

## L'enseignant et son rôle professionnel

*Lors d'une conférence présentée à un groupe d'enseignants du secondaire, au printemps 2000, de nombreuses questions portant sur le rôle professionnel de l'enseignant me furent posées. On me demanda, notamment, comment un jeune enseignant parvient à adhérer aux normes de l'institution scolaire, car, comme l'a souligné un des participants, « nous constituons un groupe disparate, mais nous avons quand même un sentiment d'appartenance commune en tant qu'enseignants ». Remarque fort pertinente qui attira mon attention sur le sens de ce « nous » utilisé par l'enseignant. Qui est ce « nous » ? Serait-ce un « nous » qui concerne l'ensemble des enseignants ? Est-ce que chaque enseignant se reconnaît dans ce « nous » ? Cela renvoie à l'épineuse question : qui sommes-nous comme enseignants ?*

L'usage du « nous », habituellement, implique une identité commune, une appartenance commune, des pratiques communes, des manières de penser communes. Qu'y a-t-il de commun chez les enseignants du secondaire et du primaire ? Quand on y regarde de près, on voit moins un « corps enseignant » qu'un « corps d'enseignants ». Chaque enseignant a sa personnalité propre, son style en témoigne. Son parcours universitaire et ses expériences lui sont singulières. Il a même développé ses propres rituels scolaires, influencés par sa sensibilité. En fait, ce « nous » est constitué d'enseignants bien différents les uns des autres. Il faut certes apprécier ces différences, car elles enrichissent le milieu scolaire. Le contact avec des personnes différentes de soi est plutôt ressourçant et devient un facteur de vitalité.

Malgré les différences de style et de pratique en enseignement, il y a tout de même des rôles communs à tous les enseignants. Il y a donc une identité d'appartenance au rôle d'enseignant au même titre qu'il y a une identité d'appartenance au rôle de parent, d'entraîneur sportif, de chef scout, de médecin ou d'avocat. Ces rôles sont bien sûr associés à une tradition scolaire, à des savoirs spécifiques, à des outils conceptuels, à des méthodes d'enseignement, à des interactions avec les élèves, les collègues, les membres de la direction et les parents. Pour assumer ces rôles, les enseignants doivent déployer de nombreuses habiletés, plus spécifiquement, des habiletés professionnelles, selon le jargon reconnu. En somme, le « nous » des enseignants se caractérise aussi par des habiletés professionnelles communes.

Éditorial.....	1
Recherche en cours....	4
Nouvelles des membres .....	8
Activité de formation .....	10
Productions récentes .....	13
Thèses de doctorat ....	15
Recension .....	18
Événement à venir ....	21
Appel de candidatures .....	22
Liste des membres ...	24

Comme exemple d'habiletés professionnelles, prenons l'élément « savoirs spécifiques ». Il est clair que l'école est le lieu de transmission de savoirs que maîtrise le professionnel de l'enseignement. L'enseignant, par sa formation universitaire, possède des savoirs institués qu'il a l'obligation de transmettre. La maîtrise de ces savoirs par l'enseignant contribue à la constitution de son identité professionnelle.

Ainsi, cela répond en partie à la question de départ. Ce « nous » qui attira mon attention, lors de la conférence, renvoie à l'identité professionnelle de l'enseignant. Il faudrait certes mieux connaître la manière dont les enseignants et les futurs enseignants que l'on forme dans nos universités québécoises perçoivent eux-mêmes leur identité professionnelle et leurs actes professionnels. On sait, par exemple, que le professionnel enseignant, dans ses interactions avec les élèves, les collègues, les membres de la direction et les parents, doit emprunter une langue adéquate, suivre une conduite appropriée, afficher une tenue convenable, etc. Cette identité et ces actes professionnels ne sont, hélas, pas connus de tous. Les jeunes enseignants qui débutent dans la profession démontrent très bien cette méconnaissance. On a parfois l'impression qu'ils n'ont pas encore intériorisé les rôles sociaux de l'enseignant, c'est-à-dire les normes et les actions qui constituent leurs pratiques professionnelles.

En matière d'autorité, on connaît, par exemple, les hésitations des jeunes enseignants à affirmer leur autorité professionnelle. Certains préfèrent se présenter en classe avec une attitude *cool*, amicale, parfois candide ou désinvolte, en pensant ainsi s'attirer la sympathie des élèves. Or, bien qu'elle soit acceptable, cette attitude risque de se retourner contre eux. Il y a bien sûr différentes façons d'incarner l'autorité et de la faire valoir. Il en va assurément de la personnalité de l'enseignant. Certains sont des leaders. Leur charisme opère sans qu'ils aient à lever le doigt. D'autres favorisent la discipline et les apprentissages. Mais pour la majorité des jeunes enseignants, l'autorité se construit à travers la violence de l'affrontement, l'indifférence, le défi et la frivolité des élèves. Une pratique de résistance n'est pas en soi un acte de déni de l'autorité. Elle marque plutôt le désir d'un élève de prendre sa place, de demander une reconnaissance et d'affirmer son autonomie.

Ces actes de résistance des élèves sont souvent calqués sur la relation parents-enfants. Toutefois, le jeune enseignant ne peut réagir comme les parents. Ce qui fait autorité, dans la classe, n'est pas de l'ordre de ce qui fait autorité à la maison. Il y a un décalage entre la maison et la classe, surtout en ce qui concerne le lien affectif et l'arbitraire d'une décision, que les élèves ne comprennent pas toujours très bien. À l'évidence, l'enseignant n'incarne

## FORMATION ET PROFESSION

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

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

Collaboration spéciale: Mónica Cividini  
Denis Jeffrey  
Johanne Lebrun  
Yves Lenoir  
Stéphane Martineau  
Annie Presseau



Directrice de production: Diane Biron, Éditions du CRP

Conception graphique et réalisation: Françoise Comeau, Éditions du CRP

Révision linguistique: Lynda Giroux  
Johanne Rondeau  
Gérard-Raymond Roy

Impression: Imprimeries Transcontinental inc.

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

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

pas une autorité dite « naturelle » parce qu'elle serait vécue par les élèves comme allant de soi. Ce type d'autorité, qui s'imposait autrefois par la peur et la contrainte, ne peut certes pas renaître de ses cendres. On peut même se demander, tout comme le fait Dubet (2000), si cette autorité qui paraissait naturelle, parce qu'elle reposait sur une légitimité soutenue par l'institution, n'était qu'un mirage. L'autorité traditionnelle n'est pas sans lien avec la répression paternaliste, la punition sévère et la peur. Pratiques d'autrefois, car nous savons que mieux un enseignant met en scène ses qualités professionnelles, moins il a de raisons de faire peur, de sévir, de punir. Le jeune enseignant qui sait se faire entendre, se faire respecter pour sa fermeté, ses compétences intellectuelles, ses valeurs morales, son esprit, son courage, sa compréhension, son leadership, utilise très rarement la contrainte. Son autorité, en fait, se distingue de la simple contrainte, mais aussi de l'autoritarisme, dans la mesure où elle est acceptée, respectée et consentie. Dans ce contexte, on dira que l'autorité professionnelle est un pouvoir légitime (Joffrin et Tesson, 2000). Ce pouvoir concerne les dimensions politiques, intellectuelles et morales tant de l'enseignant que de son enseignement.

Le « nous » des enseignants évoque donc une identité professionnelle commune à tous les enseignants, c'est-à-dire aux compétences, aux rôles sociaux et à un milieu de travail qui leur sont propres. Les compétences professionnelles s'acquièrent avec les apprentissages universitaires, par expérience, au contact des revues savantes et des productions culturelles. Les relations avec les pairs jouent un rôle prédominant dans la reconnaissance et l'adoption des rôles sociaux. L'insertion professionnelle des jeunes enseignants est en quelque sorte une initiation aux rôles prescrits par la profession. L'enjeu de la professionnalité est d'autant plus important si on croit que le futur enseignant devient autonome dans sa pratique professionnelle dans la mesure où il intériorise les conduites qui y sont liées. Le pari consiste à penser que le futur enseignant devient plus autonome en tant que professionnel lorsqu'il est pleinement socialisé à sa pratique.

Oui, il y a un « nous » des enseignants. Il y a un ensemble de pratiques et de savoirs qui façonnent l'identité des enseignants. Il nous appartient maintenant, comme professeurs universitaires, comme chargés de formation pratique et comme enseignants, de porter une attention particulière à cette dimension afin d'aider les jeunes enseignants à mieux incorporer leurs rôles professionnels.

## RÉFÉRENCES

Dubet, F. (2000). *Une juste obéissance*. Paris: Éditions Autrement.

Joffrin, L. et Tesson, P. (2000). *Où est passée l'autorité?* Paris: Éditions Nil.

*Denis Jeffrey*<sup>1</sup>

Directeur du CRIFPE-Laval



---

1 Denis Jeffrey succède à Clermont Gauthier à la direction du CRIFPE-Laval.



# RECHERCHE EN COURS

---

## FORMATION CONTINUE, CHANGEMENT DE REPRÉSENTATIONS ET DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES CHEZ DES ENSEIGNANTS ŒUVRANT EN MILIEU AUTOCHTONE

---

Annie Presseau, professeure  
Université du Québec à Trois-Rivières

**C**et court texte rend compte d'une recherche<sup>1</sup>, financée par le Fonds institutionnel de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, ayant débuté à l'automne 2000 auprès d'enseignants qui interviennent en milieu autochtone. À la suite d'une demande de formation continue en enseignement stratégique provenant de ce milieu scolaire, nous avons élaboré un dispositif de formation continue, le mettons à l'essai et en évaluons les retombées. Plus précisément, la recherche tente de répondre aux trois questions suivantes : Quelle est l'influence du dispositif de formation continue sur les représentations des enseignants ? Quel est son effet sur les actions pédagogiques posées par les enseignants ? Que disent les enseignants de l'apport du dispositif de formation dans leur trajectoire professionnelle ?

### PROBLÉMATIQUE

La problématique à laquelle nous nous attardons est double. D'une part, celle de la formation continue des enseignants et, d'autre part, celle de l'enseignement en milieu autochtone au Québec. En dépit des montants consacrés et de la variété des activités de formation continue mises en place, il paraît difficile de se prononcer sur leur apport à l'égard des pratiques professionnelles des enseignants (Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-Sullerot, 1999). En effet, dans les recherches conduites dans ce domaine, des moyens ont rarement été mis en place afin de vérifier si les enseignants modifient réellement leurs pratiques une fois la formation terminée. Or, la visée d'une formation continue consiste précisément à ce que que l'enseignant qui l'a suivie puisse réutiliser dans d'autres contextes les connaissances ou les compétences qu'il a développées en contexte de formation.

Parallèlement à cette problématique se situe celle propre au contexte dans lequel cette recherche est conduite, à savoir l'enseignement en milieu autochtone. Selon le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2002), le taux moyen de décrochage scolaire au Québec est de 11,4 % en 2000-2001 chez les jeunes de moins de 20 ans. Or, au sein de la communauté où nous intervenons<sup>2</sup>, il est de plus de 84 %, et ce, après sept ans de scolarité au niveau secondaire. Un si faible taux d'obtention de diplômes d'études secondaires touche donc une grande partie de la population autochtone et compromet, par le fait même, à la fois l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et l'avenir de la communauté déjà marquée par divers problèmes psychosociaux (Larose, 1989). Certes, plusieurs facteurs peuvent être identifiés pour expliquer un phénomène d'une telle ampleur. Parmi ceux-ci, nous nous attardons aux pratiques d'enseignement.

Si l'enseignement est d'emblée un métier complexe (Tardif et Lessard, 1999), œuvrer auprès des populations autochtones comporte des défis encore plus importants. Fréquemment, ce sont de jeunes enseignants sans expérience et sans formation spécifique pour les élèves à risque et en difficulté qui comblent les postes vacants. La plupart de ces enseignants se trouvent ainsi, en contexte d'insertion professionnelle, dans un milieu dont les besoins sont manifestes. Dans ce cadre, il nous est apparu crucial d'outiller les enseignants afin qu'ils puissent mettre en place des stratégies pédagogiques adaptées aux besoins particuliers des jeunes autochtones.

## CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique à la base de l'élaboration du dispositif de formation mis en place s'appuie sur des travaux issus de trois principaux domaines. Le premier est celui de la formation continue, avec un accent particulier mis sur les dispositifs efficaces. De cette documentation, nous retenons quelques principes de base, tels les rôles cruciaux de l'action et de la réflexion, la nécessité d'une formation articulée au travail réel (Cauterman *et al.*, 1999), l'importance du maintien du soutien aux enseignants sur une période relativement longue (Cooper, 1998) et une offre de soutien tout au long des trois phases du processus de formation, soit 1) celle de la « dé cristallisation » des pratiques à changer, 2) celle de l'appropriation des nouvelles pratiques et 3) celle de la cristallisation de ces dernières (Schein, 1985).

Le deuxième domaine a trait au transfert des apprentissages, dans la mesure où, comme nous l'avons mis en évidence précédemment, les activités de formation permettent à l'enseignant de transférer les compétences développées dans le cadre de la formation à sa pratique pédagogique quotidienne. Pour l'essentiel, nous avons retenu la pertinence de planifier les interventions de manière à ce que la triade contextualisation, décontextualisation et recontextualisation soit mise en place (Tardif et Meirieu, 1996).

Finalement, nous examinons divers travaux portant sur l'évaluation, en nous centrant plus particulièrement sur ceux qui traitent spécifiquement de l'évaluation des changements de représentations et de pratiques dans le cadre de formation continue des enseignants. En référence à Zúñiga (1994), nous retenons comme postulat que les enseignants exercent un contrôle sur l'action, sur son déroulement et sur l'argumentation de cette action, et qu'ils se doivent d'être les premiers responsables de l'action et de son évaluation. En contrepartie, nous sommes conscients que, le phénomène étudié étant d'une grande complexité et en continuel changement, il est impossible que leur action atteigne complètement leur niveau de conscience. Nous réinvestissons donc les propositions formulées par Guskey (2000), lesquelles offrent des solutions de rechange aux difficultés rencontrées relativement à l'évaluation du développement professionnel des enseignants.

## MÉTHODOLOGIE

La recherche conduite emprunte à la fois à la recherche collaborative (Desgagné, 2001) et à la recherche évaluative (Zúñiga, 1994). Les sujets sont neuf enseignants du primaire et du secondaire de deux écoles situées sur une même réserve amérindienne. Selon que la formation continue était dispensée aux enseignants du primaire ou du secondaire, des stratégies différentes étaient utilisées<sup>3</sup>. Avec les enseignants du primaire, un accent particulier a été mis

sur la planification de l'enseignement, tandis qu'avec ceux du secondaire, nous nous sommes davantage attardée à l'analyse de sa pratique une fois une séquence d'enseignement dispensé. Les méthodes de collecte de données auxquelles nous avons eu recours sont les entrevues semi-dirigées, les observations et les documents utilisés et produits par les enseignants dans le cadre de leurs fonctions. Pour l'analyse des données, une méthodologie qualitative est utilisée. Chacune des rencontres, qu'il s'agisse d'entretien, de rencontre de travail ou d'observation, est enregistrée sur bande audio puis transcrite. Les données sont codées en fonction de catégories préétablies et émergentes. Une fois l'ensemble des catégories identifiées, la codification est appliquée à l'ensemble du corpus. Une validation intercodeur est effectuée sur 15 % du corpus. Le degré d'accord obtenu est d'au moins 85 %.

## RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Aux deux volets de la première question, « Quelle est l'influence du dispositif de formation sur les représentations et sur les actions des enseignants? », nous pouvons d'ores et déjà affirmer que cette influence est modérée et différente selon qu'il s'agit des enseignants du primaire ou du secondaire. Chez les enseignants du primaire, alors que le rôle de la planification de l'enseignement était peu valorisé avant la formation, il a pris une place de plus en plus importante dans le discours des enseignants au cours de celle-ci. Ils y ont graduellement vu un outil qui leur permettait d'avoir davantage de prise sur les apprentissages que font les élèves et sur la transférabilité de ces apprentissages. Les actions pédagogiques de ce groupe d'enseignants sont cohérentes avec ces représentations. Dans leur enseignement, ils ont graduellement posé un nombre plus important d'interventions pour favoriser le transfert des apprentissages chez leurs élèves. Par exemple, ils accordaient une attention particulière à la proposition de tâches signifiantes et complexes, de même qu'à fournir aux élèves des occasions multiples de réutiliser leurs connaissances nouvellement construites, ce que ces enseignants ne faisaient pas avant la formation.

Chez les enseignants du secondaire, des changements de représentations et d'actions se sont également opérés, mais sur d'autres facettes de l'enseignement stratégique que chez les enseignants du primaire. Une attention particulière a été portée à développer des stratégies pour motiver les élèves. Dans leur discours, au début de la formation, ces enseignants ne mesuraient pas l'importance de leur rôle dans la motivation, ce dont ils ont davantage pris conscience au fur et à mesure du déroulement de la formation. Au regard des actions, diverses interventions ont été posées. Par exemple, les enseignants veillaient plus systématiquement à faire percevoir aux élèves la valeur des tâches proposées et à leur faire prendre conscience qu'ils disposent des connaissances nécessaires à l'accomplissement des diverses tâches qu'on leur propose.

Il importe de rappeler que les changements de représentations et de pratiques requièrent considérablement de temps et que nos résultats actuels rendent compte de ce phénomène. Par rapport à certaines thématiques de la formation, nous n'avons ainsi identifié aucun changement notable, tant dans le discours que dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Cependant, malgré l'influence mitigée de la formation, il ressort un niveau de satisfaction

élevée de la part des participants, ce qui nous renvoie à la troisième question de recherche posée, ainsi qu'en rend compte l'un des sujets : « Pour une fois, on a une formation qui est adaptée, qui tient compte de nos élèves. »

## CONCLUSION

Il va sans dire, cette description de la recherche étant extrêmement parcellaire, elle laisse de côté un nombre important de nuances et d'informations qu'il aurait été intéressant de faire connaître, comme les caractéristiques particulières des dispositifs de formation mis en place et le contexte d'enseignement difficile à l'intérieur duquel évoluent ces enseignants, contexte qui influe assurément sur leurs pratiques pédagogiques. Toutefois, les résultats présentés pourront peut-être alimenter à leur manière les débats concernant les modalités d'interventions en contexte de formation continue auprès d'enseignants en vue de générer des changements substantiels de représentations et de pratiques pédagogiques, qui, à leur tour, profiteront aux élèves qu'ils côtoient, en particulier à ceux qui éprouvent le plus de difficulté à apprendre.

## RÉFÉRENCES

- Cauterman, M.-M., Demailly, L., Suffys, S. et Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile?* Paris: Presses universitaires de France.
- Cooper, R. (1998). *Socio-cultural and within-school factors that affect the quality of implementation of school-wide programs*. Rapport de recherche n° 28. Center for Research on Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins & Howard University.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. In Anadón, M. (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec (2002). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale des services à la gestion.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Larose, F. (1989). L'environnement des réserves indiennes est-il pathogène? Réflexions sur le suicide et l'identification des facteurs de risque en milieu amérindien québécois. *Revue québécoise de psychologie*, 10(1), 31-44.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- Zúñiga, R. (1994). *L'évaluation dans l'action*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

- 
- 1 Nous tenons à remercier deux doctorantes, Nancy Brouillette et Hélène Fournier de l'UQTR, et à souligner leur collaboration dans le cadre de cette recherche.
  - 2 Par souci de confidentialité, le nom de cette communauté n'est pas divulgué.
  - 3 Pour de plus amples informations concernant les dispositifs élaborés, vous référer à l'article suivant, qui paraîtra sous peu: Presseau, A. (à paraître). Élaboration d'un dispositif de formation continue destiné à des enseignants visant l'évolution de leurs représentations liées à l'enseignement et à l'apprentissage et de leurs pratiques pédagogiques. *RèS Academica*.

# NOUVELLES DES MEMBRES

---

## DES COLLOQUES... ET ENCORE DES COLLOQUES

---

L'ACFAS de mai dernier a permis à de nombreux chercheurs du CRIFPE d'organiser des colloques sur divers thèmes. Voici un compte-rendu de quelques-uns de ces colloques.

---

### MESURE ET MODÉLISATION EN ÉDUCATION ET EN SCIENCES SOCIALES

L'objectif de ce colloque, organisé par Jean-Guy Blais, était d'apporter une contribution à la compréhension et au développement du processus de mesure en éducation et dans les sciences sociales en général. Sous le parapluie de la « théorie de la réponse à l'item » (TRI), chacune des communications présentées à ce colloque a exploré la modélisation des réponses à des items d'un test ou d'un questionnaire dans le but de produire une mesure. Les thèmes abordés étaient riches et variés : les fondements de la mesure, la TRI et le processus de validation d'une échelle de mesure des attitudes, la mise au point d'indicateurs de compétence, la détermination de la dimensionnalité de l'ensemble des scores à un test, les ensembles flous et la mesure reliée à un critère, l'identification des biais d'items, etc. Un ouvrage collectif présentant l'ensemble des communications de ce colloque est en préparation et devrait être disponible au plus tard à l'hiver 2003.

---

### LA DISSÉMINATION DES CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT : PERSPECTIVES MULTIPLES ET NÉGOCIATIONS ENTRE LES ACTEURS

Organisé par Maurice Tardif et Ahmed Zourhal, ce colloque a permis aux participants de présenter des expériences de recherche et de dissémination ainsi que des résultats de travaux en cours concernant le transfert des connaissances entre les chercheurs universitaires et les agents scolaires. Une analyse de contenus des moyens de diffusion de quelques organismes éducatifs a de même contribué à enrichir le débat. De manière générale, les participants s'entendent pour dire que les pratiques de dissémination de la recherche universitaire sur l'enseignement auprès des milieux scolaires restent encore à bonifier, et que les facultés d'éducation et les organismes subventionnaires devraient se doter d'une politique en ce sens.

---

### LA CONTRIBUTION DES ENSEIGNANTS-ASSOCIÉS À L'ÉDUCATION MULTICULTURELLE DES ÉTUDIANTS-MAÎTRES : DILEMMES ET DÉFIS

C'est autour de ce thème que Donatille Mujawamariya a réuni des enseignants-associés, des formateurs universitaires, des enseignants débutants et des finissants futurs enseignants. Leurs discours mettent en évidence des lacunes systémiques dans la formation des futurs enseignants à l'éducation multiculturelle, surtout par rapport à l'intervention des enseignants-associés. Les solutions proposées exigent un engagement institutionnel pour que formateurs universitaires et enseignants-associés conjuguent leurs efforts dans la préparation d'étudiants-maîtres aptes à œuvrer dans des écoles multi-ethniques.



---

## L'INTÉGRATION DES TIC DANS L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE : QUELLE FORMATION POUR QUELS SAVOIRS ? QUELS SAVOIRS POUR QUELLE PÉDAGOGIE ?

Sous la direction de Jean-François Desbiens, de Daniel Martin et de Jean-François Cardin, une soixantaine de participants ont été rassemblés autour de neuf présentations relevées. Ce colloque avait pour objet de jeter un regard à la fois scientifique et critique sur les TIC dans un contexte marqué par des réformes appelées à modifier le visage de l'activité enseignante et de l'apprentissage à l'école, de même que celui de la formation à l'enseignement. Il a été l'occasion de prendre connaissance d'expériences et de travaux réalisés selon diverses perspectives au Québec et en France, il donnera lieu à la publication d'un ouvrage collectif en 2003.

---

## LE PROJET PISTES

Le projet PISTES (Projets d'intégration des sciences et des technologies en enseignement au secondaire) a obtenu, pour une deuxième année consécutive, une subvention de 70 000 \$ du ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MRST) et une subvention de 10 000 \$ du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). Le site Internet ([www.pistes.org](http://www.pistes.org)), par le biais de son « chantier pédagogique » (section « Échanges d'idées »), vise à élaborer, en collaboration avec des chercheurs, des enseignants d'expérience et des enseignants en formation initiale, des activités pédagogiques novatrices qui intègrent les sciences et les technologies, et qui respectent la philosophie des nouveaux programmes de sciences au secondaire. Ce projet est sous la responsabilité de Louise Guilbert (Université Laval) en collaboration, entre autres, avec les professeurs Donatille Mujawamariya (Université d'Ottawa) et Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke).

---

## NOMINATION

M. Jean-Pierre Proulx vient d'être nommé président du Conseil supérieur de l'éducation du Québec. Il quitte donc provisoirement l'Université de Montréal et le CRIFPE. Monsieur Proulx profite de l'occasion pour souhaiter bonne poursuite aux activités du CRIFPE et pour en saluer tous les membres.

Ses nouvelles coordonnées seront les suivantes :  
(418) 643-1271  
[jean-pierre.proulx@cse.gouv.qc.ca](mailto:jean-pierre.proulx@cse.gouv.qc.ca)



*Sincères félicitations à notre collègue et bonne chance dans l'accomplissement de ses nouvelles fonctions !*

# ACTIVITÉ DE FORMATION

---

## UNE PREMIÈRE ÉCOLE D'ÉTÉ SUR L'INTERVENTION ÉDUCATIVE

---

*Yves Lenoir*

*Directeur du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)  
et titulaire de la Chaire de recherche sur l'intervention éducative,  
Université de Sherbrooke*

Du 12 au 16 août dernier s'est tenue à Sherbrooke, sous les auspices de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE-CRIFPE), une première école d'été qui avait pour thématique l'accompagnement à différentes approches d'enseignement. Elle s'adressait aux formateurs du milieu scolaire – conseillers et conseillers pédagogiques, directions d'école, enseignantes et enseignants détachés – qui interviennent auprès des enseignantes et des enseignants du primaire dans le cadre de la réforme scolaire en cours et qui ont pour tâche de les soutenir dans l'implantation du nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Près de 40 formatrices et formateurs y ont participé.

Cette première école d'été avait pour objectif d'accroître les compétences des participantes et des participants relatives à l'élaboration, à la mise en œuvre, à l'accompagnement et à l'évaluation de différentes approches d'enseignement faisant appel à des compétences décrites dans la réforme de ce curriculum. Ainsi, soucieuse de contribuer concrètement au succès de cette réforme et d'apporter une aide significative au milieu de la pratique dans un esprit de coopération scientifique et pédagogique, la première école d'été proposait quatre jours d'ateliers de formation portant sur l'encadrement à offrir aux enseignantes et aux enseignants en exercice au primaire qui ont à recourir à des approches d'enseignement en rupture avec des modèles traditionnels d'intervention éducative.

L'accompagnement de la mise en œuvre par les enseignantes et les enseignants d'approches nouvelles d'enseignement attendues par les nouveaux curriculums est une tâche complexe et délicate, semée éventuellement d'embûches. La réussite d'un tel accompagnement réclame en particulier de la part des formatrices et des formateurs la maîtrise de diverses compétences dont, notamment, celles qui requièrent une connaissance et une compréhension claires et suffisantes de ces approches d'enseignement, ainsi que des stratégies pouvant favoriser leur implantation dans les classes. Il importe également de prendre en compte les obstacles qui peuvent freiner ou empêcher leur utilisation par les enseignantes et les enseignants.

En s'appuyant sur le principe de la construction personnelle et sociale des compétences et des connaissances, et sur la résolution de situations complexes conçues en tenant compte des différentes dimensions qui composent les curriculums d'enseignement, ce sont ces questions qui ont été traitées dans cinq ateliers, à partir de situations d'enseignement-apprentissage concrètes, soutenues par l'éclairage conceptuel requis.

Le premier atelier avait pour objectifs de présenter le cadre conceptuel centré sur l'intervention éducative utilisé par la Chaire de recherche et par le CRIE (Lebrun et Lenoir, 2001 ; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002) et pouvant servir à analyser les pratiques enseignantes et à orienter les processus de formation, de mettre en évidence l'adéquation entre ce cadre conceptuel et le nouveau curriculum de l'enseignement primaire, de caractériser les modèles d'intervention éducative qui découlent de ce cadre conceptuel et d'établir les liens entre ce cadre conceptuel et le contenu des ateliers suivants. À partir de différentes activités, et tout en cherchant à clarifier le concept même de constructivisme et à faire ressortir certaines de ses tendances épistémologiques, le deuxième atelier, sur l'accompagnement constructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2001), a mis en évidence la fonction médiatrice de l'enseignante et de l'enseignant en insistant sur la nécessité de prendre en compte les connaissances antérieures des élèves et de susciter des situations problèmes qui puissent leur faire sens. Il a également conduit à faire dégager des conséquences de l'épistémologie constructiviste tant sur les pratiques enseignantes que sur celles de leur encadrement. En ayant recours à ces clarifications, les troisième et quatrième ateliers ont permis de reconsidérer des approches d'enseignement, fortement présentes dans le discours de la réforme, dans une perspective de cohérence épistémologique et pédagogicodidactique.

D'une part, les approches par problèmes et par projets ont mis en évidence la fonction médiatrice essentielle de l'enseignante et de l'enseignant et, par là, celle de la formatrice et du formateur qui œuvrent auprès d'eux. Elles ont, à partir de plusieurs activités, caractérisé le concept de projet et celui de problème en montrant, entre autres, qu'ils véhiculaient diverses significations qui pouvaient s'actualiser en classe de différentes manières. L'atelier a également porté sur les relations étroites qui pouvaient s'établir entre projet et problème, et il a mis en évidence les rôles qu'une enseignante ou un enseignant devait assumer dans un tel contexte d'accompagnement et, par là, ceux d'une formatrice ou d'un formateur.

D'autre part, l'approche interdisciplinaire et d'interstructuration cognitive a visé à définir et à caractériser l'interdisciplinarité scolaire, à présenter les principaux modèles interdisciplinaires en usage au primaire et à les caractériser afin de pouvoir les repérer au sein des pratiques enseignantes, à identifier les niveaux de l'interdisciplinarité scolaire et leur fonction en mettant en exergue la nécessité première d'une structuration curriculaire à caractère interdisciplinaire<sup>1</sup>. Elle visait également à présenter différents modèles didactiques à caractère interdisciplinaire, leurs attributs et leurs apports respectifs (Lenoir, 1991, 1997), et à caractériser tout particulièrement le modèle interdisciplinaire CODA (complémentaire sur le plan des objets et des démarches d'apprentissage) qui repose sur un modèle d'interstructuration cognitive et qui rejoint l'esprit du nouveau curriculum (Lenoir, 1991, 1997 ; Lenoir et Pellerin, 1994). Ce modèle met en évidence la nécessité d'une complémentarité entre les démarches d'apprentissage (conceptualisation, résolution de problèmes, démarches communicationnelle, expérimentale, esthétique). Enfin, l'atelier s'est terminé par une illustration de ce modèle à partir d'exemples de planification d'activités. Un dernier atelier avait pour objet de favoriser la construction d'une synthèse des ateliers précédents.

Le degré de satisfaction exprimé par les participantes et les participants à cette première école d'été, entre autres au regard des clarifications conceptuelles dont ils ont bénéficié, témoigne de sa pertinence et incite à poursuivre cette initiative l'an prochain sur un autre thème lié aux pratiques de formation et d'enseignement que requièrent les nouveaux curriculums de l'enseignement primaire et secondaire. Les organisateurs prévoient mener une consultation auprès des partenaires du milieu scolaire avec lesquels ils ont établi des liens privilégiés afin d'identifier la thématique à prioriser et ils entendent mettre en place plus d'ateliers afin de favoriser davantage les interactions entre les participantes et les participants.

Sous la direction du professeur Yves Lenoir, l'équipe d'intervenants était composée des professeures Johanne Bédard, Colette Deaudelin et Johanne Lebrun ainsi que des professeurs Marc Boutet, Abdelkrim Hasni, Jean-Claude Kalubi et François Larose. Ils étaient assistés de Vincent Grenon, Béatrice Halsouet, Jean-François Morin et Sylvie Routhier, étudiantes et étudiants à la maîtrise ou au doctorat en éducation.

## RÉFÉRENCES

- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation. Métacognition et pratique réflexive*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 569-594.
- Lenoir, Y. (1990). Apports spécifiques des sciences humaines dans la formation générale au primaire. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*. (Tome 2 – Didactique, p. 681-695). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime), Université de Paris VII.
- Lenoir, Y. (1997). Some interdisciplinary instructional models used in the primary grades in Quebec. *Issues in Integrative Studies. An Interdisciplinary Journal*, 15, 77-112.
- Lenoir, Y. et Pellerin, B. (1994). *Un modèle de mise en œuvre de l'interdisciplinarité didactique: l'interdisciplinarité complémentaire au niveau des objets et des démarches d'apprentissage*. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Documents du CRIE, n° 3).
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(3). Document téléaccessible à l'adresse URL: <http://critique.ovh.org/>

---

1 Une lecture intégratrice à visée interdisciplinaire du curriculum permettrait de regrouper les différents programmes en quatre grands sous-ensembles. D'une part, les matières qui permettent la production de la réalité naturelle, humaine et sociale, celles qui en permettent l'expression et celles qui favorisent la mise en relation avec la réalité requièrent le recours à des démarches à caractère scientifique (de conceptualisation, de résolution de problèmes, communicationnelle, expérimentale); d'autre part, les arts, qui permettent à la fois la production, l'expression et la mise en relation avec la réalité construite, font appel à une démarche esthétique. Une telle structuration met en évidence la nécessaire interrelation de complémentarité entre ces matières scolaires dans un processus de formation (Lenoir, 1990).



# PRODUCTIONS RÉCENTES

## LANCEMENT D'OUVRAGES

À la demande du ministère de l'Éducation du Québec, Claudie Solar, du Département de psychopédagogie et d'andragogie, et Guy Pelletier, du Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal, ont participé à la production de cinq ouvrages portant sur l'ingénierie de la gestion et de la formation en formation professionnelle et technique (FPT). Le lancement ministériel de ces ouvrages a eu lieu lors de la rencontre internationale de l'Agence internationale de la francophonie en octobre dernier. Des exemplaires seront déposés au Centre de documentation du CRIFPE-LABRIPROF. L'ensemble de ces ouvrages sera aussi disponible sur le site Internet [www.inforoutefpt.qc.ca](http://www.inforoutefpt.qc.ca)

## VIENNENT DE PARAÎTRE

Carbonneau, M. et Tardif, M. (dir.) (2002). *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres*. Sherbrooke: Éditions du CRP.



Comment comprendre les réformes en éducation ? Quels seront les fondements à adopter pour des pratiques enseignantes renouvelées ? Quelle adaptation de la formation initiale et continue des enseignants seront à privilégier ? Voilà autant de questions dont les auteurs de l'ouvrage traitent avec des regards à la fois singuliers et complémentaires. Des points de vue provenant de la Belgique, du Canada, de la France et de la Suisse assurent à l'ensemble une richesse qui se traduit notamment par une ouverture sur la diversité et une distance à l'endroit des particularismes régionaux. Ils permettent, entre autres, de réaliser que des lectures et des préoccupations communes traversent les frontières et marquent semblablement les réformes en éducation. Les questions sont abordées sous l'aspect de considérations théoriques aussi bien que de l'examen de pratiques de

formation. Analyses critiques et remises en question épistémologiques accompagnent une réflexion qui autorise une vision en perspective de la mouvance qui caractérise les systèmes d'éducation à travers le monde. Qu'il s'agisse de réformes de l'éducation ou de réformes en éducation, la portée et les conditions d'actualisation de chacune d'elles se trouvent en quelque sorte balisées par les contributions des différents auteurs.

---

Tétreault, S., Beaupré, P., Kalubi, J.-C. et Michallet, B. (dir.) (2002). *Famille et situation de handicap. Comprendre pour mieux intervenir*. Sherbrooke: Éditions du CRP.



Famille, enfant, parenté, entourage, ami, réseau social informel, tous ces termes renvoient directement ou indirectement à des personnes appelées à agir et à interagir avec quelqu'un présentant des besoins spéciaux. La transformation des réseaux de la santé et des services sociaux apporte une dynamique particulière, privilégiant de plus en plus la mise en œuvre des liens de partenariat entre les usagers, leur entourage et les intervenants. En effet, cette situation favorise un engagement plus actif de la part des familles concernées par le processus d'adaptation-réadaptation. Ces familles apprennent non seulement à développer leurs compétences, mais aussi à communiquer leurs besoins de façon adéquate. L'idée ainsi présentée sert de fil conducteur à l'ensemble des chapitres du présent ouvrage. Les textes proviennent de personnes qui côtoient ou vivent de près des situations de handicap et exposent leur point de vue sur des réalités

quotidiennes. Elles apportent leurs solutions, tant sous l'angle de l'appropriation des compétences que sous celui du développement des pratiques professionnelles et du partenariat entre les familles et les services professionnels. Ce livre est conçu avant tout comme un instrument de partage et de réflexion, un outil de soutien à la compréhension mutuelle et au respect du savoir des autres.

---

## AVIS DU COFPE

---

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) a remis récemment au ministre de l'Éducation, et a diffusé dans les réseaux scolaires et universitaires un avis sur l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants intitulé *Offrir la profession en héritage*. La version en anglais, *Inheriting a Teaching Tradition*, sera publiée à l'automne. On peut consulter cet avis ainsi que les autres avis du COFPE, dont notamment la réponse du COFPE à la consultation de l'Office des professions sur la reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants, sur le site du COFPE: <[www.cofpe.gouv.qc.ca](http://www.cofpe.gouv.qc.ca)>.

# THÈSES DE DOCTORAT

---

## LES MODÈLES D'INTERVENTION ÉDUCATIVE VÉHICULÉS PAR LA DOCUMENTATION OFFICIELLE ET LES MANUELS SCOLAIRES APPROUVÉS CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES SCIENCES HUMAINES AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

---

Johanne Lebrun

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Thèse réalisée sous la direction de Mario Laforest



La recherche que nous avons menée présente une analyse de la documentation officielle relative au programme d'études de sciences humaines (Gouvernement du Québec, 1981) et des manuels scolaires approuvés entre 1995 et 1997 pour le troisième cycle du primaire. L'étude poursuit trois objectifs. Le premier est de caractériser les fondements (épistémologique, psychologique, démarche d'apprentissage, finalités éducatives) préconisés par les manuels scolaires et la documentation officielle. Le deuxième vise à identifier les relations qui existent entre les fondements présents dans la documentation officielle et dans les manuels scolaires. Le troisième consiste à déterminer les limites et les apports de ces fondements pour un enseignement des sciences humaines visant la construction de la réalité.

Le concept d'intervention éducative est au cœur du cadre théorique qui préside à l'analyse. Les travaux de Not (1979) et de Lenoir (1991) permettent de dégager quatre modèles d'intervention éducative. Chacun de ces modèles s'appuie sur un cadre de référence socioéducatif spécifique et s'actualise dans des méthodes d'enseignement particulières. La mise à jour du modèle véhiculé par les manuels et les documents ministériels repose sur une double analyse qualitative, la première de type descriptif, la seconde de type hybride entre le *data-driven code* et le *theory-driven code* (Boyatzis, 1998).

Les résultats obtenus révèlent qu'à l'exception du guide pédagogique, les documents s'ancrent à un modèle de type hétéronome et coactif qui prône l'acquisition d'un savoir préexistant et préstructuré par un cheminement balisé qui permet à l'élève de « reconstruire » ou de « découvrir » la réponse attendue. Bien que la démarche d'enseignement demeure « expositive », elle sous-tend une certaine interaction entre l'élève et le savoir à acquérir. L'interaction se joue notamment lors de la phase exploratoire lorsque les perceptions premières et les connaissances antérieures des élèves sont sollicitées à l'égard d'une question ou d'un thème prédéterminé. Cette phase d'investigation contrôlée est suivie d'une phase de structuration imposée où l'élève développe et exerce des habiletés générales et spécifiques en recherchant les informations demandées. L'actualisation de ce modèle varie cependant d'un document à l'autre. Du cognitivisme à l'innéisme, des échanges dirigés au bricolage, les particularités sont nombreuses. Elles

trouvent cependant leur cohérence interne à l'égard d'un fondement épistémologique réaliste et d'un enseignement des sciences humaines placé sous l'égide d'une socialisation normative.

Le modèle d'intervention éducative proposé se révèle peu propice à un enseignement orienté vers la fonction critique et réflexive. Vecteur de vérité plutôt que vecteur d'une information à s'approprier dans un contexte de questionnement d'ordre social, le manuel se pose en substitut du réel, en substitut de l'enseignant et en substitut au travail cognitif de l'élève. Niant le nécessaire rapport d'objectivation entre l'élève et le réel, le manuel expose une vision univoque du monde que l'élève doit assimiler.

## RÉFÉRENCES

Boyatzis, R.E. (1998). *Thematic analysis and code development. Transforming qualitative information*. Thousands Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Gouvernement du Québec (1981). *Programme d'études primaire (histoire, géographie, vie culturelle et économique)*. Québec: Direction des programmes, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation.

Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat en sociologie (nouveau régime). Université de Paris VII.

Not, L. (1979). *Pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.

---

## L'APPRENTISSAGE DU MÉTIER D'AGRICULTEUR DANS LA RÉGION DE RIO SEGUNDO (CÓRDOBA-ARGENTINE) : SAVOIRS, APPRENTISSAGE ET TRAVAIL

---

*Mónica Cividini*

*Faculté d'éducation, Université Laval*

*Thèse réalisée sous la direction de Maurice Tardif, Université de Montréal  
et sous la codirection de Joséphine Mukamurera, Université de Sherbrooke*

Dans cette thèse, nous nous sommes intéressés à la problématique de l'apprentissage du métier d'agriculteur, autant à travers ses aspects formels (par le biais du programme de formation Cambio Rural) qu'informels (l'apprentissage sur le tas, par expérience, etc.), ainsi qu'aux tensions qui peuvent exister entre ces deux types d'apprentissage. Nous avons tenté de comprendre comment les producteurs agricoles apprennent leur travail. Quel poids accordent-ils aux diverses sources (formation officielle, expérience, etc.) d'apprentissage de leur métier? Quels savoirs valorisent-ils ou reconnaissent-ils comme les leurs? Pour répondre à ces questions, nous avons opté pour une perspective méthodologique qualitative/interprétative. Concrètement, nous avons donné la parole, au moyen d'entrevues semi-structurées, aux acteurs principaux que sont les producteurs agricoles, afin qu'ils décrivent, expliquent, analysent et critiquent les processus d'apprentissage qu'ils ont vécus. C'est de leurs perceptions, expériences, attentes, échecs et réussites que nous avons alimenté la question du métier, de l'apprentissage, du travail agricole et du savoir. Les données d'entrevues ont été complétées par des données statistiques



et aussi par des sources documentaires et des entretiens informatifs avec des informateurs clés qui agissent dans le programme Cambio Rural.

La recherche a montré en premier lieu que pour comprendre l'apprentissage du métier d'agriculteur, il est nécessaire de comprendre les réalités quotidiennes du travail agricole et de prendre en compte les savoirs que les agriculteurs mobilisent dans leur métier (Darré, 1999). En second lieu, elle a mis en évidence que l'étude des savoirs à partir de la perspective classique qui sépare savoirs d'expérience et savoirs formels ne rend pas compte de toute la richesse des savoirs produits et utilisés dans le travail au quotidien. C'est pourquoi nous avons proposé l'analyse des savoirs à partir de quatre dimensions : opérationnelle, identitaire, historique et hiérarchique. Cette analyse a permis de dépasser la dichotomie classique et de reconceptualiser le savoir agricole que nous avons désormais appelé « le savoir des agriculteurs ». Ce concept, à notre avis, rend mieux compte de la complexité du savoir agricole. D'une part, parce qu'il est le produit de la recherche scientifique et technologique née sous un mode formalisé de production et, d'autre part, parce qu'il est aussi le produit de l'expérience de tous les jours, née sous un mode informel de production. Dans le contexte où cette recherche s'est réalisée, les savoirs formels et les savoirs d'expérience sont complémentaires. Néanmoins, ces savoirs sont choisis par les agriculteurs sur la base de leur opérationnalité et cela, sans préjugés au sujet de leurs origines. C'est alors l'opérationnalité qui confère au savoir des agriculteurs ses mérites et lettres de noblesse. Toutefois, il faut bien comprendre que la dimension opératoire ne peut prendre tout son sens que si elle est liée aux autres dimensions qui caractérisent le savoir des agriculteurs. L'utilité d'un savoir ne prend son sens que dans le contexte où ce savoir se produit, s'incorpore ou est rejeté. C'est le travail alors qui transforme et adapte les savoirs choisis, comme il dévoile leur utilité ou inutilité. Le travail joue donc le rôle d'élément régulateur dans la production et l'utilisation des savoirs (Tardif et Lessard, 1999). Le savoir des agriculteurs est, en définitive, un savoir d'action, car c'est dans l'exercice du métier, dans le travail de tous les jours que les savoirs trouvent leur signification.

Finalement, cette thèse justifie le fait de considérer la formation des agriculteurs comme une formation au métier, étant donné l'importance que revêtent pour un producteur l'exercice du métier et l'étroite relation entre ce dernier et le savoir des agriculteurs. L'idée directrice serait de situer le métier au centre des actions de formation. Par conséquent, les actions de formation devraient dépasser la simple transmission et accumulation de savoirs pour viser le travail quotidien d'un producteur agricole et améliorer ainsi ses conditions de travail, non seulement les conditions matérielles, mais aussi l'efficacité des actions de tous les jours. Cette perspective de la formation agricole comme formation au métier permet de partager des savoirs non formalisables, intransmissibles par la parole, mais qui sont plutôt produits ou adaptés dans le « faire ». La formation au métier serait peut-être une manière de concilier les modes d'apprentissage sur le tas et l'apprentissage par la formation.

## RÉFÉRENCES

- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris: Fondation Maison des sciences de l'Homme; Institut national de la recherche agronomique.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

## RECENSION

---

### LES DÉFIS DU PLURALISME EN ÉDUCATION ESSAIS SUR LA FORMATION INTERCULTURELLE

---

*Un livre de Fernand Ouellet (2002)*

*publié par Les Presses de l'Université Laval/L'Harmattan*

Fernand Ouellet est professeur à la Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie de l'Université de Sherbrooke et a un grand nombre de publications à son actif dans le champ de l'éducation interculturelle. Après avoir fait paraître une œuvre qui critiquait l'idéologie du relativisme et qui proposait un certain retour à la notion de tolérance (Ouellet, 2000), il s'attaque, dans son plus récent ouvrage, à la question de l'éducation interculturelle.

L'ouvrage se divise en quatre principaux chapitres. Le premier, « Quelle formation interculturelle en éducation ? », présente les différents courants de pensée en interculturel, définit les fondements d'une formation qui prend en compte le pluralisme et dégage certains obstacles qu'elle doit surmonter. Le deuxième, « Les compétences pour l'instruction complexe », identifie et analyse les compétences nécessaires pour une « instruction complexe », c'est-à-dire un enseignement qui tient compte de l'hétérogénéité des élèves. Au troisième chapitre, « Deux défis éthiques de l'éducation à la citoyenneté en contexte pluraliste », l'auteur présente deux « problèmes centraux » dans l'éducation à la citoyenneté (laquelle, dans la réforme des programmes scolaires actuellement en cours au Québec, est associée à l'éducation interculturelle) : la « crise de légitimité des valeurs » et le « scandale des inégalités ». Dans le quatrième chapitre, « Racisme, inégalités et postmodernité », à partir d'auteurs tels Bauman, Sibony, Solomos et Back, Ouellet analyse les nouveaux visages du racisme et de l'inégalité sociale dans les sociétés postmodernes. Enfin, à cela s'ajoute une annexe substantielle, « La construction sociale de l'équité dans les classes », une traduction réalisée par Ouellet d'un texte d'Elizabeth Cohen de l'Université de Stanford, déjà paru en anglais dans un collectif dirigé par Pagé, Ouellet et Cortesão (2001).

Pour l'essentiel, l'ouvrage aborde l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté sous l'angle des approches pédagogiques souhaitables. Selon Ouellet, l'une et l'autre doivent rechercher un équilibre entre deux valeurs : l'ouverture à la diversité (préoccupation majeure de l'éducation interculturelle) et la cohésion sociale (premier souci de l'éducation à la citoyenneté). Toutefois, dans les deux cas, il serait nécessaire de porter une attention toute spéciale tant à l'égalité qu'à l'équité. Les différents chapitres fournissent des balises pour favoriser une pratique enseignante et une formation à l'enseignement en phase avec le défi du pluralisme, c'est-à-dire une éducation qui va tout à la fois dans le sens de l'ouverture à la diversité, de la cohésion sociale, de l'égalité et de l'équité. Il s'agit là de tout un défi.

L'auteur ouvre la voie, sinon sur des solutions miracles, à tout le moins sur des pistes d'action prometteuses, notamment auprès de deux auteurs qui s'inscrivent dans la mouvance socio-constructiviste, soit Bruffee et Cohen. Le premier, sur la base du postulat que se former, c'est

essentiellement passer d'une culture du savoir à une autre, propose un mode d'apprentissage en coopération où l'enseignant met en place dans sa classe des « communautés de transition » permettant aux étudiants de s'approprier de nouvelles connaissances. La seconde a élaboré un modèle d'organisation pédagogique coopératif (la classe équitable) où les étudiants sont responsabilisés dans leurs apprentissages et où ils développent des interactions égalitaires (ce dernier objectif étant, entre autres, atteint à partir d'une modification des attentes de compétences des « plus forts » envers les « plus faibles »).

Il est inutile d'épiloguer longuement sur les transformations profondes que connaissent les sociétés occidentales depuis quelques décennies, transformations qui se vérifient tant en politique, en économie, dans les mœurs (comme on disait autrefois), que dans la culture. Or, l'un de ces changements consiste précisément à modifier la composition « ethnique » du tissu social. Non pas que nos sociétés accueillent beaucoup plus d'immigrants qu'autrefois. Les sociétés occidentales – et l'Amérique du Nord en particulier – sont depuis longtemps des terres d'immigration. Seulement, c'est la provenance de ces « nouveaux venus » qui a changé. Par exemple, si le Québec accueillait jadis de nombreux ressortissants de l'Europe en général et des îles britanniques en particulier, il reçoit aujourd'hui surtout des personnes provenant d'Afrique, d'Amérique Latine et d'Asie (Barrette, Gaudet et Lemay, 1996; Mc Andrew, 2001). Ces individus sont porteurs d'une culture, d'une langue et d'une religion, dans une certaine mesure, plus éloignées de celles de la population d'accueil que la vague précédente de ressortissants.

Cette situation, doublée d'un vent d'individualisme qui incite au repli sur soi et au désengagement envers la collectivité, interpelle les sociétés dans leur capacité à maintenir un lien social significatif (Taylor, 1992; Renaut, 1999). C'est pourquoi, tant en Angleterre qu'aux États-Unis, en Belgique et en France ainsi qu'au Canada et au Québec – pour ne nommer que ces nations –, on a vu émerger depuis une dizaine d'années des problématiques de recherche en éducation interculturelle et en éducation à la citoyenneté. Ainsi, le système scolaire tout entier et, partant, les enseignants se voient interpellés afin de contribuer au mieux « vivre ensemble ». Dans cette foulée, le Québec s'est doté en 1998 d'une politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. De la même manière, la réforme des programmes d'études, en cours au primaire et au secondaire, accorde une certaine place à l'éducation à la citoyenneté. Ouellet a donc rédigé un ouvrage d'une brûlante actualité qui présente, à n'en pas douter, plusieurs qualités dont la moindre n'est certes pas celle de susciter notre questionnement. Chercheurs et praticiens y trouveront matière à penser.

Toutefois, le recours excessif à des citations *in extenso* puisées dans les écrits d'autres chercheurs est un véritable irritant, et il est souvent difficile de dégager la pensée spécifique de l'auteur de celles de ses sources de référence. Dans un autre ordre d'idées, Ouellet semble peu tenir compte des tensions, voire des contradictions qui peuvent exister entre les courants de recherche sur le pluralisme et l'école : éducation multiculturelle, éducation interculturelle, éducation antiraciste, etc. Son point de vue est essentiellement syncrétique et manque fréquemment de

finesse dans l'analyse. Par exemple, sa présentation des positions du ministère de l'Éducation (MÉQ) en matière d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté n'est résolument pas critique, l'auteur ne se montrant inquiet que « devant l'écart qui existe entre le caractère très ambitieux des objectifs de la réforme de l'éducation amorcée par le ministère de l'Éducation du Québec et la faiblesse des moyens proposés pour atteindre ces objectifs » (p. 137).

On peut également s'interroger sur cette pratique d'emprunt aux approches anglo-saxonnes (celles de Bruffee et Cohen, bien sûr, mais aussi celle de Gutmann et Thompson sur la démocratie délibérative) ou française (Galichet) en matière d'éducation au pluralisme, emprunts faits sans y apporter les nuances et les modifications parfois nécessaires pour les adapter à la réalité du contexte québécois. À ce propos, les écrits de Mc Andrew (2001) et de Mc Andrew et Gagnon (2000) démontrent sans équivoque, d'une part, les possibilités et les limites de l'importation et, d'autre part, en tant que « société à ambiguïté de dominance ethnique », le Québec fait face à des défis qui requièrent des stratégies originales.

Enfin, comme il fut mentionné plus haut, l'ouvrage se centre exclusivement sur les pratiques d'enseignement. Cet axe peut, selon la perspective adoptée, soit se révéler une force (éviter l'éparpillement), soit constituer une faiblesse (faire l'impasse sur les questions pourtant cruciales de l'analyse des politiques et des réglementations ainsi que celle des programmes scolaires). On cherchera donc ailleurs une réflexion critique fouillée sur l'éducation interculturelle qui tienne compte du contexte particulier du Québec et où les politiques et les réglementations, tout comme les programmes scolaires, sont mis en relation avec les pratiques réelles des enseignants et des modèles d'action possibles au regard des conditions concrètes d'exercice de la profession.

## RÉFÉRENCES

- Barrette, C., Gaudet, É. et Lemay, D. (1996). *Guide de communication interculturelle*. Montréal: ERPI.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et Gagnon, F. (dir.) (2000). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*. Montréal/Paris: L'Harmattan.
- Ouellet, F. (2000). *Essais sur le relativisme et sur la tolérance*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Pagé, M., Ouellet, F. et Cortesão, L. (dir.) (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Renaut, A. (1999). *Libéralisme politique et pluralisme culturel*. Paris: Pleins Feux.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris: Flammarion.

*Stéphane Martineau*

Professeur  
Université du Québec à Trois-Rivières



## ÉVÉNEMENT À VENIR

### COLLOQUE INTERNATIONAL

du Centre de recherche  
interuniversitaire sur la  
formation et la profession  
enseignante (CRIFPE)

### *La profession enseignante au temps des réformes*

Les 19, 20 et 21 novembre 2003

Au Centre Mont-Royal  
2200, rue Mansfield à Montréal

Cinq grandes conférences et seize ateliers-débats animés par des représentants de divers milieux (universitaire, scolaire, syndical, gouvernemental, etc.).  
Quatre grands thèmes : la gestion du changement, les mutations de l'enseignement, les professionnalités de l'enseignement et le rapport au savoir.

Pour de plus amples informations, visitez le site du CRIFPE

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

# APPEL DE CANDIDATURES

## Le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

sollicite des candidatures  
pour l'obtention du

### Prix Trousignant- Desrosiers

en association avec

Les Presses de l'Université Laval

La revue *Éducation et francophonie*

La *Revue des sciences de l'éducation*

La *Revue canadienne d'éducation*

La Centrale des syndicats du Québec

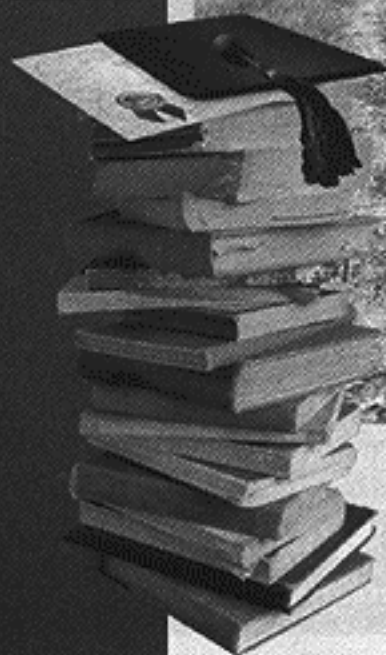
La Société canadienne pour l'étude  
de l'éducation

L'Association des doyens, doyennes  
et directeurs, directrices pour l'étude  
et la recherche en éducation au Québec

L'Association francophone  
des doyennes et doyens d'éducation  
du Canada



destiné à récompenser  
la meilleure thèse de doctorat  
en langue française au Canada  
traitant de l'enseignement,  
de la formation des enseignants  
et/ou de la profession enseignante.



## NATURE DU PRIX TOUSIGNANT-DESROSIERS

La lauréate ou le lauréat du Prix Tousignant-Desrosiers verra sa thèse publiée aux Presses de l'Université Laval dans la collection « Formation et profession ».

La lauréate ou le lauréat du Prix Tousignant-Desrosiers sera honoré publiquement lors d'une cérémonie spéciale organisée par le CRIFPE en collaboration avec ses partenaires.

Le nom de la lauréate ou du lauréat du Prix Tousignant-Desrosiers sera largement diffusé dans le milieu canadien de l'éducation, entre autres dans la revue *Éducation et francophonie*, la *Revue des sciences de l'éducation*, le bulletin du CRIFPE *Formation et profession*, le *Bulletin de la Société canadienne d'étude de l'éducation*, le *Bulletin de la Centrale des syndicats du Québec*.

La lauréate ou le lauréat sera invité à participer à une série de conférences dans les universités membres du CRIFPE afin d'y présenter sa thèse, notamment à l'Université de Montréal, à l'Université Laval et à l'Université de Sherbrooke.

La lauréate ou le lauréat sera également invité à présenter une « note de recherche » au sujet de sa thèse dans la *Revue canadienne d'éducation*.

## ADMISSIBILITÉ

Le Prix Tousignant-Desrosiers sera accordé à une thèse rédigée en langue française dans une université canadienne et soutenue au cours de l'année (entre le 1<sup>er</sup> janvier et le 30 décembre).

La thèse doit porter explicitement sur un sujet ou un thème en lien avec la formation des enseignants, l'étude de l'enseignement ou de la profession enseignante.

La thèse doit contribuer, par sa haute valeur scientifique, sa rigueur méthodologique et sa qualité d'expression, à l'avancement des connaissances dans le champ des études sur l'enseignement et la profession enseignante.

## PROCÉDURES DU CONCOURS

La thèse doit être soumise en trois exemplaires avant le 1<sup>er</sup> février 2003 à l'adresse suivante :

Secrétariat du CRIFPE  
Faculté des sciences de l'éducation  
Pavillon Marie-Victorin, local C-566  
Université de Montréal  
90, avenue Vincent D'Indy  
Montréal (Québec) Canada H2V 2S9

La thèse doit être accompagnée d'une lettre d'au plus 8 000 caractères (incluant les espaces) rédigée par la candidate ou le candidat et acheminée à monsieur Maurice Tardif, directeur du CRIFPE. Cette lettre doit souligner l'intérêt de la thèse et en exposer clairement la valeur scientifique, la rigueur méthodologique et la qualité d'expression, ainsi que sa contribution à l'avancement des connaissances dans le champ des études sur l'enseignement et la profession enseignante. Une lettre d'appui de la directrice ou du directeur de la thèse doit également accompagner la mise en candidature.

Dans le cas où plus d'une thèse serait présentée en provenance d'une même faculté ou d'un même département, une lettre d'appui serait sollicitée par le comité d'évaluation auprès de la doyenne ou du doyen de la Faculté (ou de toute autre personne occupant une fonction équivalente) afin de préciser le rang de valeur des thèses présentées.





## SITE DU CRIFPE

---

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

[HTTP://WWW.CRIFPE.SCEDU.UMONTREAL.CA](http://www.crifpe.scedu.umontreal.ca)

## LES MEMBRES DU CRIFPE

### CHERCHEURS RÉGULIERS

Marta Éliisa Anadón, *UQAC*, Jean-Guy Blais, *U. Montréal*, André Brassard, *U. Montréal*, Monique Brodeur, *UQAM*, Adèle Chené, *U. Montréal*, Colette Deaudelin, *U. Sherbrooke*, Pauline Desrosiers, *U. Laval*, Clermont Gauthier, *U. Laval*, Colette Gervais, *U. Montréal*, Christiane Gohier, *UQAM*, Denis Jeffrey, *U. Laval*, Jean-Claude Kalubi, *U. Sherbrooke*, Thierry Karsenti, *U. Montréal*, François Larose, *U. Sherbrooke*, Yves Lenoir, *U. Sherbrooke*, Claude Lessard, *U. Montréal*, Daniel Martin, *UQAT*, Stéphane Martineau, *UQTR*, Abdellah Marzouk, *UQAR*, Donatille Mujawamariya, *U. Ottawa*, Guy Pelletier, *U. Montréal*, Diane Saint-Jacques, *U. Montréal*, Denis Simard, *U. Laval*, Claudie Solar, *U. Montréal*, Carlo Spallanzani, *U. Sherbrooke*, Maurice Tardif, *U. Montréal*.

### CHERCHEURS ASSOCIÉS

Louise Allaire, *U. Montréal*, André Beauchesne, *U. Sherbrooke*, Huguette Beaudoin, *U. Laurentienne*, Johane Bédard, *U. Montréal*, Jean-D. Bélanger, *U. Laval*, Diane Biron, *U. Sherbrooke*, Pierre Boudreau, *U. Ottawa*, Nicole Carignan, *UQAM*, Suzanne G. Chartrand, *U. Laval*, Manuel Crespo, *U. Montréal*, Yves Couturier, *U. Sherbrooke*, Jean-François Desbiens, *U. Sherbrooke*, Serge Desgagné, *U. Laval*, Louise Dupuy-Walker, *UQAM*, Marc-André Éthier, *UQTR*, Diane Gérin-Lajoie, *U. Toronto*, Fernand Gervais, *U. Laval*, Charlotte Guérette, *U. Laval*, Louise Guilbert, *U. Laval*, Thérèse Hamel, *U. Laval*, Abdelkrim Hasni, *U. Sherbrooke*, Mohamed Hrimech, *U. Montréal*, Margot Kaszap, *U. Laval*, Michel D. Laurier, *U. Montréal*, Nancy Lauzon, *U. Montréal*, Johanne Lebrun, *U. Sherbrooke*, Frédéric Legault, *UQAM*, Maurice Legault, *U. Laval*, Marcienne Lévesque, *U. Montréal*, Cameron Montgomery, *U. Alberta*, Joséphine Mukamurera, *U. Sherbrooke*, Thérèse Nault, *UQAM*, Liliane Portelance, *UQTR*, Annie Presseau, *UQTR*, Danielle Raymond, *U. Sherbrooke*, Carole St-Jarre, *UQAT*.

#### Le bureau de direction:

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

#### Le secrétariat:

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

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

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

