

Le CRIFPE fête ses 10 ans à l'automne 2003!

*L*e Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) fête son 10^e anniversaire cet automne. En soi, un tel événement est une bonne occasion de se réjouir; mais il y a plus, car ce 10^e anniversaire coïncide avec la reconduction de la subvention que le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) vient d'accorder au CRIFPE pour les 6 prochaines années. Bref, notre Centre peut célébrer aussi bien sa relative longévité – car 10 ans, pour un centre universitaire, c'est déjà long! – que sa non moins relative pérennité!

En tant que directeur du CRIFPE, mais aussi membre fondateur du Centre, l'occasion me semble donc doublement propice pour mesurer brièvement le chemin parcouru afin de mieux anticiper et préparer l'avenir.

Le CRIFPE il y a dix ans

En 1993, il n'existait pas au Québec de centre de recherche sur la formation et la profession enseignante. Bien qu'elle ait été au cœur de la mission des facultés des sciences de l'éducation depuis 30 ans, la recherche sur l'enseignement ne possédait pas d'espace scientifique et organisationnel bien à elle, où elle pouvait vraiment s'exprimer et se fortifier comme c'est le cas dans les autres secteurs de la recherche universitaire. Le CRIFPE est né dans le but de combler cette lacune. Son premier objectif, dès le départ, a donc été de regrouper tous les chercheurs québécois – professeurs comme étudiants – désireux de s'intégrer à une même organisation de recherche en vue d'accroître leurs interactions et de bénéficier de services communs. Ce regroupement s'est réalisé en

trois phases: de 1993 à 1995, le Centre s'est constitué à l'Université Laval autour d'une quinzaine de membres fondateurs; de 1995 à 1998, le Centre a acquis une dimension interuniversitaire en se développant sous la forme de trois structures de recherche: celle de l'Université Laval (le CREFPE d'origine), celle de l'Université de Montréal (le LABRIPROF) et celle de l'Université de Sherbrooke (le CRIE); puis, de 1998 à 2003, le CRIFPE est devenu un centre national interuniversitaire regroupant des membres dans l'ensemble du réseau universitaire québécois ainsi que dans plusieurs universités canadiennes.

Le deuxième objectif initial du CRIFPE était d'obtenir une reconnaissance scientifique et un soutien financier de la part des universités participantes et des grands organismes scientifiques québécois et

Éditorial	1
Recherche en cours	5
Thèse de doctorat.....	15
Rapport de recherche	17
Recension	25
Activités étudiantes ..	30
Événements à souligner	32
Productions récentes.....	33
Liste des membres....	36

canadiens impliqués dans la recherche en éducation. En effet, il faut se rappeler qu'en 1993, la recherche subventionnée en éducation demeurait encore peu développée et qu'aucun centre scientifique rattaché officiellement aux sciences de l'éducation n'avait réussi à s'imposer parmi l'élite scientifique québécoise et canadienne. Bref, le CRIFPE ne voulait pas seulement regrouper des chercheurs, il désirait que notre regroupement devienne un levier multiplicateur pour une nouvelle force collective permettant aux chercheurs œuvrant dans notre domaine de s'imposer.

On observe l'existence de trois phases dans l'essor du CRIFPE: jusqu'en 1998, les membres du CRIFPE ont réussi à créer des équipes performantes au Québec.

Encore là, on dégage l'existence de trois phases dans l'essor du CRIFPE: jusqu'en 1998, les membres du CRIFPE ont réussi à créer des équipes performantes au Québec; à partir de 1998, avec l'obtention de la première subvention centre accordée par le FCAR, la force de nos équipes et de nos membres s'est considérablement accrue, car ce premier financement nous a permis de mieux nous intégrer, tout en favorisant le développement de services professionnels de recherche (secrétariat, centre de documentation, bourses pour les étudiants, bulletin national, site Internet, etc.); finalement, ces dernières années, les équipes et les chercheurs du CRIFPE se sont imposés parmi l'élite canadienne et québécoise de la recherche, non seulement en sciences de l'éducation mais aussi en sciences sociales et humaines, comme en témoignent, par exemple, les quatre chaires de recherche du Canada obtenues par des membres du Centre ainsi que le programme des Grands travaux de recherche concertée du CRSH.

Durant les 10 dernières années, notre Centre a donc connu un remarquable développement et il représente maintenant l'un des plus dynamiques centres de recherche au Canada en sciences sociales et humaines et, bien sûr, en sciences de l'éducation. Mentionnons qu'à travers tout le Canada, le CRIFPE est le seul centre de recherche dédié à l'étude de l'enseignement, de la formation des enseignants et de la profession enseignante.

Le CRIFPE aujourd'hui et demain

Centre interuniversitaire et multidisciplinaire, le CRIFPE compte aujourd'hui plus de 240 membres inscrits et œuvrant dans 15 universités canadiennes dont 9 au Québec; ce nombre inclut aussi

FORMATION ET PROFESSION

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

Directeur scientifique et fondateur du bulletin: Maurice Tardif

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

Collaboration spéciale: Mylène Des Ruisseaux
Lucie Héon
Sylvie Houde
Yves Lenoir
Claude Lessard
Jean-François Morin
Henriette Ognaligui
Marie-Claude Riopel
Maurice Tardif
Sabine Vanhulle
Julie Verdy

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.



bien les 29 chercheurs réguliers et les 35 chercheurs associés que les chercheurs associés internationaux (35), les membres étudiants (143) et les autres catégories de membres (professionnels, techniciens, secrétaires, etc.). Les chercheurs du CRIFPE appartiennent aux disciplines principales des sciences sociales et humaines appliquées à l'étude de l'enseignement: philosophie, sociologie, psychologie, histoire, didactique des sciences et des mathématiques, etc.

***Le CRIFPE, un Centre
qui prend appui ferme
sur trois structures locales.***

Rappelons que le Centre repose toujours sur les mêmes trois structures locales: le Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante à l'Université Laval (CREFPE), le Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professions en éducation (LABRIPROF) à l'Université de Montréal et le Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) à l'Université de Sherbrooke. Les 64 chercheurs réguliers et associés se répartissent comme suit: 14 à l'Université Laval, 17 à l'Université de Montréal, 10 à l'Université de Sherbrooke et 23 appartenant à d'autres universités (Simon Fraser, Colombie-Britannique, Toronto, Ottawa, UQAM, UQAR, UQTR, UQAT, UQAC, UQAH, Acadia, Moncton).

Enfin, quatre chaires de recherche du Canada sont officiellement affiliées au CRIFPE: la Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation sous la direction du professeur Claude Lessard de l'Université de Montréal; la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication en éducation sous la direction du professeur Thierry Karsenti de l'Université de Montréal; la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative sous la direction du professeur Yves Lenoir de l'Université de Sherbrooke; la Chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement sous la direction du professeur Clermont Gauthier de l'Université Laval.

***Le CRIFPE, un Centre
doté d'un vaste réseau
de chercheurs.***

Grâce à ce vaste réseau de chercheurs qui le constitue et le nourrit, le Centre s'est doté d'outils et de services professionnels de recherche, ce qui lui permet d'avoir un impact continu et important dans son domaine: site web, collection aux Presses de l'Université Laval et à l'Université de Sherbrooke, bulletin national publié dans toutes les universités du Québec et auprès de divers organismes éducatifs, forum de discussion sur Internet, centres de documentation à Laval, à Montréal et à Sherbrooke, manifestations scientifiques continues et fréquentes, activités de formation, publications régulières et reconnues, expertise auprès des grands organismes éducatifs (Conseil supérieur de l'éducation, ministère de l'Éducation, etc.).

Le CRIFPE organise annuellement un cycle d'une cinquantaine de conférences dans les trois universités et plusieurs colloques nationaux et internationaux. Il est responsable d'une douzaine d'accords internationaux officiels avec différentes unités de recherche de diverses universités étrangères. Enfin, il participe à de nombreuses activités et partenariats avec les milieux scolaires et éducatifs. Par exemple, il organise avec le COFPE un colloque national en mai 2004 sur le thème de l'insertion des nouveaux enseignants. Il a collaboré ces trois dernières années à l'évaluation du programme de soutien de l'École montréalaise du ministère de l'Éducation.

*Le CRIFPE,
une organisation
majeure et dynamique
dans le monde
de l'éducation.*

Bref, on constate que le CRIFPE représente aujourd'hui une organisation importante et dynamique au sein du monde de l'éducation. Toutefois, notre Centre ne s'est pas développé comme une plante au milieu d'un désert! En effet, même si les efforts de nos membres ont puissamment contribué à sa croissance, il faut situer celle-ci dans un contexte plus large caractérisé par la construction d'un véritable système professionnel de formation dans le domaine de l'enseignement au cours des années 1990. Ce système s'est notamment mis en place à travers deux réformes importantes de la formation des enseignants axées sur une vision beaucoup plus professionnalisante de l'exercice du travail d'enseignant; en même temps, le ministère de l'Éducation a créé avec le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), deux instances de régulation de la formation à l'enseignement qui ont un impact sur l'accès à la profession.

Ce système professionnel s'est profondément et simultanément ancré dans les milieux de pratique avec l'essor considérable des stages et la participation grandissante des enseignants de métier à la formation pratique. En arrière-plan, toute la décennie 1990 est aussi marquée par le renouvellement de l'effectif enseignant qui se poursuit encore aujourd'hui et, particulièrement dans les dernières années, par les débats autour de la création d'un ordre professionnel des enseignants et d'une vision plus professionnelle de l'acte d'enseigner. C'est donc dans ce contexte plus vaste qu'il faut, je crois, situer et comprendre l'essor du CRIFPE, lequel, en ce sens, constitue une réponse stratégique des chercheurs universitaires au processus de professionnalisation de la formation à l'enseignement et, plus largement, du personnel enseignant des écoles québécoises.

En tant que directeur du CRIFPE, je crois que l'avenir de notre Centre et, plus largement, de toute la recherche universitaire en éducation est directement lié à la consolidation et à l'élargissement de ce système professionnel. Pour nous, il s'agira de donner encore plus de cohérence à l'orientation professionnalisante de la formation à l'enseignement primaire et secondaire et, plus globalement, au professionnalisme qui doit caractériser l'enseignement de demain au Québec.

Maurice Tardif
Directeur du CRIFPE



RECHERCHE EN COURS

LES TRANSFORMATIONS DE LA FONCTION DE CONSEIL ET D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AU SEIN DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT PUBLIC QUÉBÉCOIS (1970-2002)

Claude Lessard, Mylène Des Ruisseaux,

Lucie Héon, Henriette Ognaligui et Julie Verdy

LABRIPROF-CRIFPE, Université de Montréal

C'est en 1964, soit au moment de l'institutionnalisation d'un système d'éducation public, que fut aboli au Québec l'inspectorat. Dès lors, la fonction de conseil et d'animation au sein du système d'éducation québécois a été redéfinie à plusieurs reprises pour conduire, en 1972, à la création officielle de postes de conseillers pédagogiques. Il est probable que le travail – les activités, les tâches et les rôles – de ces agents de conseil et d'animation pédagogique se soit transformé depuis leur apparition pour s'adapter aux politiques et aux orientations ministérielles en éducation, ainsi qu'au contexte et aux besoins des différents milieux scolaires.

Le nombre de conseillers pédagogiques a fluctué au cours des années; pensons, par exemple, aux fermetures de postes dans les commissions scolaires au cours des années 1990. À notre connaissance, très peu de travaux ont suivi l'évolution des transformations de cette fonction et de sa place dans la structure scolaire. Le nouveau mode de gestion de l'éducation, fondé sur une autonomisation « cadrée » des établissements (Lessard, 2002) et sur une plus grande participation des acteurs locaux aux processus décisionnels, de même que les changements associés à la réforme des programmes d'enseignement, invitent à l'étude actuelle du travail de conseil et d'animation pédagogique pour mieux comprendre sa situation et sa place actuelle au sein de la structure scolaire.

L'historique de la fonction tend à démontrer que ce sont les diverses réformes éducatives pilotées par le ministère de l'Éducation qui ont favorisé l'émergence et le maintien d'un groupe d'agents présents dans le milieu scolaire pour, entre autres, guider, soutenir et accompagner les enseignants dans l'implantation des réformes imposées par le pouvoir central. Bien souvent, cela signifiait offrir des ateliers de formation et de perfectionnement aux enseignants en exercice. Accomplissant un travail remis en question par certains acteurs scolaires, il n'est pas étonnant que les tâches des conseillers pédagogiques et leur nombre fluctuent au gré des besoins du moment et des lieux, en lien avec les conceptions de leur rôle et des ressources financières plus ou moins importantes disponibles. Les statistiques (voir à ce sujet les documents produits par le gouvernement du Québec, de 1969 à 2002) indiquent clairement que les ressources de conseillers pédagogiques ont fluctué selon les époques. Les données consultées permettent également d'avoir un portrait d'un corps professionnel inégalement réparti sur le territoire québécois, dans les commissions scolaires et leurs divisions ou regroupements lorsqu'ils existent, et dans les écoles primaires et secondaires du Québec.

Les postes de conseillers pédagogiques ont évolué au cours des années tout comme ceux des enseignants.

Les postes de conseillers pédagogiques ont donc évolué au cours des années tout comme ceux des enseignants. Cette évolution, rythmée par les réformes successives des régimes pédagogiques, des programmes d'enseignement et des méthodes pédagogiques, ne signifie pas nécessairement que les transformations de la fonction enseignante et de celle de soutien pédagogique soient en tout point similaires. Si un lien étroit existe entre ces deux fonctions, l'une étant définie le plus souvent comme devant être au service de l'autre, certains phénomènes observés semblent avoir contribué autant à l'éloignement qu'au rapprochement des deux groupes d'acteurs. Ainsi, au fur et à mesure que les nouveaux enseignants acquéraient une formation sanctionnée par un diplôme universitaire, les rôles d'expert d'une matière et d'expert pédagogique, généralement attribués aux conseillers, ont été redéfinis et attribués en partie aux enseignants. Selon cette lecture, c'est comme si la professionnalisation de l'enseignement rendait obsolète le travail des conseillers pédagogiques, surtout si les directions d'école entendent exercer leur leadership pédagogique.

Pour certains acteurs du système scolaire, la tâche même des conseillers apparut en quelque sorte désuète. Mais ce besoin de perfectionnement est toujours nécessaire en raison des contextes de changements inévitables tels que le renouvellement de la profession enseignante et l'entrée en fonction de nouveaux enseignants dans les écoles, ou encore l'introduction de nouveaux programmes d'enseignement et de nouveaux outils et matériaux didactiques dans les milieux scolaires. En outre, nous assistons actuellement à une réembauche de conseillers dans certaines commissions scolaires qui avaient auparavant éliminé totalement ou presque les emplois dans ce secteur, et qui semblent par ailleurs avoir connu des difficultés à la suite de cette décision. Quoi qu'il en soit, si dans les faits tout laisse croire à la présence d'un lien fort entre l'évolution de la profession enseignante et celle de la fonction de conseil et d'animation pédagogique, celui-ci reste problématique. Certains aléas de la vie de ce groupe de professionnels doivent être compris et expliqués en relation au questionnement plus ou moins répété au fil des ans de la contribution des conseillers pédagogiques à l'amélioration des pratiques d'enseignement.

Des changements profonds sont aussi apparus avec le temps dans l'organisation et la gestion des activités pédagogiques. On fait référence ici principalement au phénomène de décentralisation scolaire – de la commission scolaire vers l'établissement – dont l'impact est important sur le travail de conseiller pédagogique. Cela se traduit principalement par une redéfinition des rôles, des responsabilités et des activités de ce dernier. Le contexte structurel de décentralisation favorise une diversité significative des caractéristiques des conseillers pédagogiques et du travail qu'ils effectuent sur l'ensemble du territoire québécois. Ainsi, on peut s'attendre à ce que ses rôles et ses tâches varient selon le type de gestion et suivant les divers acteurs présents dans le milieu scolaire. La décentralisation a aussi pour effet de permettre au travail de conseiller pédagogique, ou à certaines de ces composantes, d'être confié à d'autres agents scolaires, tels les directeurs d'écoles, les enseignants ressources et les consultants privés.

Comment comprendre le jeu des forces présentes au sein du système scolaire? Quels sont les enjeux qui conduisent à une redéfinition du travail de soutien et d'animation et qui engendrent des tensions et des conflits entre les intervenants scolaires? Pourquoi les commissions scolaires ne consacrent-elles pas des budgets plus importants équivalents à cette fonction? Comment certaines justifient-elles de ne pas prévoir de budget spécifique pour ces postes? Pourquoi l'intégration et l'utilisation des conseillers et conseillères pédagogiques sont-elles si différentes d'une école à une autre? Comment expliquer la grande diversification des profils et des tâches lorsqu'on observe l'ensemble des activités assumées par les conseillers pédagogiques? Et pourquoi y a-t-il aujourd'hui appropriation de la fonction par différents intervenants?

Ce questionnement nous permet de rendre compte d'une phase de transformation et aide à définir les dimensions et les hypothèses entourant l'évolution de la fonction et du travail de conseiller pédagogique. Ainsi, notre question directrice se définit comme suit: Que devient la fonction de conseiller pédagogique et que deviennent les agents qui l'assument depuis les années 1970? En y répondant, ceci nous permettra «de faire l'état de la question de la fonction de conseiller pédagogique, de son émergence, de son développement, de la crise qu'elle traverse, de sa redéfinition et des voies qu'elle est en train de prendre» (Lessard, 2001, p. 14).

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Il s'agit d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), d'une durée de trois ans. Elle a débuté au printemps 2002 et comprend deux volets. Le premier volet entend élaborer la sociologie et l'histoire de la fonction de conseiller pédagogique au Québec de 1970 à nos jours, en les liant aux différents contextes et aux convictions éducatives et organisationnelles propres à différentes époques précises. Pour ce qui est du deuxième volet, il veut cerner la situation actuelle de cette fonction, et plus spécifiquement décrire et analyser le travail prescrit et réellement effectué par les conseillers dans tous ses éléments – activités, tâches et rôles –, identifier les savoirs et l'expertise mise en œuvre, et saisir la place de ces agents de changement dans la structure scolaire.

Quelles sont les tâches réelles et les tâches souhaitées par le conseiller pédagogique ou prescrites par l'organisation?

Plus spécifiquement, le premier aspect de ce deuxième volet porte sur l'analyse du travail des conseillers à partir des relevés de tâches, d'entrevues et d'un questionnaire d'enquête. Y a-t-il des familles de tâches ou des dimensions de ce travail? Quels sont leurs interrelations, leur hiérarchie, leur importance relative et leur coordination? Y a-t-il un noyau dur de tâches qui permet de cerner le métier de conseiller pédagogique? Y a-t-il des tâches secondaires ou périphériques? Les tâches varient-elles selon le titre et les dossiers confiés aux différents conseillers pédagogiques et selon les milieux? Quelles sont les tâches réelles et les tâches souhaitées par le conseiller pédagogique ou prescrites par l'organisation? Sont-elles vécues en harmonie, en décalage ou en conflit? Si des conflits et des tensions existent entre les types de tâches, quelles modalités de résolution de ces conflits sont mises de l'avant par les conseillers?

Quant au deuxième aspect du deuxième volet, il porte sur les savoirs et l'expertise des conseillers pédagogiques. Nous pensons que ces personnes contribuent à l'explicitation des savoirs d'expérience des enseignants et qu'elles peuvent aussi les aider à enrichir leurs savoirs théoriques (de recherche) de diverses manières, soit, en filtrant, en sélectionnant, soit en critiquant les savoirs de la recherche, soit en traduisant les savoirs de la recherche en savoirs contextualisés utilisables par les enseignants, c'est-à-dire en transformant des savoirs déclaratifs en savoirs opérationnels et conditionnels pour les enseignants.

*Le conseiller pédagogique,
un intervenant
aux savoirs diversifiés*

Pour accomplir ce travail, le conseiller pédagogique puise dans un réservoir diversifié de savoirs : les savoirs savants issus de sa discipline d'enseignement, des sciences de l'éducation (psychopédagogie, didactique, etc.), des sciences humaines (psychologie du travail, psychosociologie des groupes, théories de l'innovation et du changement) ; les savoirs pratiques, issus de son expérience d'enseignant, s'il y a lieu, et de son expérience de conseiller pédagogique ; les savoirs normatifs du système éducatif et de son instance de pilotage : les finalités et les politiques, les programmes, les dispositifs valorisés, les prescriptions pédagogiques et didactiques, etc.

On peut aussi aborder la question en distinguant deux principaux types de savoirs : ceux qui circulent au cours d'un épisode de conseilance et qui portent sur l'un ou l'autre aspect de la situation éducative – les programmes d'enseignement, les modes d'évaluation de l'apprentissage des élèves, les nouvelles technologies de l'information et de la communication, etc. – et à propos desquels le conseiller pédagogique doit toujours être à jour, et ceux qu'on pourrait nommer les savoirs de conseilance et qui portent sur le changement, l'innovation, la culture professionnelle des enseignants, la dynamique d'un établissement et d'une commission scolaire, la pratique réflexive et la transformation des habitus, des représentations et des pratiques. C'est ce deuxième type de savoirs qui constitue le savoir spécifiquement professionnel du conseiller pédagogique et sur lequel repose son expertise comme agent de changement et accompagnateur d'enseignants en exercice. Quels sont les savoirs à la disposition du conseiller pédagogiques ? Où les puisent-ils ? Quels sont les savoirs essentiels et incontournables : le noyau dur de son expertise, les savoirs secondaires ou périphériques ? Quels sont les savoirs liés à la fonction de « go-between » ou d'agent de liaison du conseiller pédagogique, c'est-à-dire les savoirs liés, d'une part, à sa connaissance de la culture professionnelle des enseignants et de la transformation des pratiques enseignantes et, d'autre part, les savoirs liés aux orientations de l'instance de pilotage de l'organisation en vue d'arrimer les deux et élargir la conscience des uns et des autres aux possibles changements « réalistes » ?

Le troisième aspect du deuxième volet aborde le statut du conseiller pédagogique au sein de l'organisation scolaire. Il concerne les relations entre le conseiller pédagogique et la direction des études ; entre le conseiller et les directions d'école ; entre le conseiller et ses collègues ; et entre le conseiller et les enseignants. Nous sommes intéressés ici au cadre organisationnel dans lequel travaille le conseiller pédagogique. Comment et par qui sont définis ses mandats ? Avec quelle autonomie accomplit-il son travail ? Comment se caractérise la dynamique interrelationnelle ? Quel statut a-t-il au sein de l'organisation ?

MÉTHODOLOGIE

L'approche retenue pour mener notre projet permet l'analyse d'un groupe de professionnels, de son travail et de la place qu'il occupe dans la structure scolaire selon une perspective socio-historique. Dans cette perspective, l'importance de considérer la participation des acteurs sociaux à leur environnement et les interactions qu'ils entretiennent avec les autres acteurs de leur milieu pour définir ou construire leur réalité professionnelle apparaissent incontournables. Une panoplie d'instruments quantitatifs et qualitatifs sont retenus pour permettre ce type d'analyse.

Nous avons recours aux données statistiques existantes, aux sources documentaires et à l'histoire décrite oralement par des agents choisis spécifiquement pour répondre à nos questions. Les données complémentaires recueillies, venant de sources diverses, permettent une validation de notre travail par une procédure de recoupement des données. Nous avons dû mettre au point des instruments pour recueillir les informations manquantes et pour vérifier nos intuitions quant aux problématiques entourant notre objet d'étude. Il s'agit d'un questionnaire d'enquête, d'un questionnaire d'entrevue et d'une grille de relevé de tâches.

Recueil des données statistiques, des documents et de l'histoire des sujets

Pour éclairer la construction de la sociohistoire de la fonction, nous avons eu recours aux documents officiels – soit gouvernementaux, soit syndicaux –, aux ouvrages et aux articles sur le sujet ainsi qu'aux données statistiques. Les données documentaires ont été retenues selon des thèmes préalablement déterminés. Nous cherchions à retracer l'apparition officielle de cette fonction, son institutionnalisation au sein de l'organisation scolaire québécoise et les différentes phases ayant marqué son apparition et son développement. Nous avons utilisé les ressources « bibliothécaires » du centre de documentation du Conseil supérieur de l'éducation, de la bibliothèque administrative du gouvernement du Québec, du centre de documentation de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec, des grandes bibliothèques universitaires, et du site du ministère de l'Éducation du Québec. Certains documents personnels venant d'individus qui ont été témoins de l'évolution de la fonction ont aussi été consultés. En outre, des textes tels que ceux du GRISÉ (1999), de Laliberté (1995), de Marsolais (1994), de Vaillancourt (1981) et de Wilson et Robitaille (1996) nous guident à travers les époques du conseiller pédagogique et nous sont très utiles dans l'élaboration de la sociohistoire.

Les données d'histoire orales ont été recueillies lors d'entrevues semi-structurées auprès d'acteurs clés dans le milieu. Les sujets ont été choisis en fonction de leur capacité à dresser un portrait de l'évolution sociohistorique de la fonction et de leur capacité à bien cerner les éléments constitutifs du travail des conseillers pédagogiques. Chaque individu rencontré devaient également nous fournir le nom de personnes ressources considérées les plus compétentes pour répondre à nos questions. Cette méthode de type « boule-de-neige », nous a permis d'avoir accès à des sujets qui connaissent très bien l'histoire des conseillers, ayant bien souvent travaillé avec eux à différents moments et dans différents milieux, ou encore pour avoir occupé eux-mêmes ce poste à un moment de leur carrière. Nous avons obtenu la participation volontaire d'une quinzaine d'individus « de qualité » lors d'entrevues qui ont eu lieu au printemps et à l'été 2002.

Construction du questionnaire et du schéma d'entrevue

Nous avons opté pour l'utilisation d'un questionnaire soumis à l'ensemble des conseillers pédagogiques actuellement en exercice au Québec, et pour la passation d'une entrevue plus poussée auprès d'une trentaine de volontaires. Cette démarche permet de recueillir des don-

nées par l'utilisation de questions précises et objectives, ce qui nous permet de cerner les paramètres de la situation des conseillers pédagogiques. De plus, le recours à des questions d'opinion nous permet de mettre en relief les problèmes et les enjeux de ce type de travail. Les opinions personnelles et le vécu des individus interviewés nous donnent en effet accès à différentes facettes de la fonction de conseiller pédagogique qu'il nous serait impossible de connaître sans leur collaboration.

La première version du questionnaire a été construite à partir d'études ministérielles, syndicales et universitaires qui s'attardaient à la fonction de conseillers pédagogiques selon différents points de vue. De plus, une quinzaine d'entretiens ont eu lieu au printemps et à l'été 2002 avec des individus qui connaissent très bien la situation pour avoir travaillé avec eux ou pour être actuellement en contact direct ou indirect avec eux. Des entrevues avec des conseillers pédagogiques présentement en exercice ou qui l'ont été durant de nombreuses années ont aussi permis de resserrer le questionnaire autour des enjeux concrets de la fonction. Ces premières rencontres ont servi, en plus de recueillir des informations sur la sociohistoire de ce groupe professionnel, à la construction de la version finale du questionnaire.

Pour compléter les données recueillies à l'aide du questionnaire et afin d'arriver à couvrir l'éventail de la fonction dans toute sa diversité, ainsi que la panoplie de situations structurelles possibles, l'équipe a décidé de procéder, au début de 2003, à la rencontre d'une trentaine de conseillers pédagogiques évoluant dans différents champs d'intervention. Certaines de ces entrevues ont été réalisées en présence des personnes alors que d'autres ont été menées par téléphone. Ces entrevues plus ciblées ont contribué à identifier un portrait plus précis de leur situation et de compléter l'information recueillie par le questionnaire, particulièrement en ce qui a trait à leurs tâches et à leurs opinions sur l'éducation et le changement. Pour bien comprendre la diversité des tâches effectuées par les conseillers pédagogiques, un agenda de tâches, comprenant 7 jours consécutifs et une grille horaire de 7 h à 23 h, leur était remis avant l'entrevue. Cette grille de relevé de tâches devait être remise complétée au moment de la rencontre ou nous avoir été expédiée avant l'entretien téléphonique. Ce procédé a permis de surmonter les préjugés et les *a priori* qui pouvaient émerger sans une recherche approfondie de leur travail et de leur rapport à celui-ci.

***Enjeux sous-jacents
à l'élaboration de notre
questionnaire de recherche***

Plusieurs enjeux ont constitué le squelette à partir duquel s'est bâti le questionnaire et les questions d'entrevue. Chaque point, ciblé par des questions spécifiques, nous a permis d'établir une image concrète et, nous l'espérons, conforme de la fonction de conseiller pédagogique. Les enjeux pris en compte et les questions qui en découlent se résument ainsi. En regard du cheminement de carrière des conseillers pédagogiques, les questions posées portent sur l'itinéraire professionnel suivi par les conseillers et permettent de faire ressortir un portrait général en termes d'expérience, de formation, d'entrée dans la fonction et de motivation face à leur travail. En ce qui a trait aux champs d'intervention et les tâches des conseillers pédagogiques, les questions abordent l'activité concrète des conseillers et le développement de différentes spécialités à travers les années.

On tente de cerner comment se définit l'activité des conseillers et quelle est leur situation actuelle au travail en termes de champs d'intervention, de tâches concrètes et de conditions de travail et d'emploi. Pour examiner la compétence des conseillers pédagogiques et la reconnaissance de leur fonction, les questions permettent de recueillir des informations sur leur formation, leur expertise, leur savoir et leur crédibilité auprès des autres acteurs du milieu scolaire pour ainsi comprendre comment se développent la compétence et la reconnaissance des conseillers pédagogiques à travers les années. En ce qui a trait à la dynamique interrelationnelle entre les conseillers pédagogiques et les autres acteurs du système scolaire, les questions portent sur les enjeux et les dilemmes qui sous-tendent les différentes relations entre les conseillers et conseillères et les autres acteurs du milieu scolaire dans le but de révéler comment se définit la dynamique interrelationnelle entre les divers intervenants d'un même milieu de travail. À propos du statut des conseillers pédagogiques et de leur place dans la structure hiérarchique, les questions permettent d'examiner le rattachement administratif et la définition formelle des rôles des conseillers et des conseillères. Quant aux représentations et aux valeurs des conseillers pédagogiques, les questions font ressortir les représentations et les valeurs des conseillers en ce qui a trait à différentes questions touchant l'éducation et le changement. Pour cerner l'avenir de la fonction de conseiller pédagogique, les questions portent sur l'opinion des conseillers au sujet de l'avenir de la fonction et des divers défis qui les attendent. Enfin, à propos de la mise en œuvre des savoirs et de l'expertise des conseillers pédagogiques, les questions abordent la formation et l'expérience avant l'emploi dans une fonction de conseil et d'animation, l'évolution des connaissances et des expériences depuis l'entrée en fonction, ainsi que les limites à leur mise en œuvre.

ÉCHÉANCIER DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE

La première année de recherche a été consacrée au recensement des écrits et à celui des expériences pour la mise au point des outils de collecte de données. Un questionnaire a été acheminé à la fin janvier 2003 aux conseillers pédagogiques (1133) en poste à ce moment-là et, depuis juin 2003, nous avons reçu 300 questionnaires, soit un taux de réponse de 26,5%. Nous terminons en ce moment le traitement des réponses pour fin d'analyse. Les entrevues auprès d'une trentaine de conseillers pédagogiques sont complétées et transcrites, et les agendas de tâches ont été dûment complétés et remis. La phase de gestion et d'analyse de l'ensemble des données est déjà commencée.

En ce moment, pour répondre au premier volet de la recherche, nous procédons à la rédaction d'un rapport qui fera état de l'évolution sociohistorique de la fonction en utilisant à la fois les entrevues effectuées au printemps et à l'été 2002, et la documentation recensée. Ce rapport devrait être prêt pour être soumis pour publication en décembre 2003. Nous travaillons également simultanément les trois aspects du deuxième volet de la recherche, c'est-à-dire la description et l'analyse du travail réel et du travail prescrit des conseillers pédagogiques, les enjeux relatifs à l'identification et la mise en œuvre des savoirs et de l'expertise des conseillers, et leur place dans la structure scolaire. Pour l'analyse de ces questions, les démarches sont amorcées. La rédaction d'un rapport relié aux résultats préliminaires devrait débiter sous peu et être publié avant la fin de l'année universitaire 2003-2004.

PREMIERS CONSTATS ISSUS DE L'ANALYSE DOCUMENTAIRE

La documentation recensée permet de dégager l'historique de cette fonction à travers les différentes phases qu'elle a connues depuis sa création. Cela se traduit par une redéfinition du rôle, des tâches et des effectifs des conseillers selon la période observée. Il semble y avoir consensus dans les écrits sur le fait que l'évolution de la fonction de conseiller pédagogique est intimement liée à l'évolution du système éducatif du Québec et donc, par le fait même, au contexte et aux normes pédagogiques du moment. Dans l'histoire de l'éducation au Québec, des éléments contextuels et des idéologies pédagogiques spécifiques ont permis, au départ, la création de cette fonction et ont été déterminants quant à l'évolution de celle-ci à travers les moments de l'histoire de l'éducation au Québec.

Ce qui étonne, c'est le peu d'écrits sur la fonction de conseiller pédagogique.

Par contre, ce qui est étonnant c'est le peu d'écrits sur le sujet, en particulier en ce qui a trait à la description de la fonction et à la détermination de tâches précises. Si la fonction apparaît dans la documentation gouvernementale (Gouvernement du Québec, 1976, 1980, 1987, 1997), aucun document récent ne spécifie clairement ce à quoi on doit ou devrait s'attendre de cette classe de professionnels. Les seuls documents qui s'y attardent relèvent des syndicats (Wilson et Robitaille, 1996), dont un a effectivement été accepté officiellement par la partie patronale (FPPEQ, 1997). Il n'est pas étonnant que cet aspect soit une des revendications les plus clairement mentionnées lors des entrevues effectuées tant auprès des experts, que celles des conseillers pédagogiques.

Si aucune donnée statistique n'existe spécifiquement sur les conseillers pédagogiques avant 1980, depuis cette date, le ministère de l'Éducation publie annuellement des Indicateurs de gestion (Gouvernement du Québec, 1969 à 2002) où les effectifs apparaissent en nombre d'individus et en équivalence en temps complet. Les données sur les conseillers pédagogiques en termes de ratio pour 1000 élèves n'apparaissent qu'à partir de 1998. Avant cette date, si l'on peut avoir une idée des ressources, on ne peut toutefois pas les replacer selon les hausses ou les baisses démographiques en milieu scolaire sans connaître les statistiques concernant le nombre d'élèves dans l'ensemble du Québec pour chaque période et pour chaque région. Cet exercice est possible¹, mais comme aucune distinction n'est faite quant au rattachement des conseillers au primaire, au secondaire général, au secondaire professionnel, à l'éducation des adultes ou à la formation en entreprise, il est difficile de savoir, sans référer à une ressource interne pour nous éclairer, à quel endroit les réductions du personnel se sont produites à l'intérieur des commissions scolaires.

En fait, la lecture des documents officiels provenant du gouvernement, des syndicats ou des organismes de relevé statistique nous ont plus ou moins laissé sur notre appétit, d'où l'intérêt de recueillir l'information auprès des acteurs du système scolaire et d'où l'utilité de la création d'un questionnaire qui peut rejoindre un grand nombre de personnes et permettre de retracer l'information requise directement à la source.

1 Les données statistiques antérieures à 1998 ne se retrouvent pas sur le site du ministère de l'Éducation du Québec, mais les grandes bibliothèques en gardent copies. Un exercice manuel de compilation et d'analyse des données statistiques des conseillers pédagogiques par région et selon un nombre d'élève «X» est possible.

CONSEILLER PÉDAGOGIQUE ET RÉFORME ACTUELLE : UNE NOUVELLE DONNE

Les réorganisations actuelles auxquelles sont confrontées toutes les professions de l'éducation depuis les États généraux de l'Éducation au Québec (Gouvernement du Québec, 1996) nous interpellent directement comme Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante. La réforme actuelle que nous traversons concerne les structures et les rapports entre les acteurs et les paliers du système, ainsi que le curriculum de l'école englobant à la fois les contenus à enseigner, les approches pédagogiques, l'évaluation des apprentissages et le projet éducatif de l'établissement, ce dernier devant être élaboré en liaison avec le milieu environnant. D'une part, avec la loi 180, une certaine décentralisation et une « autonomisation cadrée » des établissements voient le jour, avec davantage de pouvoir dévolu aux acteurs de l'école, notamment aux enseignants et aux parents d'élèves. D'autre part, un nouveau curriculum national est spécifié et est en voie d'implantation, tout comme l'obligation faite à chaque établissement scolaire de produire un plan de réussite, constitutif de son projet éducatif (loi 154) et devant donné lieu éventuellement à une reddition de comptes auprès du conseil d'établissement, de l'assemblée des commissaires et, ultimement, du Ministre.

Dans ce contexte, tous les acteurs scolaires sont conviés au changement : les élèves en devenant des apprenants activement engagés, coopératifs et relativement autonomes dans la construction de leurs savoirs ; les enseignants en transformant leur pédagogie afin de la rendre plus réflexive et plus centrée sur l'apprentissage des élèves, en se professionnalisant et en élargissant leur rôle à l'établissement et à la communauté ; les directions d'école en devenant de véritables leaders pédagogiques et des agents de liaison avec la communauté ; enfin, les formateurs en construisant les dispositifs de formation initiale et continue et en produisant les savoirs de recherche fondant et facilitant le changement souhaité. Pas un acteur ne peut se soustraire à cet impératif de changement. Le changement apparaît donc comme nécessaire, et il est au cœur de l'identité des conseillers pédagogiques québécois. Ceux-ci doivent prendre acte de cette mouvance du système qui renouvelle ses grands encadrements tout en ouvrant la porte à davantage de diversité et d'« écarts » locaux, et adapter en conséquence leur rôle et leurs interventions.

*La réforme actuelle
contraint les conseillers
pédagogiques
à se questionner sur leur
rôle et sur la manière
dont ils vont dorénavant
l'accomplir au quotidien.*

La réforme actuelle contraint les conseillers pédagogiques à se questionner sur leur rôle et sur la manière dont ils vont dorénavant l'accomplir au quotidien. En d'autres termes, ils sont directement concernés par les changements en cours ; ils ne sont pas seulement des facilitateurs de changements chez les autres acteurs – au premier chef les enseignants, puis les directions d'école –, eux aussi doivent évoluer. De même, il n'est pas dit qu'ils ne devront pas contribuer, à la demande des commissions scolaires qui y verraient une raison de maintien de leur existence, au contrôle des rendements des projets d'établissements et de l'évolution des apprentissages comparés des élèves. Ils aideraient ainsi les écoles et les enseignants à se conformer aux prescriptions ministérielles. Il en est de même de leur rôle dans l'implantation de la réforme curriculaire imposée par le Ministère.

Les nouveaux programmes sont un levier de transformation des pratiques pédagogiques des enseignants. Aussi, la réforme passe par une réorganisation du travail enseignant : davantage de concertation et de travail d'équipe dans le cadre des cycles d'apprentissage, responsabilisation collective de l'apprentissage des élèves au sein du cycle, prise de décision collective des enseignants sur les objets de délibération du conseil d'établissement et participation à cette instance de gouvernement local, etc. Les conseillers pédagogiques aussi doivent revoir les fondements de leurs approches de formation continue ainsi que l'organisation traditionnelle de leur travail et la division du travail au sein de leur équipe de conseillers de leur commission scolaire. Il y a des modes d'intervention et un cloisonnement des interventions qui ne sont tout simplement plus congruents avec l'esprit et la lettre de la réforme et qui perdent rapidement toute crédibilité auprès des enseignants, notamment auprès de ceux qui présentent une disposition positive et une réelle ouverture à la réforme.

Ce résumé de la situation actuelle démontre l'importance de mener une recherche sur les conseillers pédagogiques qui évoluent dans un monde en changement continu et qui doivent comprendre et transmettre ces nouvelles orientations tout en restant à l'intérieur d'un cadre déterminé par le ministère de l'Éducation et mis en œuvre de diverses façons par les milieux scolaires. Cette dualité rend leur travail difficile et remet en cause leur statut, leur rôle, leurs tâches, leur survie, tout en constituant une zone de conflit ou de collaboration avec les autres agents scolaires. Nous avons abordé dans ce texte plusieurs questions, nous avons espoir d'y trouver des éclaircissements à l'aide de cette recherche.

RÉFÉRENCES²

- FPPEQ (1997). *Plan de classification. Conseillère ou conseiller pédagogique*. Conseil fédéral. Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (CEQ).
- Gouvernement du Québec (1969 à 2002). *Indicateurs de gestion*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1976, 1980, 1987, 1997). *Plan de classification. Personnel professionnel*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GRISÉ (1999). *Rapport sur les conseillers pédagogiques*. Montréal : Université de Montréal.
- Laliberté, A. (1995). *Les professionnelles et professionnels de l'éducation : le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et des orthopédagogues*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Lessard, C. (2002). *Le rôle de l'État et du marché en éducation, présentation à la Société Royale du Canada*, Montréal, mars.
- Lessard, C. (2001). *Les transformations de la fonction de conseil et d'animation pédagogique au sein du système d'enseignement (1970-2002)*, Document de demande de subvention à la recherche. Résumé de la recherche. Montréal : Université de Montréal.
- Marsolais, A. (1994). *Âges et phases du conseil pédagogique : mémoire vive et présent. Notes pour le carrefour pédagogique régional de la Montérégie*. Québec, 21 octobre.
- Vaillancourt, N. (1981). *Examen de la formule de conseiller pédagogique*. Montréal : Université de Montréal.
- Wilson, F. et Robitaille, M.-T. (1996). *Rapport des représentantes de la FPPE au Comité sur les conseillères et conseillers pédagogiques*. Montréal : Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (CEQ).

2 Bibliographie abrégée.

THÈSE DE DOCTORAT

DES INDICATEURS DE L'INVESTISSEMENT DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DE FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE À TRAVERS DES BILANS DE FORMATION

Marie-Claude Riopel¹

Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Thèse réalisée sous la direction de Jean-Claude Héту



Cette thèse de doctorat porte sur les indices de l'identité professionnelle d'étudiants en formation initiale à l'enseignement primaire. Je me suis intéressée aux traces de la naissance de cette identité et de son investissement à travers des bilans de formation annuels. Des questions précises ont orienté ma recherche située dans une perspective qualitative et longitudinale. À partir de travaux universitaires des étudiants durant plusieurs années de formation, peut-on identifier des indica-

teurs de leur investissement sur le plan de la construction de l'identité professionnelle? Si oui, quels sont ces indicateurs et comment les identifier? Quelle dynamique les régit?

Les études empiriques sur l'identité professionnelle d'enseignants en formation initiale sont documentées depuis le début des années 1990. L'examen des diverses définitions de l'identité professionnelle des enseignants montre qu'elles décrivent surtout, à des degrés différents, la réalité identitaire de l'enseignant en exercice (Lessard, 1986; Maheu et Robitaille, 1990; Tardif, 1993). S'il est vrai qu'un étudiant doit être en contact avec l'exercice du métier afin de se doter d'une image de lui-même comme enseignant, il reste que l'identité professionnelle émerge effectivement durant la formation initiale (Baillauquès 1999; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999, 2001). Ce contexte implique des dimensions différentes de celles propres au contexte d'exercice du métier. C'est donc une analyse exploratoire, enracinée dans l'expérience identitaire des étudiants durant leur formation initiale, qu'exigeait l'objet d'étude.

Ont participé à cette recherche 11 étudiants. Ils ont produit, au terme de chacune des quatre années de formation, un bilan témoignant de l'intégration de leurs apprentissages et explicitant le sens de leur trajectoire de formation. Nous avons eu accès aux bilans réalisés au terme des deux premières années de formation. De plus, un entretien individuel a été conduit auprès des étudiants au début de leur quatrième année de formation en vue d'enrichir les bilans.

J'ai eu recours à l'analyse thématique (Paillé, 1996) afin d'étudier le discours des étudiants sur leur expérience identitaire et pour rendre compte de la nature, de la diversité et de la variation de ce discours. J'ai ensuite utilisé les variations repérées pour examiner ce qu'elles suggéraient sur la manière dont chaque étudiant considérait son identité professionnelle. Car l'autonomie

¹ L'autrice, professionnelle au CRIFPE, est coordonnatrice principale de la recherche sur l'évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada, recherche dirigée par Maurice Tardif et conduite dans le cadre du programme des Grands travaux de recherche concertée du CRSH.

professionnelle des enseignants dépend en partie de l'investissement identitaire durant la formation initiale et de la place que le cadre de formation institutionnel y accorde.

Les résultats montrent que l'investissement de l'identité professionnelle de chaque étudiant se repère surtout à partir de deux indicateurs: une représentation de son parcours de formation et une définition de son projet professionnel. La représentation du parcours de formation rend concret le rapport que l'étudiant entretient à sa propre formation à l'enseignement. Elle est perceptible à la manière dont l'étudiant s'engage dans sa formation en identifiant ses acquis et en se fixant des objectifs de formation. Quant à la définition d'un projet professionnel, elle rend concret le lien entre l'étudiant et la profession enseignante. Ce projet professionnel s'appuie sur les perceptions qu'a l'étudiant de l'école et de son rôle d'enseignant, sur ses motifs de choix de carrière, ses valeurs, ses objectifs et ses compétences comme futur enseignant.

En plus de repérer ces deux indicateurs, j'ai pu décrire la dynamique qui les régit. En effet, l'élaboration d'une représentation d'un parcours de formation et la définition d'un projet professionnel sont animées par deux tensions: l'une se situe entre un désir d'adéquation au rôle professionnel et un désir d'adéquation à soi-même et l'autre se trouve entre la volonté d'avoir du succès et celle de se développer. Ces tensions sont importantes à repérer puisqu'elles déclenchent chez les étudiants des questionnements, des choix, des actions qui orientent à leur tour le rapport entretenu à la formation et à la profession.

L'ensemble des résultats rappelle l'intérêt crucial de l'identité professionnelle pour le développement professionnel d'un étudiant en enseignement. Afin de contribuer au renouvellement des débats sur la professionnalisation de l'enseignement et la formation initiale en enseignement, ces résultats suggèrent l'importance de différencier les parcours de formation, de valoriser les initiatives de leurs étudiants et d'offrir des conditions de formation favorisant la propre prise en charge graduelle des apprentissages. Les résultats de cette recherche mettent aussi en évidence des pistes de réflexion quant aux liens entre l'insertion au travail et l'identité professionnelle.

RÉFÉRENCES

- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation. In J.-C. Héru, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle, un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* (p. 21-41). Bruxelles: De Boeck.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Garneau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel* (p. 21-55). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 3-32.
- Lessard, C. (1986). La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Repères*, 8, 135-189.
- Maheu, L. et Robitaille, M. (1990). Identités professionnelles et travail réflexif: un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. In M. Perron, C. Lessard et P.W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p. 93-111). Québec: IQRC.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres: détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (p. 195-232). Sherbrooke: Éditions du CRP.

RAPPORT DE RECHERCHE

LA RECHERCHE SUR LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC DE 1980 À 2000 : UNE PÉRIODE DE MISE EN PLACE DE BALISES POUR DES ACTIVITÉS SCIENTIFIQUES PROMETTEUSES ?

Sabine Vanhulle, stagiaire postdoctorante, CRIE-CRIFPE
Yves Lenoir, titulaire de la Chaire de recherche du Canada
sur l'intervention éducative, CRIE-CRIFPE
Université de Sherbrooke

Nous présentons ici une partie des résultats d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) portant sur « L'état de la recherche sur la formation à l'enseignement au Québec » (Programme Initiatives de développement de la recherche, n° 820-98-1010).

Cette recherche a été réalisée par Yves Lenoir, chercheur principal, Suzanne Mainville, professionnelle de recherche, Alicia Cleaver, étudiante au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE-CRIFPE) et Sabine Vanhulle, stagiaire postdoctorante auprès de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, aujourd'hui professeure à l'Université de Liège. Cette dernière a repris les analyses et les a complétées en s'attelant à l'approfondissement des données avec la collaboration de Mélanie Gauthier, étudiante au baccalauréat en enseignement secondaire. L'analyse de ces données, la révision des analyses préalables, l'interprétation des résultats et la rédaction finale de cette vaste étude, qui paraîtra prochainement aux Presses de l'Université Laval, constituent l'objet principal de son travail postdoctoral, sous la direction d'Yves Lenoir. Les personnes suivantes ont également collaboré à divers moments, plus particulièrement au cours de la phase préparatoire au recueil des données : Colette Gervais, Claude Lessard et Jean-Pierre Proulx du Laboratoire de recherche et d'intervention sur les professions de l'éducation de l'Université de Montréal (LABRIPROF), Lucie DeBlois, Clermont Gauthier et Maurice Tardif (aujourd'hui professeur à l'Université de Montréal) du CRIFPE-Laval, François Larose du CRIE, Thérèse Nault de l'Université du Québec à Montréal, Abdellah Marzouk de l'Université du Québec à Rimouski et Daniel Martin de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Étant donné que la problématique, les objectifs, le cadre d'analyse, incluant les outils d'analyse, ont déjà été exposés dans un texte paru dans ce bulletin (Mainville et Lenoir, 1999), nous ne ferons que présenter brièvement quelques résultats découlant de cette recherche. Les lecteurs du livre en préparation (Vanhulle et Lenoir, à paraître) y trouveront, développées dans le détail, les différentes composantes du processus de recherche ci-haut mentionnées, les procédures de recueil et de traitement des données ainsi que l'ensemble des résultats, leur interprétation et

les incidences qu'il est permis d'en dégager sur les orientations de la recherche sur la formation à l'enseignement.

RÉSULTATS

Sur quels objets portent les recherches en formation à l'enseignement ?

Dès le début des années 1980, des thématiques qui deviendront récurrentes sont lancées. Nous les avons organisées en quatre grandes rubriques : la pédagogie et les didactiques disciplinaires ; les dimensions relationnelles et affectives de la profession enseignante et la prise en compte des réalités sociales ; la formation par la pratique, sa liaison avec la formation à l'université ; le développement de la pensée enseignante.

– La pédagogie et les didactiques disciplinaires

Divers chercheurs s'intéressent à la pédagogie scolaire et à la manière dont les futurs enseignants l'assumeront. Par exemple, la planification des leçons est un thème abordé et un mémoire de 1982, entre autres, reflète bien le courant behavioriste alors à la mode dans un contexte de planification par objectifs. Si les thématiques en question sont teintées par ce courant alors en vogue, elles sont traitées plus tard en fonction d'options davantage constructivistes et marquées par la psychologie cognitive. On peut remarquer que ce changement au plan des cadres de référence entraîne un changement de point de vue important : avec la perspective behavioriste des recherches processus-produits, le souci du chercheur est en quelque sorte de proposer de nouvelles bases de connaissances à transmettre en formation afin d'influencer les pratiques enseignantes ; avec la perspective constructiviste, les chercheurs se demandent comment les futurs enseignants eux-mêmes construisent des représentations pédagogiques.

L'évaluation des compétences des futurs enseignants sur le plan des contenus des disciplines devient, dès les années 1980, un objet de prédilection.

Ce changement de perspective marqué par le constructivisme, voire par le sociocognitivism, se manifeste dans la recherche liée aux didactiques des disciplines, qui prend lentement son essor. Le rapport même des enseignants aux savoirs disciplinaires et l'impact de ces rapports est posé peu à peu. L'évaluation des compétences des futurs enseignants au plan des contenus des disciplines devient, dès les années 1980, un objet de prédilection. Si des travaux évaluant des compétences se poursuivent dans les années qui suivent, l'intérêt se déplace aussi vers les attitudes et les représentations relatives aux savoirs disciplinaires, comme l'évolution des représentations du rôle de l'enseignant des sciences, le scientisme versus la scientificité dans les attitudes des étudiants inscrits au BEPP ou au BES, les conceptions scientifiques de l'éducation physique, les conceptions relatives à certains objets mathématiques, à l'éducation relative à l'environnement, à l'activité d'écriture ou à l'histoire, aux erreurs des élèves (notamment en mathématiques), etc.

Dans plusieurs de ces travaux, l'intégration des théories constructivistes, explicite ou en toile de fond, marque peu à peu un tournant important : des chercheurs considèrent que la manière dont les enseignants conçoivent une discipline et les représentations qu'ils s'en construisent déterminent fortement leurs pratiques. Progressivement, les recherches sur la fonction pédagogique et didactique des enseignants semblent prendre une orientation prometteuse en donnant lieu

à un nouveau champ d'exploration pour la formation des enseignants. Il s'agit de développer une « didactique professionnelle » qui concerne l'appropriation même des savoirs disciplinaires par les enseignants et les possibilités de transfert de ces savoirs dans leurs pratiques d'enseignement. Mettons tout de même un bémol à ce bilan positif: il ne s'agit encore, à la fin des années 1990, que de quelques travaux.

– Dimensions relationnelles et affectives de la profession enseignante et prise en compte des réalités sociales

Les dimensions relationnelles et affectives présentes dans le métier d'enseignant et dans la formation des jeunes enseignants sont fréquemment traitées sur un fond d'enjeux pragmatiques: on cherche à comprendre des difficultés, des besoins, des attentes, en vue de suggérer des pistes de formation et de soutien aux (futurs) enseignants qui augmenteraient leur bien-être au travail ou en stage. Ces enjeux d'ordre pragmatique s'associent à une appréhension parfois naïve des discours des (futurs) enseignants: il suffit, en quelque sorte, de leur « demander », par voie de questionnaires et d'échelles de type Likert le plus souvent, comment ils se positionnent ou ce qu'ils souhaitent, afin d'informer les formateurs ou les concepteurs de programmes. Les recherches s'inscrivent parfois à l'intérieur de démarches de prise d'informations, comparables à l'investigation de type journalistique ou au sondage. Même si de rares travaux s'inscrivent dans le cadre de courants plus compréhensifs/explicatifs, les recherches souhaitent avant tout apporter des informations ou suggérer des pratiques de formation mieux adaptées aux changements survenus dans la formation des enseignants à partir d'analyses dites des « besoins », des « attitudes », ou des « représentations ».

La psychologie sociale et institutionnelle influence certaines recherches, en particulier depuis les années 1980.

La psychologie sociale et institutionnelle influence certaines recherches, en particulier dans les années 1980 et au début des années 1990. On s'intéresse alors à la motivation et à la satisfaction des enseignants au travail. On étudie aussi les « styles d'enseignement », dans la veine des recherches sur les processus-produits influençant le début de la période étudiée.

À partir de 1985, de nouvelles thématiques inspirées par des phénomènes sociaux émergent. Ceci corrobore certaines conclusions de Mellouki et Tardif (1995) sur l'évolution des thèmes traités par les recherches jusqu'en 1995. Des chercheurs s'intéressent à la question de la violence à l'école et aux représentations des enseignants sur la violence et sur leur rôle à cet égard par rapport au rôle de la société et de l'État. Ils se préoccupent notamment de l'intégration scolaire des différents groupes ethniques et à la gestion du multiculturalisme dans les classes, à l'accueil des parents, à l'intégration des enfants mésadaptés ou handicapés, à l'alphabétisation des élèves migrants, aux valeurs à incorporer dans tout projet éducatif, aux compétences sociales des enseignants.

– La formation par la pratique, sa liaison avec la formation à l'université

Bien plus que la formation à l'université, c'est la formation en milieu scolaire qui est le plus souvent interrogée, et cela, dès le début des années 1980. Par exemple, un mémoire de 1981 aborde le thème de l'observation en classes de stage en tant que modalité de formation. Un autre, de 1982, porte sur l'évaluation de la formation intégrée à la pratique (de stage). En 1984, un autre mémoire encore explore la recherche-action comme moyen de perfectionnement. Entre 1990 et 1994, plusieurs recherches sont consacrées à la satisfaction des différents acteurs concernés par les stages: stagiaires eux-mêmes, maîtres associés, superviseurs. Le but de ces travaux

est clairement pragmatique : ils souhaitent contribuer à l'amélioration des structures et des pratiques relatives aux stages (durées, périodes, modes de dialogue entre les acteurs, évaluation des stagiaires, attentes vis-à-vis des formateurs, etc.). Ces travaux fonctionnent comme des sondages, ils se fondent sur l'expression d'attentes et des indices de satisfaction. Dans la même veine, certains chercheurs interrogent les maîtres associés sur les bénéfices personnels qu'ils attendent en accueillant des stagiaires, sur leurs perceptions de leur rôle, sur leur motivation à accompagner les stagiaires, voire à en accepter ou refuser.

La liaison entre la formation à l'université et par les stages est parfois interrogée, mais finalement moins qu'on pourrait le souhaiter.

D'autres types de questionnement apparaissent et concernent plus profondément cette fois soit la fonction formative des stages, soit la formation des maîtres associés et des superviseurs. En ce qui concerne les stagiaires, des formateurs abordent leurs démarches visant à développer de nouveaux outils pour les soutenir dans l'analyse de leurs pratiques à l'aide, par exemple, de la vidéoscopie. Du côté des maîtres associés ou des superviseurs, on tente de cerner les conceptions des superviseurs ou de construire des modèles de soutien utiles à la fonction de formateurs pour les maîtres associés ; on suggère de les former au mentorat ; on s'intéresse à la manière dont les superviseurs exercent la médiation entre la théorie et la pratique. La liaison entre la formation à l'université et par les stages est parfois interrogée, mais finalement moins qu'on pourrait le souhaiter.

Enfin, les stages peuvent servir aussi de laboratoires de recherche. Ainsi, par exemple, des chercheurs collaborent avec des maîtres associés pour identifier les « incidents critiques » auxquels les stagiaires sont confrontés en vue d'en produire des taxinomies. D'autres chercheurs partent des témoignages des étudiants sur leurs stages pour élaborer des paradigmes sous-jacents à la formation par la pratique telle que les maîtres associés la dispensent.

– Développement de la pensée enseignante

Enfin, un nouveau type de préoccupation émerge progressivement pour devenir prégnant dans les années 1990. Une simple revue de la documentation scientifique actuelle dans le champ de la formation à l'enseignement suffit à montrer qu'un nouveau courant de recherche a commencé à se mettre en place : les chercheurs-formateurs universitaires s'intéressent de plus en plus au développement professionnel – intellectuel, relationnel, affectif – des futurs enseignants, voire des enseignants en exercice. La réflexivité devient un thème de prédilection. Des dispositifs susceptibles de former à l'analyse méthodique des pratiques sont de plus en plus suggérés, voire expérimentés et évalués. La construction des savoirs et de compétences professionnelles mais aussi les modifications de représentations constituent également des foyers de la rubrique. Certaines recherches de la première rubrique pourraient s'insérer dans celle-ci à partir du moment où se profile le concept de « didactique professionnelle », mais nous ne retenons ici que les recherches qui s'intéressent à la formation générale de l'enseignant, en tant que premier acteur de ses apprentissages et comme sujet dont il y a lieu de comprendre et d'expliquer les modes de fonctionnement en lien avec sa professionnalisation qu'il s'agit de soutenir.

Quels « types de recherches » rencontrons-nous ?

Pour l'essentiel, les recherches du corpus se subdivisent selon quatre grands types, tous objets confondus (selon les quatre grandes thématiques que nous venons de relever) ; elles sont soit

descriptives, soit exploratoires, soit évaluatives, soit orientées ou de développement. Nous n'aborderons pas ici des recherches évaluatives, plutôt rares dans le corpus.

– Recherches descriptives

Nous distinguons dans ce type de recherches plusieurs degrés dans lesquels un tiers des travaux du corpus se répartissent.

- 1° La recherche tente d'identifier les caractéristiques d'une situation ou d'une population donnée par rapport à une thématique ou une problématique: quels sont, par exemple, les besoins de formation des enseignants en exercice en matière d'intégration des enfants mésadaptés?
- 2° La recherche tente de bien identifier les caractéristiques d'une situation ou d'une population en lien étroit avec la problématique étudiée: étant donné tel contexte, comment tel problème est-il résolu ou posé?
- 3° La recherche aboutit à une configuration d'une situation, d'une population en lien avec une problématique: une étude multisite (plusieurs universités), par exemple, sur les attitudes des étudiants vis-à-vis des sciences; établir des liens avec des variables telles que le programme dispensé d'un lieu à l'autre.
- 4° La recherche se fait classificatoire: elle dégage des structures, des tendances, des profils, etc.

D'un degré à l'autre, les mêmes instruments de recueil des données peuvent apparaître, tandis que le traitement peut se faire de plus en plus sophistiqué: sondages, questionnaires avec échelles de type Likert, entrevues, analyse de documents, observations directes, mais aussi études de cas, sont utilisés selon des critères descriptifs qui vont de la simple prise d'informations à des traitements statistiques des données destinés à proposer des classes, des taxinomies, etc. Chacun des degrés peut être de grande qualité comme il peut laisser à désirer sur le plan de la rigueur méthodologique.

Les catégories parfois utilisées pour décrire des « besoins » de formation ne font pas nécessairement la part entre les besoins réellement exprimés par les sujets interrogés et les partis pris des chercheurs.

Ce qui ressort à première vue des recherches de ce type, dans le corpus, c'est le souci de divers chercheurs de « combler un manque de connaissances », de proposer des analyses les plus systématiques possibles de la réalité, pour reprendre des termes de Lefrançois (1992, p. 39-42). Par ailleurs, les méthodes descriptives pèchent parfois par manque de rigueur ou d'instrumentation pertinente. Entre autres, les catégories parfois utilisées pour décrire des « besoins » de formation ne font pas nécessairement la part entre les besoins réellement exprimés par les sujets interrogés et les partis pris des chercheurs qui se basent souvent non sur une définition scientifique extraite de la documentation du champ à l'appui, du domaine des « besoins » à explorer, mais sur des directives ministérielles reliées aux réformes, concernant les compétences auxquelles les enseignants devraient désormais être formés.

– Recherches exploratoires

Selon Lefrançois (1992), la recherche exploratoire consiste à explorer une problématique de recherche, à dégager une structure conceptuelle et à fournir des repères méthodologiques utiles à la systématisation d'un champ de connaissances (p. 44-46). De nombreux chercheurs acco-

lent à la définition de leur recherche le terme « exploratoire », en guise de précaution, pour justifier le caractère non généralisable de leur travail. En réalité, nous avons distingué des cas (16 sur notre centaine de travaux) bien particuliers de recherche qu'on peut réellement qualifier d'exploratoires. Ce sont des recherches qui,

- soit explorent de nouvelles connaissances en se fondant sur des écrits scientifiques afin d'en retirer des implications possibles pour élargir les fondements conceptuels et/ou praxéologiques possibles pour la formation ou pour la recherche sur la formation : par exemple, une analyse des écrits scientifiques sur l'évolution des représentations du rôle de l'enseignant de sciences, en vue de suggérer des pistes novatrices pour former les enseignants à la didactique des sciences;
- soit mettent en évidence de nouvelles connaissances, instruments ou méthodologies qui ont émergé à partir d'une intervention sur le terrain : par exemple, la mise en lumière de types d'incidents critiques auxquels les étudiants font face lors de leurs stages, qui permet de reconceptualiser la notion d'incident critique et de théoriser sa possible opérationnalisation pour la formation;
- soit encore analysent des phénomènes, des processus en cours, à partir d'analyses de cas, qui font progresser un domaine de connaissance : par exemple, l'étude des transformations de représentations chez des sujets au fil de leur formation, à travers l'étude minutieuse de leurs discours dans le temps.

– *Recherches orientées ou de développement*

Nous n'avons pas rencontré dans le corpus de recherche ce qu'on pourrait qualifier de recherche appliquée, c'est-à-dire des recherches qui mettraient en œuvre une intervention rigoureusement fondée sur des connaissances scientifiquement reconnues ou admises ou qui nécessiteraient une mise à l'épreuve sur le terrain. En réalité, une vingtaine de recherches du corpus correspondent plutôt à des recherches orientées. Selon de Bie (1970), la recherche orientée est conduite « en vue de la solution d'un problème, [...], induite ou requise par le terrain sur lequel elle se situe [...] en réponse à des besoins sociaux » (p. 687).

« *Grâce à sa connaissance des lois scientifiques, le chercheur essaie de construire des outils (instruments, matériels, stratégies d'intervention...) efficaces pour le praticien.* » Ces recherches s'apparentent également, pour utiliser d'autres termes, à ce que De Ketele et Roegiers (1996) appellent les recherches de développement ou technologiques. La valeur prioritaire à laquelle elles se réfèrent, basée sur l'action, est l'efficacité : « Grâce à sa connaissance des lois scientifiques, le chercheur essaie de construire des outils (instruments, matériels, stratégies d'intervention...) efficaces pour le praticien » (p. 97). En principe, l'efficacité suppose, toujours selon ces auteurs, que l'outil est valide et fiable et qu'on en ait précisé les conditions et limites d'application.

Dans cette catégorie de recherches, nous avons distingué quatre groupes : des recherches fondamentales sur le terrain (un seul cas, consistant à mettre en place un nouvel outil de compréhension de textes en français tout en l'adaptant à la réalité des apprenants concernés) ; des recherches expérimentales, testant en l'occurrence la pertinence et l'efficacité de dispositifs de formation innovants en comparant un groupe expérimental et un groupe témoin ; des recherches de développement consistant à élaborer des outils de formation sur le terrain avec le concours de

différents acteurs (par exemple, dans le cadre de la formation par les stages) ; des recherches-action (rares à vrai dire dans le corpus) résidant non seulement dans le développement de nouveaux outils avec les acteurs, mais aussi dans l'analyse commune des problèmes à pallier et la constitution collective de nouvelles connaissances à théoriser dans une perspective d'avancement scientifique.

– *Recherches vraiment « quadripolaires » ?*

Si nous reprenons à présent la structure quadripolaire de la méthodologie de la recherche en sciences humaines, structure qui nous amène à poser qu'une activité de recherche scientifique véritable allie constamment l'épistémologie, la théorie, la méthode et les instruments dans un système qui se doit d'être cohérent (de Bruyne, Herman et de Schoutheete, 1974), l'analyse des travaux consultés suscite plusieurs constats critiques. Nous ne les exposerons pas ici, pour éviter le risque des raccourcis caricaturaux. Signalons néanmoins l'un des constats les plus frappants : ce qui fait fréquemment défaut, c'est l'explicitation des logiques d'interprétation de la réalité et des démarches fondamentales d'investigation que poursuivent les chercheurs. En fait, d'un côté, beaucoup de recherches se fondent sur des injonctions ou des valeurs données *a priori*, fondées en particulier sur les programmes liés aux réformes – autrement dit, sur des formes d'idéologie. Les chercheurs, s'ils n'interrogent pas les concepts, risquent alors de manquer d'outils pour la théorisation et foncent vers la recherche de méthodes de formation qui sembleraient pertinentes pour répondre à ces injonctions. Ainsi, la mise à distance critique qui s'impose sur le plan scientifique, et que Bachelard (1949) a si bien réclamée, est largement court-circuitée.

Beaucoup d'autres recherches reposent sur des modèles strictement inductifs, en considérant que seule la rencontre des acteurs ou l'écoute de leurs discours (au premier degré) peut apporter des sources de connaissances.

D'un autre côté, beaucoup d'autres recherches reposent sur des modèles strictement inductifs, en considérant que seule la rencontre des acteurs ou l'écoute de leurs discours (au premier degré) peut apporter des sources de connaissances. Là également, l'absence de grilles d'intelligibilité utiles pour comprendre et expliquer des comportements et des discours empêche une véritable prise de distance, ingrédient indispensable de la démarche scientifique, même pour qui sait que la carte n'est jamais le territoire. D'une part, une sorte de néopositivisme consiste à vouloir « décrire » des faits et rien que des faits. Par exemple, la recherche vient confirmer que les (futurs) enseignants manquent de compétences dans tel ou tel domaine, alors que ces compétences sont considérées comme indispensables par rapport à des besoins sociaux. D'autre part, un paradigme dit très fréquemment « compréhensif » ou encore la référence parfois naïve à un principe de « théorisation ancrée » conduit le chercheur (surtout débutant : n'oublions pas le nombre considérable de mémoires du corpus) à s'abstraire de tout *a priori* théorique pour se couler dans le vécu ou le perçu des sujets – sans pour autant appliquer une véritable pensée phénoménologique.

Dans cette veine, le « qualitatif » se confond avec la compréhension en contexte, sans nécessairement se fonder sur des outils rigoureux de recueil et de traitement de données, sans donner

lieu à des approches critiques, voire dialectiques. On s'étonne en effet que tant de recherches se fondent sur des nombres très limités de sujets, sur les seuls questionnaires ou entrevues semi-dirigées, sur les seules analyses des discours sans que soit investigué l'implicite, le non-dit, les représentations profondes qui sous-tendent inévitablement la parole des sujets dans leurs contextes de travail, les phénomènes de désirabilité dus à la présence du chercheur, etc.

CONCLUSION

Mais restons-en là : nos résultats sont tout de même plus nuancés et des hypothèses explicatives peuvent être posées là où des manques flagrants apparaissent. La conclusion générale de ce travail n'en est pas moins que le champ de la recherche sur la formation à l'enseignement, en 2000, en est seulement à l'installation de balises. Ce sont ces balises que nous voudrions mettre en évidence. Il ne s'agit pas, à nos yeux, et tel n'a jamais été notre objectif, de faire ressortir un bilan ni positif ni négatif de l'état de la recherche sur la formation à l'enseignement au Québec. Nous croyons beaucoup plus urgent de penser cette recherche dans une perspective fédératrice, dans le double souci d'assurer un réel dialogue de mise en commun et de prospection entre des études qui traitent de cette problématique, et de favoriser le réinvestissement systématique des résultats dans les pratiques de formation à l'enseignement.

L'incidence des résultats de cette recherche ne devrait pas être négligeable, malgré la limite principale de cette étude qui est sans nul doute l'incapacité de pouvoir dresser un relevé vraiment exhaustif de la recherche sur la formation à l'enseignement au Québec. Les résultats s'annoncent révélateurs des tendances et de leur évolution de 1980 jusqu'à l'entrée dans le XXI^e siècle. Or, il s'agit, finalement, d'un champ très récent de la recherche en sciences humaines et sociales, au Québec comme ailleurs. Toutefois, à la lumière des résultats, l'ouvrage en préparation contiendra plusieurs recommandations ayant pour objet différents problèmes observés ou dégagés de la présente étude et liés au processus de recherche lui-même, aux conditions faites à la recherche, à la diffusion des résultats de recherche, etc.

RÉFÉRENCES

- Bachelard, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris: Presses universitaires de France.
- De Bie, P. (1970). La recherche orientée. In Unesco (dir.), *Tendances principales de la recherche en sciences humaines* (Première partie: Sciences sociales, p. 686-764). Paris-La Haye: Mouton / Unesco.
- de Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales; les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: Presses universitaires de France.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles: De Boeck.
- Lefrançois, R. (1992). *Stratégies de recherche en sciences sociales. Applications à la gérontologie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mainville, S. et Lenoir, Y. (1999). L'état de la recherche sur la formation à l'enseignement au Québec. *Formation et recherche*, 5(4), 7-10.
- Mellouki, M. et Tardif, M. (1995). *Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec: un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980*. Québec: Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval (Les cahiers du LABRAPS, n° 17).
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (à paraître). *L'état de la recherche sur la formation à l'enseignement, 1980-2000. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Québec: Presses de l'Université Laval.

LA MÉMOIRE À LA BARRE

Un livre de Laurent Laplante (1999)
publié aux Éditions Écosociété*

Relisez attentivement ce titre. Quel sens doit-on donner à l'expression « à la barre » ? Quels sont les deux sens les plus usuels de cette expression ?

Voilà le ton est donné. Dans son ouvrage, Laurent Laplante propose une réflexion sur la mémoire et sur sa place dans notre société. Pour chacun des domaines associés à la mémoire, il suggère de voir comment la mémoire « prend la direction » et/ou comment elle est « convoquée comme témoin » de nos actions individuelles et collectives.

*Ce qui nous unit
comme membre d'un
groupe de recherche,
c'est notre engagement
dans une forme ou une
autre d'éducation.*

Mais quel lien avec l'éducation ? Ce qui nous unit comme membre d'un groupe de recherche, c'est notre engagement dans une forme ou une autre d'éducation, que ce soit comme formateur ou comme étudiant. D'entrée de jeu, il n'est pas facile de répondre à cette question, mais je me disais que le sujet ne pouvait sûrement pas être couvert sans parler de la mémoire et de l'éducation quelque part. J'ai commencé ma lecture et... j'y reviens plus tard. D'abord, un aperçu du livre.

Laplante présente, en première partie du livre, une description des assauts que subit la mémoire « de tous ceux qui souhaitent la domestiquer et l'asservir, lui faire porter plus que sa responsabilité [...] » (p. 14). Dans cette partie, l'auteur centre sa réflexion sur la mémoire et de nombreux aspects de notre vie : l'enfance, l'autofiction, (lire lentement ici) le mémoire, l'ordre, l'horreur, la gloire.

Comment ne pas voir l'homogénéisation des contes, légendes et récits pour enfants présentés par Disney comme un assaut inacceptable sur la place de la mémoire dans l'enfance ? Cette mémoire de l'enfance jadis irriguée et nourrie par l'imaginaire et par les autres mémoires collectives des nombreux contes sur lesquels s'endormaient les enfants, des contes qui n'ont pas toujours une belle fin ? Dans le chapitre sur « Les mémoires et l'autofiction », Laplante expose le double assaut sur la mémoire : les mémoires dénaturent le passé alors que l'autofiction prétend que la mémoire n'a pas juridiction. Après quelques pages sur le lien entre la mémoire et le mémoire, l'auteur nous relance sur la mémoire et l'ordre. De façon plus précise, il s'interroge et offre ses réponses sur les liens entre la peur du châtement et la mémoire. Son analyse l'amène à traiter de l'illusion, que l'ordre social dépendrait de la crainte propagée par le châtement et de la mémoire d'un châtement visible. Il conclut ce chapitre en affirmant que « [...] peur et

* Un GROS MERCI au collègue Denis Jeffrey pour cette suggestion de lecture enrichissante.

mémoire, au mieux, donnent des rendements décroissants; au pire, elles n'ont jamais satisfait les attentes» (p. 58). La gloire, tout comme les mémoires et l'autofiction, assaille doublement la mémoire; la gloire ferait dire au passé un peu plus ou un peu mieux que le vrai et demanderait à la mémoire de sculpter immédiatement, sans attendre le jugement de l'histoire, la statue d'une personne, et ce, bien trop souvent. Le chapitre sur «La mémoire et le pardon» nous fait prendre conscience de l'impardonnable mémoire de l'ordinateur, qui ne laisse rien échapper, «qui ressemble étrangement à une forme laïque de prédestination hâtive ou de péché indélébile» (p. 93).

La deuxième partie du livre porte sur la résistance de la mémoire à ces nombreux assauts. La réflexion se tourne alors vers «La mémoire et l'apprentissage», et la place de plus en plus réduite du savoir dont les humains seraient dépositaires et qui ne se transmet plus d'une génération à l'autre, à la faveur d'une société qui ne valorise plus que le savoir réduit à ses dimensions conceptuelles, situation fort déplorable, selon Laplante. La mémoire en lien avec l'esthétique amène l'auteur à questionner le goût et les repères du passé. Il en arrive à nous dire que «l'œil» est un don qui se cultive par «un contact avec le contemporain mais éclairé par l'histoire de l'art» (p. 124). Un peu plus loin, le chapitre sur «La mémoire et la laïcité» met sur le tapis certaines incohérences bien réelles en ce qui a trait à la place de la religion dans la société. Alors que la société québécoise se laïcise, des élections à Montréal confiaient le pouvoir à un groupement tourné vers une école confessionnelle; ce type d'incohérence démontrerait une réelle résistance de la mémoire, particulièrement la mémoire collective. Cette deuxième partie se termine par la comparaison entre les notions de patriotisme et de nationalisme, où le nationalisme relèverait de l'exaltation alors que le patriotisme ferait l'objet d'une sublimation. Mais qu'est-ce qui distingue les deux? Un passé commun? Une mémoire collective? Dans tous ces domaines, la transmission du savoir d'une génération à l'autre, le goût et l'esthétique, la place de la laïcité, la résistance exercée par la mémoire devrait avoir sa place, pas toute la place, mais une place.

« Est-il pensable, souhaitable, toujours sous l'angle de la mémoire, d'analyser avec netteté et candeur les différences entre les peuples, les cultures et les civilisations? »

Laplante conclut en présentant des enjeux encore incertains, des questions fort délicates. Parmi ces questions, en voici une souvent esquivée dans une société inféodée à la «rectitude politique»: «Est-il pensable, souhaitable, toujours sous l'angle de la mémoire, d'analyser avec netteté et candeur les différences entre les peuples, les cultures et les civilisations?» (p. 167) Est-il possible de tenter de répondre à cette question sans être perçu comme raciste? Son propos entraîne alors dans une analyse fort subtile des différences entre les cultures dites orales, basées sur la mémoire et le récit, et les cultures tournées vers l'écrit, une autre forme de mémoire mais qui serait plus congruente.

Une autre des questions délicates soulevées dans le chapitre sur «La mémoire et la personne» est celle qui concerne les liens entre l'individu, l'État et l'espèce. Comment un État, défini comme «un relais obligé entre l'individu et l'espèce», peut-il à la fois relayer à ses citoyens les droits reconnus à l'espèce et simultanément respecter la coutume, la tradition (la mémoire collective) qui va souvent à l'encontre de ces droits? Question difficile s'il en est une quand on pense à des pratiques comme l'infibulation.

Mais où traite-t-on de liens avec l'éducation ?

Mais où traite-t-on de liens avec l'éducation ? Y en a-t-il ? Laplante n'a pas cru bon de traiter de la mémoire et l'éducation. Mettons en exergue différents passages qui suscitent néanmoins diverses images du domaine de l'éducation. Ce sont plus précisément de trois chapitres : « La mémoire et la descendance », « La mémoire et les structures » et « La mémoire et la technologie nouvelle ».

Le chapitre sur « La mémoire et la descendance » concerne le cœur même de l'éducation : l'avenir et l'enfant qui en est le dépositaire. Ici, Laplante questionne directement : « [...] l'enfant, toujours sacré, toujours irremplaçable, notre société le veut-elle, l'aime-t-elle vraiment ? » (p. 194). L'enfant est notre avenir, affirmons-nous, mais la première règle de nombreuses unions libres est de ne pas procréer. Discours et actions sont deux mondes. Malgré ces incohérences, la société a mis en place des institutions qui vont baliser la route de cet enfant, même si le monde autour de lui change continuellement ; la scolarisation est un exemple d'une telle balise. Mais l'école offerte aux enfants, puisque c'est de cette institution dont il est question, serait de plus en plus loin des parents et de plus en plus près des impératifs socioéconomiques. Comment parler alors de descendance et affirmer que l'avenir se trouve chez nos enfants, nos descendants, si les générations vivent loin l'une de l'autre ? Comment parler de descendance si une des générations, « sitôt liquidée une petite enfance de plus en plus courte, est prise en charge par une institution elle-même tournée vers le marché » ? (p. 205). Dans un tel contexte, demander à nos enfants d'apprendre à écrire en rédigeant un *curriculum vitae* pour se préparer un avenir ne semble pas si absurde.

Comment se comportent la mémoire individuelle et la mémoire collective quand des politiciens et des technocrates se donnent la main pour déclencher des changements de structures ?

Quand des politiciens et des technocrates se donnent la main pour déclencher des changements de structures, comment se comportent la mémoire individuelle et la mémoire collective ? Voilà la question posée par Laplante dans le chapitre sur « La mémoire et les structures ». Ces changements de structures assailleraient ces deux mémoires et provoqueraient des résistances de l'une et de l'autre : la mémoire de l'individu, élaborée à long terme et à laquelle il tient et la mémoire de la collectivité, ou si on aime mieux de la société, qui s'est concrétisée dans les institutions sociales. Sans vouloir minimiser la valeur de la résistance parfois justifiée de la mémoire d'un individu devant des changements de structure, Laplante entraîne le lecteur, par une analyse fort raffinée, à prendre conscience que certains changements de structures viennent assaillir, souvent de façon aveugle, non seulement les institutions elles-mêmes, mais les valeurs intégrées et représentées par ces institutions, en fait notre mémoire collective.

Cette partie du livre de Laplante et ses commentaires sur les réactions de résistance de la mémoire individuelle et collective face aux changements trouvent leur écho dans le texte très personnel de notre collègue Clermont Gauthier, présenté dernièrement, sur la bureaucratisation de la recherche universitaire et sur la vie quotidienne d'un chercheur universitaire subventionné.

Dans le cas présenté par Gauthier, le changement des structures servant à réglementer la recherche s'est fait si insidieusement dans le quotidien du chercheur que la mémoire individuelle n'a pu résister. Ces changements de structures ont également assailli l'institution appelée « recherche » et les valeurs que cette institution représente, ce que Laplante appelle la mémoire collective. En effet, si la recherche exige et valorise, comme le dit bien Gauthier, lecture patiente, méditation et écriture, le changement de structures a détourné le chercheur de ces valeurs en le poussant de plus en plus vers un travail de bureaucrate plutôt que de recherche, travail de bureaucrate qui se ferait au détriment d'une recherche de qualité. Le changement de structures (Laplante), vécu comme une forme de bureaucratisation de la recherche dans notre milieu universitaire, contribuerait donc à modifier en profondeur le quotidien d'un chercheur, sa mémoire individuelle, tout en remettant en question cette institution qu'est la recherche et les valeurs qui y sont véhiculées, la mémoire collective. Comme chercheur ou futur chercheur faut-il résister? Suivre le courant? Prendre conscience du dilemme posé par cette bureaucratisation ne peut être qu'une première étape.

*Les changements
vers la commercialisation
attaquent directement les
valeurs fondamentales
de l'institution
« université ».*

Ce chapitre suscite aussi bien des questions. Comment la commercialisation de l'université contribue-t-elle à assaillir les valeurs qui fondent cette dernière comme institution? Si une institution publique comme une université véhicule la production de connaissance et la liberté académique comme valeurs fondamentales, comment se fait-il que nous soyons devenus, comme chercheurs, des contractuels au service de toute organisation prête à fournir un montant d'argent pour une recherche? Des collecteurs de fonds pour la campagne de financement de l'université et de notre faculté? Et, dans certains cas, ne sommes-nous pas devenus les généreux donateurs? Ces changements vers la commercialisation attaquent directement les valeurs fondamentales de cette institution qu'est l'université, du moins les valeurs fondamentales intégrées à notre mémoire collective. Résistance ou acquiescement?

La technologie nouvelle envahit l'école. Selon Laplante, ce type d'invasion pose problème, car souvent, avec la technologie, surgit alors la certitude qu'Internet a réponse à tous les types de questionnement et que l'ordinateur peut remplacer des facultés humaines dans l'apprentissage. Mais « [s]i le savoir est découverte, agencement personnel, tri, décantation, parcours singulier de l'intelligence, du jugement et de la conscience, si le vrai savoir exige d'aller de soi à soi en intégrant tout le reste, une mémoire, même titanesque comme celle d'Internet, ne peut en dire grand-chose » (p. 182-183). Mais il est séduisant l'Internet : il laisse entrevoir l'espoir d'un raccourci, d'un allègement dans le travail d'apprentissage par une meilleure gestion des facultés humaines. Pourquoi encombrer le cerveau de façons de faire qu'un vulgaire clavier peut réaliser en moins de temps? Et sans se tromper? Le prix à payer est peut-être un peu lourd, compte tenu du progrès réalisé. Laplante nous rappelle que la perte, ou la disparition complète, de l'autonomie est ce prix à payer.

Les résistances de nombreux enseignants à l'insertion des ordinateurs et de l'Internet seraient-elles un signe d'une utilisation appropriée de leur mémoire face à la technologie nouvelle?

Comme l'école existe pour rendre l'enfant autonome, les pédagogues auraient avantage à faire preuve de prudence avec ces technologies nouvelles : accueillir Internet et les ordinateurs, mais comme les serviteurs puissants qu'ils sont tout en réhabilitant la mémoire humaine et en favorisant également le contact des jeunes avec leur patrimoine culturel. Les résistances de nombreux enseignants à l'insertion des ordinateurs et de l'Internet seraient-elles un signe d'une utilisation appropriée de leur mémoire face à la technologie nouvelle? De leurs tentatives de conserver ce savoir culturel profondément humain? Ou ces résistances ne sont-elles qu'une manifestation du « manque d'innovation » de ces enseignants, maintes fois décrié par les universitaires?

Laplante offre dans ce livre divers sujets de réflexion, tous aussi intéressants les uns que les autres. Il nous amène à reconsidérer des aspects déjà fort discutés sous un angle nouveau. Il traite avec profondeur et rigueur de thèmes parfois délicats mais incontournables. Il navigue très bien entre arguments et contre-arguments dans des raisonnements élaborés et raffinés. Un seul reproche, la longueur un peu excessive du texte en fonction de la densité des réflexions suscitées. Le style d'écriture, clair et bien articulé, nous aide cependant à surmonter une certaine difficulté de lecture. Il faut cependant prendre le temps de lire cet ouvrage rigoureux. Avons-nous ce temps, comme chercheur ou comme étudiant à la poursuite d'un diplôme dans les plus brefs délais? Ce temps de lecture approfondie et de méditation – merci Clermont! – doit faire partie de nos valeurs et aussi de notre quotidien. Et aussi parce que ce livre peut contribuer à notre enrichissement personnel et professionnel.

Pierre Boudreau

Professeur
Université d'Ottawa

ACTIVITÉS ÉTUDIANTES

LE CYCLE DES VIDÉOCONFÉRENCES DU CRIFPE: UNE OCCASION DE FORMATION

Sylvie Houde et Jean-François Morin¹
étudiants au CRIE-CRIFPE, Université de Sherbrooke

Les étudiantes et les étudiants du CRIFPE ont accès à une multitude d'occasions de formation. Parmi les plus récentes, une série de vidéoconférences ont été lancées l'an dernier dans le but de permettre les échanges entre les trois groupes qui constituent le CRIFPE: le CRIFPE-Laval (Université Laval), le LABRIPROF (Université de Montréal) et le CRIE (Université de Sherbrooke).

CONFÉRENCES À DISTANCE

Les vidéoconférences du CRIFPE ont été rendues possibles grâce aux infrastructures déjà en place dans les trois facultés d'éducation. Les conférences étant ainsi accessibles à un plus grand nombre de membres professeurs et étudiants ont favorisé des échanges riches tant sur le plan de l'information que de la formation.

L'orientation adoptée dans le cadre de ces vidéoconférences en est une de formation de la relève.

L'orientation adoptée dans le cadre de ces vidéoconférences en est une de formation de la relève. De ce fait, les conférences (assurées par des professeurs membres du CRIFPE ou par des professeurs invités), devaient être centrées sur la recherche. Par exemple, sous le titre «Expériences de recherches: entre plaisirs et souffrances», le professeur Stéphane Martineau de l'UQTR nous a fait part des difficultés, des agréments et désagréments de la recherche en éducation; le professeur Maurice Tardif du CRIFPE-Montréal en a profité pour donner quelques éléments de formation lors de sa conférence intitulée «Qu'est-ce qu'une problématique et un cadre théorique?»; le professeur Yves Couturier du CRIE, quant à lui, s'est intéressé à l'élaboration d'un concept en nous entretenant sur l'élaboration du concept d'intervention éducative. Ce ne sont là que quelques exemples puisque nous avons pu assister à près d'une dizaine de vidéoconférences au cours de l'année 2002-2003.

1 Sylvie Houde, représentante des étudiantes et des étudiants du CRIE, membre du chantier de la relève; Jean-François Morin, représentant des étudiantes et des étudiants du CRIE au CRIFPE.

INITIATIVE APPRÉCIÉE

Cette initiative a été fort appréciée par les étudiants du CRIFPE. Les vidéoconférences offrent la possibilité d'obtenir gratuitement des éléments additionnels de formation. Elles constituent en ce sens des occasions de construction et de partage des connaissances. Ensuite, une telle organisation favorise le développement de l'autonomie des chercheurs et des futurs chercheurs quant à la formation continue. Les membres du CRIFPE n'étaient pas tenus d'être présents aux vidéoconférences; il était donc de leur responsabilité de s'impliquer et de participer aux échanges. Enfin, la relation ainsi créée entre les différents centres de recherche qui constituent le CRIFPE a permis d'établir des contacts et d'identifier des personnes ressources au sein du groupe.

PERSPECTIVE

L'expérience des vidéoconférences ouvre la voie à une réflexion sur la nature des activités offertes par les trois constituantes du CRIFPE. Les leçons tirées de cette expérience semblent particulièrement porteuses de changements et d'innovations. Il semble notamment que, de façon à favoriser la participation des étudiants et étudiantes du CRIFPE, l'identification de thématiques davantage complémentaires aux activités de formation offertes par les trois universités d'accueil s'avère essentielle.

L'horaire retenu pour les vidéoconférences semblait également poser problème aux étudiants et aux étudiantes. De trouver une plage horaire convenant à chacun s'annonce comme un défi à relever par les organisateurs. Les représentants étudiants, de concert avec le comité de la relève, étudient actuellement sur ces questions, de façon à proposer des changements à la programmation du CRIFPE pour l'année qui vient. Ces changements devraient favoriser la collaboration entre les chercheurs, les étudiantes et les étudiants du Centre, de façon à permettre à chacun de tirer pleinement profit du caractère interuniversitaire du CRIFPE.

ÉVÉNEMENTS À SOULIGNER

COLLOQUE INTERNATIONAL DU CRIFPE

LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU TEMPS DES RÉFORMES



La direction du CRIFPE profite de de la parution du présent bulletin pour souhaiter la bienvenue à tous les participants de ce colloque international sur la profession enseignante. Un merci particulier à toutes les personnes qui agissent comme bénévoles. Un excellent colloque à chacun!

COLLOQUE À VENIR

L'INSERTION DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE: PASSONS À L'ACTION!

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) organisent un colloque sur le thème de l'insertion professionnelle, le 20 et le 21 mai 2004 au Centre des congrès de Laval.

Ce colloque d'envergure nationale s'adresse à toutes les personnes intéressées par l'insertion professionnelle: le personnel enseignant débutant et d'expérience, les conseillers pédagogiques, les directions d'établissement, les cadres administratifs, les personnes-ressources, les formateurs d'enseignants, les professeurs et les chercheurs universitaires.

Pour toute demande d'information: Madame Lorraine Lamoureux

Courriel : llamoureux@cslaval.qc.ca

Téléphone : (450) 662-7000, poste 1515

NOMINATION ET PRIX

La professeure Colette Deaudelin, de l'Université de Sherbrooke et membre du CRIE-CRIFPE, vient d'être nommée au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) pour un mandat de trois ans débutant le 1^{er} mai 2003 et se terminant le 30 avril 2006.



Le prix Mentorship du Comité canadien des étudiants en éducation a été décerné, le 30 mai 2003, au professeur François Larose à l'occasion du congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ) tenu à l'Université Dalhousie à Halifax. Ce prix souligne l'engagement exceptionnel du professeur Larose dans l'encadrement et le soutien au développement professionnel des étudiants du CRIE.

Félicitations à nos collègues!

PRODUCTION RÉCENTES

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 fondements pour des pratiques enseignantes renouvelées? Quelle adaptation de la formation initiale et continue des enseignants? 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 de l'ouvrage 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 préoccupations communes traversent les frontières et marquent semblablement les réformes en éducation.

Deaudelin, C. et T. Nault (dir.) (2003). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Les récentes réformes en éducation encouragent le recours à l'apprentissage par les pairs et prônent le développement de compétences liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Or, depuis 10 ans, des formateurs exploitent de nouveaux environnements mettant à profit les interactions entre les apprenants soutenues par les TIC, sans toutefois faire un examen systématique de l'apport de tels environnements. Ce livre présente des *designs* d'apprentissage, qui permettent de modifier nos façons traditionnelles d'apprendre, et des études de leur impact. Les formateurs y puiseront des idées d'activités éducatives. Les chercheurs bénéficieront des dispositifs méthodologiques proposés et de la réflexion sur le plan conceptuel à laquelle l'ouvrage accorde une attention particulière.

Gohard-Radenkovic, A., Mujawamariya, D. et Perez, S. (dir.) (2003). *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels*. Berne: Peter Lang.

Cet ouvrage propose d'explorer les modes d'intégration des groupes dits minoritaires. Dans le contexte, le terme minorité désigne un groupe de personnes différent – par la race, la religion, la culture, la langue, la nationalité ou l'ethnie – du groupe plus nombreux avec lequel il vit et défini comme tel par le groupe majoritaire. L'intégration des minorités, un mot polysémique étant donné la variété des situations décrites, est abordée tant sous l'angle des pays d'Europe centrale et orientale en pleine (re)négociation de leurs identités-altérités, que de celui des sociétés d'accueil, comme le Canada, la Suisse et la Grèce, où l'apport migratoire remet en question les équilibres traditionnels, et des sociétés en mutation, tels les pays d'Afrique

subsaharienne, les pays andins (Colombie et Équateur) et au Brésil, où le défi lancé par les situations des « minorités » convoque l'engagement social et politique au sein de l'univers éducatif. Ce sont ces nouveaux espaces interculturels entre majorité et minorités, leurs conditions d'émergence et leurs modes de construction qui sont investigués ici.

Gohier, C. (dir.) (2002). *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Des auteurs, canadiens et européens, s'interrogent sur les finalités de l'éducation dans nos sociétés en mutation. Le monde de l'éducation doit-il obligatoirement s'adapter à l'économie de marché? Les nouvelles réformes pédagogiques, tournées vers l'enseignement par compétence et l'obligation de résultats, ne sont-elles pas de simples produits de cette économie? Comment alors aborder les questions qui concernent les finalités de l'éducation? Peut-on vraiment mener une réflexion approfondie sur le sens de l'éducation, ses visées, ses moyens et ses pratiques? Les auteurs qui ont collaboré à cet ouvrage collectif (G. Bourgeault, M.P. Desaulniers, G. de Villers Grand-Champs, M. Fabre, A. Giroux, C. Gohier, J. Houssaye, D. Jeffrey, M. Kaddouri, F. Jutras, G.A. Legault, O. Maulini, E. Vellas) proposent des manières de voir autrement l'éducation en mettant en perspective, par delà la diversité des approches, la visée émancipatrice de la formation: éduquer et libérer.

Larose, F. (dir.) (2003). *Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire et intervention éducative*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Longtemps voués à la marginalisation sociale, les enfants en difficulté d'adaptation sociale ou scolaire font maintenant l'objet d'une attention croissante en éducation. Dans cet ouvrage, plus d'une vingtaine de spécialistes œuvrant dans diverses universités québécoises et européennes examinent plusieurs causes sous-jacentes au développement du trouble de l'apprentissage ou du comportement chez les jeunes enfants. Ils s'attardent aux croyances et aux pratiques récurrentes des enseignants, le redoublement scolaire, par exemple.

Toute personne qui intervient auprès des jeunes en difficulté trouvera dans ce livre une revue de la documentation scientifique, des analyses concernant divers problèmes d'adaptation sociale et scolaire rencontrés dans plusieurs milieux (Québec, France, Afrique); il y trouvera également des moyens de remédier à ces problèmes.

Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Cet ouvrage tente de répondre à trois questions majeures: les situations de travail vécues par les enseignants en classe et dans l'école 1) varient-elles de manière significative suivant l'appartenance à un ordre d'enseignement particulier (maternelle, primaire ou secondaire), à un secteur d'enseignement secondaire (le général ou le professionnel), à des institutions d'enseignement secondaires publiques ou privées, ou du fait d'accomplir une fonction spécialisée liée à un champ donné (celui de l'adaptation scolaire ou celui de l'accueil)?; 2) influencent-elles la ou les perspectives que les acteurs développent sur l'enseignement, les élèves, les programmes, etc.?; et 3) contribuent-elles à la construction de « professionnalités » identifiables et particulières?

Pelletier, G. (dir.) (2003). *Formar a los dirigentes de la educación*. Madrid: Editorial La Muralla.

Guy Pelletier vient de publier un ouvrage collectif aux éditions universitaires Editorial La Muralla de Madrid. *Formar a los dirigentes de la educación* est une version actualisée d'un livre paru chez De Boeck en 1999. Il a été réalisé avec la collaboration de Lise Demailly de l'Université de Lille, d'André Dolbec, de Régent Fortin, d'Arthur Gélinas et de Lorraine Savoie-Zjac de l'Université du Québec, de Michèle Garant de l'Université de Louvain-la-Neuve, de Monica Gather Thurler de l'Université de Genève et de Michel St-Germain de l'Université d'Ottawa.

Pour se procurer l'ouvrage, voir le site <<http://www.arcomuralla.com/Muralla/Shop/Detail.asp?IdProducts=363>>.

Rousseau, N. (dir.) (2003). *Les centres de récupération en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Cet ouvrage, paru dans la collection « Intégration sociale » sous la direction de Jean-Claude Kalubi, membre du CRIE-CRIFPE, et dont Marc Boutet, également du CRIE-CRIFPE, signe le quatrième chapitre, témoigne d'un modèle éducatif qui parvient à aider des élèves marginaux parmi les marginaux, ceux en difficultés sérieuses d'apprentissage et rejetés par le système.

Ce livre dresse notamment le portrait des facteurs qui ont pu contribué à la réussite de la démarche. Les points de vue exposés par chacun des auteurs réunis dans ce livre (A. Baby, M. Boutet, É. Courcy, S. Dumoulin, G. Plessis-Bélaïr, N. Rousseau, N. Sorin et L. St-Pierre) permettent d'identifier des pistes de solutions pour sortir les élèves de l'exclusion scolaire et sociale qui les guette. Un regard est posé sur les différentes expériences qui ont été vécues dans près d'une vingtaine de Centre de formation en entreprise et récupération afin d'en dégager leurs particularités et leurs retombées sur les plans éducatif, entrepreneurial, environnemental et social.

DOCUMENT À SE PROCURER

Claudie Solar et Guy Pelletier participent depuis deux ans à l'analyse et à la formalisation des savoirs et des pratiques en matière de formation professionnelle et technique au sein de la Direction générale des programmes et du développement (DGPD) du ministère de l'Éducation du Québec. Un cinquième ouvrage vient d'être publié sur le sujet. Il s'agit de *La formation professionnelle et technique au Québec. Un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation*.

Ce dernier ouvrage vise à présenter le modèle québécois de la formation professionnelle et technique et le système d'ingénierie qui en constitue une des composantes essentielles. Il est traduit en anglais et en espagnol. On peut se le procurer sur le site <<http://www.inforoutefpt.org/ingenierieFPT/FPTauQuebec.htm>>.



SITE DU CRIFPE

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

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

LES MEMBRES DU CRIFPE

CHERCHEURS RÉGULIERS

Marta Éliisa Anadón, *UQAC*, Jean-Guy Blais, *U. Montréal*, 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*, Marc Boutet, *U. Sherbrooke*, Jean-François Cardin, *U. Laval*, 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. Ottawa*, 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

Denis Jeffrey, directeur du CRIFPE-Laval
Claude Lessard, directeur du CRIFPE-Montréal
Yves Lenoir, directeur du CRIFPE-Sherbrooke

Le secrétariat

Linda Mainville, *U. Montréal* (514) 343-6111
poste 7880
Christine Théberge, *U. Laval* (418) 656-3730
Micheline Goulet, *U. Montréal* (514) 343-6411
Denise Lauzon, *U. Sherbrooke* (819) 821-8000
poste 1091



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

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