

# Formation et profession

**Bulletin du CRIFPE**

Centre de recherche interuniversitaire  
sur la formation et la profession enseignante

---

## Rencontre avec *André Paradis*

Culture, tradition et formation à l'enseignement professionnel et technique

---

La reconnaissance des diplômes de la formation professionnelle au Québec :  
de la naissance à l'équilibre

---

---

## Dossier

La formation professionnelle

Sous la responsabilité d'Ahmed Zourhlal

# Sommaire

- 2 **Mot du directeur**  
*Thierry Karsenti*
- 4 Rencontre avec André Paradis  
*Abmed Zourblal*
- 11 **DOSSIER**  
La formation professionnelle
- 11 Introduction  
*Abmed Zourblal*
- 13 Accompagnement des nouveaux enseignants en FP : fantasme ou réalité?  
*Claudia Gagnon, Anne Rousseau*
- 17 La reconnaissance des diplômes de la formation professionnelle au Québec : de la naissance à l'équilibre  
*Chantal Roussel, Frédéric Deschenaux*
- 21 Culture, tradition et formation à l'enseignement professionnel et technique  
*Richard Gagnon*
- 25 Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle  
*Sandra Coulombe, Abmed Zourblal, Stéphanie Allaire*
- 29 **Chronique du milieu**  
Du chantier à l'Université : mon insertion dans le monde de l'enseignement  
*Armand Gaudreault*
- 31 Recension  
*Anabelle Viau-Guay*
- 33 **CHRONIQUE SUR LA FORMATION EN ÉDUCATION**  
L'expertise didactique et les nouveaux enjeux de l'éducation scientifique et technologique  
*Abdelkrim Hasni*
- 36 **CHRONIQUE SUR LES PROFESSIONS EN ÉDUCATION**  
Le silence dans la classe  
*Denis Jeffrey*
- 39 **CHRONIQUE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE**  
Quand un enseignant expérimenté parle à un débutant  
*Liliane Portelance, Stéphanie Martineau, Annie Presseau*
- 42 **CHRONIQUE DE LA RECHERCHE ÉTUDIANTE**  
Présentation  
*Anthony Cerqua, Pierre-David Desjardins, Isabelle Gauvin, Marie-Andrée Lord*
- 43 Les fondements pédagogiques des politiques éducatives en matière de formation des maîtres au sein des organisations internationales  
*Anthony Cerqua*
- 45 **Livre**
- 46 **Vient de paraître**

Pour tous commentaires ou questions, veuillez vous adresser au comité de rédaction à l'adresse suivante : [formationprofession@scedu.umontreal.ca](mailto:formationprofession@scedu.umontreal.ca)

## Le bulletin du CRIFPE

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

### Comité de rédaction

Jean-François Desbiens U. de Sherbrooke  
Stéphane Martineau UQTR  
Denis Simard U. Laval

### Adjointe à la production

Sophie Goyer U. de Montréal

### Responsables des chroniques

Jean-François Cardin U. Laval  
Érick Falardeau U. Laval  
Denis Jeffrey U. Laval  
Thierry Karsenti U. de Montréal  
Stéphane Martineau UQTR

### Collaboration spéciale

Stéphanie Allaire UQAM  
Abdeljalil Akkari U. de Genève  
Anthony Cerqua U. Laval  
Frédéric Deschenaux UQAR  
Sandra Coulombe UQAC  
Richard Croteau U. de Montréal  
Pierre-David Desjardins U. de Montréal  
Claudia Gagnon U. de Sherbrooke  
Richard Gagnon U. Laval  
Armand Gaudreault Centre de formation professionnelle de Jonquière  
Isabelle Gauvin U. de Montréal  
Abdelkrim Hasni U. de Sherbrooke  
Marie-Andrée Lord U. Laval  
André Paradis Commission scolaire des Navigateurs  
Liliane Portelance UQTR  
Annie Presseau UQTR  
Anne Rousseau U. de Sherbrooke  
Chantal Roussel UQAR  
Anabelle Viau-Guay U. Laval  
Ahmed Zourhlal UQAC

### Révision linguistique

Marie-Eve Beaupré

### Correction des épreuves

Valérie Drouin U. de Montréal

### Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté U. Laval

Tous les textes sont soumis à un comité de lecture

ISSN 1718-8237

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

Fonds de recherche sur la société et la culture  
Québec



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

# Mot du directeur

## Faut-il étudier en Ontario pour enseigner au Québec?

Thierry **KARSENTI**  
Directeur du CRIFPE  
Université de Montréal

La durée de la formation des enseignants au Canada varie de huit mois en Ontario, à cinq ans, selon les provinces. Faut-il s'alarmer quand on apprend dans les journaux que des enseignants du Québec sont tentés d'aller suivre leur formation en Ontario? Aucunement puisque, selon des chiffres publiés par La Presse en 2009, (La Presse, 6 octobre 2009) le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) a accordé 357 permis et brevets à des enseignants formés en Ontario en 2007 alors que, d'après l'Ordre des enseignants de l'Ontario, le nombre d'enseignants formés au Québec qui enseignent en Ontario aurait augmenté de 50 % en dix ans, passant de 1868 à 2775.

Ce qu'il faut comprendre, c'est que dans ces programmes de formation des maîtres à géométrie variable, la différence entre le Québec et l'Ontario est le maintien, chez nos voisins, du « certificat en enseignement » qui était proposé au Québec jusqu'en 1995.

Ainsi, en Ontario, ce certificat peut être obtenu en huit mois de formation intensive, à la condition toutefois de détenir un baccalauréat disciplinaire. Feront-ils nécessairement de mauvais enseignants? Pas du tout, bien que les huit mois de formation puissent paraître expéditifs pour acquérir un véritable bagage de compétences professionnelles.

Pour tenter de mieux comprendre cette situation qui a tant fait couler d'encre dernièrement, j'ai décidé d'interroger deux jeunes enseignants. Pascal a fait quatre années de formation au Québec. Nathalie, une Franco-ontarienne, a décidé de devenir enseignante après avoir terminé un baccalauréat en biologie.

Après quelques années sur le marché du travail, cette dernière se rend compte que les emplois sont rares dans son domaine, qu'ils sont relativement peu rémunérés et que les conditions de travail sont bien difficiles. Après réflexion, elle choisit l'enseignement. Après huit mois de formation intensive, elle devient enseignante au primaire. Son premier diplôme lui permet toutefois, si elle s'inscrit à un « cours de qualifications additionnelles », d'enseigner dans ce que l'Ordre des enseignants de l'Ontario appelle « l'Option II », soit jusqu'en 10<sup>e</sup> année.

L'exemple de Pascal illustre la situation qui prévaut au Québec. Amoureux de littérature, il décide d'entreprendre une carrière en enseignement du français, au secondaire. Après quatre années de formation comptant au total 120 jours de stage, il atteint son but. Pascal aura fait, tout comme Nathalie, quatre années de formation universitaire pour devenir enseignant, mais il aura reçu une formation axée exclusivement sur l'enseignement du français. Quant à Nathalie, c'est trois années de formation en biologie et une année de formation à l'enseignement qui auront fait d'elle une enseignante au primaire, en mesure d'enseigner les mathématiques, le français, l'histoire ou la géographie.

Ces trois années en biologie et ces huit mois de formation en pédagogie la rendront-ils apte à montrer comment lire, écrire et compter à des enfants? Peut-être que oui, peut-être que non... Dans le doute, je pense qu'opter pour la formation de quatre ans en enseignement est un moindre risque. J'ai eu la chance de superviser bon nombre de stagiaires dans ma carrière.

Ce que j'ai pu remarquer, c'est que quelques futurs enseignants l'ont en partant; elles ou ils possèdent une aisance naturelle à communiquer et à établir un bon contact avec les élèves, alors que d'autres ne l'ont pas. Pour ces derniers, huit mois de formation paraissent bien peu pour apprendre un métier aussi exigeant que celui d'enseignant. Les quatre années de formation professionnelle sont sûrement une approche qui initie mieux le futur enseignant au difficile métier qui l'attend. C'est celle que le Québec, comme la vaste majorité des États de l'OCDE, a choisie.

Lorsque La Presse affirme que 3 700 enseignants non qualifiés œuvrent dans les écoles du Québec, des nuances s'imposent. Plus de 40 % d'entre eux sont rattachés au secteur professionnel des écoles secondaires et ont d'abord été choisis pour leurs qualifications professionnelles ou leur expérience pratique. Un autre 40 % des autorisations est accordé aux étudiants de quatrième année parce qu'ils obtiennent souvent un contrat de remplacement au cours de leur dernière session de formation universitaire, voire juste après leur dernier stage, en avril. En attendant leur diplôme, une autorisation temporaire leur est nécessaire pour obtenir un contrat. Aussi, des passerelles aménagées par les universités, en accord avec le MELS, permettent à des enseignants formés à l'étranger, par exemple, d'obtenir un permis d'enseignement tout en suivant une formation sur mesure et de courte durée.

Le problème de la formation ne semble donc toucher que 15 % des enseignants qui œuvrent dans les écoles du Québec sans un diplôme reconnu, soit environ 0,5 % de l'ensemble des enseignants du Québec. Même pour cette minorité, la situation n'est pas aussi claire. La plupart des facultés des sciences de l'éducation proposent des *aménagements raisonnables* pour des candidats qui ont déjà un diplôme universitaire dans une discipline pertinente. Par exemple, une personne titulaire d'un baccalauréat en mathématiques n'aura pas à suivre les quatre années de formation du baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire. Sa formation sera allégée et, dans bien des cas, selon Michel Laurier, doyen de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, elle pourra être terminée en deux ans, car le candidat n'aura pas à suivre tous les cours disciplinaires.

Rappelons-nous qu'il y a près de 15 ans, le Québec a fait le pari que la réussite éducative des élèves était étroitement liée à la compétence professionnelle des enseignants. Pour former un enseignant compétent, le Québec a misé sur une formation professionnalisante et qualifiante de quatre ans. Avons-nous eu raison? Je pense que oui. Accepterait-on de réduire de 75 % la durée de la formation des médecins afin de combler les vides?

La formation de huit mois est-elle de qualité en Ontario? Pour une formation de huit mois, elle l'est. Huit mois, est-ce mieux que quatre ans? Aucune comparaison n'est possible! Les contextes sont fort différents. Mais que faut-il donc faire avec nos 3 700 enseignants du Québec qui travaillent dans les écoles et qui ne sont pas encore légalement qualifiés, qui n'ont pas le bon diplôme? Peut-on envisager une formation à distance concomitante à l'exercice du métier d'enseignant dans une école? Ne serait-ce pas là une solution viable au problème de la formation des enseignants du secteur professionnel? En 2010, les technologies de l'information et de la communication rendent la chose plus que possible. Les milieux francophones minoritaires en Ontario qui sont aux prises avec une grande pénurie d'enseignants ont justement mis en place de tels programmes de formation à distance. Au lieu d'exiger qu'ils retournent à l'université pendant huit mois, on propose aux enseignants en exercice n'étant pas légalement qualifiés une formation à distance de deux ans, réalisable en cours d'emploi. Selon Michel Démoré, coordonnateur du programme de baccalauréat alternatif en enseignement à l'Université Laurentienne, « Ils sont déjà 200 à avoir obtenu leur diplôme par le biais de ce programme à distance, sans compter les quelque 165 actuellement inscrits ». Trois universités du Québec proposent aussi une telle formation à distance. Pour l'instant, on ne compte que 400 inscriptions!

Faut-il étudier en Ontario pour enseigner au Québec? Cette question nous éloigne-t-elle d'autres questions plus fondamentales et urgentes? Voici un problème préoccupant : la Fédération canadienne des enseignants rapporte que 30 % des nouveaux enseignants quittent la profession dans les cinq premières années de leur pratique! Et on semble décrocher autant au Québec qu'en Ontario. L'enjeu n'est donc pas tant de savoir où étudier pour enseigner, mais plutôt de chercher à offrir les conditions optimales de développement professionnel pour accompagner nos jeunes enseignants une fois qu'ils entrent en fonction.

# Rencontre avec

## André Paradis

Directeur du Centre de formation professionnelle  
en mécanique de véhicules lourds  
de la Commission scolaire des Navigateurs

### Entrevue réalisée par

Ahmed ZOURHLAL  
Université du Québec à Chicoutimi

**Ahmed Zourhlal : Tout d'abord, j'aimerais que vous vous présentiez brièvement et que vous parliez de votre parcours scolaire et de vos diverses expériences de travail.**

**André Paradis :** Actuellement, je suis directeur du Centre de formation en mécanique de véhicules lourds pour la Commission scolaire des Navigateurs. Au cours des années 1978-1979, j'ai suivi une formation professionnelle qualifiée, à l'époque du professionnel long, pour le métier de mécanicien en mécanique de véhicules lourds. Dans les années 1985, 1986 et 1987, les technologies ont commencé à évoluer rapidement dans le domaine, ce qui m'a amené à intervenir comme formateur en formation continue auprès des mécaniciens en véhicules lourds. Néanmoins, ma carrière en enseignement a débuté véritablement en 1993 et a duré jusqu'à l'année 2000. Au cours de ces années, en plus de ma tâche d'enseignant, je me suis beaucoup investi dans l'aspect pédagogique de notre travail. J'ai rempli, durant ces années, différentes tâches particulières en tant que chef de groupe, tels la révision et le développement de certains modules des programmes d'études. Comme chef de groupe, j'ai aussi collaboré avec la direction sur les sujets de la planification des cours et l'organisation des modules sur le *plancher*. Cette expérience m'a permis d'accomplir des tâches de coordination dans les départements et de soutenir les enseignants sur le plan pédagogique. J'ai occupé, par la suite, le poste de directeur adjoint que j'ai

partagé entre deux centres de formation, pour ensuite accéder au poste de directeur que j'occupe actuellement. Il faut souligner que dès ma première année de travail comme enseignant, je me suis inscrit à l'Université Laval au certificat en enseignement professionnel et technique que j'ai complété au bout de deux ans et demi. Habituellement, ça prend en moyenne de 4 à 5 années pour le réaliser. Au terme du certificat, bien que j'avais déjà mon brevet pour enseigner, j'ai tenu à poursuivre mes études au baccalauréat de formation à l'enseignement en formation professionnelle (BEP) à l'Université Laval pour développer mes compétences professionnelles en enseignement. Au cours de mes études, j'ai dû faire un transfert de programme; j'ai donc cheminé à travers deux programmes. J'ai complété mon baccalauréat de formation à l'enseignement professionnel à l'Université Laval en 2006 et, bien évidemment, complété aussi les 30 premiers crédits du 2<sup>e</sup> cycle en administration scolaire pour les besoins du poste de direction.

**Puisque vous l'avez complété, vous connaissez bien l'actuel programme de baccalauréat en enseignement professionnel (BEP), ce qui nous amène à la deuxième question. Depuis 2001, le MELS a mis en place ce nouveau programme de formation à l'enseignement en formation professionnelle. On est passé d'une formation de 30 crédits à une formation de 120 crédits, au même titre que les autres secteurs. Quelles sont, selon vous, les plus importantes retombées de ce programme?**

Plutôt que de me baser sur mon parcours personnel, je m'appuierai sur mon expérience auprès des enseignants. Dans mes groupes, il existe trois catégories d'enseignants. Le premier groupe est formé d'enseignants dont le parcours académique s'est arrêté au certificat. Les enseignants qui ont fait le choix de poursuivre les études au BEP en plus du certificat, comme dans mon cas, même si ce n'était pas requis, forment le second groupe. Finalement, les enseignants récemment engagés qui sont soumis à l'obligation de suivre le nouveau programme du BEP constituent le troisième groupe. Mon expérience auprès de ces trois catégories d'enseignants me permet d'observer des différences notables sur le plan de l'enseignement. À mon avis, ce qui différencie la deuxième catégorie de la première, c'est l'approche et les stratégies d'enseignement et une certaine forme de sensibilité à l'apprenant. Je constate que ce sont des enseignants qui sont plus sensibles à la façon dont

leurs élèves apprennent et qui individualiseront leur intervention en classe, en mettant en place des activités qui favoriseront leurs apprentissages. Dans la première catégorie d'enseignants, cette forme de sensibilité à l'apprenant est par contre relativement absente. Les interventions en classe de cette catégorie démontrent des préoccupations davantage centrées sur le groupe, en temps qu'entité homogène, plutôt que sur les individus. Au fond, on entend les enseignants dire que quand ça va plus ou moins bien, le groupe va plus ou moins bien; quand ça fonctionne, on dit qu'on a un bon groupe; s'il y a un problème avec deux étudiants dans un groupe de 16, on a tendance à dire qu'on a un groupe à problèmes. En somme, ces enseignants travaillent plus avec *l'entité-groupe*, tandis que les enseignants qui ont poursuivi leurs études au BEP s'attachent plus à l'individu. Cela se traduit chez ces derniers par une grande liberté et une variété de stratégies pédagogiques pour s'adapter aux groupuscules. On dira par exemple « ces jeunes-là travaillent de telle façon, ils apprennent de telle manière, j'en ai un qui est complètement isolé, j'en ai quatre qui fonctionnent comme ça, etc. ». Ces enseignants vont adapter leur formation en fonction des différences de leurs élèves. À mon avis, ceci constitue la retombée majeure des connaissances que vont chercher les enseignants au BEP. De toute évidence, il est indéniable que le résultat final est meilleur chez ces enseignants et on réalise qu'ils obtiennent des résultats supérieurs quant à la performance de leurs élèves. J'ajouterai à ce qui vient d'être dit que cette catégorie d'enseignants a plus de facilité à travailler comme enseignants, et ce, même si aucun d'eux ne pourrait estimer que penser, réfléchir et préparer des stratégies pédagogiques plus variées constituent une entreprise plus complexe, voire plus exigeante. En résumé, ces enseignants sont beaucoup plus à l'aise, *plus détendus*, dans leur travail que ceux qui s'en tiennent au groupe. Ces derniers ont plus de difficulté à passer leur message et à faciliter les apprentissages de leurs élèves et sentent beaucoup plus de pression au travail.

**Et sur le plan de la collaboration à l'intérieur du centre, la collaboration sur les questions de la réussite des élèves, la collaboration entre équipes, etc., comment ça se passe en général? Percevez-vous des changements ou des différences entre ces catégories d'enseignants?**

L'expérience particulière qu'on vit dans notre centre de formation professionnelle (CFP), et je ne sais pas si je devais l'identifier comme telle, parce que dans d'autres CFP ça doit très bien fonctionner aussi, montre une très bonne collaboration entre les enseignants. Les enseignants ayant plusieurs années d'expérience la partagent très librement avec les plus jeunes, et ces derniers vont, pour ne pas utiliser le mot *imposer*, se démarquer en apportant un nouveau regard sur la pédagogie et de nouvelles façons de penser les activités d'apprentissage. Cet apport est quand même bien reçu par les enseignants ayant plus d'expérience. Souvent, les plus jeunes sont portés à dire que ces derniers sont très conservateurs, fermés et réticents aux nouveautés, mais dans notre CFP on ne ressent pas cette réticence : les enseignants d'expérience abordent assez facilement les nouvelles façons de faire des jeunes enseignants. [...] Aussi, depuis cinq, voire six ans, on observe dans notre CFP une évolution remarquable de la collaboration qui coïncide probablement avec la venue de plusieurs jeunes enseignants. [...] C'est la période de temps où on a engagé beaucoup de jeunes qui poursuivent en même temps leurs études au BEP, d'où probablement cette culture de collaboration. Ces jeunes sont les dépositaires d'une nouvelle vision de l'enseignement et il est intéressant de noter qu'ils la partagent avec les anciens.

**Je perçois à travers vos propos que les enseignants arrivent avec une culture de collaboration et que vous la situez au centre des changements, des améliorations et des transformations dans les pratiques pédagogiques et la qualité de l'enseignement.**

Il est indéniable que les problèmes d'apprentissage des élèves sont perçus autrement aujourd'hui et si je recule de plusieurs années, on les abordait en tenant des propos tels que « cet élève-là ne comprend rien, cet élève-là n'y arrivera jamais, cet élève-là n'est pas fait pour ce métier, etc. » Ces propos, on les entendait assez régulièrement. À cette époque, on percevait le jeune comme n'ayant aucune aptitude, alors qu'aujourd'hui, on parle de développer ses aptitudes. Les propos des enseignants deviennent alors : « l'élève n'en a pas, c'est normal, on va

les développer ». Autrefois, on disait plutôt : « pour aller en coiffure, il faut avoir les aptitudes et pour aller dans la mécanique, il faut avoir les aptitudes, etc. ». Aujourd'hui on a une approche beaucoup plus centrée sur l'élève qui respecte leurs choix et leur rythme d'apprentissage. Pour revenir à la question des retombées du BEP, il faut comprendre qu'au fil des années, les technologies se complexifient et les métiers utilisent de plus en plus d'outils complexes d'une extrême performance. Dans ce contexte, on est de plus en plus exigeant sur le marché du travail quant aux compétences de nos élèves et à la qualité de leur formation. Les nouvelles approches pédagogiques qu'adoptent nos enseignants font en sorte qu'ils sont de plus en plus capables d'adapter leur intervention au profil de leurs élèves et à leur rythme d'apprentissage [...], ce qu'on ne voyait pas beaucoup autrefois. À titre d'exemple, les jeunes enseignants proposent, en plus de la formation de base initiale, des activités d'enrichissement pour permettre à l'ensemble de leurs élèves de profiter au maximum des apprentissages. Ceci fait en sorte que les élèves dont le rythme est plus lent suivront un parcours normal, tandis que les autres vont pouvoir aller au-delà de la formation de base pour pouvoir faire de nouveaux apprentissages et développer des compétences supplémentaires. Tout ceci suppose que l'enseignant doit faire preuve de beaucoup d'adaptation à l'égard de son *plateau de travail*. Autrefois, par exemple, on voyait des élèves dans notre centre de formation qui n'avaient jamais tenu d'outils dans leurs mains et c'était souvent des jeunes qui avaient de grandes difficultés d'apprentissage. Aujourd'hui, ce même type d'élève va très bien performer grâce à l'effort que les enseignants font pour adapter leur enseignement à chacun. Ce qui fait qu'on arrive en quelque sorte à de meilleures performances dans nos enseignements.

**Comment évalueriez-vous la pertinence et la contribution à la qualité de l'enseignement en formation professionnelle de chacune des composantes du programme du BEP : la formation psychopédagogique, la formation pratique, les activités de perfectionnement et le dispositif de reconnaissance des acquis et des compétences?**

La composante de la formation psychopédagogique constitue, selon moi, un incontournable, car avant de pouvoir prétendre faire acquérir des connaissances à des individus, il faut d'abord comprendre comment l'indi-

vidu apprend. La sensibilité dont font preuve les nouveaux enseignants auprès de leurs élèves, dont j'ai parlé auparavant, est à mon avis le résultat de leurs connaissances en psychopédagogie, laquelle les conscientise à l'importance des aspects pédagogiques de leur travail et éclaire leur enseignement. Aussi, cette composante est d'une grande importance, car elle donne les assises sur lesquelles les enseignants doivent s'appuyer pour penser leur enseignement et mener leurs interventions en classe. Pour ce qui est de la formation pratique, même si je ne l'ai pas vraiment vécue dans le cadre de l'ancien programme, je peux en témoigner étant donnée mon expérience de travail auprès des enseignants qui ont eu à la faire. On réalise que ces enseignants apprennent énormément parce que la formation pratique les met au contact de leur propre expérience et leur permet de procéder à des réajustements importants dans leur façon de percevoir leur travail. Chez certains qui sont déjà en emploi, je perçois la formation pratique comme un moment de recueillement, c'est un moment pour se dire « je m'arrête pour m'observer pendant que je fais mon travail ». Ce regard sur sa propre expérience, qui au demeurant est extrêmement important, génère des changements majeurs, voire tout un bouleversement chez ces enseignants par la suite. J'ai eu des enseignants qui, pendant la réalisation de leur stage, tendaient à reproduire le même enseignement qu'ils prodiguaient dans leur travail comme formateur, mais en refaisant leur travail à l'intérieur du stage de formation pratique, ils font énormément d'observations sur leurs façons de faire et leurs comportements. Je n'ai pas vu un seul enseignant chez qui cette expérience n'a pas généré un énorme changement dans sa façon de travailler. Souvent, même cette expérience occasionne chez eux une gêne qui va persister pendant quelque temps. [...] Après cette expérience, on se rend compte que ce ne sont plus les mêmes enseignants, on observe des changements et des améliorations dans leur façon de faire à la suite des stages. Dans le cas des personnes qui n'ont jamais enseigné et qui font un stage dans le cadre de la formation pratique, je pense que c'est un moment privilégié pour pouvoir d'abord concrétiser leur projet, parce que quelque part ils veulent accéder à cette profession, et aussi se faire une vision réelle du travail enseignant. Le stage permet aussi de procéder aux changements de leur perception et de développer cette forme de sensibilité dont je parlais auparavant, bien avant de commencer le métier d'enseignant.

Quant à la composante de la reconnaissance des acquis et des compétences disciplinaires, je pourrais dire que c'est un moment particulièrement important pour les enseignants. Je ne vous cacherais pas que 120 crédits, c'est beaucoup pour une personne qui est très occupée, qui enseigne à temps plein dans un centre de formation, qui a procédé à des changements majeurs dans sa vie [...] et qui est en pleine évolution au niveau de sa conception de l'apprentissage et de ses connaissances de la psychopédagogie. [...] C'est très exigeant de suivre une formation universitaire en même temps qu'enseigner, ce qui fait que la reconnaissance des acquis et compétences est extrêmement importante à leurs yeux. Outre le fait que ce volet du programme leur permet de se faire reconnaître des crédits de cours, ils trouvent aussi une reconnaissance personnelle à l'intérieur de ce processus. C'est un processus qui les valorise et on s'en rend compte au moment où ces enseignants parlent du nombre de crédits qu'ils ont été capables d'obtenir. Dans leur discours, on réalise en fin de compte que ce n'est pas tant le nombre de crédits qu'ils n'auront pas à faire, mais ce qui est extrêmement important pour eux, c'est plus de se dire « comme individu, avec l'expérience que j'ai, on m'a reconnu cette capacité-là, ces connaissances-là ». Il est clair, à moins de me tromper, qu'il y a beaucoup d'importance accordée au travail qui a été réalisé au niveau des métiers en tant que tels, la coiffeuse dans le salon de coiffure, le mécanicien dans le garage, etc. Dans ce processus, on fait des liens avec la formation. Je réalise qu'on dit « pour votre expérience de travail, voici les acquis que vous avez et voici le lien qu'on fait avec votre travail d'enseignant ». Néanmoins, dans le cas des enseignants en exercice, souvent à temps plein, je crois qu'on devrait aussi reconnaître la partie expérience qui est en relation directe avec l'enseignement, ce qu'on ne fait pas, effectivement.

**La composante de la RAC du programme participe donc à la valorisation de l'expérience des enseignants, au-delà des difficultés rencontrées et des efforts investis. Parlons maintenant des activités de perfectionnement du programme. Dans le programme, il y a un certain nombre de crédits qu'on peut obtenir en réalisant des projets dans le cadre des activités de formation spécialisée. Que pourriez-vous nous dire à ce sujet?**

C'est le cas par exemple de l'enseignant qui va faire des demandes particulières pour aller suivre une clinique de formation, ou par exemple l'enseignant qui va demander de suivre un cours avec un collègue d'un autre département pour des modules qu'il connaît ou maîtrise moins – dans le centre, on a trois secteurs d'activités qui sont tous liés à l'équipement motorisé, mais dans certains secteurs particuliers. Ce deuxième exemple amène une collaboration particulière entre les deux enseignants et il est extrêmement intéressant de comprendre le travail qui se fait en ce moment-là. Tout d'abord, pour celui qui assure la formation, l'expérience d'avoir un collègue comme apprenant entraîne des préoccupations particulières. Dans le cas de celui qui suit cette formation, on observe que lui aussi sent une certaine pression en présence de son collègue. Toutefois, pendant cette activité, il y a comme un ajustement qui va s'opérer. On ne le perçoit peut-être pas vraiment, mais cette expérience favorise énormément les relations de travail et provoque des changements. En général, les enseignants prennent très au sérieux, dans notre centre en tout cas, les activités de perfectionnement. C'est pour eux une occasion de se faire valoir à l'intérieur d'unités d'apprentissage dont ils ont une bonne maîtrise et dans lesquelles ils sont déjà spécialisés. Donc, d'une certaine manière, ils vont chercher dans ces activités une reconnaissance, tel l'enseignant par exemple qui travaille dans les transmissions et qui s'en va dans un autre département pour apprendre comment travailler sur les nouvelles transmissions électroniques. Cet enseignant se considère déjà comme étant un spécialiste de contenu qui cherche à perfectionner sa connaissance sur le sujet. Enfin, j'ajouterai qu'outre la reconnaissance, il y a toute une *illumination intérieure* que l'individu va chercher et qui fait en sorte qu'il se sent grandement motivé dans ces activités de perfectionnement.

**Ces activités de perfectionnement participent donc à la motivation des enseignants et contribuent énormément au développement des compétences disciplinaires.**

Absolument. Au moment où ces activités ont lieu, on réalise souvent que ces enseignants vont vraiment perfectionner leur technique de communication de l'information à leur sujet au responsable du cours et on constate qu'ils vont souvent aborder une nouvelle façon pour *retransmettre* ce qu'ils ont appris [...].

**Pensez-vous que le BEP contribue à la valorisation des secteurs de la formation professionnelle et des métiers? Pouvez-vous nous donner des exemples, des indicateurs qui, d'après vous, peuvent témoigner de cette valorisation?**

J'étais présent au moment du grand débat sur l'équité salariale. C'est à ce moment-là qu'on a décidé d'intégrer aux mêmes classes d'emploi la formation professionnelle et la formation générale. Il existait à ce moment-là une certaine disparité. On n'avait pas les mêmes échelles salariales, ni les mêmes façons de procéder. Déjà, avec un certificat on pouvait avoir le brevet d'enseignement, ce qui créait dans la commission scolaire une différence à l'intérieur du personnel enseignant. Il y avait des enseignants de la formation générale qui, je me rappelle, disaient « eux, ils passent par la porte de derrière pour entrer dans l'enseignement, ils n'ont pas de formation en pédagogie ou presque, ils n'ont pas de formation universitaire ou presque et ils accèdent à l'enseignement ». Après le dossier sur l'équité salariale, tous les enseignants de la formation professionnelle ont été intégrés exactement aux mêmes échelles salariales, mais aussi aux mêmes conditions d'emploi que la formation générale. Ces décisions ont permis leur reconnaissance par les enseignants du secteur de la formation générale. Maintenant, on les entend dire « oui, ils ont l'avantage de pouvoir entrer dans la profession sans avoir encore les diplômes, toutefois il y a une obligation de l'obtention du diplôme ». Cette reconnaissance a permis d'atténuer plusieurs préjugés qui existaient dans l'emploi et dans le milieu scolaire. Pour ce qui est de l'externe, je dirais que je ne perçois pas pour le moment un effet majeur, mais il devrait y en avoir incessamment. La reconnaissance des enseignants de la formation professionnelle à l'égal des autres enseignants du secteur général et le fait que dans les prochaines années ces enseignants seront en majorité des diplômés du nouveau programme, témoigneront de la qualité des enseignants et, par conséquent, de la qualité de la formation professionnelle. Il va y avoir une reconnaissance de la population, de monsieur et madame Tout-le-monde, de la formation professionnelle, ne serait-ce qu'en raison de la qualité de la formation de nos enseignants. [...] Dans certaines réunions, il arrive que les parents des élèves du centre me posent des questions du genre « qu'est-ce qu'ils ont comme formation vos enseignants? » Alors, on leur répond qu'ils ont une formation professionnelle et aussi une

formation universitaire. [...] Les gens se questionnent. La population commence à réfléchir à cet aspect-là et cet intérêt pour la formation de nos enseignants ne peut qu'améliorer la perception qu'ont les gens de la formation professionnelle.

**On sait que les nouveaux enseignants qui sont en formation professionnelle vivent différentes formations : formation au BEP, formations continues, le processus d'insertion, etc. D'après vous, quelles sont les difficultés majeures que vivent ces enseignants? Vous en avez soulevé quelques-unes tantôt, mais j'aimerais que vous apportiez des précisions à ce sujet.**

Dans notre centre, et je crois dans notre commission scolaire aussi, c'est probablement le problème de l'adaptation au nouvel horaire de travail et à la nouvelle charge de travail que les enseignants vivent le plus. Ce sont des personnes habituées à réaliser et faire une tâche précise. Ils avaient à peu près tous acquis une bonne expérience de leur métier et normalement exerçaient leur métier depuis quelques années [...]. Ils arrivent dans l'enseignement en pensant très bien connaître le métier et finissent par réaliser qu'ils travaillent avec des personnes et que ce n'est pas suffisant de savoir faire les choses, il faut aussi savoir comment les communiquer, les faire faire par les autres. Savoir où se branche un fil, c'est une chose, mais savoir comment transférer cette connaissance à quelqu'un qui n'y connaît rien, c'est autre chose. Donc, il y a toute cette adaptation qui génère une certaine instabilité. Une fois rendus au centre de formation professionnelle, ces nouveaux enseignants ont plusieurs défis à surmonter. Ils doivent rapidement se conformer à plusieurs normes, se remettre en formation au niveau du français, suivre les cours à l'université, quand on sait que presque la totalité n'a jamais suivi de formation universitaire et que très peu d'entre eux ont des formations techniques (CÉGEP). Cette situation provoque chez eux des craintes qui se traduisent par différentes questions du genre « est-ce que je vais pouvoir aller à l'université? Est-ce que je vais être capable de surmonter les difficultés que je vais rencontrer? » Et surtout, « est-ce que mon horaire va pouvoir s'ajuster à mon milieu familial et à mon statut d'étudiant à l'université? » Ce sont là les grandes préoccupations des nouveaux enseignants. Au sujet de l'insertion, je vous dirais qu'au cours de la première année, on observe un bon échange entre les enseignants. Je trouve que dans ce

centre, et dans les autres que je connais, il y a beaucoup d'entraide, mais il reste que le grand défi à surmonter au cours de la première année par les nouveaux enseignants est celui de la gestion de classe. Par exemple, un nouvel enseignant qui rencontre des problèmes avec les élèves de son groupe-classe, mais s'aperçoit que son collègue n'en a pas avec le même groupe-classe comprendra rapidement que c'est une façon d'être, d'agir et de communiquer qui fait qu'on a plus ou moins de difficultés avec les mêmes individus. Durant la deuxième année, ces enseignants s'ajustent, perdent leur statut de nouvel enseignant et les élèves sont plus tolérants.

**Quels sont, d'après vous, les aspects à travailler davantage pour améliorer la formation des enseignants?**

Il est difficile pour moi de dire quelle nouvelle avenue cette formation devrait prendre parce que je considère que le programme a été beaucoup amélioré et je trouve qu'on obtient de meilleurs résultats aujourd'hui. Je peux même dire qu'on est sur la bonne voie, que nos enseignants sont de mieux en mieux préparés et qu'ils sont aujourd'hui plus à l'aise dans leur travail. On parlait tout à l'heure des difficultés rencontrées pendant l'insertion [...]. Si on recule dans le temps, les nouveaux enseignants d'avant le BEP, même après leur première année d'enseignement, ne comprenaient pas encore ce que sont le programme d'étude, le tableau d'analyse, le guide pédagogique, etc. Maintenant, dès la première année, sans que l'on ait besoin de mettre énormément d'énergie là-dessus, les nouveaux enseignants nous questionnent sur ces sujets et réalisent par eux-mêmes des travaux d'apprentissage sur ces éléments-là. Néanmoins, je crois que le programme de formation actuel gagnerait peut-être à aller chercher plus d'interaction et de collaboration avec les personnes qui travaillent auprès des enseignants dans les centres de formation professionnelle. Je ne perçois pas beaucoup de communication entre, par exemple, le directeur ou le conseiller pédagogique et les personnes qui travaillent à la formation universitaire. Selon moi, le point qu'on devrait travailler le plus, c'est celui de créer des liens un peu plus étroits entre les deux milieux, y compris au niveau de l'évaluation des étudiants. Ainsi, les acteurs du milieu de la formation professionnelle pourraient être en interaction plus directe avec les acteurs de l'université et les étudiants. Il existe, cependant, une certaine forme de collaboration dans la formation pratique, mais je ne la perçois pas à l'intérieur des autres

composantes du programme. De même, il existe aussi des espaces de collaboration comme les comités des programmes et le groupe Contact, à l'Université Laval, qui met en lien justement les directions des centres de formation professionnelle et le comité des programmes et qui se préoccupe de savoir comment est vécue la formation universitaire par les enseignants. Donc, il est clair qu'à ce point de vue, on favorise l'évolution, l'adaptation du programme en fonction des besoins réels du milieu.

**Et au niveau de la formation continue, n'y a-t-il pas de formations où participent des universitaires aussi? Lors des journées pédagogiques, ne sollicitez-vous pas des intervenants universitaires?**

Cela devrait probablement prendre effet dans les prochaines années. On commence à vouloir en organiser au niveau des comités, tout au moins au niveau du comité régional de formation professionnelle de la région 0312. On vise l'organisation de colloques pour les enseignants et ces colloques-là constituent des espaces de collaboration privilégiés pour mettre en lien la formation continue, l'université et les enseignants qui travaillent pour la formation professionnelle. [...] Il y a beaucoup de besoins à ce point de vue.

**Peut-être que c'est ce qui va répondre à votre préoccupation de tout à l'heure, celle de la question du peu de collaboration entre les universités et peut-être même l'évaluation. À ce propos, parlez-vous de l'évaluation des étudiants du BEP?**

Oui, je parlais de l'évaluation des étudiants, de nos enseignants, lesquels je pense ne sont pas différents des adultes qu'on a en formation professionnelle. L'un des gros problèmes que vivent nos enseignants inscrits au BEP a trait à l'évaluation de leurs travaux qu'ils perçoivent de façon plus ou moins positive. Ils le vivent avec leurs propres élèves, mais comme étudiants au BEP, ils le vivent aussi. Souvent on me dit qu'ils aimeraient être évalués par des personnes qui les voient dans leur milieu naturel de travail. Quand on demande à un enseignant de produire un travail quelconque représentatif de son enseignement, il préfère se faire évaluer sur son travail réel qu'il produit dans sa classe.

**Pour finir, aimeriez-vous ajouter quelque chose d'important que je n'ai pas soulevé?**

Il est clair que la formation universitaire est une épreuve pour beaucoup de nos enseignants et 120 crédits, c'est beaucoup. Au moment où j'engage un nouvel enseignant, je commence par lui expliquer ce qu'est la formation universitaire et comment il pourrait la vivre et combien de temps à peu près il doit y investir. Je traite ces éléments-là dès les premières entrevues pour vérifier s'il est prêt à faire ces quelques sacrifices pour occuper le poste d'enseignant. En général, je leur présente la formation au BEP comme faisant partie de leur travail comme enseignant [...] et malgré le fait qu'ils la perçoivent comme étant un processus difficile qui les questionne beaucoup [...], je pense qu'une fois passée la première année de formation, ils prennent énormément confiance en eux et pour plusieurs, ça devient même valorisant de pouvoir dire « je poursuis des études universitaires ». On sent cette fierté-là à un moment donné. Je suis certain qu'il y a des personnes du milieu qui ont des opinions très différentes à ce sujet-là et je sais qu'il y en a qui parlent même de peut-être revenir sur les principes du programme, revoir la formation et en offrir une qui se rapprocherait peut-être de l'ancien certificat. Personnellement, quand je vois la différence qu'il y a entre un étudiant d'université qui adapte ses formations et sa façon de travailler à ses élèves et les anciens enseignants, je n'ai aucune hésitation pour dire que c'est mieux et qu'il faut passer par là.

# Dossier

## La formation professionnelle

Ahmed ZOURHLAL  
Université du Québec à Chicoutimi



Conformément aux orientations du MELS, les nouveaux programmes de baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) sont implantés dans les universités québécoises depuis 2003. Qu'en est-il aujourd'hui des retombées réelles de la formation offerte dans le cadre de ce baccalauréat et de la pertinence des composantes particulières qui la caractérisent? Comment les acteurs du milieu vivent et se représentent-ils cette formation? Existe-t-il des indices qui nous permettent de juger du degré de participation de cette formation à la valorisation sociale du secteur de la formation professionnelle? Autant d'interrogations, parmi d'autres, qui justifient la nécessité de recueillir les perceptions d'acteurs du milieu de la formation professionnelle et des formateurs qui interviennent dans le BEP. Le présent dossier réunit différentes contributions d'acteurs impliqués dans la formation à l'enseignement professionnel. Ces contributions témoignent entre autres de la complexité de la formation offerte dans le cadre du BEP ainsi que de sa pertinence pour la formation professionnelle.

André Paradis, directeur d'un centre de formation professionnelle, nous livre son témoignage et ses réflexions à propos de la pertinence et de la contribution à la qualité de l'enseignement en formation professionnelle de chacune des composantes du programme du BEP : la formation psychopédagogique, la formation pratique, les activités de perfectionnement et le dispositif de reconnaissance des acquis et des compétences. Il se prononce également sur la contribution de cette formation à la valorisation sociale de la formation professionnelle.

Claudia Gagnon et Anne Rousseau, en s'inspirant de deux recherches réalisées auprès des mentors et accompagnateurs de stagiaires, ainsi que des conseillers pédagogiques, nous proposent des éléments de réflexion au sujet des caractéristiques du volet de la formation pratique du BEP et des conditions qui pourraient assurer un meilleur encadrement des stagiaires. Après avoir rappelé les particularités de l'accompagnement en formation pratique, décrit le contexte qui l'entoure et identifié les difficultés et obstacles que rencontre cet accompagnement, ces auteures recommandent aux acteurs impliqués dans cette composante de la formation, de penser à des dispositifs qui tiennent compte de différentes dimensions (organisation, financement, reconnaissances, etc.) pour assurer un meilleur soutien aux stagiaires.

Chantal Roussel et Frédéric Deschenaux nous confient leur réflexion à propos de la complexité de l'univers de la formation professionnelle en analysant les différentes dimensions historiques qui ont contribué à la reconnaissance des diplômes de la formation professionnelle et la valorisation de ce secteur de l'éducation, et ce, depuis le mouvement de l'industrialisation à la fin du 18<sup>e</sup> siècle. Ces auteurs nous rappellent aussi que la reconnaissance de la qualité des diplômes en formation professionnelle est conséquente à la qualité des programmes d'études et à la qualité de la formation pédagogique des enseignants de ce secteur.

Le texte de Richard Gagnon témoigne aussi de la complexité de la formation à l'enseignement professionnel à travers ses réflexions au sujet de la pertinence de cette formation pour les métiers qui reposent sur la tradition qu'il oppose aux métiers jeunes à caractère technoscientifique. En les analysant sous l'angle des modalités de leur transmission et acquisition et en considérant les visées éducatives de la formation universitaire, lesquelles sont davantage axées sur la réflexion et le développement de la pensée intellectuelle, il nous incite à réfléchir au risque que la formation universitaire renvoie une image négative des valeurs professionnelles des métiers traditionnels, contribuant ainsi à la démotivation des futurs enseignants de ces métiers pour la poursuite de leurs études universitaires.

Le texte de Sandra Coulombe et Ahmed Zourhlal traite des difficultés que rencontrent les nouveaux enseignants en formation professionnelle, en s'appuyant sur les résultats d'une recherche réalisée auprès de ces nouveaux enseignants et des acteurs impliqués dans leur insertion en formation professionnelle : conseillers pédagogiques, directeurs et accompagnateurs. Après avoir exposé les caractéristiques particulières de cette catégorie d'enseignants et leur impact sur la conceptualisation du processus d'insertion en formation professionnelle, ils identifient les obstacles à l'insertion comme étant principalement de nature pédagogique et didactique. Ils nous invitent à penser à des solutions plus adaptées aux besoins particuliers des nouveaux enseignants en formation professionnelle et qui devraient inclure aussi bien les acteurs du milieu que les formateurs universitaires.

Finalement, Armand Gaudreault, dans la chronique du milieu, nous présente un récit de sa venue en enseignement. Ce récit est un témoignage assez éloquent de l'expérience d'insertion de la plupart des nouveaux enseignants en formation professionnelle et aussi de leur vécu comme étudiants au BEP. À travers ce récit, on perçoit toute la complexité de ce processus, les difficultés que vivent ces nouveaux enseignants, ainsi que la pertinence de la formation offerte par l'université.

## Accompagnement des nouveaux enseignants en FP : fantasme ou réalité?

**Claudia GAGNON**  
Professeure responsable des stages

**Anne ROUSSEAU**  
Conseillère pédagogique aux stages  
Baccalauréat en enseignement professionnel  
Université de Sherbrooke

**L**e texte qui suit s'inspire de deux recherches : la première, réalisée auprès de mentors et d'enseignants associés accompagnant des nouveaux enseignants dans le cadre du baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) à l'Université de Sherbrooke (Rousseau, 2007), la deuxième, réalisée auprès des conseillers pédagogiques en FP du Québec (Gagnon et al., 2010)<sup>1</sup>. Il entend apporter quelques éléments de réflexion autour des conditions à mettre en place dans les centres de FP en vue d'assurer un meilleur encadrement de la relève enseignante et, par là, une meilleure qualité de l'enseignement en FP.

Lors de la réforme de 2001, en plus de devenir la seule voie d'accès au brevet d'enseignement, les programmes révisés de formation à l'enseignement professionnel devaient désormais comporter 120 crédits (auparavant, c'était un certificat de 30 crédits) et intégrer des stages d'enseignement d'une valeur équivalente à celle des stages faits dans les programmes de formation des maîtres à l'enseignement général (MEQ, 2001). La formation des futurs enseignants de formation professionnelle (FP) devenait ainsi une responsabilité partagée entre le milieu universitaire et le milieu scolaire.

### **Une insertion professionnelle et une formation initiale en concomitance**

En raison de leur expertise et de leurs compétences dans un métier, les enseignants de la FP sont principalement recrutés parmi les travailleurs et, sauf quelques exceptions, n'ont pas de formation préalable en enseignement (MEQ, 2002). Dès leur engagement, ils doivent donner des cours tout en acquérant les bases en pédagogie en vue de mieux se préparer à enseigner et ainsi répondre aux prescriptions de qualification du Ministère (Tardif et Ettayebi, 2001). Ainsi, les stages se font, pour ces nouveaux enseignants, à l'intérieur même de leur tâche d'enseignement.



## Des particularités de l'accompagnement en FP

Cette réalité a un impact majeur sur les enseignants désignés pour accompagner des stagiaires. Alors que les personnes intervenantes associées aux stages en enseignement primaire et secondaire<sup>2</sup> bénéficient « d'aides en classe, de libérateurs de temps pour préparer, créer, organiser » (Gervais et Desrosiers, 2005, p. 202), les enseignants qui accompagnent des stagiaires au secteur professionnel voient leur tâche accrue de façon substantielle en raison des heures que requiert l'accompagnement d'un collègue stagiaire qui détient déjà lui-même une tâche d'enseignement. Les rencontres entre la personne stagiaire et la personne qui l'accompagne doivent donc se faire en dehors des heures d'enseignement prévues à leur horaire respectif, ce qui veut dire, bien souvent, en fin de journée, voire les fins de semaine.

### Un recrutement difficile d'accompagnateurs

Dans ce contexte, et bien qu'« il est du devoir de l'enseignant [...] de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière » (Loi sur l'instruction publique, art. 22.6.1), il est parfois difficile de recruter des enseignants qui acceptent d'accompagner des stagiaires. Outre la difficulté de concilier les horaires, qu'est-ce qui limite l'implication des enseignants d'expérience dans l'accompagnement des enseignants débutants? Comment expliquer ce manque d'engagement du milieu scolaire alors que des mesures d'accompagnement particulières sont d'autant plus indispensables en FP que « la formation préalable à l'enseignement y est incomplète, lacunaire ou même inexistante dans de nombreux cas » (MEQ, 2002, p. 17) et conséquemment, que les compétences pédagogiques des enseignants sont souvent considérées comme sommaires?

### Des facteurs de motivation qui interpellent les milieux

L'enquête menée auprès de 152 enseignants associés et mentors en 2006 révèle que, parmi les facteurs pouvant influencer la motivation du personnel enseignant

à accompagner des stagiaires, ce sont les facteurs liés à l'individu (intérêt envers la tâche d'accompagnement, attitudes envers soi et envers les aspects du rôle d'enseignant accompagnateur, besoins, etc.) et à la nature même de la tâche d'accompagnement (signification de la tâche, degré d'utilisation des habiletés, degré d'autonomie et de variété de la tâche, etc.) qui conditionnent le plus le désir d'implication du personnel enseignant dans l'accompagnement des nouveaux enseignants. Toutefois, alors que les facteurs liés à l'organisation (politiques, normes et contrôles, système de récompenses, pratiques organisationnelles, relations avec collègues et supérieur immédiat, etc.) sont également importants, il apparaît clairement que le plus haut niveau d'insatisfaction provient de l'écart entre l'importance accordée aux facteurs organisationnels et leur degré de réalisation. En clair, il semblerait, pour reprendre les propos d'un participant à l'étude, que les conditions d'accompagnement offertes « ne soient pas des plus gagnantes ». Accompagner une personne stagiaire représente une tâche très lourde qui demande beaucoup d'énergie et qui, en revanche, n'est pas suffisamment reconnue. Plusieurs estiment la charge de travail et l'investissement en temps beaucoup trop importants en contrepartie de la mince rétribution qui leur est versée, sans compter le délai déraisonnable relatif au versement de leur allocation et le véritable casse-tête du suivi de la rémunération versée par le ministère aux commissions scolaires. De surcroît, certaines commissions scolaires retiennent une partie, voire la totalité du salaire versé pour rétribuer le travail de la personne accompagnatrice, et plusieurs centres de formation ne reconnaissent aucune heure de compensation en temps dans sa tâche<sup>3</sup>, en plus de ne lui manifester aucune marque de reconnaissance.

Certains déplorent les nombreuses difficultés qu'ils éprouvent pour se libérer afin de pouvoir aller observer la personne stagiaire en classe et réclament davantage de libération de leur direction afin de disposer du temps nécessaire à leur supervision. Ils se plaignent également des conflits d'horaire et de l'horaire très chargé des enseignants débutants (enseignement de jour et de soir, tâche constituée de modules de courte durée occasionnant beaucoup de préparation et d'évaluation, tâche principalement dédiée aux stages, etc.), qui semblent contribuer au renoncement à poursuivre l'accompagnement de ceux-ci alors que, placés dans ce contexte, ils en ont d'autant plus besoin.

## Une motivation liée à l'individu qui accompagne et à la tâche d'accompagnement

Heureusement, sur le plan personnel, accompagner une personne stagiaire constitue, pour une très forte majorité d'enseignants chevronnés, une expérience intéressante, enrichissante, stimulante et valorisante qui offre une occasion unique d'apporter sa contribution à la formation de la relève. Ceux qui acceptent de jouer ce rôle le font d'abord parce qu'ils aiment cela, parce qu'ils ont l'impression de rendre service et d'être utiles. Ils le font parce qu'ils ont à cœur d'aider leurs nouveaux collègues et de faciliter leur insertion : pour donner à leur tour ce qu'ils ont reçu à leurs débuts en enseignement, ou pour éviter aux novices les difficultés qu'ils ont eux-mêmes vécues.

Pour la plupart, l'accompagnement d'une personne stagiaire constitue également une occasion privilégiée d'échanges et de partages qui conduit bien souvent à un enrichissement mutuel. D'une part, il permet à l'accompagnateur de transmettre sa passion, de partager ses connaissances, son savoir-faire, ses compétences et son expérience. D'autre part, cela lui permet de relever de nouveaux défis, d'avoir accès à des activités de perfectionnement, de réfléchir sur ses propres pratiques, de se maintenir à jour en étant informé des nouvelles pratiques en enseignement (stratégies, courants de pensée, etc.), ce qui le force à se dépasser et à sans cesse s'améliorer, ce qui rend le processus aussi formateur pour les accompagnateurs que pour les stagiaires. Ainsi la plupart estiment que l'accompagnement de stagiaires contribue inévitablement à enrichir les pratiques et à accroître la qualité de l'enseignement au sein d'un établissement.

Aussi, les mentors et enseignants associés exercent ce rôle par-dessus tout parce qu'ils croient important de le faire, parce qu'ils ont l'impression d'accomplir quelque chose qui vaut la peine. Plusieurs estiment qu'il s'agit d'une composante de leur tâche à laquelle la direction de leur établissement les assigne. Pouvoir s'acquitter de cette obligation dans le cadre de stages bien structurés sertis d'une démarche d'évaluation rigoureuse leur donne donc l'impression de mieux accomplir leur travail. Cela leur fournit également une occasion unique d'intégrer les nouveaux enseignants à la culture de l'école et au mode de fonctionnement de leur équipe-programme, facilitant du même coup la collaboration entre collègues en plus de créer de bonnes relations de travail.

Ils estiment donc ce type de formation très pertinent pour le nouveau personnel enseignant et sont persuadés que la formule stagiaire-accompagnateur est gagnante pour toutes les parties. Enfin, certains perçoivent cette expérience comme une occasion de développer une expertise afin de se qualifier pour un poste de conseiller pédagogique.

## Des pratiques variables d'un centre de FP à l'autre

Outre les conditions de travail des enseignants associés et mentors qui varient beaucoup d'un établissement à l'autre et pour lesquelles plusieurs se plaignent, les pratiques varient d'un centre à l'autre en fonction de la culture de l'établissement et de la philosophie qui prévaut à l'égard de la relève enseignante. Dans la plupart des centres de FP, l'accompagnement est assigné au conseiller pédagogique, qui s'entoure parfois d'enseignants expérimentés. Dans certains cas, la direction et la secrétaire contribuent également à l'accompagnement alors que dans de rares établissements tout le personnel est concerné dans l'accompagnement, sinon dans l'accueil des nouveaux enseignants. L'accompagnement qui se déploie dans les centres de FP embrasse généralement trois visées. La première relève de la « pédagogie 101 » ou « comment survivre aux premiers jours en classe »; elle vise à outiller rapidement les nouveaux enseignants en matière de planification, gestion de classe et évaluation. La seconde a trait aux éléments administratifs tandis que la troisième concerne la formation universitaire ou l'encadrement dans la réalisation des activités de stage. L'accompagnement se concentre uniquement sur l'accueil qui peut durer d'une heure à une semaine, ou peut s'étendre sur plus d'un an, en passant par des rencontres régulières (chaque semaine ou chaque mois par exemple) ou provoquées selon les besoins. Peu de centres ont une démarche structurée; ils y vont plutôt « cas par cas » ou se collent à la démarche préconisée dans le cadre du BEP. Certains centres ont par contre développé toute une structure d'accompagnement qu'il serait trop long de détailler ici, mais qui passe notamment par des rencontres intégrées à la tâche enseignante, tant pour la personne stagiaire que pour celle qui l'accompagne, des rencontres individuelles et de groupes autour de thèmes de formation précis, des moments informels destinés à favoriser l'intégration du nouveau dans l'équipe enseignante (dîners, 5 à 7, etc.), etc. En termes d'outils, alors que dans certains centres rien n'est fourni

à l'enseignant qui débute, dans d'autres on retrouve une variété de ressources disponibles : trousse d'accueil comprenant des documents administratifs et informations générales, documents de programmation pédagogique du MELS, plans de cours et cartables d'enseignement d'une compétence (ou module), exemples de plans de leçons, guides de l'élève, etc.

## Conclusion

En somme, l'accompagnement des nouveaux enseignants de la FP est possible; il ne s'agit pas d'un fantasme, mais bien d'une réalité nécessaire à laquelle certains centres de FP ont répondu, parfois avec timidité, parfois avec beaucoup d'entrain, de dynamisme et de créativité. Cependant, l'insatisfaction révélée par plusieurs mentors et enseignants associés à l'égard des variables organisationnelles met en lumière la méconnaissance du rôle d'accompagnateur de stagiaires en FP. Non seulement certains milieux semblent opaques à la nouvelle réalité des stages en enseignement professionnel, mais le rôle d'accompagnateur est insuffisamment reconnu. En ce sens, nous ne saurions trop recommander aux acteurs de l'enseignement d'adopter un dispositif (politique, plan d'action, programme, financement, entente syndicale, etc.) qui assure des mesures de soutien appropriées pour favoriser l'accueil et l'accompagnement des stagiaires.

Dans un contexte où la tradition d'encadrement de stagiaires est encore jeune, où tout est à définir et à mettre en œuvre (MELS, 2005), susciter un plus grand engagement du personnel enseignant envers leurs nouveaux collègues afin d'assurer l'intégration harmonieuse de ces derniers, mais aussi afin de les aider à développer leurs compétences professionnelles en vue de la réussite de leurs élèves : voilà le défi actuel qui se pose dans le secteur de la FP.

## Références

- Gagnon, C., Genest, S., Leduc, H. et Morel, D. (2010). *Pratiques d'accompagnement des nouveaux enseignants en formation professionnelle : résultats préliminaires d'une étude auprès des conseillers pédagogiques du Québec*. Colloque du CRFP « De l'exercice d'un métier vers l'enseignement : une transition à comprendre et à accompagner », dans le cadre du 78<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, 13 mai 2010, Montréal, Université de Montréal.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants – Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La formation en milieu de pratique : De nouveaux horizons à explorer. Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COPFE) au ministre*. Québec : Gouvernement du Québec, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Offrir la profession en héritage – avis du (COPFE) sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.
- Rousseau, A. (2007). *Conditions visant à favoriser et à soutenir la motivation des enseignantes et enseignants à accompagner des stagiaires en enseignement professionnel*. Essai de maîtrise en Gestion de l'éducation et de la formation. Document non publié. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Tardif, M. et Ettayebi, M. (2001). Les débuts en enseignement des enseignants et des enseignantes de la formation professionnelle : le projet d'insertion professionnelle. In G. Lemoyne et C. Lessard (dirs.), *L'éducation au tournant du nouveau millénaire* (pp. 99-116). Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation.

## Notes

- 1 Cette recherche, portant sur l'accompagnement des nouveaux enseignants dans les centres de formation professionnelle, est un volet de la recherche de Balleux, A., Saussez, F., Beaucher, C. et Gagnon, C. (2009-2013). *La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec : un passage à comprendre et à accompagner*. Subvention du Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC) - Action concertée Persévérance et réussite scolaires-Phase 2.
- 2 À noter que la littérature foisonne sur l'accompagnement de stagiaires au secteur de la formation générale (voir notamment Arpin et Capra (2008), Boutet et Pharand (2008), Boutet et Rousseau (2002), Donnay, Dejean et Charlier (2001), FSE (2003), Gervais (1993; 1997; 1998; 1999; 2001), Gervais et Desrosiers (2005), Gosselin (2002), Martineau et Vallerand (2006), Mukamurera (2005), pour ne citer que ceux-là), alors que bien peu d'écrits (pour ne pas dire aucun) ont été publiés à ce jour sur l'accompagnement de stagiaires en enseignement dans le secteur de la formation professionnelle au Québec.
- 3 Une participante à l'étude affirme, pour sa part, trouver de plus en plus lourd le fait d'être contrainte à « prendre congé » afin de pouvoir réaliser les observations en classe, son centre ne lui accordant aucune heure à l'intérieur de sa tâche pour pouvoir s'acquitter de cette obligation.

# La reconnaissance des diplômes de la formation professionnelle au Québec : de la naissance à l'équilibre

Chantal ROUSSEL  
Frédéric DESCHENAUX  
Professeurs à l'Université du Québec à Rimouski



## Introduction

Au Québec, bien que l'histoire de la FP au secondaire soit relativement récente, il apparaît qu'au fil des décennies, son parcours est marqué d'une évolution considérable. C'est au prix d'importants mouvements économiques et sociopolitiques, conjugués à deux réformes radicales que des modifications déterminantes lui sont apportées, tant au niveau organisationnel que structurel.

Pour être en mesure de relever les dimensions qui contribuent à l'évolution de la reconnaissance du diplôme en FP, il apparaît indispensable de consulter des ouvrages à teneur historique tels que celui de Charland (1982) de Archambault (1976), de Audet (1971), de même que plusieurs autres. En ce sens, Charland (1982) représente une référence incontournable. C'est d'ailleurs en grande partie à l'aide des grandes époques qu'il a distinguées que nous situons, puis qualifions l'évolution de la reconnaissance des diplômes de cette filière. Ainsi, pour discuter plus concrètement de la reconnaissance des diplômes de FP, nous recourons à cinq grandes époques, inscrites sur moins de deux siècles, dans lesquelles on observe une véritable mutation.

## L'émergence d'une reconnaissance de formation professionnelle (1867 à 1925)

Entre 1867 et 1925 s'instaure un important mouvement d'industrialisation. Celui-ci entraîne des transformations majeures quant à l'apprentissage traditionnel, entre autres parce que l'artisan n'est plus à même de répondre aux exigences quantitatives requises par la production de masse des biens de consommation. L'industrialisation

introduit des métiers qui n'existaient pas auparavant. Dans ce vent de modernisation, la mécanisation et l'organisation taylorienne du travail prennent de plus en plus de place et exigent que les employés effectuent des tâches et des opérations spécialisées, dans un laps de temps restreint. Pour les employés d'alors, la compétence de la main-d'œuvre est surtout synonyme de docilité et de faible coût, puisqu'il s'agit de travailleurs formés rapidement pour l'exécution de tâches précises.

Par ailleurs, dans ce virage conditionné par des technologies nouvelles, il devient également possible pour le travailleur de se perfectionner pour dépasser le rôle de simple exécutant. On assiste alors à l'introduction des premières formations spécialisées (formations professionnelles) de type scolaire. Des cours du soir sont d'abord donnés aux ouvriers travaillant dans l'industrie et différents cours de métiers spécialisés apparaissent (couture, mode, menuiserie, charpenterie, mécanique, construction de chars pour les chemins de fer, cordonnerie, etc.). Dans un tel contexte, sans nécessairement donner une trop grande valeur au diplôme, on se rend compte de l'importance que prennent les premières formations de type scolaire.

En réalité, très souvent, ces diplômes revêtent une forme rudimentaire et se bornent à un simple certificat décerné où est inscrit le titre du cours suivi ainsi que des renseignements touchant l'assiduité de l'étudiant. De surcroît, on évite d'indiquer sur ce titre le degré de compétence de la personne. C'est donc dire que, pour caractériser cette période selon la brève esquisse qui vient d'être tracée, nous la qualifions d'émergence de la reconnaissance d'une formation professionnelle.

### **Le diplôme : un atout pour l'employeur et le salarié (1926 à 1959)**

Cette seconde période, s'étalant de 1926 à 1959, comprend un déploiement intensif du réseau de l'enseignement spécialisé, en particulier avec l'accroissement du nombre d'écoles de métiers. La notion de qualification prend alors de plus en plus de place, parce que l'on prend conscience qu'un employé qui la détient représente une plus-value pour l'employeur; il devient alors synonyme de productivité et de bénéfices. Par ailleurs, l'arrivée massive des femmes sur le marché du travail contribue à augmenter les besoins de formation dans différents secteurs.

Les temps changent avec l'urbanisation et l'industrialisation accélérées. Ces phénomènes entraînent une mutation irréversible et imparable des modes de vie et conditionnent l'évolution des besoins de main-d'œuvre. En un laps de temps très bref, on passe d'un taux de chômage très élevé à une pénurie de main-d'œuvre, d'où le déséquilibre et l'inadéquation entre l'offre et la demande. Cette situation accorde davantage de pouvoir de négociation aux travailleurs et permet à ceux qui détiennent un diplôme spécialisé, offrant un type de qualification particulier, d'obtenir de meilleurs emplois. Ce récent attrait accordé à la reconnaissance d'un diplôme, jumelé à des demandes accrues de l'industrie d'après-guerre, dès 1945, provoquent des requêtes des représentants de diverses associations patronales et ouvrières. On évoque, et à juste titre, le nombre insuffisant de travailleurs qualifiés en cette période de grande effervescence économique. Dès lors, il devient nécessaire, voire urgent, d'accélérer la formation de jeunes apprentis dans les principaux corps de métier.

Durant cette période, les écoles, les programmes d'études et les types de diplômes les désignant se diversifient. Ils sont attribués distinctement en fonction de l'institution d'enseignement. Toutefois, ils manquent d'uniformité parce que les programmes sont plus ou moins bien définis et les ressources employées pour les dispenser varient considérablement d'un établissement à l'autre.

Malgré l'émergence d'une reconnaissance double d'un avantage conféré au diplôme, tout le réseau de l'enseignement spécialisé aura besoin d'un sérieux coup de barre pour assurer une qualification équivalente au travailleur. C'est à la prochaine période que l'on tente d'y parvenir.

### **Déclin dramatique de la reconnaissance des diplômes d'études professionnelles (1960 à 1981)**

L'étape subséquente, se situant entre 1960 et 1981, se voit marquée par une réforme en profondeur de toutes les structures de l'enseignement au Québec, orientant la destinée de la FP au secondaire. Pour ce faire, deux instances sont chargées de procéder à un « examen de conscience collectif » de la situation de l'enseignement

professionnel au Québec. Il s'agit des comités Tremblay et de la Commission Parent. Le comité Tremblay se voit spécialement mandaté de mettre de l'ordre dans ce système où règne une grande confusion. On entend résoudre les problèmes graves concernant l'organisation et la coordination de la FP avec l'enseignement général et remédier aux conséquences que cela entraîne sur la formation des diplômés et leur adaptation au marché du travail. Par ailleurs, l'explosion des inscriptions scolaires découlant de la croissance démographique et la nécessité pour la population de prolonger ses études sont des facteurs déterminants qui viennent s'ajouter à la nécessité de coordonner les structures scolaires au Québec et d'améliorer les conditions qui existent dans le secteur de l'enseignement professionnel.

Durant les années 1970, en FP, on assiste à une réelle perte de reconnaissance des diplômes professionnels long et court. En effet, plusieurs difficultés sont soulignées quant à l'introduction d'élèves jugés faibles dans ces programmes, au manque de matériel et à la désuétude de l'équipement utilisé, ou encore à l'inadéquation des formations aux besoins du marché du travail. L'enseignement professionnel devient alors la cible d'une publicité dévalorisante et reçoit même l'étiquette de « dépotoir scolaire ». Dans ces conditions désavantageuses, beaucoup d'élèves préfèrent quitter la FP ou simplement occuper les rangs de la formation générale. À la fin de cette période, la situation des programmes et des diplômés de la FP au secondaire est peu reluisante, mais très bientôt, le déclin vécu sera ralenti grâce à une nouvelle réforme réalisée dans les années 1980.

### **Reprise lente de la reconnaissance du diplôme : la qualification s'harmonise à la notion de compétence (1982 à 1995)**

Une partie plus récente de l'histoire qui s'échelonne des années 1982 à 1995 montre l'empreinte d'une autre réforme d'envergure, s'adressant cette fois spécifiquement à la FP de niveau secondaire. Celle-ci marque d'une manière décisive le développement et la consolidation des assises de cette filière déjà esquissées à la période précédente. En effet, avec la Révolution tranquille, se trace graduellement la configuration de la formation professionnelle que l'on connaît maintenant.

Afin de remédier à plusieurs problèmes, entre autres l'inadéquation avec les besoins du marché du travail, les faibles taux de placement des diplômés et une diminution dramatique des effectifs jeunes, certaines actions sont alors entreprises lors de la réforme Ryan (1986). D'abord, on réalise l'harmonisation des effectifs jeune et adulte en FP. Ensuite s'effectuent une réduction et une révision en profondeur des programmes d'études. En effet, leur pertinence et leur contenu sont entièrement reformulés en fonction de nouveaux paramètres : les compétences. Dans cette foulée, on voit à la création de dénominations visant à renouveler complètement cette filière : le diplôme d'études professionnelles (DEP) et le certificat d'études professionnelles (CEP). De ces diplômes, seul le DEP tiendra la route.

Toutes ces actions contribuent à une amélioration significative des diplômés de la filière de formation professionnelle au secondaire. Toutefois, la chute de l'effectif scolaire continue toujours de se faire sentir et demeure au centre des préoccupations. C'est alors que le Groupe de travail sur la Relance de la FP, mis sur pied en 1995, est mandaté pour trouver des solutions à des difficultés persistantes, parce que les résultats escomptés à la période précédente se font toujours attendre.

### **La reconnaissance de qualité du diplôme : un équilibre à préserver (1996-2010)**

Malgré les efforts du Groupe de travail sur la Relance, et bien que l'on qualifie de véritables réussites l'arrivée des adultes en FP et le meilleur arrimage des formations dispensées avec le marché de l'emploi, il persiste un certain nombre de problèmes pour lesquels des solutions semblent toujours à venir. Que l'on pense à la présence des jeunes de moins de 20 ans dans cette filière d'études, à la diversification des voies de formation, ou encore à la possibilité de poursuite dans le cheminement des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2005), ces défis paraissent bien malaisés à surmonter.

Aujourd'hui, somme toute, le bilan qui doit être dressé relativement à la reconnaissance du diplôme de la FP est plutôt positif. En regard de la qualité de ses programmes d'études, elle délaisse graduellement le carcan de « formations à rabais », surtout depuis l'introduction de l'approche par compétences. De plus, pour répondre aux

besoins de ces formations renouvelées, des infrastructures bâties au sein des commissions scolaires procurent des lieux mieux adaptés aux caractéristiques et exigences de la formation dispensée.

Par ailleurs, un autre défi touche la filière professionnelle au secondaire, lui permettant ainsi de conserver, voire rehausser, la qualité des formations et donc, des diplômes décernés. C'est celui d'offrir une formation pédagogique poussée et adaptée au personnel enseignant. En effet, dès 2003, un baccalauréat de 120 unités est devenu obligatoire pour les nouveaux enseignants de ces filières. Il s'agit là, pour l'une des premières fois de son existence, d'une formation équivalente à celle donnée au personnel des ordres primaire et secondaire généraux où 12 compétences tissent le cursus de formation. Avant ce moment, les enseignants avaient l'obligation minimale de réaliser une certification universitaire de 30 unités.

Cette volonté de former le personnel enseignant de la FP ne date pas d'hier. Il y a près de cinquante ans, soit en 1962, cette idée avait été avancée dans le rapport Tremblay. On peut d'ailleurs y lire :

« Il faudra aussi que les futurs professeurs de l'enseignement technique et professionnel apprennent leur métier de professeurs, par une formation à la fois technique et pédagogique spécialement orientée en fonction des exigences de l'enseignement professionnel, quel que soit leur milieu d'origine, qu'ils viennent de l'industrie, de l'enseignement technique lui-même ou encore des universités ». (Tremblay, 1962, p. 68)

Ce passage, même s'il a été rédigé durant les années soixante, nous semble plus que jamais d'actualité. Lorsqu'on examine avec attention la structure du programme de formation des maîtres de l'enseignement professionnel de 2001, on peut y reconnaître plusieurs affinités avec l'extrait présenté. Dans son ensemble, il se répartit en deux types de contenus distincts : un volet de formation psychopédagogique, combiné à un autre de nature disciplinaire.

## Conclusion

Ce texte, bien que très bref, illustre sommairement l'évolution des diplômes de la formation professionnelle au secondaire. Ce faisant, il distingue cinq grandes étapes, marquées de différentes réformes. Entre les années 1867 et 2010, la formation professionnelle passe d'un système embryonnaire à une filière structurée et relativement stable, parce qu'elle tend à consolider la qualité des programmes de formation qui la composent. Or, en 2010, il subsiste encore quelques défis que la formation professionnelle n'a pas encore complètement relevés. Sera-t-elle en mesure d'y faire face en maintenant l'équilibre qu'elle a durement atteint?

## Références

- Archambault, J. (1976). *Le réseau secondaire professionnel, son histoire, ses caractéristiques et ses fonctions (1955-1974)*. Université de Montréal, Montréal.
- Audet, L.-P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec 1608-1971. Tome 2*. Montréal : Holt, Rinehart et Winston Ltée.
- Charland, J.-P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*. Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2005). *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues, rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2003-2004. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec.
- Ryan, C. (1986). *La formation professionnelle au secondaire : plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Tremblay. (1962). *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. Tome 1*. Québec : Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel.

# Culture, tradition et formation à l'enseignement professionnel et technique

Richard **GAGNON**

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



© LIFE

Il y a, dans les musées, de l'art en quantité... « industrielle ». C'en est d'ailleurs la raison d'être, la plupart du temps à tout le moins : produits de gestes, de techniques, de tours de main à la limite du magique, de l'incompréhensible assurément, indéchiffrables tels les violons de Stradivarius, inimitables comme des prouesses d'acteur, non reproductibles. On les croirait l'œuvre des dieux. Et pourtant...

Peu de ces artistes à qui nous attribuons la paternité de ces produits si appréciés, la maternité des soins qu'ils ont si bien conduits à terme, ont beaucoup inventé; nul d'entre eux peut-être, qu'une poignée au mieux, à la frontière de l'accessible d'alors, dans le clair-obscur de leur époque quand la nouveauté qui étonne surgit surtout de la méprise, de l'incapacité de reconnaître le connu dans la distance, de la fusion intime et admise, longtemps après le fait, des méthodes et du regard du maître et de ceux de l'élève, à son tour parvenu à l'unique.

Il a un style à lui, dorénavant, une marque, une identité qui le caractérise, que l'on cherchera à imiter, en son honneur, dans la plus complète admiration de la personne, celle qui va bien au-delà du seul artiste et de son œuvre. Ils ont nom ceux que vous aimez, connus de tous, ou de quelques-uns, de vous seul peut-être, dans ce rapport si particulier et inclassable de l'être à ces réalisations qui chambardent l'âme.

Elles sont dans les boutiques du Vieux-Québec, de Baie-Saint-Paul, de Paris ou d'ailleurs : les lampes, berceuses, gâteaux, fromages; les massages, coiffures, conseils; ces mains en somme, ces oreilles, ces bouches et ces yeux si attentifs à nos besoins et à notre condition humaine qu'ils ressuscitent mieux et plus vite encore que la cortisone ou qui, face au dernier passage encore ouvert

devant nous, nous aident tout simplement à mourir. Nous ne saurions nous en passer.

Tel est le pouvoir de la tradition. Telle est sa grandeur. Tel est aussi son miracle : d'avoir porté jusqu'à nous le meilleur du travail de nos ancêtres pour que nous le refassions à notre tour, que nous le revitalisions dans notre temps, que nous le léguions, à notre tour, à nos descendants, comme une eau de Jouvence.

C'est en assimilant les méthodes et les techniques des maîtres-artisans au sommet de leur art que les apprentis ont appris à leur tour, imitant ceux-ci, travaillant et vivant avec eux, dans ce mode de formation nommé compagnonnage ou mentorat, intégrant au fur et à mesure des occasions et des expériences les valeurs et attitudes qui imprègnent le milieu et le policent, faisant de ces personnes à l'origine talentueuses, mais frustes de parfaits représentants de leur guilde professionnelle, capables à leur tour de qualifier d'autres personnes qu'elles. Une formation largement behavioriste, cela se voit, quand l'approbation du maître et du milieu cautionne et que désavoue la réprobation, faite d'échanges aussi, de discussions, d'explications de toutes sortes que ce que l'on nommerait peut-être aujourd'hui une communauté de pratique permet. Le métier formait alors au métier, s'adaptant et vieillissant avec lui.

Font contrepoids à cette tradition, la science et la technologie, toujours jeunes pour ainsi dire à force de se remplacer elles-mêmes, de s'autodétruire pour cause d'inadaptation réelle ou provoquée aux conditions toujours changeantes dans lesquelles nous vivons, pour profiter encore et toujours plus de notre goût du moindre effort, du plus commode, du plus confortable, du plus rapide, du plus récent, de la plus longue vie possible et du savoir le plus avancé. Tant de métiers qui en dérivent, techniques, technoscientifiques, à base de calculs et d'abstractions, de compréhension, à base pour l'essentiel de connaissances récentes et spécialisées, éprouvées par l'expérimentation scientifique contrôlée, tels que les pratiquent les électriciens, les électroniciens, les électromécaniciens, les assistants-pharmaciens, les assistants-dentaires, les opérateurs de machineries complexes, intelligentes disons-nous, dont nous ne saurions nous passer.

C'est en apprenant les concepts et principes dont ils dérivent que ces métiers s'apprennent, en comprenant ceux-ci, en établissant des liens de causes et d'effets avec les actions et produits qui délimitent ces métiers, justifiant ceux-ci par ceux-là, quand la réflexion consciente et objective sur le travail à réaliser pour en déterminer la manière prend le pas sur la reproduction de pratiques largement invisibles de maîtres reconnus, quand la pratique même du travail ne conduit pas à la qualification professionnelle, mais en éloigne si les bases conceptuelles sont absentes, si la nécessairement lente préparation à l'activité professionnelle n'a pas été réalisée convenablement, si l'école, en somme, n'a pas formé aux métiers.

Tous les métiers confondus, la formation professionnelle se réalise au Québec dans des centres de formation professionnelle régis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, par des enseignantes et des enseignants qui ont l'obligation de se former à l'enseignement à l'université : les verriers, ébénistes, pâtisseries, fromagers, masseurs, coiffeurs, aide-infirmiers, tous ces que sais-je encore venus du fond des âges, détournés de leur vocation première, de leur filiation professionnelle identitaire traditionnelle pour s'engager dans un parcours scolaire académique étrange qu'on leur a imposé; à l'instar des électriciens, des électroniciens, des électromécaniciens..., habitués, eux, aux bancs de l'école, mais arrivés récemment sur le marché du travail, au mieux depuis un siècle.

Tous seront enseignants sanctionnés par l'université, brevetés en bonne et due forme par le Ministère et formeront la relève, à l'école, qui qu'ils soient. Ils formeront cette relève dans une pédagogie spontanée de l'imitation, si le métier enseigné se nourrit de la tradition, une pédagogie faite de démonstrations du maître et de pratiques supervisées des élèves, en atelier, juxtaposées, en classe, à des cours théoriques, sans liens véritables, trop souvent, avec les enseignements réalisés en atelier. Quant au contexte traditionnel de la formation par compagnonnage, il a tout simplement disparu, remplacé forcément par le contexte scolaire. Ou bien ils formeront cette relève dans une pédagogie que l'on pourrait qualifier d'hypothético-déductive, si le métier est plus technique, une pédagogie faite d'enseignements des concepts et principes sous-jacents aux compéten-

ces professionnelles et d'applications raisonnées de ceux-ci en classe, en laboratoire ou en atelier, dans des exercices théoriques et pratiques jugés pertinents, dans ce contexte scolaire habituel qui se prête plutôt bien à ce type d'approche. Ils seront enseignants qualifiés s'ils parviennent au terme de leur parcours de formation à l'enseignement, évidemment, s'ils n'ont pas abandonné, longtemps auparavant, faute de s'y être suffisamment reconnus.

Il y a dans nos universités tout ce qu'il faut pour soutenir la technoscience : des spécialistes dans à peu près tous les domaines, dans les techniques physiques, de la santé, sylvicoles, agronomiques, sociales; et des méthodes de formation qui conviennent aux besoins mêmes de ces pratiques. L'esprit y règne en maître et la formation intellectuelle y est largement privilégiée. Car l'université est le lieu par excellence de la réflexion, de l'action axée sur la réflexion, de l'objectivation la plus exhaustive possible de l'implicite, de l'appris autrement que par le seul corps ou par le seul cœur, assurément qui ne s'y confine pas, de l'autonomie intellectuelle, du développement du sens critique, de tout ce qui convient lorsque l'accent est mis sur la pensée. Le modèle à acquérir se fait mental, la conception abstraite guide l'action et le modèle humain, pour autant qu'il existe, n'a de valeur que s'il est objectivé, c'est-à-dire désincarné, que si on ne le connaît plus.

On y combat l'imitation de l'autre aussi, que l'on considère à la limite du plagiat. On y dénigre la reproduction fidèle de ce qu'il fait, que l'on rapproche de la sottise. Par un effet pervers d'une préoccupation analytique légitime et puissante, génératrice de contrôle et de compréhension, l'université dévalorise effectivement cela même qu'elle cherche à transformer, à métamorphoser plus précisément, dans cette alchimie tristement dépréciative qui transmute la sueur en idée de la sueur, l'émotion en idée de l'émotion, éliminant, ce faisant, le geste inspiré et nécessaire qui les a générées. Sous cette vision intellectuelle de l'enseignement, sous cette vision surtout qui glorifie l'esprit au détriment du corps et du cœur, l'apprentissage conscient et explicite sur tout le reste, l'artisan n'est plus personne dans l'université, il ne représente plus le métier, il n'est plus celui qui le transmet, le protège et le vivifie, il est devenu une idée. De toute évidence, il ne s'y reconnaît pas.

Qu'y a-t-il dans nos universités qui respecte et admire véritablement la tradition de la formation des artisans et de toutes les personnes qui s'en rappellent ou qui y aspirent encore? Qu'y a-t-il dans nos universités qui s'appuie sur l'assimilation respectueuse des techniques et des pratiques du maître et de son art, du mentor, sur la vie et le travail avec lui et les siens, avec d'autres apprentis, avec d'autres compagnons et d'autres maîtres qualifiés tout autant que lui pour prolonger la tradition, afin de faire comme lui, d'adopter les valeurs et attitudes qu'il véhicule, de devenir lui en quelque sorte, petit à petit, et d'acquérir de l'expérience, graduellement, pour, un jour, le remplacer? Existe-t-elle, dans nos universités, cette tradition de la formation suivant laquelle les contenus d'enseignement ne s'opposent pas aux méthodes d'enseignement, ni l'expert du domaine au pédagogue expert?

Avançons une hypothèse :

- aux (futurs) enseignants d'un métier qui dérive de la tradition, l'université renvoie une image négative de leurs valeurs professionnelles d'origine, de leur approche privilégiée de la formation et indirectement d'eux-mêmes, contribuant au décrochage effectif de leurs études universitaires en enseignement, à une forte démotivation de leur part à tout le moins : évitement maximal de l'effort demandé, centration sur le diplôme, sur le permis d'enseigner plus précisément, lequel mène à l'emploi, abandon pur et simple des études universitaires et d'une carrière en enseignement;
- aux (futurs) enseignants d'un métier à caractère technoscientifique, l'université renvoie une image qui les conforte dans leur identité personnelle et professionnelle et dans leur approche de la formation, favorisant la persévérance de ces derniers dans leurs études universitaires en enseignement et la réussite de celles-ci — à condition, toutefois, de maintenir chez les formateurs universitaires ce périlleux, mais juste équilibre entre l'expertise disciplinaire qui rassure quant à la pertinence des enseignements eu égard au métier à enseigner et accrédite les formateurs auprès des étudiantes et étudiants et l'expertise pédagogique qui stimule chez les étudiantes et étudiants le développement d'une identité professionnelle assumée d'enseignantes et d'enseignants.

L'université saura-t-elle un jour, au-delà de ce qu'elle fait bien déjà, reconnaître cette distinction pour apprendre à son tour et proposer aux enseignantes et aux enseignants de la formation professionnelle de métiers plus anciens des programmes de formation qui se souviennent, tissés dans cette même culture qu'elle cherche à transmettre, à prolonger? Saura-t-elle intégrer dans ses enseignements, mais surtout dans ses modalités de formation, des éléments qui s'enracinent dans la tradition de la formation artisanale, suffisamment en tout cas pour que les étudiantes et étudiants qui s'en réclament s'y retrouvent, qu'ils se sentent reconnus et acceptés dans et par l'université? Peut-on dépasser l'alternance entre une formation théorique à l'enseignement en milieu universitaire et une formation pratique à l'enseignement, même bien supervisée, en milieu scolaire, lequel n'est que pour l'enseignement, bien évidemment, un milieu de travail idoine?

Explorons une idée, une utopie plus vraisemblablement puisqu'elle conduirait à des changements à toutes fins utiles incompatibles avec les organisations scolaires mises en place au Québec depuis plus d'un demi-siècle, qu'elle reviendrait sur des modalités de formation écartées depuis lors. Illustrons cette idée par l'exemple des infirmières, gardes-malades disait-on à l'époque, formées jadis en milieu hospitalier par les personnes mêmes qui connaissaient et pratiquaient le métier, qui en incarnaient quotidiennement les valeurs, des religieuses très souvent. Nous n'étions pas très loin du compagnonnage. Imaginons maintenant que les méthodes pédagogiques d'alors ne conviendraient plus aujourd'hui, qu'elles feraient fi à tout le moins des avancées que les diverses sciences de l'éducation ont permis d'établir, ignorant celles-ci : la prise en compte des styles d'apprentissage par exemple, les théories récentes sur le fonctionnement de la mémoire et les mécanismes d'apprentissage, le développement psychologique des populations étudiantes actuelles, les approches pédagogiques et didactiques modernes, etc. Imaginons qu'un soutien pédagogique sous forme de cours en la matière soit alors fourni par l'université aux

responsables de la formation, afin d'outiller ces derniers sur les plans pédagogique et didactique. Moyennant un encadrement réglementaire et législatif adéquat, qui baliserait les obligations et les responsabilités des uns et des autres, une formation à la fois ancrée dans la tradition du compagnonnage et professionnelle d'un point de vue pédagogique pourrait en résulter.

Généralisant à d'autres domaines que celui de la santé, il faudrait certes engager de très nombreux autres milieux de travail de même que les ministères, associations et organismes concernés dans la formation professionnelle et technique, créer peut-être des cadres et des modèles de formation distincts, envisager qu'un programme de formation à l'enseignement professionnel unique pour l'enseignement des métiers traditionnels et des métiers à caractère technique, tel que nous le connaissons actuellement, ne convienne pas et changer profondément nos structures, sans négliger d'en assumer les coûts.

Nous n'en sommes qu'au stade de l'utopie, ce n'est peut-être même pas une bonne idée, trop de questions demeurent en suspens pour le savoir. Assurément, d'autres recherches seraient nécessaires<sup>1</sup>.

---

1 Le programme de Recherche-Développement pour les Formateurs (RDF), créé et subventionné par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec pour développer et soutenir la recherche en formation professionnelle et technique dans les universités québécoises, « a vécu » sous diverses appellations de 1979 à 1991. Le dernier colloque du regroupement de chercheuses et chercheurs québécois généré par ce programme eut lieu en mai 1991, à l'Université de Sherbrooke!

# Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle

Sandra COULOMBE

Ahmed ZOURHLAL

Professeurs à l'Université du Québec à Chicoutimi

Stéphane ALLAIRE

UQAM



## Introduction

L'entrée dans l'enseignement en formation professionnelle constitue, dans bien des cas, une transition difficile entre le milieu de travail, l'exercice des métiers professionnels et l'enseignement en formation professionnelle (Deschenaux et Roussel, 2008; Balleux, 2006). Au cours de cette transition, les nouveaux enseignants rencontrent divers obstacles lors de leurs premières années d'enseignement, et ce, malgré les multiples pratiques d'accompagnement en place. Le présent texte met en lumière ces obstacles en présentant les résultats partiels d'une recherche réalisée auprès de nouveaux enseignants et d'acteurs impliqués dans leur insertion en formation professionnelle : conseillers pédagogiques, directeurs et accompagnateurs.

## L'insertion professionnelle en théorie

Habituellement, l'insertion professionnelle renvoie à la transition entre l'école et la vie active, à un passage réussi de la formation au marché du travail. Selon Mukamurera, Bourque, et Gingras (2009), le processus de l'insertion est multidimensionnel. Il suppose des apprentissages qui concernent la sphère de l'emploi, la sphère du travail enseignant, l'aspect organisationnel et la sphère de la profession. Laflamme (1993) conceptualise ce processus en trois étapes : la préparation, la transition et l'intégration professionnelles. Dans le cas des enseignants des ordres primaire et secondaire généraux, les baccalauréats servent de préparation au développement des compétences spécifiques à l'enseignement et à la transition professionnelle. Dans ces cas, il s'agit d'une rupture pour les individus formés en enseignement avec les conditions universitaires et une adaptation de ces derniers aux conditions du milieu enseignant. Enfin, l'intégration professionnelle est une période nécessaire

à l'adaptation au nouveau contexte de travail et elle est intimement liée à la préparation et à la transition professionnelle. Elle est assurée lorsque l'individu est satisfait et intégré socialement dans son travail et que son emploi est stable. Toutefois, ni ces dimensions ni ces étapes ne permettent d'appréhender le processus d'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle.

Ces nouveaux enseignants apprennent souvent sur le tas leurs tâches et charges de travail ainsi que leurs conditions de réalisation (Balleux, 2006; Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008). Ils doivent, en plus, au cours de leur insertion, tout en se familiarisant avec le contexte organisationnel de leur lieu de travail, poursuivre leurs études au baccalauréat en enseignement professionnel (BEP). L'insertion de ces nouveaux enseignants commence souvent par la phase d'intégration professionnelle, comme le soulignent Balleux (2006) et Deschenaux et Roussel (2010), avec une transition entre un métier d'origine, dans lequel ces individus sont qualifiés et reconnus comme des experts, et le métier d'enseignant dans lequel ils se retrouvent novices et non qualifiés. Ce désordre dans les étapes d'insertion professionnelle engendre différentes problématiques qui justifient l'intérêt de documenter les difficultés et obstacles que rencontre cette catégorie de nouveaux enseignants.

## Des obstacles à l'insertion professionnelle

Dans notre étude, nous avons identifié quatre principaux obstacles à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en formation professionnelle. Ces obstacles, comme conséquence de l'atterrissage abrupt en enseignement de ces nouveaux enseignants, sont reliés à la planification de l'enseignement, à la compréhension des diverses dimensions du métier d'enseignant, à la gestion des comportements en classe, à la gestion de l'hétérogénéité des élèves et à la culture de métier.

Les difficultés liées à la planification de l'enseignement, l'obstacle le plus rapporté lors des entrevues, s'expliquent par la méconnaissance des programmes d'études et des documents pédagogiques qui les accompagnent, par une méconnaissance du nombre d'heures allouées pour le développement des compétences du programme d'études, par l'incompréhension de la signification de certaines notions qui structurent et qui fondent leurs

programmes d'études et par une incompréhension de la priorisation des objectifs d'apprentissage, comme en témoigne la citation suivante :

*« La grosse difficulté, c'est la préparation des cours, je n'avais pas d'aide. J'avais eu un petit document, c'est tout. Quand tu ne connais pas les objectifs du cours, tu n'as pas vu le guide pédagogique... Je montais des documents, je disais plein de choses dans mon cours que je n'aurais pas eu besoin de dire. Il faut vraiment mettre nos heures dans les éléments importants et par la suite on enrobe ça. » (R7)*

Les difficultés liées à la planification de l'enseignement concernent également la conception et l'organisation des scénarios d'enseignement-apprentissage. Les nouveaux enseignants sont incapables de planifier leur enseignement à long terme, vu qu'ils n'ont pas une vue de l'ensemble de leur programme d'études et des documents pédagogiques qui l'accompagnent. Ils ne conçoivent pas l'ampleur de la tâche à accomplir, lors de leur première année d'enseignement comme l'exprime cette citation : *« C'est ça qui est difficile la première année, c'est qu'on ne voit pas toute la tâche à accomplir, on n'est pas capable de voir loin parce qu'on ne sait pas ce qui s'en vient par la suite. » (R3)*

Par ailleurs, la représentation des nouveaux enseignants de la nature de la tâche enseignante dans sa globalité ressort nettement des données analysées comme deuxième obstacle à l'insertion professionnelle. En effet, ils subissent un grand stress dû à l'ampleur de la charge et des conditions de travail (appropriation de la matière, planification, fonctionnement de l'école, gestion de la classe, service à la collectivité, etc.). Ils doivent coordonner leur planification du matériel pédagogique avec les autres enseignants du secteur, ce qui suppose l'appropriation de la culture de collaboration du milieu. De même, la plupart de ces nouveaux enseignants ne sont pas tout à fait conscients de leurs responsabilités professionnelles et des compétences professionnelles attendues de l'enseignant, comme l'énonçait ce sujet :

*« [Le nouvel enseignant] ne sait pas c'est quoi une tâche d'enseignant. [...] ça implique quoi d'être prof? Ça implique telle ou telle responsabilité. Comment je m'y prends pour être prof? C'est quoi le matériel dont j'ai besoin pour devenir un bon prof? [...] Quand le nouveau arrive, il ne connaît rien de ça et je pense que le pire obstacle est là. Il ne sait pas c'est quoi un programme, il ne sait pas c'est quoi un référentiel d'examen, il ne sait pas comment monter*

*un examen, il ne sait pas comment monter son cours, il ne sait pas comment diffuser sa matière [...] il est parachuté là. » (R1)*

De surcroît, certains nouveaux enseignants ne maîtrisent pas toutes les compétences professionnelles des programmes d'études pour lesquelles ils ont été engagés et qu'ils sont appelés à enseigner.

*« Ici [dans ce programme d'études] on a 22 modules à enseigner, je ne les maîtrise pas et pour les enseigner, il faut que tu les maîtrises le plus possible. Il y a des domaines où je suis plus fort et il y a des domaines où je suis moins fort parce que j'ai fait plus de grosses que de petites constructions, donc c'en est un obstacle. » (P13)*

En fait, le passage abrupt du milieu de travail d'origine au milieu enseignant et, par conséquent, une insertion professionnelle en enseignement trop rapide peut expliquer et fonder les difficultés de ces nouveaux enseignants à appréhender et à comprendre les exigences du métier d'enseignant. La longue expérience dans la culture de leur métier pourrait aussi expliquer ces difficultés. Les données montrent certes que ces nouveaux enseignants ont une connaissance limitée des programmes d'études de leurs métiers, et ce, malgré leur longue expérience de travail dans leur domaine.

La gestion des comportements dans la classe constitue le troisième obstacle rencontré par les enseignants lors de leur insertion professionnelle. Cet obstacle renvoie aux difficultés des nouveaux enseignants à installer et à faire respecter les règles en classe, à clarifier leurs attentes et à intervenir auprès de leurs élèves ayant des problématiques particulières, comme le rapporte ce répondant :

*« Au début, j'étais trop permissif. Je pensais que parce que c'était des adultes, je n'avais pas besoin de jouer à la police, mais ce n'est pas ça, ça ne marche pas comme ça. Il faut que tu aies une certaine rigueur [...] Comme obstacle, pour moi, ça a été la gestion de la classe. Tu n'as jamais fait ça, ce n'est pas pareil comme au travail, moi je suis menuisier. » (R13)*

Finalement, la gestion de l'hétérogénéité de la classe émerge des données comme quatrième obstacle rencontré par les nouveaux enseignants de la formation professionnelle. Ces derniers doivent apprendre à gérer les différents rythmes d'apprentissage de leurs élèves

et faire face à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. Dans le milieu de la formation professionnelle, il n'est pas rare que les nouveaux enseignants doivent composer avec des élèves ayant des antécédents socio-familiaux corsés ou compliqués, comme le souligne ce répondant *« C'est difficile parce qu'on va avoir toutes sortes de clientèles [...] même si j'ai des connaissances tout ça, un étudiant difficile, c'est un étudiant difficile puis il faut apprendre à gérer ça » (R3).*

Ces difficultés s'expliquent par le manque de préparation professionnelle des nouveaux enseignants. Ces derniers doivent utiliser une pédagogie différenciée alors qu'ils ne maîtrisent ni le contenu des programmes, ni les diverses méthodes d'enseignement et ni les stratégies d'intervention auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement.

En somme, ces obstacles rencontrés par les nouveaux enseignants nous interpellent et nous questionnent comme formateurs universitaires et comme acteurs du milieu qui les accompagnent dans leur processus d'insertion. Comment mieux accompagner ces enseignants dans ces conditions difficiles d'insertion professionnelle? Comment les aider, dans l'urgence, à se préparer professionnellement? Comment les aider à amortir le choc de la transition professionnelle et à faciliter leur intégration dans le milieu de l'enseignement? Pour la majorité des répondants, la préparation professionnelle semble la clé de la réussite de l'insertion professionnelle et on peut considérer que la formation initiale, d'après le discours de la majorité des répondants, contribue à l'intégration et facilite celle-ci dans le milieu de l'enseignement.

## Conclusion

Dans ce texte, nous avons présenté brièvement quatre obstacles rencontrés lors de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en formation professionnelle. Ces résultats suggèrent des pistes à privilégier pour accompagner les nouveaux enseignants lors de leur insertion professionnelle et lors de leur formation à l'enseignement. Ils suggèrent de mettre l'accent sur le développement des compétences de nature pédagogique et didactique, mais également de mettre en place des mécanismes pour que les nouveaux enseignants se représentent rapidement l'ampleur de la tâche à accomplir. Ils nous invitent donc à imaginer des solutions qui

répondraient aux besoins urgents et ponctuels de cette catégorie de nouveaux enseignants, lesquels sont liés aux savoirs de la pratique enseignante (planification, gestion de classe, etc.). Ces solutions devraient également s'appliquer aux accompagnateurs et aux accompagnés et favoriser le partage des ressources rares en formation professionnelle (conseillers pédagogiques, direction, compagnons). L'université est aussi interpellée par cette dynamique, car c'est dans le cadre des formations qu'elle offre (BEP) que se développe l'essentiel des outils intellectuels qui sont indispensables au développement des compétences professionnelles du métier d'enseignant, d'autant plus que l'insertion des nouveaux enseignants se déroule en même temps que la formation à la profession enseignante.

En somme, les nouveaux enseignants en formation professionnelle et les personnes accompagnatrices de ces nouveaux enseignants ont énoncé des besoins et des obstacles, et ce, malgré les pratiques d'accompagnement en place. Ces besoins et ces obstacles ne peuvent être associés à des carences dans la formation donnée à l'université, car ces enseignants en formation professionnelle n'ont pas encore ou commencent leur formation universitaire en enseignement. Ces enseignants sont, pour la plupart, engagés dans les centres de formation professionnelle avant d'être admis à l'université au baccalauréat en enseignement professionnel. Toutefois, ces besoins suggèrent de bonnes orientations sur les aspects à prioriser dans la formation au baccalauréat en enseignement professionnel.

## Références

- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe d'étudiants universitaires. *The Canadian Journal of Higher Education*, 36 (1), 29-48.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, 1(28), 92-108.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 1 (11), 1-16.
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Boucher, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire. Dans Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2008). *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 107-124). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lafamme, C. (1993). Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes. Dans C. Lafamme (dir.). *La formation et l'insertion professionnelle : enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p. 89-118). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : MEQ.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2008). *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.

# Chronique du milieu

## Du chantier à l'Université : mon insertion dans le monde de l'enseignement

Armand GAUDREULT

Enseignant : Centre de formation professionnelle de Jonquière

Étudiant : UQAC — Maîtrise en éducation (MA)



**B**ien peu d'enseignants de la formation professionnelle peuvent affirmer avoir un jour planifié de devenir enseignants. J'ai, comme bien d'autres, commencé à enseigner à quelques jours d'avis, et ce, sans aucune formation initiale. Il va sans dire qu'une arrivée dans la profession enseignante aussi impromptue ne se fait pas sans heurts. Je profiterai donc de cette chronique pour raconter ma propre insertion dans le monde de l'enseignement.

Mon parcours personnel est un parfait exemple de ce que les chercheurs appellent la reconduction sociale. En effet, venant d'une famille ouvrière et demeurant loin des cégeps et des universités je me suis, lorsque le temps est arrivé, naturellement dirigé vers la formation professionnelle. En fait, j'ai choisi le même métier que mon père, soit celui d'électricien. Mon père, mes oncles et mes amis travaillaient dans le domaine de la construction; c'était donc « normal » que j'y travaille aussi. À cette époque, je me voyais très bien gagner ma vie dans ce métier que j'avais côtoyé depuis ma plus tendre enfance. À ce moment de ma vie, jamais je n'aurais pensé devenir un jour enseignant et encore moins étudier à l'université. Or, voilà qu'à un certain moment, et ce, non sans beaucoup d'hésitation, j'ai décidé de tenter ma chance et de postuler un emploi dans le domaine de l'enseignement. À ma grande stupéfaction, j'ai reçu une lettre confirmant que j'avais été choisi. Personnellement, j'avais bien des doutes sur ma capacité à relever ce défi, mais d'un autre côté je me disais que si j'avais été choisi, c'est parce que je pouvais y arriver. En fait, je m'en remettais entièrement au jugement des personnes qui m'avaient sélectionné.

Quatre jours avant de commencer, j'ai été invité à me présenter au Centre pour visiter mon nouveau lieu de travail et rencontrer quelques nouveaux collègues. Au terme de cette visite, je me souviens être arrivé chez moi avec pour seul document un programme d'études et le titre du module que j'avais à enseigner, sans aucune expérience en enseignement et sans avoir suivi de formation à l'enseignement. J'ai eu beaucoup de difficulté à trouver sommeil et mes craintes furent fondées. En effet, on peut dire que ma première journée fût un enfer, mais mon orgueil m'a cependant fait continuer. Après une heure d'immersion, je n'avais qu'une envie, disparaître. Je me souviens que rien de ce que j'avais préparé ne fonctionnait à mon goût, j'étais devant une classe turbulente sans aucun outil, laissé entièrement à moi-même. Cette période est sans aucun doute l'une des plus stressantes que j'ai eu à vivre jusqu'à maintenant.

De plus, comme si ce n'était pas assez, après quelques mois à « survivre » dans ma nouvelle profession, mon directeur m'a annoncé que, si je voulais poursuivre l'année suivante, je devais m'inscrire à l'université. On ne peut s'imaginer à quel point l'université peut être intimidante pour quelqu'un qui comme moi y arrive avec un diplôme d'études secondaires obtenu il y a 15 ans. J'avais l'impression de ne pas être à ma place, je me sentais comme un chien dans un jeu de quilles et j'avais parfois le sentiment que les gens me dévisageaient. C'est dans cet état d'esprit que j'ai entrepris mon baccalauréat en enseignement professionnel.

Au début, pour les nouveaux enseignants, l'université est très accaparante. À chacun des cours, on y découvre de nouvelles responsabilités et des compétences diverses à développer. Déjà débordé et sur le bord du précipice, on réalise qu'en plus de donner un cours, on doit éduquer les élèves, apprendre dans l'urgence à adapter notre pédagogie en fonction de nos classes, nos étudiants, notre milieu, etc., ce qui n'est pas toujours évident. Enseignant le jour, étudiant le soir, les premières années on navigue tant bien que mal entre les deux réalités. Avec le temps, les choses se tassent au centre de formation professionnelle et cela va de mieux en mieux. En fait, on commence même à se trouver bon. Il devient alors difficile de bien comprendre l'utilité de poursuivre la formation initiale. Pourquoi continuer à apprendre à faire quelque chose que l'on fait déjà? C'est probablement à ce moment que plusieurs enseignants de la formation

professionnelle tombent dans le piège et s'imaginent ne plus avoir besoin de continuer à aller à l'université. D'autant plus qu'en début de carrière, le temps consacré aux études universitaires l'est aux dépens du temps disponible pour la préparation de cours et du temps consacré à la famille et aux loisirs. Personnellement, je pourrais dire qu'il m'a fallu entre quatre et six ans avant de pouvoir affirmer que j'étais bien dans ce que je faisais comme « travail ».

Voilà pourquoi je pense que pour le bien de la formation professionnelle, il faudra, dans un avenir rapproché, mieux comprendre les difficultés vécues par les nouveaux enseignants de la formation professionnelle, et ce, autant dans les centres de formation que dans les universités. Cette compréhension est cependant tributaire du monde universitaire qui malheureusement, quelquefois, voit encore la formation professionnelle comme un enseignement de seconde zone. En outre, j'aimerais bien dire à tous les nouveaux enseignants de la formation professionnelle de persévérer et de s'ouvrir aux connaissances que leur offre la formation initiale universitaire. Il est vrai que ce n'est pas toujours évident de passer, du jour au lendemain, du statut de spécialiste dans un métier à celui de novice dans une profession, mais ce n'est que par la pédagogie qu'un enseignant peut atteindre le maximum de ses compétences et, par le fait même, soutirer le meilleur de ses élèves. Je peux vous garantir que ce chemin tortueux mène à la plus enrichissante profession au monde, l'enseignement.

## Recension

**Maclean, Rupert et Wilson, David N. (Éds) (2009) *International Handbook of Education for the Changing World of Work. Bridging Academic and Vocational Learning*. Dordrecht. Springer. 3044 p.**

**Anabelle VIAU-GUAY**  
Professeure adjointe  
Université Laval



Cet ouvrage de référence vise à faire état des développements récents dans le champ de la recherche sur la formation professionnelle et technique, en milieu scolaire comme en milieu de travail (*technical and vocational education and training – TVET*). Il a été publié sous la direction de Rupert Maclean, directeur du Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels de l'UNESCO (UNEVOC) et de David N. Wilson, qui a été professeur au *Department of Educational Planning* de l'Université de Toronto de 1968 à 2003 et président du *World Council of Comparative Education Societies* de 1996 à 2001.

Plus de 200 auteurs provenant de partout dans le monde ont contribué à cet ouvrage, dont plusieurs sont renommés dans leurs champs de recherche respectifs. Mentionnons notamment les contributions d'auteurs québécois, dont Marcelle Hardy et Louise Ménard (Université du Québec à Montréal) sur l'alternance travail-études, Richard Gagnon (Université Laval) sur l'enseignement de la santé et de la sécurité au travail ainsi que sur les apprentissages signifiants et les styles d'apprentissage en formation professionnelle et technique ainsi que France Boutin (Université du Québec à Montréal) au sujet de l'impact de la mondialisation et de l'économie du savoir sur la polarisation des compétences entre travailleurs qualifiés et peu qualifiés. Il s'agit d'un ouvrage de référence volumineux (3 044 pages en six volumes). Celui-ci est cependant accessible en version électronique, une heureuse initiative qui en facilite l'accès et la consultation.

Toutes les facettes de la formation professionnelle et technique sont couvertes dans cet ouvrage. Le premier volume propose des cadres conceptuels et terminologiques pour la formation professionnelle et technique et discute de l'évolution de la relation entre les milieux académiques et les milieux de travail. Le deuxième volume comporte divers textes contribuant à une analyse institutionnelle du rôle de la formation professionnelle et technique et de ses réformes dans les économies régionales, nationales et internationales, incluant les pays dévastés par la guerre. Le troisième volume porte sur la gestion, le financement et la gouvernance des systèmes de formation professionnelle et technique, incluant la formation des maîtres et la recherche. Le quatrième volume concerne le développement des programmes de formation et l'utilisation des TIC dans l'enseignement professionnel et technique. Les cinquième et sixième volumes élargissent le propos à l'apprentissage tout au long de la vie, qu'il s'agisse du lien entre le milieu scolaire et les milieux de travail, pour les jeunes comme pour les travailleurs vieillissants (volume 5) ou encore du lien entre les milieux scolaires et la société en général, notamment du point de vue de l'éducation à la citoyenneté et au développement durable, ainsi que de l'évaluation des compétences (volume 6).

La dimension internationale ainsi que l'impact des politiques publiques occupent une place importante dans cet ouvrage. La préoccupation d'intégrer le point de vue d'organisations internationales impliquées dans le développement de la formation professionnelle et technique, dont le Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels de l'UNESCO (UNEVOC), apporte une crédibilité indéniable au propos. Ces choix en font un ouvrage dont les frontières vont au-delà de l'éducation pour contribuer également à des disciplines telles que les relations industrielles, la sociologie du travail et les sciences politiques. Cependant, de nombreuses sections sont tout à fait pertinentes pour qui s'intéresse à la pédagogie et à la formation des maîtres.

À cet égard, mentionnons entre autres la section concernant la formation des maîtres pour l'enseignement professionnel et technique (volume 3, partie 5), sous la direction de Stephen Billett. Cette section aborde notamment les thèmes suivants, qui ne sont pas propres à la formation professionnelle et technique, mais peuvent aussi contribuer à la littérature sur la formation des maîtres en général : professionnalisation de l'enseignement professionnel et technique, rôle des enseignants en formation professionnelle et technique du point de vue de la littéracie et de la santé et sécurité au travail, curriculums des programmes de formation des maîtres ainsi que développement professionnel et praxéologie.

De même, la section qui porte sur le développement des programmes en formation professionnelle et technique, dirigée par Felix Rauner (volume 4, partie 6), est tout à fait intéressante et reflète les préoccupations actuelles du champ, notamment en ce qui concerne l'intégration de stages et de différentes activités de formation pratique aux curriculums. Cette question y est traitée entre autres du point de vue de l'apprentissage en situation, du rôle des milieux de travail dans le développement des compétences ainsi que de la reconnaissance des acquis expérimentiels.

Enfin, la section portant sur l'évaluation des compétences en formation professionnelle et technique (volume 6, partie 9) touche aussi des questions pertinentes, notamment en ce qui concerne les différentes approches de reconnaissance des compétences, ainsi que les défis de l'implantation de référentiels nationaux de compétences.

En somme, cet ouvrage constitue une référence incontournable, non seulement pour les chercheurs ayant pour objets de recherche la formation professionnelle et technique, mais également la transition école-travail, l'éducation des adultes, l'apprentissage tout au long de la vie, le développement professionnel ainsi que l'apprentissage lié à l'exercice d'un emploi ou d'une profession.

# Chronique sur la formation en éducation

## L'expertise didactique et les nouveaux enjeux de l'éducation scientifique et technologique

Abdelkrim **HASNI**

Professeur titulaire, didactique des sciences et technologies  
CREAS-CRIFPE, Université de Sherbrooke

### **Partie 1** **Les programmes de S&T au Québec** **entre le discours sur l'approche** **par compétences et les travaux** **en éducation scientifique et** **technologique**

*Ce texte constitue la première partie d'une réflexion qui se poursuivra dans le prochain numéro.*

Divers rapports et études au Québec et ailleurs dans le monde montrent que l'éducation scientifique et technologique à l'école est confrontée à de sérieux problèmes. Certains parlent même d'un enseignement en crise. Plusieurs travaux, dont ceux de l'OCDE sur l'évolution de l'intérêt des jeunes pour les études scientifiques et technologiques, montrent qu'en plus de la perception de ces domaines, le contenu des curriculums ainsi que la qualité de l'enseignement et, par conséquent, de la formation à l'enseignement sont déterminants. Les récentes réformes éducatives dans les pays de l'OCDE, mais aussi ailleurs, sont fortement interpellées par cette question.

Au Québec, l'élaboration de nouveaux programmes de sciences et technologies (S&T), appréhendé du point de vue de ses finalités et de ses contenus, se situe à la jonction de deux types de discours sur les curriculums.



Le premier type de discours peut être qualifié d'interne à la discipline scolaire puisqu'il reflète le débat qui a marqué les dernières décennies sur les enjeux, les finalités et les contenus de l'éducation scientifique et technologique de manière spécifique. Disons-le tout de suite, ce n'est pas ce débat qui a été à la base de l'initiation et de la production des nouveaux programmes de S&T. Il est cependant important d'en rappeler les grands traits afin de le mettre en relation avec le deuxième type de discours, celui qui a façonné le récent curriculum : l'approche par compétences.

Les années 1960 ont été fortement marquées par un enseignement scientifique centré sur l'introduction aux disciplines universitaires de référence. Notamment à la suite du lancement du Spoutnik par les Russes, la préoccupation centrale du monde occidental était de former une relève capable de rattraper le retard constaté. Dans ce contexte, le mandat de la rédaction des programmes était confié aux spécialistes universitaires dans les différents champs scientifiques (les biologistes, les physiciens, les chimistes, etc.). On considérait qu'ils étaient les seuls à avoir la légitimité et la crédibilité pour le faire. Dès les années 1970, plusieurs enquêtes menées principalement aux États-Unis ont montré que les élèves et les enseignants rencontraient de grandes difficultés dans la mise en œuvre des programmes produits selon cette logique, tout en soulignant l'aspect élitiste et déconnecté de la vie de la majorité de la population qui véhicule cette vision (les critiques de la nouvelle sociologie de l'éducation mettent bien en évidence ces limites). Ces travaux ont aussi amorcé des débats sur les finalités, les contenus et les publics cibles de l'éducation scientifique en évoquant des expressions telles que : *scientific literacy*, *science for all*, alphabétisation scientifique et technologique; sciences, sociétés et environnement (STSE); questions scientifiques socialement vives; culture scientifique et technologique. Les questions au cœur de ces débats, malgré leur diversité, sont celles qui concernent l'éducation scientifique pour tous (une éducation qui ne se réduit pas à la sélection de l'élite), la relation entre les apprentissages scientifiques et la réalité, la fonction citoyenne de l'éducation scientifique (participation des individus et des collectivités aux discussions et aux prises de décision sur les problèmes qui font appel aux savoirs scientifiques, etc.). Les débats autour de ces questions ont conduit à la redéfinition des finalités et des contenus de l'éducation

scientifique et technologique autour de trois dimensions importantes qui dépassent la simple initiation aux savoirs disciplinaires (Hasni, 2005). Décrites sommairement, ces dimensions sont au nombre de trois :

1. La structure disciplinaire qui, pour Schawb, permet de décrire les composantes d'une discipline en considérant deux aspects importants : la *substantive structure* et la *syntactical structure*. La *substantive structure* fait référence à l'ensemble des concepts (principes, modèles, théories, etc.) qui composent une discipline scientifique donnée et aux relations qui les organisent. La *syntactical structure* renvoie aux processus de la preuve et de la validation des savoirs mis en œuvre dans cette discipline ou, autrement dit, aux démarches à caractère scientifique.
2. Les savoirs dans leurs liens avec la réalité. Cette dimension se concrétise non seulement à travers la contextualisation des savoirs (en abordant les questions qui intéressent les élèves), mais aussi, et surtout, à travers la prise en considération de problématiques qui interpellent les apprenants de manière individuelle et collective. En ce sens, l'éducation scientifique et technologique doit s'intéresser à des questions comme l'environnement, la consommation, la santé, le clonage, les valeurs, etc. C'est une science citoyenne qui est au cœur de cette dimension.
3. Les savoirs sur les savoirs scientifiques. Cet aspect renvoie aux questions épistémologiques et permet aux apprenants de se questionner notamment sur la nature des savoirs scientifiques et sur leur processus de production, sur la relation entre les savoirs et la réalité ainsi que sur l'évolution historique des savoirs et de la pensée scientifique.

Le deuxième type de discours, qui a marqué de manière décisive les nouveaux programmes de S&T, est l'approche par compétences (APC). Nous pourrions débattre à savoir si l'entrée par les compétences dans l'élaboration des programmes de S&T est une meilleure alternative que celle véhiculée dans les travaux actuels sur l'éducation scientifique et technologique. Mais ce n'est pas le but ici. Soulignons simplement que lorsqu'on considère « la question simple et terrible du rapport entre ce qu'on apprend à l'école et ce qu'on peut en faire dans la vie » (Perrenoud, 2008, p. 9) – l'idée fondamentale qui anime le discours justificatif de l'introduction de l'APC à

l'école – on ne peut prétendre qu'elle est évacuée des travaux sur l'éducation scientifique et technologique ou encore que ceux-ci ne sont centrés que sur les savoirs « arides », disciplinaires. Le faire serait ignorer les travaux sur l'éducation scientifique et technologique que nous venons d'évoquer.

Quoi qu'il en soit, le choix d'appuyer l'élaboration des programmes plutôt que l'APC et le processus de cette élaboration suscitent plusieurs interrogations dont nous ne pouvons faire état ici. Nous souhaitons par ailleurs souligner trois constats qui interpellent de manière spécifique l'expertise didactique : la place accordée aux savoirs disciplinaires dans le discours sur l'APC; les impacts de l'APC sur les pratiques d'enseignement des S&T en classe; la place de l'expertise didactique dans l'élaboration des programmes de S&T.

## Références

- Hasni, A. (2005). La culture scientifique et technologique à l'école : de quelle culture s'agit-il et quelles conditions mettre en place pour la développer? *In* D. Simard et M. Mellouki (dirs.). *L'enseignement profession intellectuelle*. (pp. 105-134). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Perrenoud, P. (2008). Préface. *In* F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dirs.). *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 7-14). Bruxelles : De Boeck.



Favorisons les liens  
entre la recherche et le milieu scolaire

L'Association québécoise des enseignantes  
et des enseignants du primaire  
**(AQEP)** est fière de s'associer au Centre  
de recherche interuniversitaire  
sur la formation et la profession enseignante  
**(CRIFPE)**



[www.crifpe.ca](http://www.crifpe.ca)



<http://aqep.org>



# Chronique sur les professions en éducation

## Le silence dans la classe

Denis JEFFREY  
CRIFPE  
Université Laval

Le mot silence est apparu dans la langue française en 1190<sup>1</sup> et vient du Latin *silentium*. Notre ancienne langue employait aussi le verbe *siler* qui signifiait *se taire*. Dans un passé pas très lointain, on utilisait le mot *silenciaire* pour désigner l'officier qui faisait observer le silence aux esclaves. Par extension, on nomme ainsi les religieux qui gardent le silence. Qui sont, dans nos écoles, les gardiens du silence?

Les cultures musulmanes et orientales connaissent encore la valeur du silence, mais la nôtre s'est libérée du devoir de silence. En fait, nous ne vivons plus dans une société qui le privilégie<sup>2</sup>. Dans le monde scolaire, certains enseignants du primaire n'insistent plus pour que ce soit silence dans leur classe. Cela leur rappelle peut-être l'époque où celui-ci fut une punition. En effet, le bâillon et la sanction évoquent un silence malheureux, castrant, déchirant. Or, le champ sémantique du silence est beaucoup plus vaste : repos, apaisement, quiétude, attention, concentration, patience, constance, sérénité, douceur, lenteur. Réfléchissons sur le silence!



---

1 Cf. *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris, PUF, 2003.

2 Ce texte doit beaucoup à David Le Breton qui a réfléchi sur le silence dans *Du silence*, Paris, Métailié, 1997, et *Le silence et la parole*, écrit en collaboration avec Philippe Breton, Paris, Érès, 2009.

## Bruitage

Le bruit est un symptôme de la vie moderne. Il a des effets somatiques connus de tous : stress, irritabilité, anxiété et même agressivité. Lorsque le silence revient, après le ronronnement d'un bruit continu, on sent soudainement son corps se décontracter. La pression sonore exercée sur notre organisme est réelle et préoccupante. Elle laisse peu de place au silence. Le bruit est une menace pour la santé.

Sono, iPod, portable, Wii, jeux vidéos, PSP, téléphone intelligent, radio à la maison et dans l'auto, télé, lecteurs CD, DVD et MP3 sont tous des transporteurs de sons et rarement des porteurs de paroles. On écoute beaucoup, on entend peu. Dans la classe, un continu bavardage ressemble à ce fond musical sans âme ni consistance qui a envahi la plupart de nos espaces de vie. Ce bruit de fond peut donner l'impression qu'on n'est jamais seul, laissé à soi-même.

Dans un dictionnaire des synonymes, on associe le silence au calme, à la sérénité et à la quiétude. Ces apprentissages qui demandent de se fixer l'esprit sur une seule chose à la fois demandent d'être capable de garder le silence. Par contre, un élève a besoin de mouvements autant que de repos, de bruit autant que de silence, d'encombrement émotif autant que de quiétude. L'un ne s'apprécie pas sans l'autre.

Le silence est un temps d'arrêt nécessaire pour éviter d'être débordé par trop de stimulations, de perdre patience, de dériver dans l'énerverment. Un élève énervé n'a pas toute sa conscience. Il se conduit maladroitement avec autrui, laisse parfois sortir des paroles regrettables, bouscule et se chamaille. Il s'épuise sans pouvoir se concentrer. Faire silence est libérateur.

Apprendre le silence, c'est accepter de mettre à distance des émotions qui, exprimées spontanément, pourraient troubler, choquer. On connaît les effets bénéfiques de la distance qu'instaure le silence par rapport à nos premières réactions bouillantes ou colorées. Se taire permet de reprendre son souffle, de se calmer. Le silence, c'est aussi le retour du calme après la tempête émotive.

Le silence favorise la réflexion, la pensée. Sa pratique induit une sérénité. Cela présente déjà quelques raisons pour lesquelles il faudrait enseigner les vertus du silence.

## Château intérieur

Le silence est la voie initiatique vers la parole intérieure. C'est que le silence appelle le silence, comme le tumulte appelle le tumulte. Il permet de se retrouver soi-même. C'est dans le silence que nous construisons notre château intérieur, notre intimité, notre subjectivité, notre propre parole. Le devenir sujet de soi-même bénéficie du silence. Nos raisons de vivre se préparent dans celui-ci, puis dans la parole partagée.

## Silences et paroles

Sans le silence, la parole ne s'entend plus. Après avoir parlé, on fait silence pour donner à autrui la parole, pour accueillir sa parole. Dans la discussion, les paroles et les silences doivent être partagés. L'éthique du dialogue impose des silences. Lorsqu'une personne ne se tait pas pour nous laisser parler, nous nous sentons alors enfermé dans un silence qu'on n'a pas choisi. Le silence non choisi peut être vécu comme une sanction, un signe de manipulation ou d'abus de pouvoir. Nous admirons ceux et celles qui sont capables de silence dans une discussion, car cela montre une disponibilité devant autrui et un respect de leur personne.

Avant de prendre la parole, on s'assure du silence pour être certain d'avoir l'attention et l'écoute d'autrui. Le silence préside à toute communication, à tout dialogue, à toute interaction sociale. Sans ce dernier, on ne pourrait se parler, se comprendre, se connaître.

## Peurs du silence

Nombre d'élèves sont des alliés du bruit. Un tout petit bruit les déconcentre. Ils en redemandent, ils l'amplifient. Des enseignants, surtout au secondaire, éprouvent des problèmes à capter leur attention. Serait-ce que l'école n'est plus un lieu de silence? Pourtant, un enseignant en a besoin pour prendre la parole, pour se faire entendre, pour s'adresser à sa classe.

Pour certains élèves, débrancher le iPod ou fermer le cellulaire devient une épreuve. Lorsque le bruit s'arrête, ils sentent la peur du vide. Le déversement continu du bruit éloigne de soi. Le bruit serait-il vraiment une tactique d'évitement de soi?

Les élèves sont touchés par ce qu'ils écoutent dans le sens littéral du mot. Le son les caresse, le bruit les enveloppe, la musique tient leurs émotions éveillées. Or, l'enveloppe émotive peut freiner l'accès aux connaissances, l'apprentissage du nouveau, l'échange de paroles.

Le silence effraie certains jeunes parce qu'ils ont peut-être peur de ce qui se trame dans leur vie intérieure. Le bruit devient une carapace qui obstrue l'accès vers l'intériorité, là où s'initient les jeux de l'amour, mais là aussi où se fermentent tous les désirs. S'il y a trop d'agitation à l'intérieur d'eux, les paroles pour se dire, pour dire sa vérité, ne se présenteront pas à l'esprit. Un monde psychique continuellement bouleversé et bouleversant arrive difficilement à se dire par des paroles importantes. Lorsqu'il n'y a pas de place pour le silence, il n'y a pas de place pour la parole.

La peur du silence c'est peut-être aussi la peur de rencontrer en soi des souffrances, des manques, des sentiments difficiles comme la solitude, l'abandon, la résignation, l'impuissance, la faiblesse; tous des sentiments qui constituent des incontournables de la condition humaine. Accepter le silence, c'est essayer de surmonter ses peurs, de vivre en paix avec ses sentiments, de prendre la parole pour se dire. Le plus grand ennemi scolaire d'un élève est peut-être bien sa propre peur du silence.

## **Conclusion : un ange passe**

Dans une rencontre, lorsqu'un silence survient, on dit qu'un ange passe. Quelle belle expression pour souligner le retour du silence! Un ange, dont les représentations ancestrales sont celles du divin messager Hermès, gardien des âmes et de la beauté céleste! Un ange passe, nous effleure parce que nous nous sommes tous tus. Faire silence pour entendre les anges va-t-il à l'encontre de nos sensibilités modernes?

# Chronique sur l'insertion professionnelle

## Quand un enseignant expérimenté parle à un débutant

Liliane PORTELANCE  
Stéphane MARTINEAU  
Annie PRESSEAU  
Université du Québec à Trois-Rivières



### Introduction

Nous rendons compte ici de quelques résultats d'une recherche dont l'un des objectifs était d'étudier la collaboration entre enseignants expérimentés et enseignants débutants. En vue d'une meilleure connaissance des savoirs professionnels exprimés dans le contexte d'une relation mentorale, nous<sup>1</sup> avons analysé les conversations de mentors et d'enseignants débutants.

### Mise en contexte

Le mentorat est en partie caractérisé par la relation qui se développe progressivement entre l'enseignant mentor et l'enseignant mentoré. Or, on sait que les dialogues à caractère professionnel ajoutent à la qualité du mentorat en raison de la réflexion sur la fonction enseignante qu'ils peuvent susciter chez le mentoré. Les résultats présentés ci-après sont basés sur l'analyse de rencontres de quatre dyades (mentor et mentoré) : deux du primaire et deux du secondaire.

### Savoirs psychopédagogiques

Les savoirs exprimés par les mentorés concernent surtout l'évaluation des apprentissages, les pratiques et les objets d'évaluation. Ils portent également sur les stra-

---

1 La recherche a été menée par les chercheurs du Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement (LADIPE-UQTR) à l'aide d'un financement du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

tégies d'enseignement et les moyens de stimuler la motivation. Également, les mentorés parlent des stratégies d'apprentissage de leurs élèves. Leurs savoirs sont plus théoriques qu'expérientiels. De leur côté, les mentors expriment leurs savoirs expérientiels. Ils connaissent les moyens d'établir un climat d'apprentissage en classe. Ils savent aussi comment adapter leurs interventions éducatives aux contextes d'apprentissage et aux groupes d'élèves. En outre, ils conseillent le débutant quant à la planification des activités d'enseignement et aux moyens efficaces d'animer les situations d'apprentissage. Ils parlent de coévaluation et d'autoévaluation et du jugement professionnel nécessaire à l'enseignant pour évaluer avec justesse les acquis de ses élèves.

### **Savoirs sur les élèves**

Par rapport à leurs élèves, les propos des mentorés touchent le niveau de compréhension en classe, les difficultés d'apprentissage et la motivation. Les débutants parlent aussi de leurs relations avec les élèves et des stratégies d'intervention permettant d'offrir le soutien approprié à chacun d'eux. Ils s'interrogent sur les besoins cognitifs et affectifs des élèves. Les mentors font des affirmations claires au sujet des élèves. Ils révèlent une connaissance approfondie des jeunes. Ils insistent sur leurs besoins d'encadrement et de soutien et déplorent leur manque d'autonomie et d'efforts. Les mentors exposent finalement leurs savoirs expérientiels sur les particularités de tout groupe d'élèves.

### **Savoirs sur le curriculum**

Les mentorés connaissent bien les nouveaux programmes d'études et les savoirs à enseigner. Ils sont bien renseignés au sujet des compétences disciplinaires et des méthodes d'enseignement. Les savoirs curriculaires des mentors se rattachent plutôt aux lacunes des élèves par rapport aux savoirs qu'ils devraient maîtriser. Dans l'ensemble des conversations analysées, peu de savoirs curriculaires sont exprimés.

### **Savoirs sur le contexte**

Les mentorés font des observations sur la collaboration entre collègues et le soutien dont un enseignant débutant a besoin. Les mentors renseignent les débutants sur les activités de formation des enseignants, en particulier celles qui concernent le développement des compétences des élèves. Ils les instruisent aussi sur le processus d'évaluation des compétences professionnelles et sur les relations avec les parents et les autres enseignants. Les mentors font preuve d'une très bonne connaissance du milieu scolaire.

### **Savoirs sur la profession**

Les mentorés s'expriment sur leur rôle de guide dans le processus d'apprentissage de leurs élèves. Sur un autre plan, ils notent que leurs collègues enseignants sont portés à se comparer mutuellement. Leurs savoirs sur la profession sont partiellement théoriques et partiellement construits au fil de leurs expériences dans le milieu scolaire. Les mentors encouragent les enseignants débutants à agir selon leur propre personnalité, sans négliger l'analyse de leurs pratiques d'enseignement. Ils les exhortent au détachement affectif par rapport aux situations problématiques et au manque de respect des élèves.

En résumé, les savoirs psychopédagogiques représentent la catégorie de savoirs qui domine dans les conversations mentor-mentoré. Les savoirs professionnels sur les élèves sont aussi abondamment partagés. Le tableau 1 indique les savoirs les plus exprimés par les enseignants expérimentés et les débutants respectivement. Ils montrent que les mentors divulguent plus de savoirs sur le contexte scolaire et la profession enseignante que les mentorés, ce qui correspond vraisemblablement au bagage accumulé tout au long de leur parcours professionnel.

<b>Mentors</b>	<b>Savoirs professionnels privilégiés</b>	<b>Mentorés</b>
Psychopédagogie	1	Psychopédagogie
Élèves	2	Élèves
Contexte	3	Curriculum
Profession	4	Contexte
Curriculum	5	Profession

**Tableau 1 : Savoirs professionnels privilégiés par les mentors et les mentorés**

## Conclusion

Comme attendu, la dynamique relationnelle au sein de la dyade formée du mentor et du mentoré peut faire place à un partage de savoirs professionnels. Les mentors expriment surtout les théories personnelles qu'ils ont créées et les savoirs qu'ils ont construits au fil de leurs expériences en milieu scolaire. Les enseignants débutants se réfèrent davantage à leurs savoirs théoriques acquis en milieu universitaire. Ils expriment aussi de nombreux savoirs qui témoignent de leur engagement professionnel et de leur souci d'aider les élèves à apprendre. Ni les mentors ni les mentorés n'engagent le dialogue sur la didactique de la discipline enseignée. Nous avons constaté chez les enseignants débutants une bonne dose d'éthique professionnelle, notamment par rapport au respect des besoins des élèves, à l'attention portée aux contextes d'apprentissage et aux relations avec les parents. Les mentors ont révélé leur capacité à justifier les conseils qu'ils prodiguent. De plus, ils ont manifesté leur souci d'aider le nouvel enseignant à persévérer dans la profession en lui proposant, entre autres, d'adopter

certaines attitudes dans ses rapports avec les élèves et les parents. Les résultats nous portent à réaffirmer que les dialogues à caractère professionnel ajoutent à la qualité du mentorat en raison de la réflexion sur la fonction enseignante qu'ils peuvent susciter chez le mentoré (Feiman-Hemser, 2001).

## Référence

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach : lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17-30.

# Chronique de la recherche étudiante

## Présentation

Anthony **CERQUA**, doctorant, Université Laval

Pierre-David **DESJARDINS** doctorant, Université de Montréal

Isabelle **GAUVIN** doctorante, Université de Montréal

Marie-Andrée **LORD**, doctorante, Université Laval

**C**réée par des étudiants-chercheurs du CRIFPE pour les étudiants-chercheurs du CRIFPE, la *Chronique de la recherche étudiante* se veut un espace de diffusion privilégié par le biais duquel les étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle auront la chance de faire connaître au grand public la teneur de leurs travaux de recherche. La participation des étudiants à titre d'auteurs ou de membres du comité de rédaction devient alors l'occasion d'acquérir une expérience de publication, de tisser des liens entre les étudiants-chercheurs et de rejoindre un large public préoccupé par les questions d'éducation.

La chronique de la recherche étudiante est gérée conjointement par des étudiantes et des étudiants diplômé(e)s chercheurs au CRIFPE et par le comité de rédaction de la revue. Elle offre aux étudiantes et aux étudiants membres du CRIFPE l'occasion de diffuser leurs résultats dans une version vulgarisée qui respecte les normes de publication relatives aux chroniques de la revue ([http://www.crifpe.ca/files/fp/fp\\_normes\\_publication.pdf](http://www.crifpe.ca/files/fp/fp_normes_publication.pdf)). Lors de sessions ouvertes à cet effet, les étudiants seront appelés, par courriel, à soumettre l'article qu'ils souhaitent voir publié.

Le comité de rédaction de la chronique n'accepte que les textes originaux (n'ayant jamais fait l'objet de publication). Il prendra en considération, aux fins d'évaluation, les trois types d'articles suivants : a) résultats et conclusions de recherche, b) revue de littérature, c) présentation de la problématique et des questions de recherche. L'évaluation se déroule en trois étapes :

1. Le comité de rédaction de la chronique effectuera une évaluation par les pairs. Les articles soumis seront évalués par deux membres du comité de rédaction en fonction des critères suivants : pertinence de la recherche, rigueur du propos, accessibilité et qualité de la langue;
2. Après l'évaluation par les pairs, les articles seront retournés aux auteurs qui prendront connaissance de la décision rendue et apporteront à leur texte des ajustements si nécessaire;
3. Quand l'article accepté a été modifié par l'auteur (le cas échéant) et accepté par le comité de la *Chronique de la recherche étudiante*, le comité soumet l'article au comité de rédaction du *Bulletin formation et profession* aux fins d'approbation finale. La décision finale sera ensuite communiquée à l'auteur.

Le comité de rédaction souhaite vivement voir la Chronique de la recherche étudiante s'épanouir et apporter à l'ensemble des étudiants-chercheurs du CRIFPE les nombreux bénéfices liés à l'expérience de publication.

Merci et bonne lecture!

# Les fondements pédagogiques des politiques éducatives en matière de formation des maîtres au sein des organisations internationales

**Anthony CERQUA**  
Doctorant, Université Laval

Ce texte présente succinctement notre projet d'étude doctoral en cours de réalisation. Nous débutons par une mise en contexte, suivie de la problématique et des questions de recherche puis, enfin, de considérations méthodologiques.

L'éducation est fréquemment l'objet de critiques en Occident. En Europe et en Amérique, le diagnostic est sévère envers l'école qu'on accuse d'être peu performante malgré le fait que des sommes importantes y sont investies (Sikula, 1990). Depuis deux décennies, la formation des enseignants a été particulièrement pointée du doigt pour n'avoir pas su produire des enseignants compétents qui auraient pu redresser ou alléger la situation (Feiman-Nemser, 2001, p. 1013). La formation des enseignants constitue donc un enjeu central des réformes des systèmes éducatifs et le concept clé en la matière est celui de la professionnalisation. Celle-ci constitue actuellement une tendance lourde, un mouvement international qui traverse les frontières nationales (Lessard, Tardif et Gauthier, 1998). À cet égard, les grands organismes internationaux (OCDE, Banque Mondiale, UNESCO, etc.) ont joué et jouent un rôle prépondérant dans la diffusion de ces idées et leurs travaux influencent de manière importante les orientations éducatives, les manières d'enseigner et la formation des enseignants des pays développés ou en développement (Derouet, 2007).

## Problématique

L'idée de professionnalisation amène à concevoir l'enseignement comme une activité professionnelle de haut niveau qu'on aimerait voir reposer sur une solide base de connaissances. Dans cette optique, de nombreux appels

semblent inviter le champ de l'éducation à accorder une place plus importante aux données probantes (DP) issues de la recherche sur l'enseignement dans le choix des programmes ou des pratiques pédagogiques à implanter dans les écoles (Slavin, 2008). C'est notamment le cas de l'US Department of Education (U.S.DE, 2003) qui recommande l'utilisation des résultats de recherches aux méthodes rigoureuses pour guider les orientations politiques et la pratique.

La détermination des politiques éducatives n'est pas un processus simple ni linéaire (Sabatier, 1999). Divers types d'arguments – économiques, sociaux, scientifiques, organisationnels, politiques, culturels, idéologiques – peuvent orienter les décideurs dans leurs choix. Ce qu'ajoutent Nelson, Leffler et Hansen (2009) à cette première observation, et qui semble tout à fait contraire à la volonté d'asseoir les réformes éducatives sur des résultats issus de travaux de recherche rigoureux, est que parmi ces divers types d'arguments les DP ne constituent pas la première source d'information sur laquelle les décideurs s'appuient pour prendre leurs décisions. Ce type de données jouerait plutôt un rôle « secondaire » ou « indirect ». En guise d'explication, les trois chercheurs évoquent le scepticisme vis-à-vis de la fiabilité des résultats de recherche et le manque de distinction entre les résultats fondés sur la recherche empirique et les autres sources d'informations (médias, revues de vulgarisation professionnelle, expérience ou intuition).

Le poids relatif des DP dans le choix des orientations éducatives se révèle alors doublement problématique parce qu'il va à l'encontre de la professionnalisation du métier d'enseignant, d'une part, et parce qu'il augure des décisions aux retombées souvent hasardeuses, d'autre part. Ces préoccupations rejoignent celles de l'OCDE (2005) qui arrive aussi à la conclusion que, contrairement

à bien d'autres professions qui ont été « profondément modifiées au contact de la recherche [...] l'enseignement demeure en grande partie inchangé » et la formation des enseignants, imperméable à la recherche (p. 15). Pour illustrer l'impopularité des DP, pensons à l'article de Watkins (1995) dans lequel on apprend que plusieurs États et commanditaires américains ont fait fi des résultats de l'imposant projet Follow Through en accordant plus de financement à la mise en œuvre des approches pédagogiques pourtant reconnues comme étant les moins efficaces par cette étude. Dans le même ordre d'idées, Walsh, Glaser et Wilcox (2006), dans leur étude sur l'enseignement de la lecture dans les programmes de formation des maîtres, ont montré qu'en dépit des conclusions de l'importante étude du National Reading Panel en 2000 sur les effets très positifs d'une approche phonémique en lecture, celle-ci était encore peu enseignée dans les institutions américaines de formation à l'enseignement.

## Questions de recherche, objectifs et méthodologie

À la suite du problème soulevé, il convient de se poser deux questions. Sur quels types de recherches les propositions pédagogiques et didactiques de ces réformes prennent-elles appui? Quelle est la force de la preuve présentée pour soutenir les dispositifs proposés? Notre étude a pour objectif général de décrire, d'analyser, de comparer et d'établir un portrait critique des bases scientifiques des choix pédagogiques opérés par de grandes organisations internationales et nationales en matière de formation à l'enseignement. Spécifiquement, elle tentera de : 1) repérer et analyser les études portant sur la recherche pédagogique et ayant servi à l'élaboration des politiques en matière de formation du personnel enseignant des grands organismes internationaux; 2) comparer les bases de recherches pédagogiques utilisées par ces organismes; 3) cerner l'influence des politiques internationales en matière de formation des maîtres sur les politiques éducatives nationales (Québec/Canada); 4) établir un bilan critique des bases scientifiques des choix pédagogiques des grandes organisations internationales et nationales en matière de formation à l'enseignement.

L'étude repose sur l'analyse de données qualitatives de type documentaire. Le corpus est composé des travaux des organismes internationaux portant sur la formation

des enseignants et qui ont été publiés au cours des vingt-cinq dernières années. Le cadre d'analyse s'appuie d'une part, sur la taxonomie des trois niveaux de recherche en éducation proposée par Ellis (2001) et, d'autre part, sur les travaux de l'U.S.DE (2003) qui suggèrent plusieurs critères pour estimer la force de la preuve présentée dans les recherches. Le traitement et l'analyse des données se feront selon la méthode dite de saturation sémantique et celle de l'analyse comparative continue. L'analyse du corpus se fera à l'aide du logiciel N'Vivo de traitement des données qualitatives.

## Références

- Derouet, J.-L. (2007). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Poitiers Lyon : ESEN-INRP.
- Ellis, A. (2001). *Research on educational innovations*. 3<sup>e</sup> édition. Princeton: Eye on Education.
- Feiman-Nemser, S. (2001). *Teacher preparation : Structural and conceptual alternatives*. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Macmillan. pp. 212-233.
- Nelson, S.R., Leffler, J.C., & Hansen, B.A. (2009). *Toward a research agenda for understanding and improving the use of research evidence*. Portland, OR: NWREL.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Politiques d'éducation et de formation. France : Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (Édition complète - ISBN 9264018034).
- Sabatier, P.A. (1999). *Theories of the policy process*. Oxford : Westview Press.
- Sikula, J. (1990). *National Commission of the 1980s in Handbook of Research on Teacher Education* (Sous la direction de W.R. Houston, M. Haberman, J. Sikula). New York. Macmillan Publishing Company. pp. 72-82.
- Slavin, R. (2008). Perspectives on Evidence-Based Research in Education. What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher*, 37 (1), pp. 5-14.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Perspectives internationales. Paris : Presses universitaires de France.
- U.S. Department of Education; Institute of Education Sciences; National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: a friendly guide*. Washington: Coalition for evidence-based policy.
- Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D. D. (2006). *What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning*. Washington, DC: National Council on Teacher Quality.
- Watkins, K. L. (1995). Follow Through : why didn't we ? *Effective School Practices*. Vol. 15, n° 1. <http://darkwing.uoregon.edu/%7Eadiep/ft/watkins.htm>

# Livre

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation.* Bruxelles : De Boeck.

Abdeljalil AKKARI  
Université de Genève

Édité par R. Hofstetter et B. Schneuwly, ce volume de la revue suisse *Raisons Éducatives* s'est donné un projet ambitieux, celui de fédérer les spécialistes de l'enseignement et de la formation : « les professions de l'enseignement et de la formation ont suffisamment de points communs pour que cela ait du sens de les unir pour problématiser les savoirs auxquels ils se réfèrent et qui fondent leurs expertises, notamment dans les institutions qui forment à ces professions » (p. 7). Ce projet constitue en fait une suite logique d'une publication antérieure dans la même collection (*Raisons Éducatives*) (Hofstetter & Schneuwly, 2001) dans laquelle les auteurs défendaient la perspective d'une assise institutionnelle plus consolidée des sciences de l'éducation dans le paysage des sciences sociales et humaines.

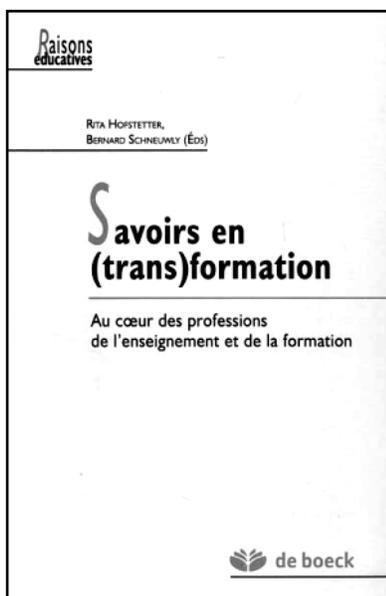
Les savoirs de référence des sciences de l'éducation se trouvent en réalité au cœur d'une controverse contemporaine entre deux grands pôles. D'une part, le « pôle instrumentaliste » dans lequel « la formation est conçue comme étroitement articulée aux savoirs quotidiens, aux savoirs d'action et d'expérience » (p. 20). D'autre part le « pôle néoconservateur » pour lequel « les savoirs sont conçus comme donnés une fois pour toute, définis essentiellement par la tradition, insensibles à

tout changement de contexte social » (p. 20). Un autre élément qui rend difficile la constitution de savoirs de référence reconnus en sciences de l'éducation est lié à la réticence des formateurs d'enseignants et des enseignants eux-mêmes à considérer ces savoirs comme l'instrument principal de la professionnalisation. Souvent, les professionnels de la formation des enseignants se réfèrent prioritairement aux savoirs de la pratique et mettent les stages au centre de leur système de valeur.

Tout en reconnaissant les difficultés spécifiques à la constitution de savoirs de référence au sein des professions de l'enseignement et de la formation, Hofstetter et Schneuwly prédisent leur développement accru : « L'évolution et l'expansion des systèmes d'enseignement et de formation diversifient les professionnels qui y œuvrent, tout en les unifiant par une tendance commune vers une plus ample qualification et à la production de savoirs de plus en plus spé-

cialisés et visiblement en partie communs, pour exercer adéquatement leur mandat spécifique ». (p. 27).

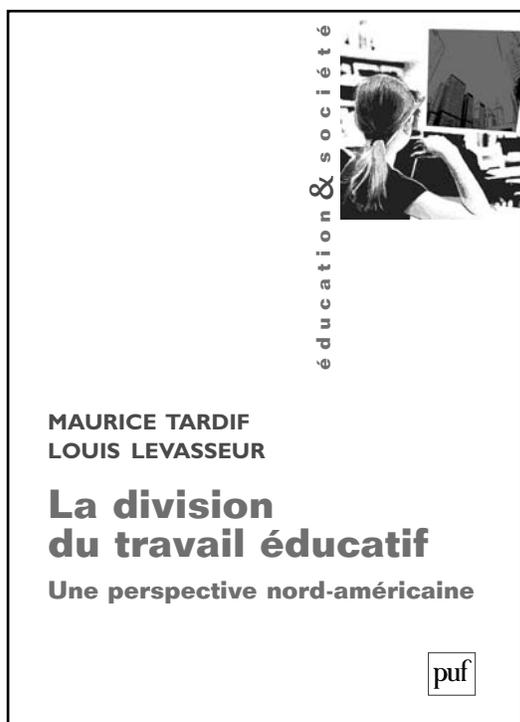
À travers de nombreux chapitres adoptant des points de vue théoriques et méthodologiques hétérogènes, ce volume permet la réflexion autour des savoirs mobilisés dans les métiers de l'enseignement et de la formation : savoirs d'action, expérientiels, didactiques, disciplinaires, scientifiques. Cet ouvrage permettra au lecteur d'entreprendre une réflexion approfondie sur le statut encore incertain des savoirs dans les professions de l'enseignement et de la formation.



# Vient de paraître

Tardif, M., LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine*. Paris : Presses Universitaires de France. 206 pages.

Richard CROTEAU  
Université de Montréal



Cet ouvrage analyse les mutations présentes de l'enseignement scolaire selon une perspective sociologique, à savoir l'organisation et la division du travail éducatif des diverses catégories d'agents de scolarisation. Tardif et LeVasseur soulignent l'émergence significative dans le champ de l'enseignement, depuis une trentaine d'années, de nouveaux métiers et professions de l'éducation, ainsi que de nouvelles catégories d'agents non enseignants qui ne détiennent pas nécessairement une formation en enseignement, voire même une formation universitaire.

L'objectif de ce livre est l'étude des changements significatifs produits par l'émergence de ces agents et des fonctions exercées par ces derniers. Les auteurs postulent une mutation de l'enseignement traditionnel axé sur la classe fermée, le responsable d'un groupe, une matière, l'instruction, etc. Celle-ci se caractérise par des processus de déstructuration et de restructuration du travail enseignant classique, par le biais desquels s'établissent de nouveaux champs du travail éducatif et des praxis éducatives novatrices dont les titulaires sont de nouveaux ou d'anciens agents recyclés aux nouveaux métiers d'éducation.

Les auteurs soulignent que dans la mesure où le travail du personnel éducatif est central à la mission éducative de l'école (fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification des élèves), il est ainsi pertinent d'analyser la problématique de l'école actuelle sous le prisme de l'organisation du travail éducatif et de ses agents.

Parmi le personnel scolaire, ils s'attachent plus particulièrement à étudier les techniciens éducatifs, à savoir : les techniciens en éducation spécialisée (TES), les surveillants d'élèves, les préposés aux élèves handicapés (PEH), les éducatrices des services de garde (ESG), les

techniciens en travaux pratiques (I<sup>TP</sup>) (voir chapitre III). Ce choix est justifié par leur croissance exponentielle au Québec depuis 1990, soit une augmentation de 286 % selon les données du ministère de l'Éducation du Québec. *A contrario*, pour la même période, on observe un *statu quo* quant aux effectifs enseignants et une diminution des élèves (voir p. 56 de l'ouvrage).

Leur recherche s'est construite à partir d'entrevues auprès d'une soixantaine d'agents techniques et d'une cinquantaine d'enseignants, de cadres scolaires, de chefs d'établissement, en plus d'élèves, psychologues scolaires, policiers et représentants syndicaux.

Tardif et LeVasseur analysent sous trois angles cette nouvelle division du travail enseignant : la répercussion de leurs fonctions, tâches et rôles sur le mandat institutionnel de l'école, à savoir la formation, la transmission des savoirs et de valeurs citoyennes; les relations sociales ou professionnelles avec les autres agents scolaires dont les enseignants et enfin, les conditions de travail.

Cette division du travail ne se réduit pas qu'à une simple répartition technique des tâches. L'action des agents techniques affecte partiellement celle des enseignants et des professionnels non enseignants (PNE) et transforme la fonction sociale de l'école. En outre, l'émergence du travail technique s'inscrit dans un contexte où on priorise l'intégration sociale de catégories sans cesse croissantes d'élèves plutôt que de favoriser les conditions de leur ascension sociale. Ainsi, les techniciens cherchent à favoriser l'intégration de l'élève aux structures sociales, plutôt que de l'en « libérer ». On voit donc nettement la répercussion que la division du travail a eue sur le mandat institutionnel de l'école, ses missions sociales et inclusives.

De plus, la division du travail scolaire a eu un effet important sur les rapports professionnels entre les agents scolaires au sein de l'école. De fait, les auteurs notent une hiérarchisation des agents éducatifs en fonction de leurs multiples formations et surtout de leurs divers statuts professionnels (selon formation, diplômes, conditions de travail, autorité et autonomie professionnelles). Bien qu'il soit légitime qu'un diplôme universitaire commande une plus grande rémunération qu'un diplôme collégial ou, qui plus est, secondaire, l'existence d'un double classement des agents scolaires – professionnels et techniciens – compromet la création d'une véritable « com-

munauté éducative », puisque des rapports de force se manifestent nécessairement entre ceux qui détiennent un pouvoir d'autorité sur ceux qui doivent obtempérer aux directives. Cette distinction des conditions de travail et des identités professionnelles ou de métier favorise les conflits entre agents scolaires aux statuts distincts.

Finalement, les auteurs soulignent que plusieurs problèmes demeurent non résolus à ce jour. Est-ce que le rôle d'encadrement joué par les agents techniques auprès des élèves n'est que temporaire ou transitoire et sera ultérieurement remplacé par des professionnels non enseignants ou ces agents suivront-ils une formation professionnelle, ce qui met en évidence les lacunes de formation du personnel technique? Quels mécanismes prévoir afin de leur octroyer un statut d'agent scolaire égal aux autres, leur permettant ainsi une reconnaissance et une légitimité au sein de l'établissement?

Ces questions commandent des réponses qui relèvent des champs politique et administratif, la sociologie ayant contribué quant à elle à déterminer les enjeux qui confrontent les autorités politiques et scolaires eu égard aux prestations techniques ou professionnelles des services aux élèves et la détermination du statut professionnel des techniciens scolaires.

Soulignons finalement l'apport riche, innovant et à propos des auteurs à l'étude d'un champ d'analyse presque vierge en éducation, du moins au Canada, à savoir cette division du travail scolaire, dont plus particulièrement l'étude exhaustive des diverses dimensions du travail des agents techniques.

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

## Les membres du CRIFPE

Vous pouvez en tout temps consulter les bulletins *Formation et profession*  
en vous rendant sur le site du CRIFPE

### Chercheurs réguliers

[www.crifpe.ca/formationetprofession](http://www.crifpe.ca/formationetprofession)

**Anadon**, Marta Élisabeth UQAC  
**Bédard**, Johanne U Sherbrooke  
**Borges**, Cecilia U Montréal  
**Brassard**, André U Montréal  
**Cardin**, Jean-François U Laval  
**Chartrand**, Suzanne-G. U Laval  
**Correa Molina**, Enrique U Sherbrooke  
**Deaudelin**, Colette U Sherbrooke  
**Dembélé**, Martial U Montréal  
**Desbiens**, Jean-François U Sherbrooke  
**Éthier**, Marc-André U Montréal  
**Falardeau**, Érick U Laval  
**Gauthier**, Clermont U Laval

**Gervais**, Colette U Montréal  
**Gohier**, Christiane UQAM  
**Jeffrey**, Denis U Laval  
**Karsenti**, Thierry U Montréal  
**Larivée**, Serge J. U Montréal  
**Larose**, François U Sherbrooke  
**Legault**, Frédéric UQAM  
**Lessard**, Claude U Montréal  
**Loiola**, Francisco U Montréal  
**Malo**, Annie U Montréal  
**Martineau**, Stéphane UQTR  
**Maubant**, Philippe U Sherbrooke  
**Mercier**, Julien UQAM

**Mottet**, Martine U Laval  
**Mukamurera**, Joséphine U Sherbrooke  
**Peters**, Martine UQO  
**Poellhuber**, Bruno U Montréal  
**Portelance**, Liliane UQTR  
**Potvin**, Patrice UQAM  
**Raby**, Carole UQAM  
**Riopel**, Martin UQAM  
**Savoie-Zajc**, Lorraine UQO  
**Simard**, Denis U Laval  
**Solar**, Claudie U Montréal  
**Spallanzani**, Carlo U Sherbrooke  
**Tardif**, Maurice U Montréal

### Chercheurs associés

**Archambault**, Hélène U Alberta  
**Biron**, Diane U Sherbrooke  
**Bissonnette**, Steve UQO  
**Blaser**, Christiane U Sherbrooke  
**Boivin**, Marie-Claude U Montréal  
**Boublil-Ekimova**, Helena U Laval  
**Bouhon**, Mathieu U Sherbrooke  
**Boudreau**, Pierre U Ottawa  
**Bourque**, Jimmy U Moncton  
**Boutet**, Marc U Sherbrooke  
**Carignan**, Isabelle U Sherbrooke  
**Charland**, Patrick UQAM

**Cividini**, Monica UQAC  
**Collin**, Simon UQAM  
**Couture**, Christine UQAC  
**Crespo**, Manuel U Montréal  
**David**, Robert U Montréal  
**Desjardins**, Julie U Sherbrooke  
**Dezutter**, Olivier U Sherbrooke  
**Gagnon**, Mathieu UQAC  
**Gérin-Lajoie**, Diane OISE-U Toronto  
**Giroux**, Patrick UQAC  
**Grenon**, Vincent U Sherbrooke  
**Guillemette**, François UQTR

**Hébert**, Manon U Montréal  
**Kaszap**, Margot U Laval  
**Lacourse**, France U Sherbrooke  
**Lataille-Démoré**, Diane U Laurentienne  
**Lefrançois**, David UQO  
**Lepage**, Michel U Montréal  
**Leroux**, Mylène UQO  
**LeVasseur**, Louis U Laval  
**Maroy**, Christian U Montréal  
**Moldoveanu**, Mirela U Sherbrooke  
**Montgomery**, Cameron U Ottawa

**Pellerin**, Gorya UQAT  
**Richard**, Mario UQAM  
**Saussez**, Frédéric U Sherbrooke  
**Terrisse**, Bernard UQAM  
**Tremblay**, Ophélie UQAM  
**Turcotte**, Sylvain U Sherbrooke  
**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

