase avec les recherches récentes en formation initiale. Dans ce bref article, nous avons choisi de considérer l'impact de l'introduction d'un référentiel de compétences sur l'accompagnement des stages. Pour ce faire, nous avons emprunté la posture du chercheur pour déterminer, d'une part, les représentations des étudiants concernant la pertinence d'un dispositif favorisant la réflexivité et, d'autre part, les rôles respectifs des acteurs (étudiant et superviseur). Une première étude a été menée par questionnaire auprès de 68 étudiants³. Au cours de

1 Le référentiel belge comprend 13 compétences définies par la ministre Dupuis (2000, 2001).

2 Cette question fait l'objet d'une communication au colloque du REF à Sherbrooke (Coupremane, M., Dejemeppe, X. et Van Nieuwenhoven, C., 2007).

3 Ligot, T. (2006).

l'année écoulée, une recherche qualitative complémentaire⁴ a été menée auprès de la nouvelle cohorte des étudiants de dernière année autour de leur deuxième stage à propos du dispositif d'accompagnement des stages.

À l'ISPG⁵, nous avons fait le choix de favoriser une réelle articulation entre pratique et théorie, l'alternance n'étant pas suffisante par elle-même pour garantir une intégration au sein d'un dispositif professionnalisant (Perrenoud, 2001). Nous proposons une opérationnalisation d'un des quatre modèles de stage évoqués par ce même auteur : le stage est une composante d'une démarche clinique de formation où l'étudiant pourra, en adoptant une posture réflexive, construire en situation des solutions aux problèmes qu'il rencontrera en classe. L'étudiant développe ses compétences au fur et à mesure de l'avancement des stages, de la pratique réflexive qu'il met en place et de l'apport théorique et pratique que lui fournissent les formateurs sur les problèmes qu'il a rencontrés. Accompagner l'étudiant dans une appropriation tournée vers un savoir agir enseignant nécessite donc de lui faciliter une démarche d'analyse réflexive.

Cadre contextuel

Pour l'ensemble des stages de l'année, chaque étudiant est accompagné par une même personne, nommée « superviseur ». Le superviseur est un enseignant, soit psychopédagogue, soit didacticien, volontaire pour remplir cette fonction essentiellement formative. Avant le stage, il gère la définition du contrat personnalisé avec l'étudiant; pendant le stage, il assiste à des activités menées par l'étudiant, le rencontre pour donner un avis formatif global, revenir (entretien à chaud) sur les observations ciblées et faire émerger des pistes de régulation; après le stage, il mène un entretien réflexif pour aider l'étudiant à prendre du recul et à se préparer au conseil de co-évaluation. En outre, pour chaque stage, l'étudiant est vu par un autre enseignant appelé « évaluateur » qui situe l'étudiant par rapport au profil de compétences attendu, dans une perspective plus certificative. Par ailleurs, ces deux acteurs institutionnels (ISPG) sont rejoints pour le conseil d'évaluation par le maître de stage qui aura accompagné la pratique en continu sur le terrain..

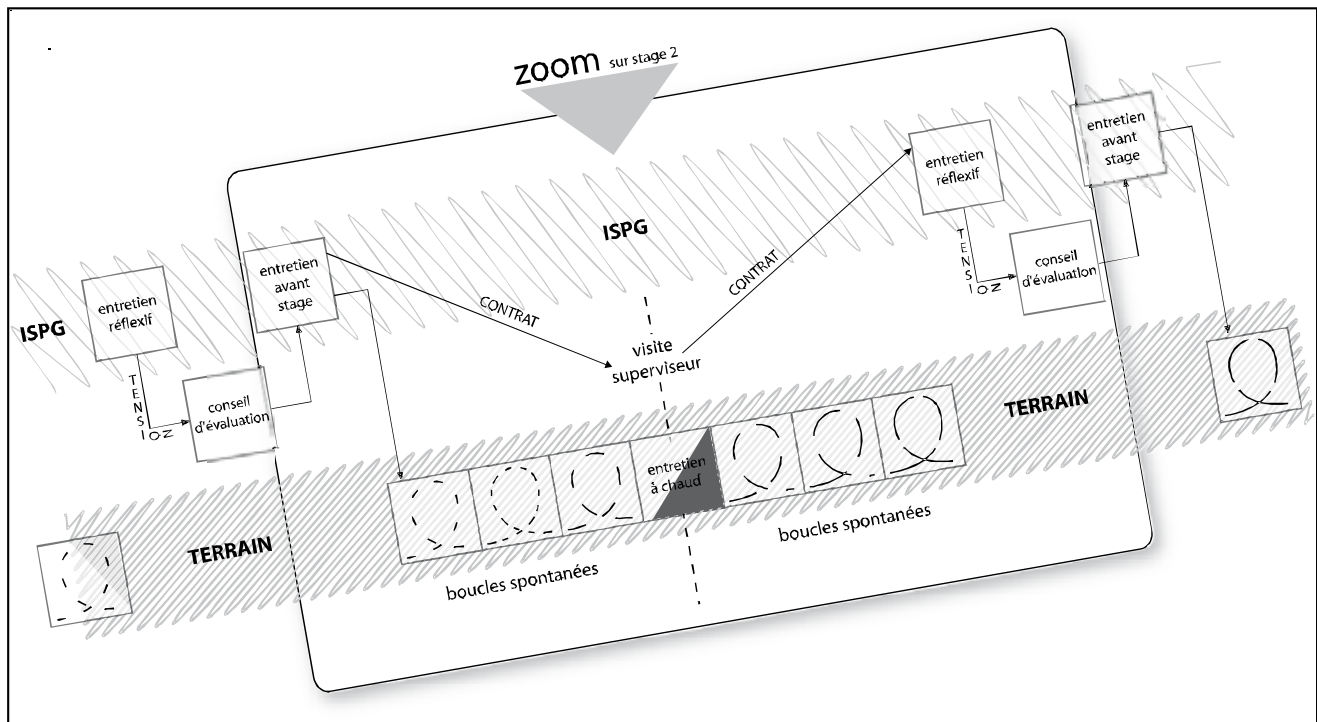


Figure 1

Modélisation du dispositif d'accompagnement réflexif des stages

4 Van Keirsbilck, B. (2007).

5 Institut Supérieur Pédagogique Galilée, Bruxelles, Belgique.

Ancrages conceptuels

La pratique réflexive est « une démarche méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets qui ne s'acquiert généralement que par un entraînement intensif et délibéré » (Perrenoud, 1998, cité par Paquay, De Cock et Wibault, 2004). Le dispositif mis en place prévoit, nous l'avons dit, un accompagnement de la pratique réflexive par des superviseurs. Trois objectifs distincts peuvent situer les démarches réflexives : réguler son action, résoudre des problèmes ou apprendre (De Cock, 2007; Paquay, De Cock et Wibault, 2004; De Cock, Wibault et Paquay, 2006). Nous émettons l'hypothèse que ces trois objectifs constituent trois niveaux progressifs susceptibles d'être atteints au cours d'un développement professionnel. Le premier apparaîtrait comme celui qui est le plus développé par la plupart des étudiants, le deuxième serait en développement chez les étudiants les plus investis et le troisième, s'il est peu manifeste en cours de formation initiale, offrirait néanmoins une *perspective d'horizon*. Le modèle métacognitif de la réflexion de McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp (1999) nous permet d'analyser de plus près l'expression des étudiants rencontrés à différents moments pour des entretiens semi-dirigés (voir la figure 1). La réflexion est définie par McAlpine *et al.* (De Cock, 2007) comme un processus d'évaluation formative dans lequel l'enseignant collecte et évalue les informations pour revoir et améliorer son enseignement.

Notre hypothèse d'une progression entre les trois niveaux de réflexivité s'appuie sur la prise en compte de la croissance professionnelle (Wheeler, 1992) et les préoccupations propres au genre « débutant » de nos étudiants (Durand, 1996; Saujat, 2002). L'accompagnement par le superviseur nous permet d'intégrer à notre dispositif la prise en considération de la zone proximale de développement (Vygotski, 1985).

Comme le superviseur est un accompagnateur, incitateur et facilitateur de la démarche réflexive, pour assumer son rôle, il doit d'abord établir une relation de confiance avec l'étudiant. Il rencontrera celui-ci à différentes reprises tout au long de l'année. Son rôle porte sur trois dimensions : relationnelle (relation interpersonnelle de l'étudiant et de son superviseur), méthodologique (aide pédagogique à la réflexion) et institutionnelle (le superviseur est un agent de liaison de l'institut de formation initiale).

Quelques résultats

Nous relevons d'abord que les étudiants, tout comme les superviseurs, ont une perception globale positive du dispositif.

Les ingrédients réflexifs identifiés spontanément par les étudiants comme favorables sont d'abord et avant tout les entretiens « à chaud » menés par le superviseur en cours de stage, ensuite, les autoévaluations écrites journalières, les entretiens réflexifs en fin de stage et l'accompagnement par une même personne. L'identification des entretiens à chaud comme premier élément évoqué fait écho aux besoins de régulation immédiate (évaluation formative interactive) des étudiants en situation de stage. Ce résultat corrobore l'hypothèse d'un premier niveau de pratique réflexive développé par les novices.

L'ensemble des ingrédients réflexifs est investi différemment selon les étudiants. Le passage par l'écrit continue à rebuter certains et nécessiterait une formation plus spécifique, intégrée peut-être dans des cours de maîtrise de la langue. L'accompagnement par une même personne toute l'année ressort comme particulièrement important et apprécié. Le profil du superviseur n'est pas strictement déterminant : les deux superviseurs observés, psychopédagogue et disciplinaire, sont perçus tous deux comme étant compétents même s'ils le sont différemment. Il n'y a heureusement pas un profil unique de superviseur, mais bien une nécessité d'établir un cadre clair et partagé pour garantir une équité aux étudiants. Nous dégageons aussi l'importance de la co-construction d'outils d'accompagnement du développement de l'analyse réflexive et de temps de formation et d'intervention des superviseurs. En outre, parallèlement à la formation de superviseurs, ne faudrait-il pas aussi former les étudiants à être supervisés et par là à modifier leurs croyances face au métier d'étudiant...?

L'évaluation formative est privilégiée, même si l'évaluation certificative reste présente. Le rôle du superviseur, accompagnateur réflexif qui participe néanmoins activement à l'élaboration de la cote chiffrée en fin de conseil d'évaluation, crée une tension entre les pôles formatif et certificatif et maintient une certaine ambiguïté du rôle aux yeux des étudiants même si le contrat didactique cherche à expliciter ce rôle. Une part importante est laissée à l'autoévaluation par l'étudiant de ses compétences et de ses projets de progression. Il est amené à prendre du recul, à se distancier et à se décentrer, enchaînant ainsi les trois mouvements de la démarche autoévaluative selon Campanale (1996, 1997, cité par Saussez et Allal, 2007).

Discussion et conclusions

Notre hypothèse de trois niveaux progressifs de développement de la pratique réflexive semble confirmée par nos premiers résultats. La plupart des étudiants se situeraient au premier niveau de régulation de leurs pratiques. Nous cherchons à développer la progression sur trois ans pour la formation des étudiants (adopter la posture, s'approprier des outils tels que l'analyse d'incidents critiques, ...) afin qu'ils soient préparés et rendus capables de développer la pratique réflexive (à la fois *savoir être* et *savoir faire*). Se pose précisément la question des pratiques qui auront des chances d'être poursuivies : les étudiants disent envisager surtout les autoévaluations journalières, restant ainsi surtout sans doute au premier niveau. Peut-on (et si oui, comment ?) assurer le développement du deuxième, voire du troisième stade dès la formation initiale alors que les étudiants expriment un autre niveau de préoccupation, pour la plupart du moins ? La question des outils qui soutiennent la démarche réflexive est également sous-jacente à nos constats : le portfolio s'avèrerait particulièrement cohérent !

Par rapport à un engagement variable des étudiants émergent deux éléments importants : le contexte particulier du stage (relation au maître de stage, à la classe, ...), d'une part, la réussite validée aux stages précédents, d'autre part, conditionneraient en grande partie l'investissement des étudiants dans la dimension *apprendre* et non seulement *réussir*, et par conséquent aussi la mobilisation dans les démarches réflexives. Nous voulons nous assurer que le cheminement reste bien l'appartenance de l'étudiant, qu'il s'approprie les espaces proposés (contrat personnel). Nous percevons néanmoins une tension avec une certaine désirabilité, surtout des étudiants en moins grande réussite, en plus grande fragilité. C'est particulièrement pour ces étudiants que perdre la tension entre les pôles formatif et certificatif de l'évaluation certificative malgré nos tentatives de rendre explicite le contrat didactique.

Enfin, nous identifions, parallèlement aux acteurs bien présents dans notre dispositif d'accompagnement des stages, des acteurs qui sont trop absents : comment associer les maîtres de stage (instituteurs n'ayant pas de formation particulière dans l'accompagnement d'un stagiaire) et même les collègues MFP (témoins de la pratique ou d'une pratique ? Ou co-formateurs ?) au développement de la pratique réflexive du stagiaire ? Curieusement, les maîtres de stage sont bien les seuls à se situer au cœur du système, mais en gardant une vraie indépendance, du moins dans notre mode de fonctionnement actuel d'alternance entre

périodes de stage et périodes de cours. Or, les recherches anglo-saxonnes mentionnées par Tardif (2007) insistent sur l'importance pour les stagiaires, les superviseurs et les formateurs de partager la même compréhension des buts et des orientations des stages. Une piste se dégage clairement dans l'institution d'un partenariat entre les formateurs pour tenter d'articuler la théorie et la pratique sous la forme des recherches collaboratives. Garant et Lavoie (1997) ont mis en évidence plusieurs conditions nécessaires pour transformer les pratiques enseignantes et garantir une supervision adaptée des étudiants : avoir un projet commun, établir un climat de confiance, reconnaître et valoriser l'expertise de tous les partenaires (chacun dans son champ), produire ensemble et participer à des activités de recherche. Des initiatives s'ébauchent, mais doivent certainement être renforcées, voire formalisées. Encore faut-il qu'elles obtiennent l'adhésion de tous.

Références

- Coupremane, M., Dejemeppe, X. et Van Nieuwenhoven, C. (2007). *Nouveaux partenaires, nouveaux dispositifs... vers de nouvelles cohérences ?* Symposium du REF, Sherbrooke, Canada.
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Thèse de doctorat non publiée de l'Université catholique de Louvain (mention sciences de l'éducation), Louvain-la-Neuve, Belgique.
- De Cock, G., Wibault, B. et Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (dir.), *Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle ?* (p. 25-40). Montréal : ACFAS, Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Dupuis, F. (2000). *Décret du 12 décembre 2000 définissant la formation des instituteurs et des régents*. Dans Moniteur, site du Ministère de la Justice (en ligne).
- Dupuis, F. (2001). *Circulaire du 7 juin 2001 concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents*. Dans Moniteur, site du Ministère de la Justice (en ligne).

- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Garant, C. et Lavoie, M. (1997). Une démarche collaborative de perfectionnement. Conditions de développement professionnel des divers partenaires. Dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ligot, T. (2006). *L'accompagnement des stages dans la formation initiale des instituteurs du primaire*. Mémoire non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. et Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105-131.
- Paquay, L., De Cock, G. et Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. Dans F. Thyron et J.-L. Dufays (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (p. 11-29). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, Recherches en formation des enseignants et en didactique.
- Perrenoud, P. (2001). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*. Dans Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Philippe Perrenoud. Site de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (en ligne).
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Provence (mention sciences de l'éducation), Aix-en-Provence, France.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-119.
- Tardif, J. (2007). La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisantes : une aventure essentiellement « prescriptive ». Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 25-44). Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Keirsbilck, B. (2007). *Les perceptions par les futurs instituteurs du dispositif réflexif d'accompagnement des stages*. Mémoire non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales
- Wheeler, A. E. (1992). La croissance professionnelle vue à travers les manifestations d'inquiétude. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Montréal : Éditions Logiques.

L'accompagnement de stagiaires en contexte de réforme de la formation initiale : un nouveau défi pour l'enseignant associé

Ariane PROVENCHER
Enseignante
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Introduction

Mon intérêt pour la formation à l'enseignement remonte à mes propres débuts dans la profession. Au fil des années, il m'a amenée à m'impliquer activement auprès de la relève. J'ai eu l'occasion d'accompagner des stagiaires et de constater, sur le terrain, les effets concrets de l'implantation du nouveau programme de formation initiale des maîtres. Depuis, je m'interroge sur le rôle des enseignants associés et sur les moyens à mettre en œuvre afin de permettre aux stagiaires de développer les compétences et les attitudes nécessaires à l'exercice de la profession.

Le texte qui suit est le fruit d'une réflexion nourrie par des lectures et des échanges avec d'autres formateurs, par ma participation à des ateliers de formation et, surtout, par l'accompagnement en situation réelle auprès des stagiaires. Alors qu'un vent de changement souffle dans le milieu de l'éducation, je veux témoigner de mon expérience d'enseignante associée au regard des nouvelles réalités de la formation pratique. Il sera question des défis liés à l'accompagnement des stagiaires, de l'importance de la concertation entre les formateurs et de l'apport de la formation des enseignants associés. En conclusion, je témoignerai des bénéfices personnels et professionnels que m'a apportés mon implication auprès des stagiaires.

Des changements dans la formation pratique

Depuis la réforme du programme de formation initiale des maîtres dans les universités du Québec, la formation pratique a connu plusieurs transformations. Dans une visée de professionnalisation, le ministère de l'Éducation



souhaitait offrir aux futurs enseignants une formation à caractère professionnel axée davantage sur la pratique en milieu réel d'exercice (Gouvernement du Québec, 2001). L'abolition de la probation et l'ajout d'heures de stage à la formation pratique devaient permettre de concrétiser cette intention. Les changements apportés ont eu des conséquences dans le milieu de l'enseignement, en particulier pour les enseignants associés qui sont directement impliqués dans cette formation.

Les orientations du nouveau programme de formation initiale insistent sur l'importance de l'engagement des enseignants en exercice dans la formation des stagiaires. Cette volonté de reconnaître leur contribution à la formation de la relève leur apporte une certaine valorisation, mais exerce en même temps sur eux une pression importante. En effet, les enseignants associés ont désormais une plus grande responsabilité dans l'évaluation de la compétence à enseigner des futurs maîtres. En assumant moi-même ce rôle, j'ai ressenti cette pression et je me suis rendu compte que même si la contribution des enseignants d'expérience est reconnue comme essentielle, elle comporte des défis qui peuvent créer des malaises.

Des défis liés à l'accompagnement des stagiaires

L'accompagnement des stagiaires est une tâche complexe qui, dans le contexte actuel du renouveau pédagogique, le devient davantage puisqu'elle demande aux enseignants associés d'adapter constamment leurs pratiques aux nouvelles réalités du milieu. Au fil de mes expériences auprès des futurs enseignants, j'ai dû faire face à ce type de défi et tenter de conjuguer avec des contraintes liées aux processus de jumelage, à l'ampleur de la tâche d'accompagnement et à l'évaluation des compétences professionnelles.

Des contraintes liées au jumelage

Pour devenir enseignant associé, il ne suffit pas de détenir un brevet et d'avoir envie de s'impliquer dans la formation de la relève. L'accompagnement des stagiaires est une activité qui nécessite une expérience suffisante et des habiletés particulières. C'est encore plus vrai depuis la réforme du programme de formation initiale des maîtres. D'ailleurs, en 2005, le COFPE¹ a recommandé au gouvernement de sélectionner les enseignants associés selon des critères

rigoureux. Ces enseignants doivent posséder des habiletés relatives à l'observation et à l'analyse, faire preuve d'innovation et de créativité, et accepter de s'engager dans une formation reconnue offerte par les universités (Gouvernement du Québec, 2005). Pourtant, dans la réalité, il n'est pas rare que des enseignants reçoivent des stagiaires sans répondre à ces critères. Dans le milieu de l'enseignement, cette situation suscite des réactions.

Au cours des dernières années, la forte demande pour des places de stages et la proportion grandissante d'enseignants débutants ont sans doute contribué à réduire le nombre d'enseignants associés disponibles. Sur le terrain, les enseignants expérimentés sont fortement sollicités. Dans sa volonté de reconnaître et d'encourager leur engagement auprès des stagiaires, le gouvernement leur offre des allocations. Celles-ci, bien que modestes, se révèlent être un incitatif pour convaincre les enseignants d'accueillir des stagiaires, mais elles ne doivent pas devenir le motif qui les pousse à le faire. Selon moi, il est important de tenir compte des critères de sélection des enseignants associés, d'autant plus que, même pour ceux qui possèdent toutes les qualités nécessaires, la tâche d'accompagnement est loin d'être simple.

La tâche d'accompagnement

Les enseignants associés ont une tâche complexe qui consiste d'abord à accueillir les stagiaires dans le milieu et à les aider à s'intégrer à la vie scolaire et professionnelle en leur offrant un environnement d'apprentissage stimulant. Ils ont aussi la responsabilité de soutenir ces futurs enseignants dans une démarche de développement professionnel en leur fournissant écoute et conseils basés sur leur expérience. De plus, la capacité à observer et à rétroagir est une habileté qu'ils doivent posséder pour amener les stagiaires à réfléchir sur leur pratique et à construire leur identité professionnelle. Finalement, les enseignants associés doivent assumer le rôle d'évaluateur et attester du niveau de maîtrise des compétences de leurs stagiaires, conformément aux orientations du gouvernement (Gouvernement du Québec, 2005). Or, dans le contexte actuel, alors que toutes les sphères de l'éducation subissent des transformations, ce rôle devient de plus en plus complexe.

¹ Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.

En effet, à la suite de l'implantation du nouveau pédagogique, les enseignants associés vivent eux-mêmes des changements importants dans leur pratique. Ils doivent non seulement conjuguer avec les nouvelles méthodes d'enseignement, mais ont aussi la responsabilité d'accompagner les futurs enseignants dans cet apprentissage. Plusieurs se sentent mal à l'aise devant ce double défi. À ces difficultés, s'ajoute l'implantation d'une nouvelle approche d'évaluation des stagiaires basée sur les compétences professionnelles. Cette approche est bien différente de celle qu'ils ont connue lorsqu'ils étaient eux-mêmes à l'université. Son appropriation implique un investissement de temps supplémentaire à l'intérieur d'une tâche déjà bien remplie.

Les compétences professionnelles et l'évaluation

Le nouveau programme de formation initiale des maîtres met l'accent sur le développement des compétences professionnelles. Cette nouvelle façon de concevoir la formation implique que le futur enseignant doit avoir la capacité de mobiliser ses ressources personnelles et professionnelles de façon autonome et efficace, dans des contextes appropriés et de façon récurrente.

Au contact des stagiaires, j'ai vite réalisé que l'approche par compétences présentait un grand défi. J'ai aussi constaté que je n'étais pas la seule à éprouver un malaise face à l'évaluation. En effet, même si les orientations du nouveau programme semblent logiques, certains aspects de l'évaluation ne sont pas clairs. Des enseignants confondent plusieurs compétences et ont du mal à concevoir quelles attitudes correspondent au degré de maîtrise attendu pour chacune d'elles. De plus, non seulement la liste des compétences professionnelles est-elle difficile à comprendre, mais les grilles qui l'accompagnent sont différentes d'une université à l'autre, ce qui cause des difficultés d'interprétation qui peuvent avoir un effet sur l'évaluation des stagiaires.

Pourtant, les enseignants associés sont plus que jamais appelés à maîtriser l'évaluation puisque dorénavant, leur jugement a une plus grande portée dans la décision d'accorder ou non à l'étudiant son brevet à la fin de sa formation (Gervais et Lepage, 2000). Ils ont la responsabilité de se familiariser avec chacune des compétences, d'apprendre à reconnaître leurs manifestations dans l'exercice de la profession et de trouver des moyens de guider les stagiaires vers la maîtrise de chacune d'elles. Il n'est donc pas

difficile d'imaginer la pression exercée sur les enseignants associés qui doivent sanctionner un stage terminal de quatrième année.

Heureusement, la responsabilité de l'évaluation ne repose pas uniquement sur les épaules de l'enseignant. Le superviseur universitaire a, lui aussi, un grand rôle à jouer puisque c'est lui qui a la responsabilité de l'évaluation finale du stagiaire. Évidemment, il exerce ce rôle en tenant compte du jugement de l'enseignant associé. L'enseignant et le superviseur se partagent donc l'évaluation, mais aussi tout le processus d'encadrement du stage (Boutet, 2002). Les deux formateurs sont essentiels pour offrir un accompagnement de qualité aux futurs enseignants et la concertation entre eux est nécessaire.

La nécessité de la concertation

Une des orientations du nouveau programme vise à favoriser la concertation entre les différents formateurs (Gouvernement du Québec, 2001). Pourtant, il semble qu'elle ne soit pas toujours possible. Ayant moi-même vécu plusieurs expériences d'accompagnement, je peux témoigner de l'horaire chargé des enseignants qui n'ont pas toujours les moyens de se libérer de leur tâche pour participer aux rencontres de concertation offertes par les superviseurs. Malheureusement, on entend souvent que ces rencontres sont inutiles et qu'elles n'apportent rien de plus à ce que les enseignants savent déjà. D'autre part, plusieurs enseignants estiment que les superviseurs ne passent pas assez de temps dans les milieux de stage, que leurs visites sont trop courtes et trop peu nombreuses. Même si d'autres moyens de communication existent, le temps semble manquer de part et d'autre pour discuter de l'évolution des stagiaires. Malgré la bonne volonté de chacun, et même si la concertation est possible, il semble qu'elle soit difficile à réaliser et qu'elle ne suffise pas toujours à fournir aux enseignants les outils nécessaires pour accompagner les stagiaires efficacement. Il existe heureusement des ressources complémentaires. L'une d'elles consiste à participer aux ateliers de formation offerts par les universités.

Une formation pertinente

Plusieurs enseignants disent que l'accompagnement des stagiaires les incite à réfléchir sur leur pratique, à s'approprier de nouvelles méthodes d'enseignement et à se développer sur le plan professionnel (Gervais, 2005). Si, en plus, ils ont la possibilité de participer à des activités de formation et de partager leurs préoccupations avec d'autres formateurs, ils peuvent en retirer des bénéfices encore plus importants.

Bien que rarement obligatoires, ces formations sont offertes par plusieurs universités aux enseignants associés désireux de s'approprier leur rôle de formateur. Elles abordent des thèmes qui touchent tous les aspects de l'encadrement du stage et prennent la forme d'ateliers qui durent quelques jours. Ma participation à ces ateliers me permet de témoigner de leur apport dans mon rôle auprès des stagiaires. Ils ont eu pour moi un double avantage. Ils m'ont d'abord permis de mieux comprendre mon rôle et de m'approprier les outils d'accompagnement et d'évaluation. De plus, ils m'ont donné l'occasion d'échanger avec d'autres sur mes pratiques d'accompagnement ou sur mes préoccupations liées à l'encadrement des stagiaires. La participation à ce type d'échange est, selon moi, très enrichissante sur le plan professionnel, car elle donne l'occasion aux formateurs de réfléchir ensemble sur le sens à donner à leur rôle et leur permet ainsi de s'engager dans une démarche collective de développement professionnel.

Conclusion

Depuis la réforme des programmes de formation à l'enseignement, l'importance des stages s'est considérablement accrue. Le gouvernement accorde désormais plus d'importance au rôle de l'enseignant associé, signe de reconnaissance de son expertise et de sa capacité à guider les futurs enseignants dans l'apprentissage de la profession. Cependant, cette reconnaissance amène aussi une plus grande responsabilité pour l'enseignant associé puisqu'elle a des conséquences sur l'obtention du brevet des futurs enseignants.

Même s'ils sont reconnus comme des experts dans leur domaine, les enseignants associés doivent s'adapter à de nombreuses contraintes et développer des habiletés et des compétences particulières afin d'offrir un accompagnement de qualité à leurs stagiaires. La formation offerte par les universités veut permettre ce développement. Selon moi, elle est essentielle à l'appropriation du rôle d'ensei-

gnant associé. Il me semble aussi important d'insister sur le fait que ce rôle ne peut se jouer seul et que la concertation avec les différents formateurs est essentielle à un accompagnement de qualité.

Malgré les défis qu'elle suppose, l'implication dans la formation de la relève en enseignement peut contribuer de façon significative au développement professionnel des enseignants. Elle leur donne l'occasion d'exprimer leur générativité auprès de leurs futurs collègues et leur permet de consolider leur identité professionnelle grâce à la valorisation que leur procure leur rôle. Mon engagement dans la formation des stagiaires m'a permis et me permet toujours de transmettre ma passion de la profession aux enseignants en devenir. À leur contact, je retire une grande satisfaction et un sentiment d'accomplissement professionnel. Ce sentiment est attribuable, en grande partie, à mes échanges avec d'autres formateurs qui me permettent de développer davantage mes compétences à accompagner les stagiaires. Ainsi, par les bénéfices que me procurent ces activités, j'ai le sentiment d'améliorer la qualité de l'accompagnement que j'offre aux futurs enseignants et, de concert avec les autres formateurs, de participer à les accueillir dans la profession.

Références

- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 81-95). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (2005). Se former en formant les autres. *Vie pédagogique*, 137, 45-48.
- Gervais, C. et Lepage, M. (2000). Transfert de responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé, un pas de plus vers la professionnalisation. Dans D. Martin *et al.* (dir.), *Recherche et pratique en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchie et argumentée* (p. 113-128). Sherbrooke : CRP.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2005). *La formation en milieu de pratique, de nouveaux horizons à explorer. Avis au ministre*. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Une formation sur mesure pour superviser de futurs enseignants en quête de compétences

Colette GERVAIS

Professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal

L'avènement d'un référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement (MEQ, 2001), auquel sont soumis les sortants des programmes de formation initiale, et l'introduction progressive du nouveau programme de formation de l'école québécoise ont contribué à redéfinir, en partie, le travail des formateurs des stagiaires, enseignants associés et superviseurs universitaires. Ce texte traite d'une démarche entreprise avec les superviseurs de l'Université de Montréal pour revoir les pratiques à la lumière de ces orientations.

Le contexte de pratiques annuelles de perfectionnement déjà en place à la Faculté a permis à la fois d'être à l'écoute des besoins identifiés par les superviseurs et d'avoir un cadre pour leur proposer des activités. Je tente dans ce texte d'étayer la démarche qu'ont vécue les superviseurs d'une formation continue à l'appropriation des compétences professionnelles, cela en vue de l'accompagnement des stagiaires et d'une assistance des enseignants associés dans leur propre accompagnement des stagiaires. Quelques repères dans cette démarche.

La conscience de ne pas être prêts

Des superviseurs avaient d'abord réagi à la formation à laquelle les enseignants associés avaient dorénavant accès pour les soutenir dans l'accompagnement des stagiaires, alors qu'une majorité des superviseurs ne profitaient pas d'une telle formation ou mise à jour. Nous avons alors pu mettre en place des conditions pour offrir, annuellement, des activités de perfectionnement à l'ensemble des superviseurs de stage, de tous les programmes de formation à l'enseignement. À l'instar de plusieurs facultés d'éducation au Québec, la quasi-totalité des superviseurs ne font pas partie du personnel régulier permanent de l'université, mais proviennent du milieu scolaire (enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, retraités ou en prêts de



service). Compte tenu du type de contrats offerts à ce personnel, il était normal de prévoir un financement pour leur participation aux activités offertes. Mentionnons que la grande majorité de ces superviseurs a un niveau d'études de deuxième cycle universitaire.

Une pratique collective de perfectionnement étant en place, les superviseurs étaient en mesure de nous signifier leurs besoins de formation sur les formulaires recueillis chaque année à ce sujet. Ainsi, assez tôt après avoir été informés qu'un référentiel de compétences orientait désormais la formation des étudiants, les superviseurs ont souhaité que des activités portent sur l'appropriation du référentiel afin d'être en mesure de bien faire leur travail.

D'abord préoccupés par le « comment faire »

La première question posée a été : comment évaluer ces compétences ? Les besoins exprimés allaient dans le sens d'outils d'évaluation, en examinant, au passage, ce qu'étaient ces compétences. Devant l'urgence d'agir auprès des stagiaires et des enseignants associés, un rapport que l'on pourrait qualifier d'instrumental (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) a d'abord été établi avec les connaissances à acquérir ou les compétences à développer : il s'agissait d'abord d'une préoccupation quant au *comment faire*.

Un « détour » par les concepts

L'équipe de conception des activités a plutôt opté pour initier les activités de perfectionnement par un examen approfondi du concept même de compétence, de son origine et de la signification retenue dans l'élaboration du référentiel. Avant même une première rencontre, les superviseurs avaient été invités à formuler leurs questions concernant les compétences. Une conférence de la collègue Marie-Françoise Legendre, alors professeure à l'Université de Montréal, a été très appréciée pour permettre d'amorcer l'appropriation des concepts à la base du référentiel. Un travail en atelier a ensuite permis l'exploration du concept et des liens avec la pratique de supervision. La table était mise pour un travail plus approfondi sur les différentes compétences du référentiel.

La compréhension de chacune des compétences et l'accompagnement des stagiaires, le soutien aux enseignants associés

Les activités qui ont suivi visaient à travailler concrètement en vue d'une compréhension approfondie de plusieurs compétences du référentiel. En ateliers pratiques regroupant des superviseurs des divers programmes de formation, nous avons illustré des manifestations possibles des compétences et développé du matériel pour l'accompagnement des stagiaires ainsi que pour soutenir les enseignants associés, ces derniers ayant à accompagner au quotidien les stagiaires dans le développement de ces compétences. Un document était produit par chacune des équipes, permettant la mise en commun du matériel développé.

Certaines compétences ont été relativement faciles à aborder, celles qui concernent l'acte d'enseigner, par exemple, car elles étaient très familières aux superviseurs, tout en nécessitant une mise à jour pour prendre en compte le nouveau programme de formation de l'école québécoise. Cela était plus évident (et urgent !) pour les superviseurs intervenant au préscolaire-primaire, alors que ceux du secondaire profitaient grandement de la mixité avec leurs collègues déjà engagés dans la réforme scolaire.

Par ailleurs, d'autres compétences nous ont *résisté*. À titre d'exemple, nous voulions aller au-delà des attitudes professionnelles minimales attendues (respect des personnes et des politiques institutionnelles, confidentialité, etc.) pour vraiment traiter de ce que signifie la compétence éthique pour un enseignant. Encore ici, l'exposé d'une personne-ressource¹ et des échanges faisant suite à des mises en situation ont permis de mieux cerner les manifestations de cette compétence : capacité de prendre position, de répondre de ses actions par des arguments fondés...

1 Il est impossible ici de nommer les personnes (tous les professeurs invités responsables des stages, des professeurs réguliers) qui ont contribué à mieux articuler les concepts, à développer des ateliers, etc.

Retour à l'évaluation

Il était temps de revenir à la question initiale des superviseurs : comment évaluer les compétences. Encore une fois, la contribution de Marie-Françoise Legendre a été très utile. Une présentation des caractéristiques des compétences (Legendre, 2003) a sensibilisé les superviseurs à la nécessité de concevoir autrement l'évaluation. Quand on prend conscience qu'une *compétence ne se donne pas à voir directement*, il faut imaginer d'autres moyens, en plus de l'observation directe : il faut dépasser la demande de la *bonne grille*. Une bonne compréhension des caractéristiques de la compétence a conduit à se poser autrement la question de l'évaluation, par exemple à se soucier de prendre en compte non seulement les éléments visibles de la pratique, mais également l'argumentation du stagiaire au sujet des ressources qu'il a mobilisées et de celles qui auraient pu être mobilisables dans ce contexte.

Bilan et perspectives

Les évaluations annuelles des activités offertes aux superviseurs permettent de rester aux aguets de leurs attentes et questions à propos du travail d'accompagnement et d'évaluation des stagiaires. Un travail important a été fait par les superviseurs pour s'approprier le concept de compétence et pour mieux comprendre l'impact de l'introduction du référentiel du MEQ sur leur pratique. Un rapport au savoir qui a vite dépassé la forme instrumentale : le savoir devient une grille de lecture de la pratique et suggère des moyens plus adaptés.

De nouvelles habiletés ont aussi été développées par les superviseurs. Prenant conscience par exemple qu'ils doivent eux-mêmes utiliser les TIC pour en favoriser l'usage par les stagiaires – les lieux de stage ne garantissant pas tous leur utilisation courante en classe –, les superviseurs s'habilitent à diriger des groupes de discussion électronique, à gérer les portfolios électroniques de leurs stagiaires, etc. Toutefois, certaines dimensions des compétences ont encore été peu touchées, les composantes culturelles du travail des enseignants, par exemple. Nous avons également plus ou moins abordé le nouveau programme des élèves : comment superviser en classe quand il ne s'agit plus de prendre des notes sur ce que dit le stagiaire ou les réactions des élèves, mais de le voir diriger des équipes en projet ? Plusieurs thématiques restent donc encore à explorer...

Références

- Charlot, B., Bautier, J.-Y. et Rochex, É. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Legendre, M. F. (2003, septembre). *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou vecteur de changements en profondeur ?* Communication présentée au symposium du REF sous la direction de F. Audigier et N. Tutiaux-Guillion, Genève, Suisse.

Accompagner un stagiaire : à la recherche de repères pour le formateur

Enrique CORREA MOLINA
Université de Sherbrooke



Pourquoi accompagne-t-on un stagiaire si ce n'est pour encourager son autonomie professionnelle ?

En effet, stimuler l'autonomie et le développement professionnel du futur enseignant est le rôle des formateurs qui l'accompagnent pendant qu'il est en contact avec le futur milieu professionnel. Dans le contexte québécois de formation initiale à l'enseignement, il est courant de considérer deux formateurs lors des stages que les futurs enseignants réalisent au cours de leur formation. Mais qu'est-ce qu'accompagner et comment apprend-on à accompagner dans une visée de formation professionnalisante ? Des questions simples en apparence, mais qui cachent des réalités différentes selon la cible d'analyse : l'acteur, le milieu de formation, la signification donnée à l'accompagnement, le moment de l'accompagnement (selon le type de stage), etc. Au-delà des études qui ont été réalisées sur l'un ou l'autre de ces aspects (Correa Molina, 2007; Gervais, 2007; Gervais, Correa Molina et Lepage, 2007, entre autres), nous nous attardons sommairement ici à la signification que prend l'accompagnement en contexte de stage et aux moyens que les formateurs ont à leur portée pour réaliser un accompagnement adéquat.

Que signifie accompagner un stagiaire ?

Il serait trop long ici de s'attarder à tout ce qu'implique l'accompagnement en contexte de formation initiale à l'enseignement, plus spécifiquement pendant la période de stage. *Le Petit Robert* (2007) définit l'*accompagnement scolaire* comme un dispositif d'aide à la réussite scolaire. De même, nous pouvons penser que l'accompagnement en contexte de stage implique la mise en place d'un dispositif d'aide et de soutien au stagiaire afin que celui-ci réussisse à atteindre les objectifs fixés pour chaque stage. Par conséquent, ceux qui l'accompagnent devraient être en mesure de lui fournir cette aide. Les responsables universitaires des stages les aident-ils à remplir le rôle que nous attendons d'eux ? Les lignes qui suivent traitent des formateurs et des dispositifs de formation qui leur sont destinés.

Les formateurs en contexte de stage

Ce sont l'enseignant associé et le superviseur de stage qui, au Québec, sont appelés à participer à la formation de la relève. D'ailleurs, le principe fondamental du programme *Encadrement des stagiaires* reconnaît la contribution importante des enseignants dans la formation de leurs futurs collègues (Gouvernement du Québec, 2002). Ces deux acteurs, avec leurs savoirs et leurs expériences, c'est-à-dire avec leurs « ressources professionnelles » (Le Boterf, 2002), accompagnent les stagiaires afin, entre autres, de leur montrer la réalité du milieu professionnel, de les amener à mobiliser les ressources dont ils disposent afin d'agir avec efficacité, de les conduire vers une intégration de leurs savoirs théoriques et pratiques et, par une analyse de la pratique, de les faire réfléchir sur leurs actions puis d'utiliser leur expérience comme un moyen de développement professionnel. Afin d'occuper la posture formative que l'on attend d'eux, ces enseignants en exercice ou à la retraite doivent aller au-delà de cette identité première, pour s'en forger une nouvelle : celle de formateur. En effet, comme l'ont montré plusieurs études, l'expérience en enseignement n'est pas garante d'un accompagnement formatif (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Pelpel, 2002).

Dans leur ouvrage *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Gervais et Desrosiers (2005) dressent un portrait assez exact de ces deux formateurs. Elles rappellent que plusieurs universités québécoises offrent des activités de formation à la supervision de stagiaires, de durées très variées (une demi-journée, une journée entière ou même une session dans le cas de formations plus formelles ou créditées).

Quelle formation pour les formateurs ?

Si la formation initiale à l'enseignement se situe dans un courant de professionnalisation, force est de constater que les professionnels qui y participent agissent dans le même sens, en faisant preuve de professionnalisme. En ce sens, Altet *et al.* (2002) décrivent les formateurs d'enseignants comme étant des personnes possédant une expertise de la pratique enseignante, une expertise en formation d'adultes et une compétence à l'analyse de pratiques. Le formateur de terrain assume donc une tâche fort complexe. Il se positionne comme un compagnon capable de rassurer, de questionner, de fournir divers modèles, de créer un climat de confiance (où le stagiaire se sent à l'aise d'avouer ses

faiblesses), de susciter l'analyse de la pratique, de donner des pistes et d'inciter le stagiaire à faire des liens entre la théorie et la pratique ou à « théoriser la pratique » afin d'encourager la production de savoirs (Altet, 2004). En sachant donc que c'est le praticien qui connaît le « terrain » professionnel et qu'il doit, en conséquence, être capable de se manifester pleinement dans le rôle qui est attendu de lui, nous nous devons de lui fournir les outils qui lui permettront d'abord de prendre conscience de son savoir, de comprendre les fondements de son action et de l'explicitier dans une intention de formation face au stagiaire qu'il accompagne (Fenstermacher, 1996; Gervais et Correa Molina, 2005).

Généralement, les activités de stage sont associées à une ou un responsable de stage, à l'université. Ce sont ces personnes qui assument l'organisation des rencontres de formation destinées aux formateurs en contexte de stage de même que les rencontres d'information destinées aux stagiaires, afin que ces derniers prennent connaissance des rôles et responsabilités de chaque membre de la triade. C'est ainsi que, au-delà de la formation à la supervision donnée par les universités (observation, rétroaction et évaluation), des formations plus spécifiques sont offertes, tant aux enseignants associés qu'aux superviseurs pour leur permettre de développer de nouvelles habiletés afin de mieux accompagner les stagiaires dans les programmes de formation initiale qui ont été renouvelés.

Des moyens de formation concrets

Cette section adopte maintenant une vision plus personnelle, car elle fait plutôt référence à mon histoire de doctorant et à mon poste actuel de responsable de formation pratique. Mes études doctorales ont été centrées sur l'un des formateurs de la triade. À cette époque, je collaborais aux recherches menées par Colette Gervais, qui portaient sur l'explicitation des savoirs d'expérience d'enseignants associés face à leurs stagiaires. J'ai donc profité de cette voie privilégiée pour m'attarder à l'un des formateurs en contexte de stage : le superviseur universitaire. Les résultats de ma thèse (Correa Molina, 2004) indiquent qu'entre autres facteurs, tels que leur expérience et leurs études supérieures, les superviseurs participant à ma recherche mentionnaient les rencontres de formation organisées à l'université, les échanges entre pairs et la réflexion sur leur pratique de supervision comme des aspects ayant une influence importante sur l'évolution de leur pratique. Dans le contexte de la réforme des programmes de formation initiale, les participants évoquaient le fait de se sentir,

désormais, davantage comme des formateurs que des évaluateurs d'une liste de comportements à vérifier lors de visites dans la classe du stagiaire.

Dans mon rôle actuel de responsable de la formation pratique à mon département d'attache de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, j'ai pu faire référence à mes résultats de recherche. Lors des premières rencontres avec l'équipe de superviseurs du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, j'ai pu sentir le désir des superviseurs de stage de mieux se préparer au rôle qu'ils avaient à accomplir dans le cadre des programmes renouvelés de formation. C'est dans ce contexte que des thèmes tels que la notion de compétence, le référentiel des compétences, l'accompagnement de stagiaires en situation d'échec, l'évaluation de la compétence éthique, les styles de supervision et les rôles des formateurs, entre autres, ont été traités lors des rencontres de formation qui se tiennent deux fois par année avec les superviseurs.

Quant aux enseignants associés des diverses commissions scolaires qui reçoivent nos stagiaires, nous les rencontrons une fois par année, à l'automne. Avec ces formateurs, nous avons traité surtout des nouvelles exigences et formes d'évaluation qui sont dorénavant reliées aux stages du nouveau programme et du rôle qu'ils ont à accomplir dans ce nouveau cadre. Depuis l'année dernière, des formations plus spécifiques sur la différence entre le rôle d'enseignant et celui de formateur ainsi que sur les styles d'accompagnement leur ont été offertes. D'autres séances touchant des aspects divers de leur contribution à la formation de la relève sont en voie d'être organisées.

Conclusion

Se former pour former n'est pas un slogan et cela ne s'applique pas qu'aux enseignants en formation. C'est aussi une responsabilité des formateurs du milieu tant universitaire que scolaire. Actuellement, nous pouvons témoigner de l'implication des enseignants associés et des superviseurs pour mieux réaliser les tâches inhérentes à leur rôle d'accompagnement d'un stagiaire en développement professionnel. Depuis que nous avons commencé à offrir des formations spécifiques à nos superviseurs, nous y avons reçu des formateurs venant de régions aussi éloignées que l'Abitibi-Témiscamingue, le Bas-Saint-Laurent et la Gaspésie. En fait, nous sommes actuellement dans un contexte idéal : d'une part, de plus en plus de formateurs souhaitent s'informer et se former pour participer à la formation des stagiaires et, d'autre part, les universités ont le souci de les former. En fait, nous travaillons tous ensemble, à

divers niveaux, pour développer la conscience du besoin de formation continue, tant chez les futurs enseignants que chez les formateurs qui les accompagnent dans leur parcours initial de formation professionnelle.

Références

- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action – L'analyse des pratiques. *Éducation permanente*, 160, 101-110.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants ? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 7-16). Bruxelles : De Boeck Université.
- Correa Molina, E. (2007). Le superviseur de stage : une identité confirmée. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E. (2004). *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.
- Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 617-634.
- Gervais, C. (2007). Des enseignants associés explicitent leurs savoirs d'expérience : une occasion de consolidation de leur identité de formateur. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. et Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2007, août). *Teaching competencies during pre-service training: What do we know about their construction ?* Communication présentée au symposium Studying Teacher Education, conférence de l'European Association for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hongrie.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Encadrement des stagiaires : de la formation à l'enseignement*. Rapport d'évaluation de programme. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4^e éd. revue et mise à jour de *Compétence et navigation professionnelle*). Paris : Éditions d'Organisation.
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 175-191). Bruxelles : De Boeck Université.

Rencontre avec

Lilianne Portelance
Professeure UQTR

Vers une formation harmonisée pour les formateurs d'enseignants

Entrevue réalisée par

Michel LEPAGE
Université de Montréal

Liliane Portelance est professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières et responsable pédagogique de la formation des enseignants associés à l'UQTR. Elle est responsable du Groupe de travail sur l'harmonisation de la formation des enseignants associés et des superviseurs de stage.

Michel Lepage : Liliane Portelance, vous êtes responsable du groupe de travail sur l'harmonisation de la formation des enseignants associés et de la formation des superviseurs universitaires de stage.

Pouvez-vous me dire quelle est l'origine de la création de ce comité ?

Lilianne Portelance : C'est la Table composée des membres de l'ADEREQ et de représentants du MELS qui m'a demandé de diriger un groupe de travail qui se penche justement sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. L'ADEREQ est composée des doyens de facultés d'éducation et de directeurs de départements d'éducation dans les 12 universités québécoises.

J'ai d'abord fait appel à trois personnes pour former avec moi un comité que j'appelle le comité restreint. C'est un comité dont les membres se rencontrent très souvent pour faire avancer les travaux. Pour la formation de ce comité, j'ai trouvé important de faire appel à un autre professeur d'université. Et pour équilibrer le nombre de représentants, j'ai fait appel à deux personnes qui travaillent en relation étroite avec le milieu scolaire, mais qui sont aussi des employés d'université. Alors, il y a d'une part Colette Gervais, professeure à l'UdM, et deux personnes d'universités différentes : Michel Lessard de l'Université de Sherbrooke et Paul Beaulieu de l'UQTR. Ces deux personnes ont des responsabilités relatives au placement des stagiaires et sont aussi responsables des liens entre le milieu scolaire et l'université en ce qui concerne les stages.



Ce comité est épaulé par un comité aviseur auquel participe un représentant par université québécoise. Comme son nom l'indique, ce comité donne des avis au comité restreint. Le comité aviseur aura été rencontré trois fois pendant la durée du mandat qui, normalement, devrait être d'un an.

Quel est ce mandat exactement et en quoi consiste-t-il ? Quelle est la raison qui a amené le ministère à vous demander de vous pencher sur cette problématique de formation d'enseignants associés et de superviseurs universitaires ?

Il est important effectivement de mentionner qu'un autre groupe de travail avait déjà été mandaté par l'ADEREQ. Ce groupe s'était penché sur la formation des stagiaires, mais d'un autre point de vue. Son rapport, rédigé par Lacroix-Roy, Lessard et Garand et paru en 2003, contient une liste de recommandations. Il y a un point sur les contenus des différents programmes de formation offerts aux enseignants associés et sur la nécessité d'harmoniser ces programmes dans l'ensemble des universités québécoises. C'est ce qui a incité la Table à réaliser l'importance de se pencher sur la question.

Un premier objectif général que poursuit le groupe de travail que je dirige est de faire en sorte que les programmes de formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires soient tous arrimés aux orientations de la formation à l'enseignement indiquées dans le document publié par le ministère en 2001.

Un deuxième objectif est d'harmoniser les programmes de formation – tout en préservant la spécificité de chaque milieu, bien sûr – de sorte que tous les stagiaires reçoivent un encadrement semblable et de même qualité, peu importe l'université dont ils proviennent.

Mais actuellement, il existe des formations qui sont données aux enseignants associés et aux superviseurs universitaires dans plusieurs universités. D'où vient cette urgence dont vous parlez de créer une harmonisation de ces pratiques ?

Je pense que l'urgence vient surtout du fait que le ministère a écrit et publié un document comprenant les orientations de la formation à l'enseignement et traitant des compétences à développer quand on veut devenir enseignant ou même quand on est déjà enseignant. Ce document, bien sûr, est en lien avec le renouveau pédagogique. Dans les nouvelles orientations, qui sont la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement, on fait beaucoup référence au développement de compétences professionnelles chez les stagiaires. Alors, l'observation d'un stagiaire, la rétroaction et l'évaluation qu'on lui donne en

tant qu'enseignant associé ou superviseur doivent être faites en fonction du développement de ces compétences professionnelles. Ce qui veut dire que, lorsque j'observe un stagiaire dans une classe, j'y vais avec un cadre de référence différent : j'observe les manifestations du développement de compétences, ce qui n'était pas le cas auparavant. Tout cela demande aussi une nouvelle approche et, également, des orientations différentes de la formation des enseignants associés et des superviseurs, qui sont considérés, je le rappelle, comme les formateurs des stagiaires. Ce sont les personnes qui sont au premier plan de la formation des stagiaires : leur rôle ne se réduit pas à accueillir, d'une part, et à rendre visite, d'autre part. Le véritable rôle de formation est un rôle exigeant, étant donné les répercussions que l'évaluation formelle d'un enseignant associé et d'un superviseur de stage a sur l'obtention du diplôme en enseignement.

Donc, vous voyez davantage les accompagnateurs (comme on pouvait les appeler jadis) comme des formateurs, autant l'enseignant associé que le superviseur ?

Oui. L'enseignant associé est un formateur dans le milieu scolaire et le superviseur est un formateur qui a des liens étroits avec le milieu universitaire, qui est mandaté en fait par le milieu universitaire pour exercer un rôle dans la formation du stagiaire. En réalité, ce rôle de formateur exige, entre autres, que l'enseignant associé et le superviseur universitaire comprennent bien les fondements des compétences professionnelles, le sens de chacune, mais aussi qu'ils en connaissent les manifestations possibles, dont la liste n'est pas exhaustive, bien sûr. On ne pourra jamais en établir la liste complète. En bref, le rôle d'un formateur n'est pas seulement d'accompagner, mais il est certain que l'accompagnement en fait partie. L'enseignant associé n'est pas nécessairement un modèle, mais il assume tout de même un rôle de guide. Il doit lui-même être un praticien réflexif pour développer chez le stagiaire des habiletés en pratique réflexive. Le superviseur également a un rôle à la fois semblable et distinct, du fait qu'il est la personne pouvant faire le lien entre la formation à l'université et la formation sur le terrain, comme on dit souvent.

Alors, étant donné les exigences du rôle de formateur de stagiaires, quand on parle de la formation d'enseignants associés et de la formation de superviseurs, on a aussi un autre objectif en tête : valoriser le rôle de ces personnes auprès de futurs enseignants.

Et pour cause. On sait qu'un stage peut permettre à un étudiant d'obtenir jusqu'à dix crédits dans son profil de formation, sur un total d'environ 120 crédits. Pour

l'obtention de ces crédits, le stagiaire a besoin d'« enseignants ». Ces enseignants, ce sont l'enseignant associé et le superviseur.

C'est pour cette raison qu'on peut insister sur le rôle de formation que ces deux personnes ont auprès du stagiaire : une formation qui aide le stagiaire à progresser au cours de chacun de ses stages et d'un stage à l'autre, grâce aux commentaires que lui font ces deux formateurs.

Quelles sont les réactions que vous attendez, tant du milieu universitaire que du milieu scolaire, étant donné que, comme vous l'avez dit, la formation existe déjà et que les universités ont été passablement autonomes dans ce domaine-là jusqu'à maintenant ?

D'entrée de jeu, je dirais que le but n'est pas d'uniformiser la formation des enseignants associés et des superviseurs dans l'ensemble des universités québécoises, mais bien de l'harmoniser, ce qui permet de respecter l'autonomie de chacun des établissements universitaires en ce qui concerne cette formation. Pour ce qui est des réactions possibles des gens, je dois dire que j'ai un regard assez optimiste sur ce qui pourrait découler du dépôt du rapport de notre groupe de travail. On sait que l'approche par compétences, ou la formation des stagiaires axée sur le développement de compétences professionnelles, existe déjà depuis quelques années. Dans plusieurs milieux, on a essayé de mieux s'approprier le sens des compétences professionnelles. Mais c'est tout de même un besoin, chez plusieurs enseignants associés et chez un bon nombre de superviseurs universitaires aussi, de recevoir une formation en rapport avec les attentes qu'on a à leur égard.

Nous avons mené une consultation préalable très large pour connaître, dans un premier temps, les programmes existants : 12 universités ont répondu à notre demande de renseignements. Par la suite, nous avons demandé aux membres du comité avisé de former des groupes de discussion dans leur milieu respectif et de consulter différentes personnes. Des groupes d'enseignants associés, de formateurs d'enseignants associés, de superviseurs et même de directions d'école se sont constitués pour discuter de diverses avenues qui les intéressaient. Des membres des tables de concertation régionale ont aussi participé à cette consultation sur ce que pourraient être les orientations de la formation, les compétences à développer par les enseignants associés ou les superviseurs, les contenus de formation et les stratégies pédagogiques à utiliser par les formateurs. Cette large consultation fut, en même temps, un exercice de réflexion pour les personnes consultées. L'exercice a permis de joindre 113 personnes qui ont

donné leur point de vue sur la formation des superviseurs et 176 personnes qui se sont exprimées sur la formation des enseignants associés.

Tout cela me permet d'envisager d'un œil optimiste les réactions, dans les différents milieux, au rapport qui sera déposé, puisque les principaux groupes intéressés en sont partie prenante. De plus, les membres du comité avisé, qui réagissent à ce que le comité restreint leur propose, sont eux-mêmes rattachés à la formation des enseignants associés et à la formation des superviseurs dans leur milieu respectif. Ils ont été appelés à formuler des idées dont le comité restreint tiendra compte lors de la rédaction du rapport final.

J'ajouterais, finalement, que le comité tient compte du fait que les programmes et les activités de formation des enseignants associés et des superviseurs ont déjà été repensés, refaits, réélaborés, reconstruits ou rebâti dans la plupart des universités. Les personnes concernées accepteront donc sans doute d'ajuster le travail déjà fait en apportant les modifications nécessaires à l'harmonisation de la formation à l'échelle québécoise. Cette harmonisation demandera peut-être moins d'effort de la part des milieux qui ont déjà enclenché des opérations permettant d'arrimer les programmes de formation d'enseignants associés et de superviseurs aux orientations de la formation à l'enseignement.

Je crois que c'est de bonne foi et avec ouverture d'esprit que les universités accueilleront les propositions de modifications, le but ultime étant la qualité de la formation des futurs enseignants.

Au fond, votre objectif est que les stagiaires aient une formation qui soit le plus en accord possible avec la formation par compétences, et ce, dans l'ensemble du territoire du Québec.

Oui. En fait, ce qu'on vise, c'est que les stagiaires soient le plus aptes possible à devenir des enseignants compétents, peu importe où ils sont formés. En présence d'un cadre de référence plus homogène pour la formation des enseignants associés et des superviseurs, on peut s'attendre à ce que le stagiaire qui passe d'un milieu scolaire à un autre, d'une commission scolaire à une autre, puisse recevoir une formation semblable d'un milieu à l'autre et qu'il ne soit pas dérouté quand il arrive dans un nouveau milieu de formation. En ce sens, effectivement, on peut dire que le but ultime est la qualité de la formation des stagiaires. J'étendrais même sa portée jusqu'aux premières années d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

N'y a-t-il pas là un défi particulier, étant donné la diversité des milieux de formation, diversité que l'on retrouve aussi chez les superviseurs eux-mêmes ?

En effet. On peut parler de variété dans les milieux de stages, mais aussi de la variété des formateurs, si on peut dire, ou des domaines d'expertise des superviseurs universitaires. Certains sont issus directement du milieu scolaire : des enseignants, des directeurs d'école ou des enseignants à la retraite qui ont fait carrière dans le milieu primaire ou secondaire. D'autres ont un lien d'appartenance avec le milieu universitaire : ce sont des chargés de cours, des didacticiens ou des psychopédagogues. Finalement, certains sont professeurs d'université. Cette variété rend l'harmonisation d'autant plus nécessaire que les cadres de référence actuels de tous ces superviseurs sont très diversifiés.

Il y a aussi le fait que, dans un milieu scolaire donné, on fait appel à des superviseurs rattachés à différentes universités. Cette situation a comme conséquence qu'un enseignant associé doit s'ajuster à des attentes distinctes de la part des superviseurs.

Où en sont les travaux du comité, au moment où l'on se parle ? Qu'est-ce que vous avez fait et qu'est-ce qui reste à faire ?

Ce qui a été fait jusqu'à maintenant, c'est l'inventaire des contenus de formation existants, que nous avons établi au moyen de questionnaires, et la synthèse des consultations de groupes. Les données tirées des questionnaires et de la consultation ont été traitées; l'analyse en a été faite. Il faut noter de plus que les personnes qui participent au comité avisé ont été appelées à réfléchir en collectivité sur le rôle des deux formateurs, celui qui appartient au milieu scolaire et celui qui provient du milieu universitaire. Ils ont réfléchi sur la complémentarité de leur rôle et sur la concertation que nécessite leur travail. Jusqu'à maintenant, le comité avisé a été mis au courant de toute la démarche et il a lui-même amorcé une réflexion sur le cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires.

Nous en sommes donc à poursuivre la réflexion sur le cadre de référence qui sera proposé aux universités et qui contiendra deux parties : une pour la formation des enseignants associés et une autre pour la formation des superviseurs. Comme je l'ai déjà mentionné, dans chacun des cas, il sera question d'orientations qui tiennent compte des nouvelles réalités et des nouveaux rôles des deux partenaires, en lien avec le développement et la mise en valeur de la profession enseignante, et du rôle des formateurs des stagiaires. Il sera également question des compétences que les formateurs devraient développer et des contenus de formation.

Le travail est déjà très avancé quant aux orientations et aux compétences à développer. Une recension d'écrits a aussi été effectuée sur le rôle des deux formateurs et sur les composantes du cadre de référence. Les écrits alimentent notre pensée. Il est important, en effet, de voir ce que les écrits scientifiques ou professionnels en disent, parce que le sujet a déjà été abordé dans d'autres contextes, d'autres pays, d'autres sociétés. Mais il n'existe pas actuellement de cadre de référence comme celui qu'on veut créer, c'est-à-dire un cadre qui contient des orientations, des compétences, des contenus et des stratégies pour la formation des deux formateurs.

On peut s'attendre à un dépôt de votre rapport final vers quelle période à peu près ?

Un premier document sera présenté aux membres du comité avisé le 16 novembre prochain. Le dépôt du rapport final du groupe de travail est attendu vers la fin janvier 2008. J'en exposerai le contenu à la table de l'ADEREQ. Il contiendra, en plus de tout ce que j'ai déjà indiqué, des recommandations qui permettront, nous l'espérons, la mise en œuvre d'activités de formation selon des modalités propres aux différents milieux, en fonction du développement des compétences professionnelles des stagiaires. Nous prévoyons aussi la publication – en plus du rapport de recherche – de tirés à part qui contiendront les éléments essentiels du cadre de référence. Nous souhaitons que ce tiré à part soit distribué largement à différents paliers et intervenants du milieu scolaire : les commissions scolaires, les directions d'école, les responsables de stage, et les enseignants associés, bien sûr.

Si je comprends bien, ce ne sera pas un programme de formation que vous allez distribuer, mais un cadre de référence dont les universités vont s'inspirer pour leur programme de formation.

Ce sera effectivement un cadre de référence. La principale raison en est qu'on ne veut rien imposer aux universités, qui conservent toute leur autonomie. Par ailleurs, on s'est rendu compte, en récoltant des données sur ce qui existe déjà, qu'il y a des modalités de formation très diversifiées. Il existe des programmes bien structurés, des activités ponctuelles de formation, des sessions de formation. Parfois, la formation est obligatoire; parfois, elle ne l'est pas. Le nombre de jours de formation varie d'une université à l'autre. Alors, le seul but que nous nous sommes donné, c'est d'harmoniser les pratiques de formation, le terme « pratique » étant entendu dans un sens large. Cela correspond d'ailleurs au mandat reçu.

Le groupe de travail pourra, bien sûr, faire des recommandations en ce qui concerne la durée d'une formation de base et la nécessité d'une formation continue – parce que, à notre point de vue, les enseignants associés et les superviseurs, tout comme les autres enseignants, devraient poursuivre leur formation de façon continue. Et l'occasion doit leur être donnée de le faire. Si une formation leur est offerte formellement, elle facilitera la poursuite de leur développement professionnel en tant que formateurs de futurs enseignants.

Merci, madame Portelance. Bonne chance dans votre projet.

Le commentaire d'actualité

L'enseignement, un métier qui tarde à se professionnaliser

Clermont GAUTHIER
Université Laval

Notre société accorde beaucoup de valeur à la scolarisation, mais peu d'importance à ceux qui y travaillent. Il y a là une contradiction étonnante. Veiller à la conservation du savoir dans une collectivité, en transmettre l'héritage : cette responsabilité ne mérite-t-elle pas la plus grande considération et le plus profond respect ?
(Fernand Dumont, 1990)



Célébrée le 5 octobre dernier, la Journée mondiale des enseignants fut proclamée afin de reconnaître la contribution à la société des 50 millions d'enseignants de par le monde. Cette journée rappelle aux gouvernements et à la population le rôle fondamental des enseignants et l'impératif d'améliorer leur statut et leurs conditions de travail. Celles-ci renvoient notamment à un environnement de travail décent, des salaires adéquats, une rémunération égale et des droits égaux pour les femmes, la participation à l'élaboration des politiques éducatives, etc.

Mais si la revendication de meilleures conditions de travail s'avère essentielle, le statut des enseignants nécessite par ailleurs un examen attentif, car de meilleures conditions de travail peuvent difficilement être négociées par un groupe dont les membres ne possèdent pas une expertise partagée et, surtout, reconnue socialement. En effet, existe-t-il des types de savoirs et de savoir-faire propres à l'exercice de ce travail qui ne sont pas l'apanage du citoyen ordinaire ni des membres d'autres professions ?

Certains ont dernièrement argumenté en faveur du professionnalisme de l'enseignant sur la base que, dans sa classe, il avait la responsabilité du choix des moyens pour favoriser la réussite des élèves. En ce sens, l'enseignant ne serait pas un technicien qui appliquerait des recettes. Se réappropriant l'exercice de son jugement, il choisirait plutôt, parmi un ensemble possible, les moyens à privilégier compte tenu du contexte dans lequel il évolue.

Si la question du jugement est indissociable du travail du professionnel, il n'en demeure pas moins que, pour qu'il s'exerce, il doit être nourri et prendre appui sur des savoirs et savoir-faire éprouvés. C'est pourquoi, dans une visée de professionnalisation, le seul choix des moyens ne suffit pas, il doit en plus être filtré par un autre critère propre à celui des professions. En effet, le professionnel n'a pas le choix de tous les moyens sans distinction pour intervenir, l'éventail des possibilités d'action qui s'offrent à lui est aussi tamisé par l'expertise, c'est-à-dire par la sélection des meilleurs moyens disponibles en fonction du contexte d'intervention. Ce critère de l'expertise impose donc une limite importante à l'éventail des actions possibles s'offrant à l'enseignant dit professionnel.

Comment détermine-t-on les meilleurs moyens ? La recherche sur les effets des pratiques s'avère l'outil par excellence pour déterminer, parmi l'ensemble des stratégies d'un groupe de professionnels, celles qui sont associées aux meilleurs effets. Cet élément pourrait même expliquer les progrès importants auxquels on assiste dans certains domaines :

« ...The world of education, unlike defence, health care, or industrial production, does not rest on a strong research base. In no other field are personal experience and ideology so frequently relied on to make policy choices, and in no other field is the research base so inadequate and little used. » (National Research Council, 2002, p. 17)

Même si de tels travaux existent présentement, il faut reconnaître que le métier d'enseignant est malheureusement encore largement basé sur les qualités personnelles, l'intuition, l'expérience et la tradition. On observe donc encore, sur le plan de leur performance pour favoriser l'apprentissage des élèves, une grande variation entre les praticiens. Les enseignants peuvent tantôt utiliser d'excellentes stratégies, tantôt faire usage de stratégies totalement ou partiellement erronées, voire contre-productives. En l'absence d'une « base de connaissance en enseignement » partagée et reconnue, on voit mal comment cette occupation, l'enseignement, peut réussir à se professionnaliser, et partant, comment de meilleures conditions de travail peuvent être revendiquées pour ses membres. S'il n'y a pas une forme d'expertise formalisée par la recherche, partagée par un groupe et reconnue sur le plan social, alors le travail qu'accomplit l'enseignant peut, à juste titre, être confié à n'importe quels autres acteurs dont les services et les conditions seront négociés à rabais.

Professionnaliser signifie limiter le choix des moyens possibles et non permettre l'usage de moyens tous azimuts. En médecine ou en génie, il y a des protocoles à suivre tant pour procéder à une chirurgie que pour construire un édifice. Le spectre des possibilités est par conséquent réduit, ce qui ne limite par ailleurs aucunement l'innovation, comme chacun a pu l'observer au fil des décennies. Les professionnels de ces domaines sont non seulement responsables des moyens, mais aussi et surtout du choix des meilleurs moyens, c'est-à-dire ceux dont l'efficacité a été éprouvée à la suite de tests rigoureux et qui diminuent d'autant les risques que pourrait subir la population qui fait appel à leurs services.

Dans le prolongement de ce qui précède, quand on pense à nos réformes en cours, considérer l'enseignant comme un professionnel signifie-t-il lui laisser ouverte la possibilité de choisir n'importe laquelle des approches pédagogiques disponibles ? La réponse devrait être non. L'enseignant en tant que professionnel devrait choisir les approches qui sont associées aux meilleurs effets selon le ou les résultats souhaités. Sur ce plan, elles sont loin d'être équivalentes. Les meilleures approches pédagogiques sont peut-être fort éloignées de celles que l'enseignant connaît, qu'il a utilisées dans le passé ou encore qu'il met de l'avant dans son enseignement actuel. En ce sens, une profession ne devrait-elle pas fournir à ses membres des indications sur l'efficacité du matériel ou des méthodes qui sont proposés aux enseignants à partir d'une analyse rigoureuse et objective des études qui les ont examinés. Dans cette perspective, les données récentes (octobre 2007) du *Center on Education Policy* indiquent que : « Overall, more than three-fourths of states and two-thirds of districts with Reading First grants reported that the program's assessment and instructional programs were important causes of gains in student achievement. »

En contrepartie, il est plutôt stupéfiant de constater que, la plupart du temps, des approches pédagogiques (comme celles fondées sur les intelligences multiples, par exemple) sont mises sur le marché et deviennent fort populaires sans qu'il y ait eu un minimum de recherches scientifiques rigoureuses pour vérifier si elles ont véritablement les effets positifs qu'elles prétendent posséder et si elles n'entraînent pas des conséquences négatives pour les élèves. À ce propos, le commentaire de Stone (1996) est particulièrement éclairant :

« ...Schools have largely ignored the availability of a number of teaching methodologies that seem capable of producing the kind of achievement outcomes demanded by the public. They are experimentally validated, field tested, and known to produce significant improvements in learning. Instead, the schools have continued to employ a wide variety of untested and unproven practices which are said to be “innovative” (Carnine, 1995; Marshall, 1993). In particular, teaching practices such as mastery learning and Personalized System of Instruction (Bloom, 1976; Guskey & Pigott, 1988; Kulik, Kulik & Bangert-Drowns, 1990), direct instruction (Becker & Carnine, 1980; White, 1987), positive reinforcement (Lysakowski & Walberg, 1980, 1981), cues and feedback (Lysakowski & Walberg, 1982), and the variety of similar practices called “explicit teaching” (Rosenshine, 1986), are largely ignored despite reviews and meta-analyses strongly supportive of their effectiveness (Ellson, 1986; Walberg, 1990, 1992). Yet methodologies such as whole language instruction (Stahl & Miller, 1989), the open classroom (Giacomia & Hedges, 1982; Hetzel, Rasber, Butcher & Walberg, 1980; Madamba, 1981; Peterson, 1980), inquiry learning (El-Nemr, 1980), and a variety of practices purporting to accommodate teaching to student diversity (Boykin, 1986; Dunn, Beaudrey & Klavass, 1989; Shipman & Shipman, 1985; Thompson, Entwisle, Alexander & Sundius, 1992) continue to be employed despite weak or unfavorable findings or simply a lack of empirical trials. » (Stone, 1996, p. 2)

Parfois, et très curieusement, tout se passe comme si, en éducation, l'État et les décideurs ne se sentaient pas directement concernés par les torts qu'ils peuvent faire subir à ceux qui reçoivent un enseignement inadéquat. Dans le domaine de la santé, on ne lance pas sur le marché un nouveau médicament dont les effets n'ont pas été rigoureusement testés. Pourtant en éducation, dans les pays du Nord comme du Sud, on met trop souvent de l'avant des réformes, on recommande des manuels à l'intention des enseignants sans qu'il soit jugé nécessaire de vérifier au préalable si les procédés qui y sont proposés sont assortis d'effets bénéfiques pour la clientèle visée, clientèle vulnérable s'il en est une. Au Québec, l'enseignement de la nouvelle grammaire, qui suscite depuis de nombreuses années une grande polémique, en fournit peut-être un bon exemple. En mars 2006, une lettre signée par un groupe de quelque 30 universitaires dans le domaine de la didactique du français était adressée au ministre de l'Éducation de l'époque pour lui demander de mettre sur pied une commission permanente des programmes d'études. La professeure Suzanne Chartrand, responsable du groupe, souhaitait que cette commission soit responsable de la mise en œuvre, de la validation et de la modification des

programmes d'études. Ce groupe de spécialistes soutenait notamment que pour que les programmes de français soient « scientifiquement et socialement acceptables, le gouvernement québécois devrait tenir compte des acquis de la recherche et des recommandations des organismes compétents ». La mise en place de cette commission est en lien avec notre argumentation : les réformes, l'enseignement et le curriculum doivent être fondés sur les recherches empiriques.

Mais voilà qu'après avoir constaté que nos élèves éprouvent toujours de grandes difficultés à écrire en français, « la ministre de l'Éducation, Michelle Courchesne, confirme qu'elle est à revoir les méthodes d'enseignement du français et qu'elle entend notamment revaloriser l'utilisation de la dictée comme outil d'apprentissage » (*La Presse Canadienne*, 29 octobre 2007)¹. Au Canada, pour toute recherche impliquant des sujets humains, il est désormais obligatoire pour les chercheurs d'obtenir l'aval du comité d'éthique de leur institution, la même précaution de base ne s'applique toutefois pas pour un État qui met de l'avant des réformes qui s'adressent pourtant à toute la population scolaire.

Comme le signale à juste titre Hemenstall (2007, p. 12) :

« Education has a history of regularly adopting new ideas, but it has done so without the wide-scale assessment and scientific research that is necessary to distinguish effective from ineffective reforms. This absence of a scientific perspective has precluded systematic improvement in the education system, and it has impeded growth in the teaching profession for a long time. »

C'est pourquoi nous pensons que s'il est important de célébrer la Journée mondiale des enseignants, il l'est tout autant d'introduire la recherche dans leur quotidien.

Références

- Hemenstall, K. (2007). Will education ever embrace empirical research ? *Direct Instruction News*, 7(2), 12-20.
- Stone, J. E. (1996). Developmentalism: An obscure but pervasive restriction on educational improvement. *Education Policy Analysis Archives*, 4(8). En ligne : <http://epaa.asu.edu/epaa/v4n8.html>.

1 http://cf.news.yahoo.com/s/capress/071029/nationales/dictee_courchesne.

Pour une formation aux valeurs humaines à l'école en Côte d'Ivoire

Fabrice C. KOUASSI, doctorant
 UQTR, Université de Cocody (Abidjan – Côte d'Ivoire)

Les droits humains sont considérés par Amnesty internationale comme des standards fondamentaux sans lesquels les gens ne peuvent vivre en tant qu'êtres humains¹. Leurs fondements se retrouvent dans les concepts de liberté, de justice, d'égalité, de paix... Formulés dans des documents officiels, ils ont pris leur élan dans des textes comme *The bill of right* de 1689 en Angleterre, la *Déclaration d'indépendance* de 1776 aux États-Unis, la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* en France en 1789, la *Déclaration universelle des droits de l'homme* adoptée par les Nations Unies en 1948, la *Charte africaine des droits de l'homme et des peuples* en Afrique en 1981... On note ici un caractère universel qui pourrait permettre de percevoir une éthique à préserver.

L'ignorance des droits fondamentaux est cependant encore flagrante, dans des pays dits développés ou non. En Côte d'Ivoire, par exemple, les analyses du juriste consulté Degni Segui révèlent que même les universitaires ne connaissent pas la plupart de leurs droits². Cette ignorance, prétend-il, entrave les actions en faveur de l'effectivité des droits fondamentaux de ces personnes. En effet, pour l'acquisition de sa souveraineté, la Côte d'Ivoire s'est empressée de consacrer les valeurs fondamentales³ de la personne humaine. Mais en pratique, le pays a connu un monopartisme qui était défavorable à sa population. À terme, l'autorité n'avait plus pour souci de respecter les droits et libertés. Aussi n'hésitait-elle pas à réprimer toute manifestation publique gênante. Cette violence, accentuée par la guerre qu'a connue le pays, a bouleversé la vie des citoyens. Il est donc urgent d'agir afin que les comportements antisociaux et irrespectueux des droits humains ne se perpétuent pas. Que faut-il faire afin que les générations nouvelles se forment un esprit humaniste ? On pourrait penser qu'avec l'éducation civique et morale (ECM), dont la responsabilité a été mise à la charge de certains enseignants, il n'y a plus de raisons de s'inquiéter. Mais la réalité incite, au contraire, à se soucier de l'avenir. Les résultats d'une recherche effectuée par Yapi⁴ ont révélé les défaillances de l'enseignement de cette discipline. Yapi a constaté que l'organisation des enseignements en ECM n'était pas de nature à réaliser la moralisation de la société. Pour Kessié⁵, les conditions pour un enseignement efficace de l'ECM

ne sont pas réunies, en raison de l'absence d'une justice égale pour tous dans la société. Pour Semiti⁶, la solution se trouve dans la reconnaissance d'une autonomie propre à cette discipline.

Aujourd'hui, avec la prise en compte des droits de l'homme par l'ECM comme thématique, différents éléments font obstacle à une éducation aux droits humains dans les écoles ivoiriennes. En effet, non seulement le système actuel ne prévoit pas d'enseignants spécialisés en éducation aux droits humains, mais cette discipline est tirée au sort pour les examens scolaires et perd sa place dans les programmes après le premier cycle secondaire de l'école. Il est pourtant admis, ainsi que le conçoit Atlet⁷, que les pédagogies, qui sont le champ de transformation de l'information en savoirs, sont construites autour de trois éléments – l'enseignant, le savoir et l'élève –, la médiation du savoir étant assurée par l'enseignant. Il faut donc craindre que des personnes sans spécialisation adéquate n'aient pas les outils nécessaires pour remplir la tâche qui leur est attribuée, en l'occurrence l'éducation aux droits humains. Ceci nous conduit à rechercher une réponse pertinente à la question essentielle suivante : les stratégies d'enseignement sont-elles favorables au développement d'une société qui adhèrera largement aux valeurs humaines communément admises et sont-elles susceptibles de promouvoir l'adoption de comportements et d'attitudes qui démontrent un profond respect des droits humains ?

- 1 Amnesty International. (1999). *Siniko – Vers une culture des droits humains en Afrique : un manuel pour l'enseignement des droits humains* (p. 5). Londres : Éditions francophones d'Amnesty International.
- 2 Degni Segui, R. (1997). Les franchises universitaires en Côte d'Ivoire. *Les libertés intellectuelles en Afrique 1995* (p. 73). Dakar : CODESRIA.
- 3 Loi n° 6-356 du 3 novembre 1960.
- 4 Yapi, O. J.-C. (1988-1989). *La problématique de l'enseignement de l'ECM en Côte d'Ivoire : cas des lycées et collèges d'Abidjan* (p. 38, 41, 78). Université de Cocody, Abidjan : FLASH D.S.
- 5 Kessié, K. R. (1988). À quelles conditions l'éducation civique et morale peut-elle avoir des chances de succès en Côte d'Ivoire ? *Le Normalien - revue des sciences de l'éducation*, avril, p. 169.
- 6 Semiti, A. J. (1988). Réflexion à propos de l'introduction et de la pédagogie de l'E.C.M à l'école (l'exemple de la Côte d'Ivoire). *Le Normalien - revue des sciences de l'éducation*.
- 7 Atlet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.

Chronique internationale

Possibilités et défis pour la formation d'individualités

Aspects de la réalité éducationnelle dans l'État du Rio Grande do Sul, Brésil

Julieta DESAULNIERS

Pontificia Universidade Catolica do Rio Grande do Sul, Brésil



Au Brésil, le système d'enseignement supérieur fut essentiellement public jusqu'aux années 1970, avant le premier cycle d'expansion de l'enseignement privé. Toutefois, ce dernier se développa de manière plus intense à partir des années 1990, lorsque débuta la précarisation de l'enseignement supérieur du réseau public. Cette croissance s'observa à travers la multiplication des campus, la diversification des cursus offerts par des universités ou facultés tout juste créées et qui comptaient un grand nombre d'étudiants inscrits. Dans la région sud, le secteur privé passa de 51 % des inscriptions totales en 1995 à 74 % en 2002. Une telle tendance était également visible dans les autres régions du Brésil.

Néanmoins, l'augmentation du nombre de places n'a pas entraîné une augmentation conséquente de l'accès à l'enseignement supérieur. De fait, le pourcentage de la population brésilienne qui a accès au système demeure réduit, les places étant toujours concentrées dans quelques zones du pays. La qualité de cet enseignement privé est un autre élément à prendre en compte. En effet, il s'est développé sans contrôle systématique des organismes responsables – en particulier lorsqu'il s'agit de facultés isolées ou de cursus. Mais un système d'évaluation national est en train de se mettre en place, et l'on espère qu'il permettra de surmonter l'un des problèmes de l'enseignement supérieur brésilien – la qualité –, en grande partie associé à son augmentation effrénée au cours des dernières décennies.

Les inégalités qui caractérisent le Brésil dépendent indéniablement de la consolidation du champ éducationnel – une demande sociale émergente –, dans lequel l'enseignement supérieur, qu'il soit public ou privé, a un rôle décisif à jouer, et conséquemment, de la qualification du processus de

production du capital intellectuel qui implique la formation de l'*habitus* scientifique. Ces attributions sont indissociables du milieu universitaire, donnant lieu à un jeu de relations de dispute entre ce sous-champ et les autres champs dans le but d'atteindre la construction propositive de l'espace social. Dans ce sens, les établissements d'enseignement en général et ceux qui concernent l'enseignement supérieur en particulier doivent agir de manière socialement responsable, avec comme pratique dominante la totalité de leurs processus la formation d'individualités, indépendamment du secteur ou de la sphère de cette structure organisationnelle.

Malgré les difficultés, certaines universités privées brésiliennes parviennent depuis quelques décennies à obtenir un bon niveau de performance. Je vais tenter de le démontrer en présentant dans les lignes suivantes des aspects de mon propre parcours¹ en tant que professeure-chercheuse. Il ne coïncide pas seulement avec l'expansion de l'enseignement supérieur privé brésilien, mais se construit également dans cet univers. Cela permet d'entrevoir que ce secteur peut, à moyen terme, relever les défis observés. Ainsi, en présentant plutôt mes travaux liés à la recherche, mon objectif est de mettre en évidence certaines connexions avec la dynamique du contexte universitaire dans lequel je travaille.

Dans les années 1970, lorsque j'ai intégré l'Université catholique pontificale du Rio Grande do Sul (PUCRS), elle était déjà considérée comme l'une des plus grandes universités privées de l'État du Rio Grande do Sul. Toutefois, plusieurs domaines de cette université gravitaient uniquement autour de l'enseignement. Dans les années 1980 débutèrent des initiatives touchant les activités para-universitaires et de recherche. Le mouvement vers une université soutenable, qui lui attribue aujourd'hui la condition d'agent de responsabilité sociale, reconnue par l'ensemble de la communauté locale et de la région sud du Brésil, coïncide avec le deuxième cycle d'expansion accélérée de l'enseignement privé – entre la fin des années 1980 et le début des années 1990.

À l'opposé des initiatives prises par la plupart des dirigeants d'établissements d'enseignement supérieur privé en plein essor, la PUCRS décida d'instaurer une gestion stratégique ayant pour objectif le perfectionnement de la formation de ses professeurs – soit mille titulaires d'un *mestrado* (3^e cycle) et d'un doctorat en 2000. Cette politique nous donna la possibilité – à moi-même et à d'autres collègues – de suivre un doctorat avec le soutien institutionnel nécessaire, tout en permettant que notre travail soit plus compatible avec

les demandes et les nécessités de notre métier. D'autre part, des organismes de soutien à la recherche d'initiation scientifique furent créés dans le cadre du gouvernement de l'État, encourageant ainsi la fondation de centres de recherche dans des universités privées.

La réunion de tous ces éléments m'amena alors à organiser un groupe de recherche : le RÉSEAU de RECHERCHE FTO (*Formation, Travail, Organisation*)². Le RÉSEAU FTO mène des recherches en partant de l'approche complexe des phénomènes sociaux, à travers des processus basés sur l'auto-éco-organisation. Ses actions et ses initiatives cherchent à privilégier la posture flexible, la diversité d'éléments et les multiples possibilités qui configurent la dynamique du social, de plus en plus tissé par la virtualisation du réel. Le phénomène *formation* de l'individu constitue le centre d'intérêt de ce réseau de recherche, et ce, depuis sa création il y a déjà presque deux décennies³.

Les recherches ont débuté sur la formation de la classe ouvrière de l'État du Rio Grande do Sul, l'accent étant mis sur le rôle des immigrants allemands dès leur arrivée dans cet État, en 1824. En 1990, la formation des travailleurs fut analysée à travers les écoles d'apprentissage de confession catholique. Les données recueillies concernaient toutes les écoles fondées par des congrégations religieuses masculines dans l'État du Rio Grande do Sul, de la fin du XIX^e siècle aux années 1970. L'étendue des informations a permis d'établir des analyses comparatives entre ces écoles et de constater que les époques de crise et de réussite vécues pendant près d'un siècle étaient étroitement reliées aux *dispositions générales* de leurs dirigeants exprimées par l'ensemble de leurs *prises de décision*. En d'autres termes, les conquêtes et les défis que connaissaient ces écoles étaient directement associés au type de gestion définie par leurs dirigeants, laquelle établissait et orientait la formation proposée.

À la fin des années 1990, les recherches sur le phénomène *formation* s'amplifièrent, avec des analyses sur les organisations scolaires et non scolaires à travers le projet interdisciplinaire et interinstitutionnel *Gestão estratégica de competências e a formação do cidadão do século XXI* [Gestion stratégique de compétences et la formation du citoyen du XXI^e siècle]

- 1 J'ai terminé la *graduação* (2^e cycle) en sciences sociales en 1973, dans une université de confession catholique (UNISINOS). L'année suivante, je me suis inscrite en *mestrado* (3^e cycle) de sociologie.
- 2 Il s'agit du premier groupe de recherche lié au 2^e cycle de sciences sociales. Jusqu'alors, les activités de recherche dans ce domaine étaient développées par un organisme qui faisait partie du 3^e cycle et venait de cesser ses activités.
- 3 Pour plus de détails, consulter le site www.pucrs.br/ffch/redefcto.

(PIGEC). Y participèrent des chercheurs chevronnés et de jeunes chercheurs de plusieurs établissements d'enseignement supérieur (IES) de trois États du sud du Brésil (Rio Grande do Sul/RS, Santa Catarina/SC et Paraná/PR) ainsi que des entités de la société civile. La recherche s'effectua entre 2000 et 2003, avec le soutien financier d'organismes d'aide à la recherche : au niveau national le *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq* [Conseil national de développement scientifique et technologique] et au niveau régional, le *Fundação Estadual de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul/FAPERGS* [Fondation d'État de soutien à la recherche de l'État du Rio Grande do Sul]. Il convient de signaler que l'approbation de ce projet, en raison de l'étendue de celui-ci, est directement associée à la consolidation de la PUCRS auprès des organismes publics de soutien à la recherche, dont la priorité est de financer les recherches des universités publiques.

L'objectif premier de ce projet consistait à diagnostiquer des pratiques scolaires et non scolaires, dans le but de construire un ensemble d'indicateurs, d'instruments et de modalités tournés vers la mise en place, le monitoring et l'évaluation de processus de gestion stratégique de compétences (GEC) basés sur la perspective transdisciplinaire, ainsi que leur implantation dans des organisations intéressées par la formation d'individualités. L'un des principaux résultats de ce projet est de fait l'implantation de processus de GEC dans plusieurs organisations sociales (scolaires et non scolaires), avec la prise en compte de problèmes régionaux : réduction de l'abandon scolaire et du redoublement; instauration de pratiques de formation continue de professeurs associées à des demandes du contexte social telles que l'alphabétisation numérique; développement d'une formation davantage articulée à l'inter et à la transdisciplinarité et encouragement de partenariats entre des écoles et des entités de la société civile. Tout cela dans le but de donner au champ éducationnel de plus amples possibilités pour relever les défis.

Les résultats obtenus par ce projet intégré furent publiés dans des ouvrages collectifs⁴, avec la participation de chercheurs du RÉSEAU de RECHERCHE FTO. Plus récemment, deux *e-books* ont été lancés : l'un d'eux expose les « coulisses » de différents moments de réalisation de la recherche⁵; l'autre, intitulé *site-livro-jogo*⁶ [site-livre-jeu] en raison de l'interactivité qu'il établit avec l'internaute, résulte de l'application du projet lui-même au groupe de chercheurs – devenu l'une des unités d'analyse. Cette application à la formation des membres du RÉSEAU FTO,

à savoir l'utilisation de nouveaux codes et outils de l'ère numérique, a permis de mettre à l'épreuve les présupposés et les modalités du projet.

En 2004 fut développé le projet *Organização Escolar e III Revolução Industrial* (FAPERGS/PUCRS) [Organisation scolaire et III^e révolution industrielle]. À la base de ce projet existait une préoccupation pour l'avenir de l'individu tout en considérant que le *passé* domine encore le *présent* de l'école publique du réseau d'enseignement de l'État du Rio Grande do Sul. Les recherches s'amplifièrent alors pour associer la formation aux nouvelles médiations de la société informationnelle. Parmi les principaux objectifs visés se distinguent : une articulation entre les attentes et les exigences de la société postindustrielle envers l'école en général, dont la gestion est tournée vers la formation instaurée dans des écoles publiques de l'État du Rio Grande do Sul; des compétences qui constituent des processus de formation de l'individu au XXI^e siècle et celles qui sont instaurées dans des écoles publiques de l'État du Rio Grande do Sul; des initiatives en matière de formation continue de professeurs associées aux nouvelles technologies.

Dans la même perspective, et soucieuse d'augmenter des espaces favorables à la formation d'individualités, la PUCRS continue à mettre en place des initiatives – aussi bien locales qu'internationales – tournées vers l'expansion et la consolidation de coopérations entre la société civile et le milieu universitaire, par l'intermédiaire des nouvelles médiations de la société de l'information. Dans ce contexte, l'importance des échanges avec des centres de recherche tels que le CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante) est indiscutable, voire indispensable, pour la PUCRS – université privée – et ses chercheurs.

4 a) Desaulniers, J. B. R. (org.) (2006). *Responsabilidade Social & Universidade* [Responsabilité sociale et université]. Porto Alegre : EDIPUCRS; Canoas : EDIULBRA; b) Desaulniers, J. B. R. (org.) (2006). *Saber cuidar de si, do outra, da natureza* [Savoir s'occuper de soi, de l'autre, de la nature]. PA: EDIPUCRS.

5 Desaulniers, J. B. R. (2007). *Gestão estratégica de competências – a 'mão visível' na formação do indivíduo* [Gestion stratégique de compétences – la « main visible » dans la formation de l'individu]. Dans www.pucrs.br/orgaos/edipucrs.

6 Desaulniers, J. B. R., Sander, C. et Sudati, C. (org.) (2007). *Vendaval Tecnológico – práticas de formação do cidadão do século XXI* [Ouragan technologique – pratiques de formation du citoyen du XXI^e siècle]. Dans www.pucrs.br/orgaos/edipucrs.

Chronique didactique

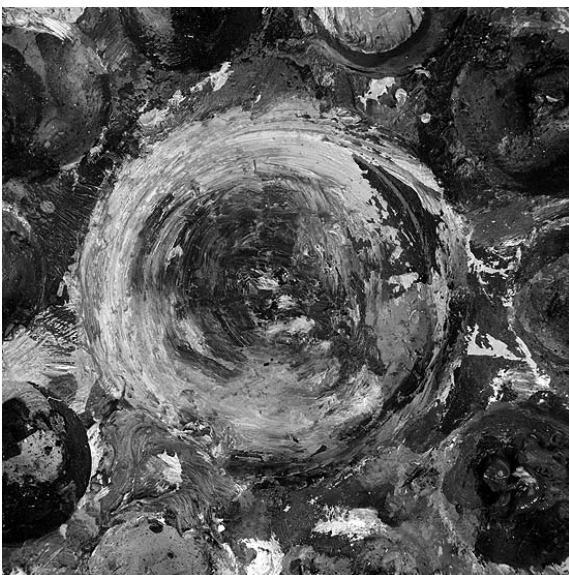
L'art à l'école. Quel est son objet d'enseignement et d'apprentissage ?

Myriam LEMONCHOIS
Université de Montréal

Le nouveau programme de formation pour le primaire accorde aux arts une place significative. Considéré comme essentiel, le domaine des arts s'y inscrit dans une perspective socioconstructiviste. Mais la question de son objet d'apprentissage et d'enseignement s'y pose avec acuité. En effet, l'histoire de l'enseignement permet de relever deux représentations des arts, d'ailleurs encore prégnantes dans l'esprit des enseignants aujourd'hui. La première, héritée du classicisme, traite de l'art comme d'un objet de distinction sociale digne de louanges. La seconde, héritée de l'expressionnisme, début du XX^e siècle, conçoit l'art comme un moyen d'expression et d'émancipation de l'individu. Le nouveau programme reprend ces représentations tout en s'en distinguant sur trois points essentiellement : la reconnaissance de la création comme processus, l'importance de faire parler les élèves et la nécessité de l'apport de références culturelles.

La reconnaissance de la création comme processus

La conception classique de la culture considère qu'il n'y a pas de culture technique; l'art a une fonction éducative à condition de devenir un sujet de dissertation. La seule finalité acceptable de l'enseignement artistique est la démocratisation de l'art. L'enseignant emmène ses élèves au musée pour remplir sa mission. Un certain élitisme adhère à l'art : considéré comme un talent ou un privilège, il est donné en récompense le vendredi après-midi, après une semaine de labeur. Il n'implique pas un travail d'atelier, l'enseignant consacre beaucoup de temps à la lecture de textes et quelques heures à la pratique. Le programme actuel s'oppose à cette conception puisqu'il reconnaît le potentiel créateur de l'élève et insiste sur l'importance de la pratique. N'excluant pas la sensibilité au bénéfice de la rationalité, il reconnaît une valeur éducative à l'art, en affirmant qu'il amène l'élève à traduire « sa personnalité, son vécu et ses aspirations ». Grâce à l'expérience de création, l'élève intègre la démarche de l'artiste, dans une posture de recherche active où il est l'acteur de ses apprentissages.



L'approche expressionniste affirme qu'il suffit de donner de la peinture à l'enfant pour qu'il crée, que l'enseignant ne doit pas intervenir, son rôle consistant uniquement à créer un climat qui favorise la créativité. Elle s'appuie sur le mythe de l'enfant naturellement artiste : il faut développer son expression avant que son imaginaire ne soit déformé par les codes sociaux. L'apport de techniques ou de références ne peut que pervertir l'expression de l'enfant, l'enseignement des arts est le lieu où l'on abandonne tout cadre. Le nouveau programme rejette ce point de vue, en insistant sur la nécessité de développer le potentiel créateur et des habiletés à symboliser, à exprimer et à communiquer par le biais de l'art. Ce développement exige un enseignement approprié, qui amène l'élève à se familiariser progressivement « avec la transformation matérielle, les gestes, les outils et le langage propres aux arts ». L'enseignant intervient pour aider l'élève à s'approprier une démarche de création, en préparant des propositions variées qui permettent d'exploiter des matériaux divers et des éléments du langage artistique.

L'importance de faire parler les élèves

Puisque l'enseignement de l'art comme objet est plus cérébral que moteur, c'est la parole de l'enseignant qui domine. L'enseignant transmet des informations sur un objet sacralisé et élitiste; il raconte, les élèves écoutent. Préoccupé de la question des références, il commence par définir l'art. L'accès à la critique est réservé aux professionnels, seuls les élèves des derniers cycles du secondaire y sont initiés. Le nouveau programme s'oppose à cette conception en montrant l'importance de faire parler les élèves sur leurs expériences de création et d'appréciation. L'expérience esthétique n'est pas de l'ordre de la délectation muette, les élèves sont invités à porter un jugement d'ordre critique. Ce ne sont plus uniquement les disciplines nobles (mathématiques et philosophie) qui forment l'esprit critique, les arts participent aussi à son développement. De plus, le nouveau programme s'oppose au modèle classique qui ne s'interroge pas sur la légitimité de l'œuvre, en reconnaissant que l'œuvre est « porteuse de plusieurs significations selon l'interprétation qu'en fait le spectateur ».

La représentation expressionniste de l'art conçoit l'expérience esthétique comme une relation intime entre l'élève et l'œuvre, où le maître n'a pas sa place. Cette expérience est parée du voile vaporeux de l'intuition. Désormais, le nouveau programme ne définit pas l'art comme étant uniquement l'expression d'émotions, mais aussi comme l'expression d'une pensée. Tout comme dans les autres

disciplines, l'élève doit donc rendre compte de ce qu'il a appris. On lui demande d'utiliser le vocabulaire disciplinaire pour parler de son expérience de création ou de son expérience d'appréciation. La verbalisation a un objectif éducatif : l'élève apprend à exercer « son esprit critique et à développer son sens esthétique » en appréciant ses réalisations et celles de ses camarades, des œuvres d'art et des objets culturels; « le fait de partager son expérience de création et de rendre compte de ses façons de faire lui permet de mieux intégrer ses apprentissages et de les réinvestir ensuite dans d'autres créations ». L'enseignement des arts est reconnu comme une discipline scolaire à part entière qui permet de développer des compétences transversales : exploiter l'information, formuler des questions et y répondre, résoudre des problèmes, évaluer sa démarche, mettre à l'essai des pistes de solution...

La nécessité de l'apport de références culturelles

Certes, l'approche de l'art comme objet insiste sur ce point, mais désormais la démarche est différente. Il ne suffit plus d'emmener les enfants au musée pour accomplir sa mission de démocratisation de l'art, il faut faire parler l'élève sur les œuvres rencontrées en lui demandant de faire appel à ses expériences. Il doit faire part de ses réactions émotives pour affiner sa sensibilité. Le nouveau programme demande que tout au long de sa formation en arts au primaire, l'élève soit mis en contact avec de nombreux repères issus de sa culture immédiate. Il reconnaît que les œuvres ne sont pas seulement celles qui appartiennent à ce qu'on appelle la haute culture, elles peuvent être des œuvres médiatiques, des œuvres issues de la culture populaire ou encore des œuvres réalisées par des élèves. D'après la conception classique, l'artiste est un être à part, touché par la grâce divine ou par la folie, il n'a donc pas sa place à l'école. Dans le nouveau programme, les artistes sont invités à parler d'art et à animer des ateliers dans les classes.

Le nouveau programme refuse aussi la conception expressionniste de l'enseignement de l'art sur ce point. La culture artistique n'est plus considérée comme une entrave à la créativité, elle devient même une nécessité pour porter un jugement critique à partir de critères déterminés. L'élève va ainsi pouvoir construire son opinion et adopter une position pour devenir capable de faire des choix plus éclairés. On sort de l'idée qu'en art tout se vaut. Les arts sont définis comme la matérialisation d'une réalité socio-culturelle, l'élève doit donc apprendre à situer les œuvres dans leur contexte. L'enseignement artistique participe

à la formation de l'identité culturelle, son objectif est d'« alphabétiser » l'élève par « un processus d'acquisition du langage, des règles, des principes et des outils propres aux arts ». Dans cette perspective, le programme exige « un minimum de 20 œuvres d'art, objets culturels du patrimoine artistique et images médiatiques d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, pour chaque cycle ».

Conclusion

Jusqu'ici, l'art a toujours été au service de l'école, il n'avait pas une fonction éducative en soi. Dans la conception classique, il était soumis à d'autres disciplines : les arts servaient à étudier les formes géométriques, à aborder des questions philosophiques ou à illustrer des connaissances littéraires ou scientifiques... Du côté des idées expressionnistes, son destin n'était guère meilleur : le plaisir, reconnu élément constitutif de l'expérience artistique, permettait d'envisager les arts comme une source de motivation de l'enfant, de développement de l'estime de soi... L'objet d'apprentissage et d'enseignement en art est à la fois objet et expérience. Mais l'une des qualités de l'art est de remettre en cause toutes les définitions. Son enseignement doit être à son image : ailleurs que dans les certitudes. Il est donc complexe, non pas tant par l'ampleur des connaissances qu'il implique, mais surtout par le travail sur les représentations qu'il exige pour changer de regard sur l'enfant et sur l'art. Le plus important est d'enseigner l'art pour ses qualités intrinsèques : sa fonction poétique et esthétique.

Chronique de la langue française

Les premiers pas d'une recherche sur l'enseignement littéraire au Gabon

Armel NGUIMBI
Doctorant
Université Laval



L'objet de ce texte est de livrer quelques impressions après un séjour au Gabon, au cours duquel j'ai rencontré de nombreux enseignants de français dans le cadre de la collecte des données de ma recherche de doctorat.

Mes questions initiales de recherche découlent d'un constat et d'une question que je me suis toujours posée : pourquoi l'enseignement littéraire intéresse-t-il si peu les élèves ?

Dans le contexte scolaire gabonais, où j'enseigne le français dans les lycées depuis bientôt vingt ans, le discours des enseignants, des élèves, des parents, des médias, etc. justifie le faible rendement des élèves en littérature par un fort déterminisme socio-économique : peu d'intérêt des élèves pour la lecture des textes littéraires, cherté du livre, conditions de travail des enseignants déplorables, grèves des enseignants à répétition, démission des parents, pauvreté galopante.

S'il est possible que ces déterminants sociaux aient un impact sur les résultats scolaires en littérature, les problèmes rencontrés sont trop répandus pour ne trouver leur explication que dans des facteurs extérieurs aux acteurs concernés, comme si les intéressés eux-mêmes – les élèves, mais aussi les enseignants – ne jouaient aucun rôle dans les difficultés et les résistances observées. Si plusieurs travaux en didactique du français permettent de comprendre ce qu'est ou devrait être l'enseignement littéraire et abordent la question de cet enseignement du point de vue de l'élève, que sait-on, en revanche, de ce que pensent les enseignants – chargés justement d'initier les élèves à la littérature – de leur discipline d'enseignement et de leurs pratiques en classe ?

Pour mieux comprendre les difficultés des élèves en matière de littérature, il m'a semblé pertinent d'interroger les conceptions et les pratiques professionnelles des enseignants pour voir si on n'y trouverait pas quelques explications à la résistance des élèves envers la littérature. Les fondements théoriques de ma recherche ont été élaborés à partir de la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961) et trois instruments de collecte des données me permettront d'accéder aux représentations des enseignants : l'association de mots, les entretiens et l'observation des pratiques en classe.

Dans l'évolution de ma recherche, j'en suis à la fin de la transcription des entretiens et, à force d'écouter et de réécouter les enregistrements et de faire « une lecture flottante » (Bardin, 2001) des transcriptions, quelques impressions prennent forme, et je me permets d'en présenter une esquisse ici.

Premières impressions

De façon générale, l'enseignement littéraire au Gabon s'organise autour de trois grands pôles : un pôle théorique centré sur l'histoire littéraire, un pôle thématique où, à travers des textes d'auteurs variés, sont étudiées des questions d'ordre existentiel; et un dernier pôle consacré à l'enseignement des œuvres intégrales. Le discours des enseignants rencontrés fait apparaître que l'histoire littéraire, transmise de façon magistrale, précède souvent l'étude des thèmes et des œuvres intégrales et occupe une place prépondérante chez les enseignants diplômés des facultés de lettres, plus que chez les enseignants diplômés de l'École normale supérieure où on forme les enseignants. Les premiers ont tendance à intégrer l'histoire littéraire dans une analyse essentiellement formaliste des textes et centrent leur enseignement sur le matériau verbal. À cet égard, il semble que les enseignants diplômés des facultés de lettres, de loin les plus nombreux, aient une représentation encyclopédique ou élitiste de l'enseignement littéraire, comme cela semble ressortir des propos de certains d'entre eux, pour qui « accroître les connaissances littéraires des apprenants » à partir des « différents mouvements littéraires à travers les siècles » constitue l'un des objectifs poursuivis.

En revanche, sans renier le triptyque histoire littéraire, groupement thématique, œuvres intégrales, les diplômés de l'École normale supérieure insistent davantage sur une analyse du fonctionnement des textes et intègrent l'histoire littéraire dans cette approche. L'enseignement de la littérature semble refléter la conception qu'ils se font de la

littérature : un art du verbe, un usage particulier du langage. Pour eux, l'enseignement littéraire serait une technique à transmettre pour lire les textes. Mais comment cela se passe-t-il concrètement ?

Je note que, dans leur discours, les enseignants rencontrés sont animés de bonnes intentions et disent que leurs pratiques sont en accord avec les intérêts des élèves. Mais en observant les pratiques en classe, il m'est apparu que les élèves sont très peu pris en compte. Leur activité principale reste d'écrire dans leurs cahiers ce que leur dicte l'enseignant, en dehors du traditionnel duo question/réponse qui, parfois, anime la classe. Dans la majorité des cours observés, j'ai noté très peu d'échanges entre l'enseignant et les élèves, encore moins entre les élèves. L'enseignant joue un rôle prépondérant dans la classe, comme le déclare l'un d'eux : « Je peux dire que l'enseignant est tout dans la classe, sinon il ne serait pas enseignant. Comme son nom l'indique, il est là pour enseigner. [...] Ceux qui pensent que l'enseignant est mort dans la classe se trompent lourdement. » En dehors de quelques questions posées à la classe, questions souvent en lien avec les notions apprises précédemment, les élèves prennent des notes sous la dictée de leur enseignant sans poser ouvertement de questions. On retrouve là un modèle d'enseignement transmissif très traditionnel.

En guise de conclusion

À partir de mes premières impressions, il me semble que les représentations des enseignants au secondaire gabonais sont assez diversifiées. Cette diversité est compréhensible à partir du parcours individuel, scolaire et universitaire des enseignants rencontrés. Quant à la place de l'élève dans cet enseignement, l'analyse du discours et des pratiques montre un contraste saisissant entre ce qui est dit et ce qui est fait en classe. C'est peut-être là un des indices qui pourraient nous amener à comprendre le désintérêt des élèves pour la littérature.

Références

- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : Presses Universitaires de France.

Chronique Culture et Éthique

Éthique ou morale

Denis JEFFREY
Université Laval



Certains auteurs ont cru, et continuent de croire, que toute proposition de vie morale devrait être conservée au musée. Ils conçoivent la vie morale comme une chose ancienne qui n'a plus sa place dans le monde contemporain. Ils se veulent modernes en affirmant que l'époque est à l'éthique. Il y aurait une rupture entre des manières anciennes de se penser comme sujet moral. Ils préfèrent utiliser le mot « éthique » parce qu'il sonne moderne. En fait, la morale serait porteuse d'une conception tyrannique de l'autorité¹ qui n'apparaît plus acceptable pour un contemporain. Comme le souligne André Comte-Sponville (2000, p. 17), la morale « n'est pas là d'abord pour punir, pour réprimer, pour condamner. Il y a des prisons pour ça, des policiers pour ça, et nul n'y verrait une morale ». Guy Bourgeault (2004, p. 12) rappelle que bon nombre d'écrits récents donnent dans « un simplisme réducteur en opposant à la soumission aux règles établies exigée par les morales anciennes, périmées – dont la validité a en quelque sorte “expiré”, au Québec, avec la Révolution tranquille de 1960 –, l'autonomie et la responsabilité auxquelles les éthiques feraient aujourd'hui toujours appel ».

L'immense majorité des spécialistes du vaste champ de la morale et de l'éthique ne distingue pas ces deux mots. Je ne pourrais tous les nommer, mais de vieux routiers de l'éthique et de la morale ne distinguent pas éthique et morale. Ils utilisent l'un ou l'autre mot selon les contextes syntaxiques, sémantiques et euphoniques². Par exemple, la plupart des auteurs utilisent encore des expressions convenues telles que « normes morales », « conscience morale » et « autonomie morale ». On parlera aussi des positions morales de Kant ou de Sartre. En d'autres circonstances, ils utilisent des expressions comme « l'éthique du sujet », « l'éthique

1 Certains ont tendance à assimiler le rejet des arguments d'autorité qui fondent l'épistème moderne à la position d'autorité d'une personne en responsabilité.

2 Pierre Lucier et Daniel Weinstock (2006), notamment, utilisent l'un et l'autre terme selon le contexte linguistique.

du journaliste » ou « l'éthique de l'enseignant ». Pour certains, le syntagme « éthique de l'enseignant » conserverait une neutralité axiologique que le syntagme « morale de l'enseignant » n'aurait pas. Mais ces deux syntagmes sont tout à fait synonymes. Le titre d'un article récent, *Les enjeux de la bioéthique et ses conséquences morales*, montre l'intérêt de conserver les deux mots. Il n'y a pas là de quoi fouetter un chat. Quand je parle de mon travail universitaire, je me présente comme un spécialiste de l'éthique et de la morale. Si j'avais à choisir l'un ou l'autre de ces termes pour me définir, je ne dirais pas que je suis un moraliste, encore moins un moralisateur, mais un éthicien. Un moraliste, dans le sens commun, est celui qui fait la morale. On l'associe faussement au moralisateur. À défaut de l'usage du mot « éthicien », je pourrais encore utiliser l'expression « spécialiste de la morale » afin de conserver la neutralité de ma position intellectuelle.

On admet la difficulté d'utiliser, à des fins de communication, des expressions comme « conscience éthique » au lieu de « conscience morale », « conduite éthique » au lieu de « conduite morale », « dilemme éthique » au lieu de « dilemme moral », « éthicité » au lieu de « moralité ». Je pense aussi à ces juges des différentes cours québécoises et canadiennes qui exigent des enseignants une moralité exemplaire; faudrait-il alors dire une « éthicité exemplaire » ? Il y aurait une perte du sens commun. De plus, ces jeux de mots, foncièrement arbitraires, entraîneraient de la confusion, alors que le spécialiste cherche à clarifier les choses.

Pour nombre de personnes, la morale renvoie aux obligations et aux contraintes, alors que l'éthique porte sur la position du sujet. J'ai observé que le mot « éthique » est souvent utilisé à la place et au lieu des expressions « conscience morale », « position morale personnelle » ou « morale personnelle ». Le mot « éthique » connote, pour ces personnes, spécialistes et non spécialistes, la construction personnelle de son espace moral. Cette division arbitraire laisse supposer que l'éthique, c'est bien, et que la morale, c'est mal. Cela laisse aussi supposer que l'éthique, c'est notre part de liberté, alors que la morale, c'est ce qui impose des limites à notre liberté. On voit immédiatement les effets pervers de cette distinction. Ce qui relève de la morale contiendrait une connotation négative, prescriptive, contraignante, et par conséquent, la morale serait l'ennemie de la liberté. Il y aurait la bonne éthique, celle qui est personnelle, et la mauvaise morale, celle qui prescrit des obligations. On se retrouve dans une situation plutôt étonnante puisque la liberté individuelle ne peut pas être illimitée. Les diverses formes de régulation qui la limitent ne doivent pas subir l'odieuse de la connotation

négative. Il ne s'agit pas de faire croire qu'une morale anéantit la liberté individuelle, mais bien qu'elle la soutient et la motive. La morale personnelle, comme toutes les morales collectives, ne se constitue qu'à partir de relations interpersonnelles. Kant disait déjà que l'homme ne devient homme que parmi les hommes. On pourrait aussi dire qu'on ne devient pas humain sans que les autres nous en fournissent l'occasion.

Avec cette étonnante distinction entre éthique et morale, comment convaincre des individus, surtout les plus jeunes, de l'obligation d'établir des limites à leur liberté, serait-ce des limites éthiques, morales ou juridiques ? Comment les amener alors à respecter les règles normatives qui soutiennent le vivre-ensemble ? Au lieu d'écrire « respecter les règles », j'aurais pu utiliser des expressions qui ont un effet provocateur comme « se soumettre à des règles » ou « obéir à des règles ». Je sais que l'obéissance et la soumission ont mauvaise presse de nos jours. Mais qu'on le veuille ou non, par consentement volontaire éclairé ou par obligation, tous les individus, même les plus jeunes, sont tenus d'obéir aux règles normatives que se donne une société dans un espace démocratique. Ces règles normatives sont le plus souvent énoncées sous la forme de lois. Si nous savions qu'un grand nombre d'individus refusent d'obéir aux lois, nous serions alors exposés aux dangers de la violence, de l'injustice et de l'insécurité. D'ailleurs, les tensions entre la liberté individuelle et la sécurité, surtout depuis octobre 2001, sont devenues un enjeu éthique majeur. Un certain nombre de restrictions, d'interdictions, de prescriptions et d'obligations proposées aujourd'hui sont directement dictées par des considérations sécuritaires. La frontière entre le « trop » et le « trop peu » de sécurité, dans le but de baliser des espaces pour l'exercice de la liberté, est très mouvante. En somme, l'expression « obéir aux lois » suscite un malaise, on préfère la remplacer par l'expression « respecter les lois ». Mais je continue de penser qu'un chat est un chat, et je refuse la séduction de la « rectitude morale ». Nous devons obéir aux lois, et il nous est même permis de participer aux débats politiques pour réviser les lois auxquelles nous nous soumettons.

J'ai quelquefois l'impression que ceux qui plaident pour l'éthique, et contre la morale, pensent que les normes et les règles morales sont des injonctions extérieures assimilées par des individus qui les reproduisent avec conformité. Ils pensent peut-être aussi que les individus placés dans telle ou telle situation adoptent logiquement tel comportement en adéquation avec les normes et les règles morales. La morale serait donc associée au conformisme, et on sait que les Modernes ont horreur du conformisme. Or, l'in-

tériorisation des normes et des règles n'est jamais parfaite puisque des individus agissent en désaccord avec elles. Les normes morales n'induisent pas nécessairement les conduites attendues. C'est un truisme que l'on doit rappeler de temps à autre. Le rapport à une norme morale n'est pas univoque. Une norme est l'objet, par le sujet moral, d'une relecture constante, d'une négociation, d'un ajustement et d'une réévaluation selon les situations. Les normes morales ne s'imposent pas de l'extérieur sur les individus comme s'imposerait la langue. L'individu est constamment en train de négocier sa position face à une norme, quelquefois en y donnant son adhésion, d'autres fois en la contournant. Une norme morale, en somme, n'est pas un déterminisme extérieur qui aliène l'individu.

Il faut ainsi déplorer le fait de considérer que des individus ne seraient que les jouets de forces morales qui s'exercent sur eux à leur insu et sans réflexivité de leur part. Il faudrait alors, croient erronément certaines personnes, amener les individus à se libérer de la morale. Se retirer d'un univers moral entraîne l'adhésion à un autre univers moral. Là où est la morale, il ne pourrait y avoir un vide. En tout temps, la liberté humaine doit être régulée. Que les modes de régulation soient souples ou rigides, c'est une autre histoire. Qu'on préfère la souplesse à la rigidité, c'est bien acceptable, mais cela ne peut disqualifier la morale pour autant. Il n'y a pas la morale d'un côté et l'individu de l'autre. La morale ne se présente pas comme la grande muraille de Chine. Les individus sont déjà, depuis leur plus tendre enfance, socialisés à des normes morales dont ils tirent sens et valeurs pour leur vie. Entre l'individu et la morale, il n'y a pas de dualité. La morale vécue se dilue dans une action qui transforme l'individu et transforme le monde. La pensée morale se traduit immédiatement en action. Rares sont les situations qui exigent une délibération intime pour peser les choix et les décisions et examiner attentivement leurs conséquences. Le plus souvent, l'action morale jaillit des circonstances, mais elle n'en est pas moins réfléchie. Ce n'est pas la réflexion instrumentée et patentée du spécialiste de l'éthique et de la morale. C'est une réflexion qui est de l'ordre du vécu, du ressenti, de l'expérience. On pourrait dire, avec le sociologue Michel Maffesoli, qu'il s'agit d'une raison sensible, d'une sensibilité qui détecte rapidement ce qu'il faut faire ou ce qu'il faut dire dans une situation donnée. C'est une réflexion dans l'urgence de l'action. L'action est plus ou moins intentionnelle, plus ou moins lucide, mais elle obéit à des schèmes de pensée déjà éprouvés, à des significations et à des valeurs déjà intériorisées, en fait, à une conscience morale commune qui s'incarne dans l'action.

Il est important d'insister sur la position personnelle des individus vis-à-vis de la morale. Mais il ne faut pas oublier que même si une morale, dans sa proposition, se donne comme dogmatique, elle ne l'est pas nécessairement dans l'esprit du sujet : elle est interprétée, expérimentée, vécue, et laisse donc place à la subjectivité. Dans le vécu de tous et chacun, même dans une société qui impose une morale d'une manière rigide, on relève diverses positions, tactiques et stratégies de résistance permettant d'aménager des marges de liberté. Le comportement du sujet moral n'est ni tout à fait déterminé, ni tout à fait indéterminé. Sa liberté s'exerce partout et en tout temps, puisqu'il s'agit bien d'un pouvoir de penser, d'agir, de communiquer, etc. L'autonomie morale n'implique pas un détachement de normes morales extérieures à soi-même. L'hétéronomie n'est pas synonyme de dépendance, mais bien de socialité, de sociabilité, d'appartenance à une communauté, de positionnement identitaire. Un « Nous » précède le « Je » du sujet moral. Son existence tient à ce « Nous ».

Derrière les mots « éthique » et « morale » se cache de l'impensé qu'il faudrait bien un jour expliciter. Il y a même des mots, associés à la morale, qui sont rejetés parce qu'ils ne font vraiment pas modernes. Je pense ici au mot « punition » auquel on a substitué dans le monde scolaire celui de « conséquence ». Qui a peur du mot « punition » ? Si des interdits se sont abattus sur ce mot, n'est-ce pas le rôle du professionnel de l'enseignement d'en discuter ouvertement, sans parti pris ?

Le mot « éthique » est primé parce qu'il a une consonance moderne. On ne lui connaît pas de fréquentation avec les impositions mortifères d'un certain moralisme. De plus, il se conjugue bien avec les courants de l'individualisme et du libéralisme. C'est pourquoi on le préfère, sans se douter toutefois que certains codes d'éthique sont saturés de contraintes moralisatrices³. Or, ce qu'on aime bien dans ce mot, c'est qu'il renforce cette idée que les contemporains se font d'eux-mêmes quant à leur autonomie. Je ne suis pas bien certain qu'on distingue autonomie et suffisance. Il y aurait de l'éthique pour le sujet autonome et de la morale pour le sujet dépendant et obéissant. Toutefois, l'éthique comme la morale maintiennent les individus dans des obligations qui visent à réguler leur propre liberté.

3 Lire à cet égard l'article de Georges A. Legault dans *Les défis éthiques en éducation*.

On peut certes observer, dans l'histoire de la morale, une fétichisation des règles. Une morale à visée totalitaire et universelle, fondée sur des dogmes, fétichise ses règles. Une morale totalitaire et universelle s'applique à toutes les situations sans prendre en compte la pluralité des contextes et des histoires individuelles et collectives. L'Église de Rome, notamment, est reconnue pour ses positions morales universelles et totalitaires. Entre autres, les règles vaticanes qui norment la vie sexuelle sont singulièrement fétichisées. On s'offusque de cela, et on en profite pour affirmer que la morale est dépassée. Certes, la morale vaticane n'est plus au goût du jour. Les morales ne sont pas éternelles, elles ont leur cycle de vie.

Pour terminer ce texte, j'aimerais attirer l'attention sur ces nouveaux phénomènes contemporains de fétichisation de règles morales. En effet, sont fétichisées aujourd'hui de nouvelles règles morales, particulièrement autour des logiques de sécurisation, de prévention en santé et de gestion du risque. Par exemple, on peut considérer que la santé s'est soudainement enveloppée de règles morales qui ont valeur de dogmes et s'appliquent d'une manière universelle et totalitaire. Par exemple, autour du simple fait de fumer sont apparues des contraintes d'ordre moral très fétichisées, du moins tout autant que pouvaient l'être les règles en matière sexuelle du Vatican. Les conduites humaines qui sont intensément moralisées changent d'une époque à une autre, mais on doit accepter qu'existent des règles morales encore fortement fétichisées. Est-ce que ces nouvelles obligations morales passent mieux parce qu'on les qualifie d'« éthiques » ?

Références

- Bourgeault, G. (2004). *Éthique, dit et non-dit, contredit, interdit*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Compte-Sponville, A. (2000). *Présentations de la philosophie*. Paris : Albin Michel.

Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

Des futurs enseignants : anticipation de la collaboration en milieu scolaire

Stéphane MARTINEAU
Université du Québec à Trois-Rivières

Liliane PORTELANCE
Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Ce court texte s'attarde aux représentations que de futurs enseignants ont de la collaboration entre les différents membres de l'équipe-école et l'enseignant débutant, et des conditions afférentes. Il rend compte des résultats préliminaires d'une partie des données d'une des recherches menées par l'équipe du *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement* (LADIPE, UQTR). Les données qui suivent proviennent d'un questionnaire administré aux finissants de trois programmes de formation à l'enseignement à l'UQTR. Au total, 267 étudiants des cohortes de 2004-2005 et 2005-2006 y ont répondu, dont 111 du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP), 88 du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) et 68 du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (BASS). Précisons que cette recherche s'est poursuivie en 2006-2007 et s'étendra jusqu'en 2007-2008.

Mise en contexte

On sait que le soutien offert à l'enseignant durant ses premières années d'exercice de la profession joue un rôle crucial dans sa capacité à construire son efficacité professionnelle. On sait aussi que la contribution du débutant aux activités d'une équipe enseignante peut représenter une condition favorable à son insertion professionnelle. La question de la collaboration entre l'enseignant novice et ses collègues expérimentés s'avère ainsi d'un intérêt particulier et il est pertinent de s'interroger sur les représentations qu'ont les futurs enseignants de la collaboration dans le contexte de l'entrée dans la profession. Le concept de collaboration fait ici référence à un investissement dans ses relations interprofessionnelles. La collaboration est plus



exigeante que la collégialité, spontanée ou contrainte. Elle se manifeste dans son rapport au travail et aux collègues, elle exclut la concurrence et la compétition tout autant que l'indifférence.

Quelques résultats

Les étudiants conçoivent la collaboration entre novice et expert comme un partage de connaissances, d'informations et d'expériences. Les futurs enseignants du secondaire précisent que les connaissances partagées portent « sur les stratégies et les contenus d'enseignement, de même que sur le fonctionnement de la classe et de l'école » (BES 11¹). Pour l'ensemble des participants, collaborer signifie partager son expérience « dans les deux sens » (BASS 17), « partager sa vision de certaines situations » (BASS 36), « accepter le partage des projets que l'on crée » (BASS 32). Dans cette dynamique de partage, l'expert apporte avant tout son expérience et le novice, des idées nouvelles. Mais ce partage ne s'effectue pas à parts égales puisque le statut de l'expert diffère de celui du novice. En effet, l'expert est considéré comme une personne qui guide, soutient, conseille, aide et encourage le novice, et lui transmet des rétroactions sur son enseignement.

Parmi les gestes jugés essentiels à l'intégration du novice dans une équipe pédagogique, mentionnons l'accompagnement, la supervision et l'encadrement par l'enseignant expérimenté ainsi que sa disponibilité, mais aussi son ouverture aux idées et aux essais du débutant et une certaine reconnaissance de son bagage professionnel. Les étudiants considèrent que les enseignants facilitent l'insertion du débutant en « le laissant prendre sa place » (BASS 11), « lui faisant confiance » (BÉPEP 1), « le prenant comme un collègue » (BASS 3), « reconnaissant ses compétences » (BÉPEP 16). Une attitude d'écoute, de compréhension et de respect est souhaitée par les étudiants du BASS. Inversement, certains gestes du novice rendent moins difficile son insertion professionnelle, comme l'apport d'idées novatrices et de nouveaux savoirs sur les méthodes d'enseignement ainsi qu'une attitude d'ouverture aux suggestions, aux critiques et aux conseils des autres. Les futurs enseignants jugent important de s'impliquer dans le milieu, de « participer à tout ce qui se présente » (BASS 10), de « s'investir pleinement » (BASS 15), de « prendre des initiatives », de « démontrer de l'autonomie par rapport à ce qui est implanté dans l'école » (BÉPEP 14). Les finissants du BES considèrent avantageux d'être respectueux de la culture du milieu.

Selon les étudiants, les directions d'établissement scolaire et les enseignants expérimentés souhaiteraient, avant tout, que le novice s'implique au sein du milieu scolaire en participant aux diverses activités, mais aussi en apportant des idées nouvelles, ce qu'un stagiaire imagine comme la réponse à un besoin de « nouveau souffle » (BASS 17). Également, elles attendraient des nouveaux enseignants qu'ils agissent de manière compétente, professionnelle et éthique. Les directions d'école préféreraient des débutants coopératifs et capables de prendre des initiatives, capables de s'adapter et qui démontrent de la motivation et du dynamisme. Notons ici que les attentes du milieu scolaire à l'égard de l'enseignant débutant, à savoir la connaissance de la matière, l'habileté à créer un climat d'apprentissage et la capacité d'analyse, ne figurent pas de manière explicite parmi les principaux éléments de réponses des futurs enseignants.

Les attentes à l'égard du milieu scolaire ne semblent pas toutes faciles à combler. En effet, les finissants souhaitent être considérés comme de véritables enseignants, acceptés tels qu'ils sont, traités d'égal à égal. Ils veulent « se sentir à part entière dans l'équipe-école » (BES 10). Par ailleurs, ils désireraient aussi être guidés, soutenus, épaulés et encouragés par les enseignants experts. Ces deux attentes peuvent paraître paradoxales. Toutefois, les expériences agréables de collaboration avec un enseignant associé permettent généralement au futur enseignant d'imaginer un agencement entre le fait d'être guidé et soutenu par un enseignant, et celui d'exprimer ses idées et d'argumenter pour les défendre (Portelance et Durand, 2006). En ce sens, les deux attentes ne s'opposent pas, elles s'harmonisent.

Les étudiants croient qu'ils se révéleront innovateurs en ce qui concerne la conception de l'enseignement, la modélisation des stratégies d'apprentissage, les connaissances sur la réforme scolaire, les manières d'enseigner et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Ils apporteront « une vision nouvelle et fraîche » (BASS 32) et « de nouvelles idées et du nouveau matériel pédagogique » (BES 19). Cette vision d'eux-mêmes s'inscrit en cohérence avec leurs conceptions de la collaboration entre novice et expert, leurs représentations des attitudes favorables à une insertion professionnelle réussie et leurs

1 Le numéro accolé au programme d'enseignement indiqué en majuscules, comme dans BES 11, correspond au numéro attribué à l'étudiant qui a répondu au questionnaire. Ce numéro a été attribué de façon aléatoire.

perceptions des attentes du milieu scolaire à leur égard. On y retrouve l'expression d'une grande valeur accordée aux idées nouvelles à transmettre, un apport enrichi d'une forte dose d'énergie, de dynamisme et d'enthousiasme, de la « fraîcheur » (BASS 19), et même de la « fougue » et de la « passion » du débutant (BES 2). Les futurs praticiens ne semblent pas s'imaginer que leurs tentatives d'innovation et leur volonté de s'impliquer activement pourraient être freinées par certaines contraintes quotidiennes qui les placeraient dans des conditions de survie plutôt que de satisfaction professionnelle ou qui les forceraient à délaisser leurs idéaux relatifs à l'apprentissage pour les remplacer par la préoccupation de maintenir un climat de classe convenable. Ils anticipent pourtant les difficultés des débuts. Parmi les principaux obstacles à une insertion professionnelle réussie, ils indiquent surtout l'enseignement d'une discipline qui ne correspond pas à leur profil de formation, l'enseignement à des élèves en situation scolaire particulière, un statut d'emploi précaire et le travail avec des élèves d'un ordre d'enseignement différent de celui pour lequel ils sont préparés. À ceci, ils ajoutent les nombreuses heures de planification des cours, le manque de matériel didactique et l'appartenance à une équipe pédagogique peu intéressée au travail d'équipe. En somme, les étudiants prévoient que leur insertion professionnelle pourrait ressembler à un parcours semé d'embûches. Sauront-ils rechercher l'aide dont ils auront besoin ou seront-ils portés à éviter d'en demander ? Seront-ils enclins à envisager l'insertion sous un angle quelque peu fataliste, considérant que la seule stratégie pour surmonter les problèmes consiste à attendre qu'ils passent (Martineau et Presseau, 2003) ou décideront-ils de changer leur choix de carrière ?

Conclusion

Les futurs enseignants semblent porteurs d'un véritable désir de collaboration avec les autres acteurs scolaires. De plus, ils se font une image assez juste des exigences de la collaboration, insistant sur la nécessité de la reconnaissance de leur apport possible au milieu. En fait, les futurs enseignants semblent se percevoir comme des agents de changement. Cependant, cette vision ne prend pas suffisamment en compte les contraintes du milieu. Enfin, les répondants font preuve d'un certain réalisme lorsqu'ils définissent les obstacles qu'ils pourraient rencontrer au cours de leur insertion professionnelle. En somme, cette recherche laisse entendre que les futurs enseignants ont su développer, tout au long de leur formation, une vision somme toute assez juste de ce qui les attend sur le terrain.

Références

- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). 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* (tome 1, p. 359-368). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Portelance, L. et Durand, N. (2006). La collaboration entre novice et expert en enseignement : nature, modalités et impacts perçus. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(2), 77-99.

Chronique

Rendez-vous avec la recherche

Entrevue avec Christiane Blaser

Professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Entrevue réalisée par

Suzanne-G. CHARTRAND
Université Laval



La lecture et l'écriture : des outils essentiels aux apprentissages scolaires

Suzanne-G. Chartrand : Madame Blaser, dans la conclusion de votre recherche doctorale, vous faites un plaidoyer pour que les facultés d'éducation prennent en charge la sensibilisation de tous les futurs enseignants, du primaire comme du secondaire, à la fonction épistémique de l'écrit. Comment justifiez-vous cette responsabilité nouvelle ?

Christiane Blaser : Dans une société comme la nôtre où la place de l'écrit est aussi importante qu'elle l'est actuellement, les élèves devraient quitter l'école en ayant développé des compétences à lire et à écrire qui leur permettraient de s'épanouir sur les plans personnel, social et professionnel. Autrement dit, il faut qu'à la fin de la scolarité obligatoire, les jeunes aient atteint le niveau de littéracie adapté aux exigences de la société qui est la leur. Ce niveau a beaucoup changé en quelques décennies, surtout à cause d'Internet, qui met à la portée de tous d'innombrables occasions de lire et d'écrire. Le moindre acte de la vie quotidienne nécessite aujourd'hui plus qu'un minimum de capacités à lire ou à écrire : déchiffrer un horaire, s'orienter sur une carte, retirer de l'argent d'un guichet, remplir un formulaire, répondre à un courriel, etc., toutes ces activités exigent de savoir lire, de comprendre et de produire des écrits de types très différents. Mais surtout, nous sommes constamment appelés à apprendre, à nous tenir au courant, à nous mettre à jour... et cela passe par l'écrit et, particulièrement, par la fonction épistémique de l'écrit : lire et écrire pour s'approprier et construire des connaissances, pour développer des compétences.

L'école donc doit doter tous les élèves – y compris ceux qui la quittent vers 16 ou 17 ans (et même avant) – du niveau de littéracie nécessaire pour apprendre tout au long de leur vie. Cette responsabilité concerne les enseignants de toutes les disciplines, car la lecture et l'écriture ne sont pas la chasse gardée de la classe de français. Ne lit-on pas et n'écrit-on pas dans toutes les disciplines ? Si importante que soit la parole des enseignants, ceux-ci ne s'en appuient pas moins, pour faire apprendre leurs élèves, sur les écrits : ceux qu'ils font lire et ceux qu'ils font produire à travers des activités qu'ils préparent et encadrent.

Le ministère de l'Éducation semble l'avoir compris puisque, dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, le développement de la compétence à communiquer relève maintenant de la responsabilité de tous les enseignants. Toutefois, si on y regarde de plus près, on s'aperçoit que l'argument avancé pour faire du développement de cette compétence une « responsabilité partagée », selon l'expression d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation de 1987, c'est essentiellement celui de l'amélioration de la qualité de la langue. Or, quand on parle de la qualité de la langue, on entend la plupart du temps l'amélioration de la maîtrise de l'orthographe. Tout « simplement », on voudrait que les élèves fassent moins d'erreurs dans leurs productions écrites et on s'imagine qu'il suffit pour cela que tous les enseignants soient plus vigilants et sévères quand ils corrigent les travaux de leurs élèves.

C'est loin d'être aussi simple. Assurément, les élèves – et les francophones en général – font beaucoup d'erreurs d'orthographe, car c'est un aspect du français écrit dont la maîtrise est particulièrement ardue et demande une longue fréquentation de l'écriture. Le meilleur moyen pour remédier à ce problème, c'est de faire écrire les élèves du début du primaire à la fin du secondaire, beaucoup et régulièrement, dans toutes les disciplines, et de leur apprendre à s'autocorriger. Il n'est en effet pas question que les productions écrites soient toujours corrigées par l'enseignant. Faisons écrire les élèves encore et encore, en leur montrant qu'écrire, c'est aussi réviser, douter et se corriger. Ici l'intervention d'un pair est très efficace, car un scripteur voit toujours mieux les erreurs dans le texte de son voisin que dans le sien, quel que soit son niveau d'expertise.

Même principe pour la lecture : pour qu'ils développent leur compétence à lire, les élèves doivent être mis souvent et régulièrement en contact avec des textes. Mais rappelons que, encore au secondaire, un grand nombre d'élèves éprouvent de graves difficultés à comprendre ce qu'ils lisent, les enseignants doivent donc préparer et encadrer les activités

de lecture de façon à ce que les élèves, particulièrement les faibles lecteurs (champions dans l'art de l'évitement), aient envie – ou n'aient pas le choix – de lire.

Si tous les enseignants du secondaire faisaient lire et écrire leurs élèves régulièrement, cela représenterait pour chaque jeune un immense capital d'écrits lus et produits à la fin de la scolarité avec, à la clé, un niveau plus élevé de littéracie. Rappelons que selon une enquête internationale à laquelle participait Statistique Canada, ce ne sont pas moins de 35 % des jeunes de 16 à 25 ans qui n'ont pas les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour se débrouiller adéquatement dans la société québécoise contemporaine¹.

Mais lit-on et écrit-on en sciences et en histoire, selon vos observations ?

Nos travaux ont montré que, malgré le temps important consacré aux activités de lecture et d'écriture dans les classes de sciences et d'histoire en 4^e secondaire, il se lit et s'écrit fort peu de textes, sauf exception. Les enseignants savent que beaucoup d'élèves ont des difficultés avec l'écrit. Ils sont démunis devant ce constat et, pour ne pas pénaliser les plus faibles, ils proposent des activités de lecture et d'écriture peu coûteuses cognitivement : répondre à des questions sous forme de mots isolés ou de courtes phrases; compléter des textes à trous; prendre des notes sous la dictée. Même le rapport de laboratoire, en sciences, n'est la plupart du temps qu'une activité de ce type. Les activités étant souvent réalisées en équipe ou sous la direction de l'enseignant, il est facile pour un élève faible de s'en sortir : il peut se fier sur ses coéquipiers ou attendre que l'enseignant donne les réponses au moment de la correction, ce que font immanquablement la plupart des enseignants pour s'assurer que tous les élèves aient ce qu'il faut dans leur cahier pour se préparer à l'examen.

On ne saurait reprocher aux enseignants d'agir ainsi, car ceux qui ont été formés pour enseigner une discipline autre que le français n'ont pas été outillés pour prendre en charge le développement de la compétence à communiquer de leurs élèves. Pour l'instant, une seule université québécoise – celle de Sherbrooke – offre aux futurs enseignants de toutes les disciplines un cours qui vise explicitement à les former dans ce sens. C'est bien sûr insuffisant, c'est

1 Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (ELACA). Cette enquête évaluait les compétences en compréhension de textes suivis, de textes schématisés, en numération et en résolution de problème. Au Canada, 23 000 personnes y ont participé. Le lecteur trouvera des informations détaillées concernant cette enquête à : http://www.statcan.ca/start_f.html.

pourquoi je plaide pour que les facultés préparent tous les enseignants à contribuer véritablement au développement des compétences langagières des élèves, en particulier à l'écrit. Et cela passe par la nécessité de convaincre les futurs enseignants du rôle extrêmement important de la lecture et de l'écriture dans la construction des connaissances disciplinaires, autrement dit de la fonction épistémique de l'écrit.

Références

- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse pour l'obtention d'un Ph.D. en didactique, Faculté des études supérieures, Université Laval, Québec.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (p. 179-194). Bruxelles : De Boeck.
- Chartrand, S.-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2/3, 275-293.

Livres

Introduction

Pascal Grégoire
Université de Montréal



Nouvelle réforme, nouvelle orthographe, nouvelle grammaire : l'adjectif accolé aux pratiques pédagogiques et à certaines dimensions de la langue témoigne des mutations profondes qu'a subies l'enseignement du français depuis les années quatre-vingt-dix. D'une part, l'enseignement magistral a cédé du terrain aux démarches d'apprentissage d'obédience constructiviste. D'autre part, l'adoption des règles de l'orthographe rectifiée par l'Académie française en 1991 témoigne de la volonté d'éliminer certaines aberrations étymologiques au profit de grandes régularités morphologiques. Cette tendance à préférer le systématique à l'exceptionnel prévaut aussi dans le champ de la *nouvelle grammaire*.

En effet, les théories grammaticales se situant dans la filiation des grammaires *génératives* ou *transformationnelles* décomposent la phrase en groupes syntaxiques. Par l'entremise de manipulations syntaxiques (le déplacement, l'effacement, la mise en emphase, la pronominalisation, etc.), l'élève, l'enseignant ou le linguiste sont à même d'interroger et d'étudier le système linguistique. Toutefois, une telle étude débouche nécessairement sur des interprétations multiples et sur des modifications fréquentes des modèles grammaticaux. Conséquemment, les travaux du domaine de la grammaire sont en constante progression (Paret, 1995).

L'ouvrage de Gérard-Raymond Roy et Mario Désilets (*Grammaire pour comprendre la phrase et les accords*, Les Didacticiels GRM, 2005) témoigne de cette effervescence. Les deux auteurs, à la lumière de leur réflexion, proposent une *nouvelle grammaire*. Leur analyse les incite à poser l'existence de nouvelles constructions verbales et de nouvelles fonctions syntaxiques. Invitée à discuter des apports de la réflexion de Roy et Désilets, la professeure Marie-Claude Boivin en arrive à des conclusions différentes. Selon elle, le modèle suggéré par les auteurs ne résiste pas à un examen critique, à plusieurs égards. Nous vous présentons ici le compte rendu critique de Boivin en prenant soin d'y assortir la réplique de Roy. Un tel débat nous semble être le prolongement naturel d'une didactique de la grammaire qui prône, dans la classe, la construction des connaissances et la découverte active.

Compte rendu de lecture

Grammaire pour comprendre la phrase et les accords,
2^e édition. Gérard-Raymond Roy et Mario Désilets. Les didacticiels
GRM, 2005.

Marie-Claude Boivin
Université de Montréal

La *Grammaire pour comprendre la phrase et les accords* se donne comme objectif principal d'expliquer les accords grâce à leur « mise en relation avec les structures verbales » (p. 7). Les quatre « structures du verbe » en constituent l'apport fondamental et novateur. Du point de vue de la didactique, l'ouvrage entend se situer dans le courant de la grammaire moderne : il préconise l'observation des faits à l'aide de manipulations syntaxiques (remplacement, effacement, etc.), et vise à aider les élèves à réfléchir « en situation d'écriture pour le respect des règles de syntaxe et d'orthographe » (p. 7).

Les six premiers chapitres forment le corps de l'ouvrage (1. Une appropriation grammaticale en contexte; 2. Le mot et l'accord; 3. Le groupe; 4. Les connecteurs ou marqueurs de relation; 5. La phrase; 6. Les relations entre les groupes dans la phrase); les deux dernières parties contiennent des annexes et une bibliographie.

Au découpage syntaxique de la phrase en deux constituants obligatoires (GN et GV), les auteurs juxtaposent une « approche selon les accords », identifiant la fonction sujet (S) et cinq fonctions grammaticales liées au verbe (V) dont celles, apport nouveau, de complément direct sujet d'un infinitif (CDSi) et de complément indirect sujet d'un infinitif (CISi). Le cœur de l'ouvrage se retrouve au chapitre 6 : l'analyse des accords et les structures du V. Les structures 1 et 2 correspondent respectivement au V conjugué (*Marie dort*) et à l'auxiliaire + participe passé (aux + PP, *Marie a dormi*). Les structures verbales 3 et 4 sont des propositions nouvelles : la structure 3 est composée d'un ou plusieurs coverbes (K) et d'un infinitif (*Lucie va_K*

devoir_K partir seule), et la structure 4 d'un « double verbe » (VV, *On la voit revenir toute joyeuse*).

Malgré une organisation influencée par la grammaire traditionnelle, allant du mot vers la phrase et non l'inverse, les contenus sont organisés en fonction du but visé, soit la maîtrise des accords. Cette organisation originale sert bien le propos, mais entraîne une certaine dispersion des contenus. Ainsi, les fonctions grammaticales S et complément direct (CD) sont présentées avec les donneurs S et CD, mais la fonction de complément de phrase (CP) est discutée à la dernière page de la grammaire.

La phrase passive reçoit un traitement intéressant (p. 58-59). Elle est analysée comme construite autour du V *être*, le PP étant plutôt un adjectif dont la fonction est attribut du sujet. Le modalisateur est habilement distingué (p. 60-61) du modificateur (p. 82) et du CP (p. 86) par des tests de déplacement. On distingue de plus clairement les connecteurs textuels des intergroupes.

Les structures verbales 3 et 4 soulèvent toutefois plusieurs problèmes. Le test de substitution servant à les identifier est difficile d'application, comme en témoignent les longues listes de verbes données en annexe. Plus fondamentalement, l'analyse distingue deux « pluriverbes » (K + infinitif et VV) alors que plusieurs de ces pluriverbes partagent des propriétés syntaxiques, notamment la pronominalisation de l'infinitive (*Lise veut accompagner Jean au cinéma*, *Lise le veut*, *Lise lui dit de les accompagner au cinéma*, *Lise le lui dit*). Le GV infinitif (ou « GInfCD ») se comporte donc comme une unité syntaxique, complément (ici, CD) du V conjugué pour les deux types de pluriverbes. Selon les

auteurs, « la distinction entre les GInfCD et les phrases relevant d'autres structures du verbe est parfois tenue » (p. 69). La pronominalisation de l'infinitive milite contre la distinction proposée.

Les auteurs différencient de plus préposition et élément d'un K (p. 40). Selon eux, *de* n'est pas une préposition dans *Pierre promet de revenir avant l'aube*, mais un élément du K *promettre de*. La pronominalisation démontre encore que *de revenir avant l'aube* forme une unité syntaxique (*Pierre le promet/Pierre promet cela*) : *de* ne peut faire lexicalement partie d'un K. Cette analyse obscurcit de plus le lien entre les subordinées à V conjugué (*Pierre promet qu'il reviendra avant l'aube*) et les subordinées infinitives (*Pierre promet de revenir avant l'aube*). Le passage d'une structure à l'autre (réduction de la subordinée) est d'ailleurs au programme du secondaire québécois. Si la catégorie grammaticale du mot *de* reste matière à débat (préposition, voir Chartrand, Aubin, Blais et Simard, 1999, ou subordonnant, voir Genevay, 1996; Boivin, Pinsonneault et Philippe, 2003), il est clair que *de* n'est pas un élément du V *promettre*.

Ces problèmes de cohérence interne nous semblent sérieux, étant donné la volonté affirmée de s'inscrire dans une démarche didactique d'observation systématique des faits fondée sur l'application des manipulations syntaxiques.

Adéquate sur le plan descriptif, l'approche de l'accord dite *donneur/receveur* (Roy et Biron, 1991) a connu une bonne diffusion en didactique du français au Québec. Elle s'avère à notre avis sous-exploitée dans l'ouvrage et des artéfacts inutiles de la grammaire traditionnelle demeurent. Par exemple, l'adjectif attribut prend « le genre et le nombre du mot auquel il se rapporte » (p. 72). La notion sémantique de *se rapporter à*, si difficilement maîtrisée par les élèves, est inutile : le modèle demande simplement d'identifier un donneur d'accord pour l'adjectif attribut. Il en va de même pour un attribut de catégorie autre que GAdj, qui « ne s'accorde pas avec le groupe dont il précise le sens » (p. 73). La raison de l'absence d'accord est pourtant toute simple : il n'est pas receveur d'accord.

Le traitement du GPrép nous paraît obscur. La définition de groupe syntaxique indique que le noyau « donne son nom au groupe, sauf pour le groupe prépositionnel » (p. 27). Ce choix ne sera ni expliqué ni justifié.

Comme c'est souvent le cas, on ne distingue pas suffisamment *catégorie grammaticale* de *fonction grammaticale*. On compare notamment directement la forme PP du verbe (catégorie grammaticale) et l'attribut (fonction grammaticale), ce qui ne peut qu'être source de confusion pour l'élève (p. 13).

L'utilisation des manipulations syntaxiques s'avère adéquate, mais insuffisamment systématique. En effet, certaines manipulations permettant d'expliquer des difficultés sont ignorées. On souligne par exemple (p. 80) que des « mots étrangers au verbe » peuvent se placer entre l'aux et le PP sans mentionner que leur effacement permet de retrouver l'aux et le PP. Le même commentaire s'applique aux « mots étrangers au verbe qui s'insèrent entre le coverbe et l'infinitif » (p. 81). Outre le fait que cette généralisation est erronée (ces éléments s'insèrent après l'élément conjugué (*Tu voudrais bien participer*, *Tu aurais bien voulu participer*), l'effacement permet de retrouver les verbes.

L'effort d'analyse déployé dans cette grammaire relativement aux structures verbales est certes louable, mais l'analyse elle-même ne nous semble pas suffisamment solide, sur le plan syntaxique, pour être employée avec des élèves dans le cadre d'un enseignement / apprentissage de la grammaire fondé sur l'observation des faits et donc sur l'utilisation systématique des manipulations syntaxiques pour dégager la structure des phrases et comprendre le fonctionnement de la langue.

Références

- Boivin, M.-C., Pinsonneault, R. et Philippe, M.-E. (2003). *Bien écrire : la grammaire revue au fil des textes littéraires*. Laval : Beauchemin.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blais, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- Genevay, É. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne, Montréal : LEP et La Chenelière.
- Roy, G.-R. et Biron, H. (1991). *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur/receveur*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Réplique du premier auteur du livre

Gérard-Raymond Roy

Linguiste et grammairien

Professeur titulaire à la retraite de l'Université de Sherbrooke

Rédigée à la demande expresse d'enseignants du primaire et du secondaire désireux d'utiliser la *Grammaticiel* en classe (Désilets et Roy, 1997-2008 « www.dgrm.qc.ca »), *Grammaire pour comprendre la phrase et les accords* est une invitation à s'appropriier en contexte l'ensemble des relations grammaticales du français. Sur le plan linguistique, les auteurs se donnent, ainsi que le relève Marie-Claude Boivin, comme objectif principal d'expliquer les accords à l'intérieur d'un système unifié dont le centre s'agence autour de quatre « structures verbales » (p. 7). Ces « structures du verbe » constituent l'apport fondamental et novateur de l'ouvrage. Sur le plan didactique, l'ouvrage vise à aider les élèves à réfléchir « en situation d'écriture pour le respect des règles de syntaxe et d'orthographe » (p. 7) et entend se situer dans le courant de la grammaire moderne : il préconise l'observation des faits de langue à l'aide des manipulations syntaxiques éprouvées (remplacement, déplacement, effacement, ajout) auxquelles les auteurs ajoutent la « réversibilité » (p. 18) comme stratégie facilitant l'identification contextuelle précise des participes passés et des structures verbales.

Six chapitres dont l'organisation, qui va du mot vers la phrase, cible surtout la maîtrise des accords « en situation d'écriture » (p. 7) et sert bien le propos forment le corps de l'ouvrage.

- Le premier chapitre, *Une appropriation grammaticale en contexte*, situe l'ouvrage et en définit les principes en lien avec le développement des compétences, comme le préconisent les documents ministériels les plus récents.
- Le deuxième, *Le mot et l'accord*, rappelle les marques générales des accords (le genre, le nombre et la personne) non seulement à l'écrit, mais aussi à l'oral comme soutien à l'apprentissage de l'écrit. Plusieurs exemples simples illustrent le propos en contexte d'oralité et d'écriture.
- Le troisième, *Le groupe*, établit sommairement le lien entre les accords et leur réalisation dans les groupes constitutifs de la phrase (GN, GAdj, GAdv, GV et GPrép). À noter que les auteurs indiquent que, pour le groupe prépositionnel (GPrép), c'est le « premier mot du groupe » qui sert de terme identificateur, la préposition n'étant qu'un mot lien comme cela est mentionné au chapitre suivant.
- Le quatrième, *Les connecteurs ou marqueurs de relation*, définit les termes liens entre les phrases et entre les groupes dans la phrase, tels que les coordonnants et les subordonnants; ces derniers sont classés en un schéma nouveau (p. 39) selon qu'ils jouent en contexte un ou deux rôles et selon qu'ils introduisent un GPrép ou une PSub.
- Le cinquième, *La phrase*, juxtapose en un schéma simple (p. 43) deux volets des *Programmes d'études de français*, à savoir le découpage syntaxique de la phrase en deux constituants obligatoires (GN et GV) et le découpage de la phrase « selon les accords », identifiant la fonction sujet (S) et cinq fonctions grammaticales liées au verbe (V) dont celles, nouvel apport, de complément direct sujet d'un infinitif (CDSi) et de complément indirect sujet d'un infinitif (CISi). Ces deux fonctions ne se présentent qu'en situation de « fusion de phrases » (p. 49), nouvel apport, dans lesquelles peut intervenir l'accord du participe passé suivi d'un infinitif. Ces distinctions constituent une clarification essentielle à une compréhension unificatrice des accords dans la phrase.
- Le sixième chapitre, *Les relations entre les groupes dans la phrase*, situe et différencie dans la phrase les accords intergroupes définis aux chapitres précédents; il constitue le cœur de l'ouvrage. Se référant au principe de réversibilité, les auteurs délimitent quatre structures du verbe, les structures 3 et 4 étant des propositions nouvelles, et regroupent ces quatre structures en un schéma qui les présente du simple au complexe (p. 76).

Ainsi, la structure 1 réunit les verbes conjugués à un temps simple (univerbe) (radical + terminaison) : « Lise **v**it heureuse ». La structure 2 est celle des temps composés (auxiliaire + participe passé) : « Lise a **véc**u heureuse », étant entendu que ces éléments verbaux sont en contexte « remplaçables par l'univerbe correspondant au participe passé » (p. 78). La structure 3 comprend les verbes formés d'un ou de plus d'un coverbe (K) et d'un infinitif : « Lise va_K pouvoir_K **v**ivre heureuse » ou « Lise demande à_K ou commence à_K **v**ivre heureuse », étant entendu que ces éléments verbaux sont en contexte « remplaçables par l'univerbe correspondant au dernier infinitif de cet ensemble verbe » (p. 80). La structure 4 est celle du « double-verbe » (VV) : « Ses enfants, Lise les voit vivre heureux », cette phrase provenant de la fusion des phrases : « Lise **voit** ses enfants » + « Ses enfants **vivent** heureux ». Notons que c'est seulement dans cette quatrième structure du verbe que peuvent apparaître le complément direct sujet d'un infinitif (CDSi) et le complément indirect sujet d'un infinitif (CISi) (p. 70-71). En un mot, ce système, qui prend appui sur le remplacement contextuel, nous a semblé et nous semble encore le plus simple, puisqu'il unifie et harmonise l'organisation syntaxique de la phrase et l'ensemble des accords dans la phrase. Il en ressort que la structuration de ces notions en système est de nature à en faciliter l'enseignement et l'apprentissage, en ce qu'elle les insère dans une progression didactisable.

Pour les auteurs, c'est autour de ces quatre structures du verbe que se situent les autres groupes en relation d'accord, à savoir les attributs du sujet, du CD, du CDSi et du CISi (p. 72) et les participes passés qui peuvent recevoir, selon le contexte, le genre et le nombre du sujet, du CD ou du CDSi. L'ensemble des accords des participes passés est présenté en deux schémas nouveaux d'observation contextuelle des participes passés selon qu'ils sont en relation avec un Sujet, un CD ou un CDSi. Le premier, « abrégé », se limite à l'accord du participe passé avec le Sujet ou le CD (deuxième structure du verbe); le deuxième, « complet » et complémentaire du premier, inclut l'ensemble des accords des participes passés, que ceux-ci soient situés en deuxième, troisième ou quatrième structure du verbe. En un mot, le sixième chapitre expose l'ensemble des accords intergroupes définis dans l'approche « donneur-receveur » dont il agence ici le système comme soutien à la réflexion lors de la résolution des accords en contexte d'écriture.

Ceci dit, la critique de Boivin nous ramène au cœur de la grammaire scolaire actuelle qui utilise les stratégies réflexives non pour mieux comprendre le fonctionnement syntaxique et morphosyntaxique, mais pour maintenir, sans doute faute de trouver d'autre issue, le contenu traditionnel de la grammaire scolaire dont font partie les propositions infinitives. Ce volet de sa critique porte en lui-même plusieurs sources de sa propre destruction; en voici trois. Premièrement, dire que « plusieurs de ces pluriverbes partagent des propriétés syntaxiques, notamment la pronominalisation de l'infinitive », c'est se placer en situation d'établir plusieurs sous-ensembles de propositions infinitives et, partant, de maintenir la parcellarisation du savoir syntaxique – apanage de la grammaire traditionnelle – et son incapacité à se situer dans un cadre intégrateur propre au français. Deuxièmement, affirmer que « le passage d'une structure à l'autre (réduction de la subordonnée) est d'ailleurs au programme du secondaire québécois », c'est dire qu'il faut asservir les penseurs au programme, alors qu'il revient, je l'espère, aux spécialistes d'aujourd'hui de contribuer à une meilleure organisation des connaissances en vue d'en faciliter dès maintenant l'application. Troisièmement, avouer que « la catégorie grammaticale du mot *de* reste matière à débat (préposition, voir Chartrand, Aubin, Blais et Simard, 1999, ou subordonnant, voir Genevay, 1996; Boivin, Pinsonneault et Philippe, 2003), [et déclarer ensuite qu'] il est clair que *de* n'est pas un élément du V *promettre* », c'est d'une part, semble-t-il, chercher un motif pour ne pas avoir à conclure qu'un GInfCD puisse commencer par une préposition; d'autre part, c'est se prononcer *ex cathedra* sur le non rattachement de ce *de* au coverbe en prenant appui sur les propos de personnes « qui ne savent pas »; autrement dit, c'est tirer une certitude du flou.

Ces arguments sont bien connus, et mon collègue et moi en étions conscients il y a plus de dix ans au moment d'entreprendre la réalisation du *Grammaticiel*. Nous ne les avons pas retenus, entre autres, pour les raisons qui viennent d'être évoquées. Nous avons plutôt préconisé un agencement des connaissances grammaticales susceptible de faciliter un développement progressif des compétences en langue des élèves, ainsi que le recommande fortement, à la suite des recherches, le *Programme de formation de l'école québécoise*.

À toutes et à tous, fructueuse lecture de *Grammaire pour comprendre la phrase et les accords* !

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

Clermont Gauthier
 Université Laval
 Secrétariat : France Walsh
 (418) 656-3730

Claude Lessard
 Université de Montréal
 Secrétariat : Linda Mainville
 (514) 343-6411

Philippe Maubant
 Université de Sherbrooke
 Secrétariat : Lise Hermon
 (819) 821-8000 poste 1091

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

Les membres du CRIFPE

Chercheurs réguliers

Anadón, Marta Élis UQAC
Bédard, Johane U. de Sherbrooke
Brassard, André U. de Montréal
Cardin, Jean-François U. Laval
Chartrand, Suzanne-G U. Laval
Couturier, Yves 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
Legendre, Marie-Françoise U. Laval
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 Sherbrooke
Portelance, Liliane UQTR
Saint-Jacques, Diane U. de Montréal
Savoie-Zajc, Lorraine UQO
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. Laval
Boudreau, Pierre U. d'Ottawa
Boutet, Marc U. de Sherbrooke
Brodeur, Monique UQAM
Carignan, Nicole UQAM
Correa Molina, Enrique U. de Sherbrooke
Crespo, Manuel U. de Montréal
David, Robert U. de Montréal
Dembélé, Martial U. de Montréal

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

Levasseur, Louis U. Laval
Loiola, Francisco U. de Montréal
Malo, Annie U. d'Ottawa
Montgomery, Cameron U. d'Ottawa
Mottet, Martine U. Laval
Mukamurera, Joséphine U. de Sherbrooke
Nault, Thérèse UQAM
Poellhuber, Bruno U. de Montréal
Presseau, Annie UQTR
Raby, Carole UQAM
Samson, Ghislain U. de Sherbrooke
Sasseville, Bastien UQAR
Terrisse, Bernard UQAM
Voyer, Brigitte UQAM
Zourhial, Ahmed UQAC

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

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

Courriel : crifpe@scedu.umontreal.ca

