

Formation et profession

Bulletin du CRIFPE

Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante

Rencontre avec
Roch Chouinard

Quelques réflexions sur l'apport de la
formation à distance à la préparation des maîtres en contexte africain

Enseignement : une norme pour la langue parlée

Dossier

La gestion de classe : contextes et perspectives
sous la responsabilité de Jean-François Desbiens

- 2 **ÉDITORIAL**
- 6 **DOSSIER**
La gestion de classe : contextes et perspectives
Jean-François Desbiens
- 9 **Rencontre avec Roch Chouinard**
Jean-François Desbiens
- 13 *Classrooms are busy kitchens* ou comment gérer une classe multiâge?
Daniel Martin
- 17 Approfondir la réflexion sur les pratiques de gestion de classe : l'utilisation de la vidéoscopie par des étudiantes et étudiants en éducation physique et à la santé
Sylvain Turcotte et Carlo Spallanzani
- 21 De la dimension sociale de la gestion de classe
Jean-François Marcel
- 25 **CHRONIQUE DU MILIEU SCOLAIRE**
Quand la gestion de classe apprivoise les TIC
Anne-Frédérique Karsenti et Glorya Pellerin
- 29 **CHRONIQUE INTERNATIONALE**
Quelques réflexions sur l'apport de la formation à distance à la préparation des maîtres en contexte africain
Christian Depover
- 33 **CHRONIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE**
Enseignement : une norme pour la langue parlée
Luc Ostiguy, Flore Gervais et Monique Lebrun
- 38 **CHRONIQUE DIDACTIQUE**
S'exprimer en bon français : de quel français s'agit-il? Représentations d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire
Martine Mottet
- 43 **CHRONIQUE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT**
Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ?
Stéphane Martineau et Anne Catherine Vallerand
- 49 **L'ACHRONIQUE**
Mamma science et Sainte Méthode : entretien piégé avec mon ami Antoine
M'hammed Mellouki
- 52 **RENDEZ-VOUS AVEC LA RECHERCHE**
Entretien avec Johanne Lebrun
Suzanne-G. Chartrand
- 55 **LIVRES**
Lise-Anne St-Vincent
- 57 **VIENT DE PARAÎTRE**

Le bulletin du CRIFPE

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

Directeur du bulletin

Thierry Karsenti *U. de Montréal*

Adjointe à la production

Monica Cividini *U. de Montréal*

Responsables des chroniques

Jean-François Cardin *U. Laval*
Suzanne-G. Chartrand *U. Laval*
Érick Falardeau *U. Laval*
Denis Jeffrey *U. Laval*
Stéphane Martineau *UQTR*
M'hammed Mellouki *U. Laval*

Collaboration spéciale

Christian Depover *U. de Mons-Hainaut*
Jean-François Desbiens *U. de Sherbrooke*
Flore Gervais *U. de Montréal*
Anne-Frédérique Karsenti *UQAT*
Monique Lebrun *UQAM*
Jean-François Marcel *U. de Toulouse II*
Daniel Martin *UQAT*
Martine Mottet *U. Laval*
Luc Ostiguy *UQTR*
Glorya Pellerin *UQAT*
Carlo Spallanzani *U. de Sherbrooke*
Lise-Anne St-Vincent *U. de Montréal*
Sylvain Turcotte *U. de Sherbrooke*
Anne Catherine Vallerand *UQTR*

Révision linguistique

Monique Paquin

Correction des épreuves

Gabriel Dumouchel *U. de Montréal*

Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté *U. Laval*

ISSN 1718-8237

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



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



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

ÉDITORIAL

Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la *version 3.0**

Thierry KARSENTI
Directeur du CRIFPE



Il est d'un ambitieux et d'un cerveau présomptueux, vain et envieux, de vouloir persuader les autres qu'il n'y a qu'une seule voie d'investigation et d'accès à la connaissance de la nature. Et c'est d'un insensé et d'un homme sans discours de se le donner à croire à soi-même. Donc bien que la voie la plus constante et ferme, la plus contemplative et distincte, le mode de réflexion le plus élevé, se doivent toujours préférer et le plus honorer et cultiver; néanmoins, il ne faut pas blâmer telle autre manière, qui n'est pas sans bons fruits, quoique ces fruits ne soient pas du même arbre. (Giordano Bruno, 1548-1600)

Alors que débute la période intensive de demandes de subventions pour les chercheurs du Québec et du Canada, tandis que plusieurs étudiants s'appliquent à présenter des demandes de bourses, j'ai pensé qu'il pourrait être intéressant de partager une réflexion personnelle portant sur les méthodologies de recherche en sciences de l'éducation¹. On remarque, depuis près d'une vingtaine d'années, que plusieurs chercheurs s'entendent sur l'existence d'au moins deux grandes méthodologies ou grands paradigmes de recherche en sciences de l'éducation (Kratwohl, 1998), considérés comme très différents, voire diamétralement opposés : la recherche quantitative et la recherche qualitative.

Les partisans de l'approche quantitative soutiennent que la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation doit être objective, exempte de biais et généralisable dans tout contexte. À première vue, c'est l'approche mise de l'avant par le Conseil canadien sur l'apprentissage quand il indique appuyer la « recherche sur l'apprentissage, fondée sur les éléments objectifs [...] ».

1 La méthodologie de recherche, c'est la « stratégie, le plan d'action, le processus sous-jacent aux choix et à l'application de techniques de travail spécifiques nommées méthodes. Elle fait le lien entre le choix des méthodes et les résultats attendus » (Crotty, 1998, p. 3).

Quant aux adeptes de l'approche qualitative (Lincoln et Guba, 1985), ils ont rejeté ce souhait d'objectiver de façon *sine qua non* la recherche en sciences sociales. Pour les orthodoxes de cette approche, l'objectivation et la généralisation dans les sciences sociales sont à la fois impossibles et non souhaitables. La recherche qualitative est plutôt caractérisée par l'importance accordée à l'induction, aux descriptions riches, etc.

Ces deux positions, épistémologiquement contraires, ont souvent évoqué ce que Howe (1988) appelle la *thèse de l'incompatibilité* qui soutient que la recherche qualitative et la recherche quantitative, de même que les méthodes de collecte de données inhérentes à ces deux approches, ne pouvaient pas être alliées. L'idée de devoir choisir entre la recherche qualitative et la recherche quantitative a ainsi caractérisé la grande partie des recherches en sciences de l'éducation pendant ces 15 dernières années². Concrètement, il était du devoir d'un étudiant aux études supérieures de choisir son *clan*, de choisir entre ces deux approches.

En effet, je me souviens encore que l'on m'a demandé d'adopter la recherche qualitative ou la recherche quantitative quand j'ai commencé ma maîtrise en sciences de l'éducation, il y a de cela plusieurs années. Bon élève, j'ai prêté allégeance à la seconde méthode qui semblait, à mes yeux de chercheur néophyte à l'époque, plus *scientifique*. Quelques années plus tard, lorsque j'ai entrepris mon doctorat, avec un peu de recul et d'expérience en recherche, mais aussi après avoir exploré dans différents cours universitaires les deux méthodes qui, semble-t-il, étaient opposées, je trouvais candidement qu'il y avait du bon dans les deux.

La tâche de convaincre mon comité de me laisser entreprendre une recherche à la méthodologie mixte a été laborieuse. J'ai été contraint de me justifier à bon nombre de reprises. Sortir des sentiers battus de la recherche n'est certes pas chose facile, et il est normal que mon comité ait préféré une méthodologie plus sûre, plus orthodoxe. Pourquoi cette effronterie de la part de ce doctorant? Pourquoi un étudiant souhaite-t-il rompre avec l'orthodoxie des rites méthodologiques du doctorat en sciences de l'éducation? Pourquoi vouloir marier deux méthodes différentes, diamétralement opposées? me demandait-on. Mon souhait d'utiliser des méthodes qualitatives et quantitatives n'est pas né d'un besoin de non-conformité. Au contraire, après avoir lu différents ouvrages sur la méthodologie de la recherche en sciences sociales, je trouvais trop simpliste de considérer ces deux approches comme contraires et incompatibles dans la réalisation de la recherche doctorale que je souhaitais entreprendre. Selon moi, la recherche qualitative et la recherche quantitative pouvaient toutes deux être susceptibles de m'aider dans la compréhension du phénomène que je souhaitais étudier. J'estimais aussi qu'opter pour une approche ou l'autre, comme je l'avais fait pour ma maîtrise, me limiterait dans mes choix de méthodes de collecte de données. C'est comme si la recherche en sciences de l'éducation était noire ou blanche; sans zones grises; c'est comme si deux positions seulement pouvaient être adoptées : la gauche ou la droite, et rien entre les deux.

Pourquoi les sciences de l'éducation devaient-elles épouser cette dichotomie méthodologique qui ne semblait pas prendre en compte la complexité de la réalité? Pourquoi ne pas trouver un compromis entre ces deux *solitudes* méthodologiques?

J'ai évidemment terminé mon doctorat avec le soutien indéfectible de mon comité, mais aussi avec une méthodologie mixte de recherche, où j'ai utilisé à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives : « Il semble nécessaire de souligner la complémentarité des données qualitatives et quantitatives recueillies pour la présente étude. [...] » (Karsenti, 1998, p. 126), et ce, en fonction de ma problématique et de mes objectifs de recherche : « cette approche sied bien à la problématique, aux objectifs et à la question de recherche de la présente étude. » (p. 173).

3 Pis encore, et n'en déplaise à plusieurs, la structure des cours offerts dans bon nombre d'universités reflète encore cette dichotomie : comme étudiant, on s'inscrit soit à la recherche qualitative, soit à la recherche quantitative.

Quelques années plus tard, avec une collègue de l'Université du Québec à Hull que j'estime beaucoup, j'ai dirigé un ouvrage collectif portant sur la recherche en sciences de l'éducation³. Dans cet ouvrage, je me suis fait un devoir de mettre en évidence l'importance des recherches dites « mixtes », celles où il est possible de marier des méthodes qualitatives et quantitatives : « Une attention spéciale est finalement consacrée à l'approche mixte ouvrant la voie à une perspective pragmatique de la recherche [...] » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 135).

Il semble important de rappeler que même si le fait de devoir choisir entre recherche qualitative et recherche quantitative a longtemps marqué la recherche en sciences sociales, cela constituait néanmoins une avancée par rapport aux méthodes de recherche antérieures à 1986. Car, faut-il le rappeler, la recherche en éducation était jadis dominée par les méthodes dites « quantitatives » qui incitaient le chercheur à commencer une recherche avec des hypothèses, puis à chercher à les valider ou à les invalider. C'est ce que je nommerais la version 1.0 des méthodes de recherche en sciences de l'éducation. La version 2.0 est arrivée avec une option supplémentaire, celle de pouvoir choisir entre la recherche quantitative et la recherche qualitative, dont l'application en sciences de l'éducation s'est surtout accélérée après le milieu des années 1980 (Erickson, 1986).

La version 3.0 de la méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation, c'est ce que l'on appelle la « méthodologie mixte » ou la « *mixed-methods research*⁴ » dans la littérature anglo-saxonne. Il s'agit de la suite naturelle et surtout pragmatique aux méthodologies traditionnelles de nature quantitative *ou* qualitative. La méthodologie mixte est en fait l'éclectisme méthodologique qui permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche. Cette approche mixte

permet en fait d'emprunter à diverses méthodologies, qualitatives ou quantitatives, en fonction d'un objectif de recherche. Il est aussi important de souligner que cette complémentarité entre recherche qualitative et recherche quantitative doit toutefois être vue dans la perspective des choix des méthodes et non des postures épistémologiques.

Avec les approches mixtes, il y a en quelque sorte un pluralisme méthodologique. En outre, la méthodologie mixte de recherche facilite la triangulation des résultats de recherche : l'utilisation de diverses méthodes pour s'assurer de la rigueur des conclusions formulées par un chercheur à partir de différentes données de recherche est fort prometteuse. Johnson et Onwuegbuzie (2004) font également remarquer que les méthodes mixtes engendrent souvent des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques.

Ce n'est que tout dernièrement que la méthodologie mixte de recherche a connu un essor important et une reconnaissance certaine dans la recherche en sciences de l'éducation, et ce, même si l'on retrouve depuis près de vingt ans divers auteurs qui ont défendu ce mariage. En effet, les travaux de Mark et Shotland (1987), Reichardt et Gollob (1987), Brewer et Hunter (1989), Caracelli et Greene (1993), Van der Maren (1995), Behrens et Smith (1996) et Krathwohl (1998) ont signalé que ces deux approches étaient souvent opposées « alors qu'elles pourraient être complémentaires » (Van der Maren, 1995) et permettre tout simplement « d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre » (Moss, 1996, p. 22). Quant à Krathwohl (1998), il a souligné l'importance de combiner différentes méthodes afin de mieux « attaquer un problème de recherche » (p. 618). Johnson et Onwuegbuzie (2004) vont même jusqu'à proposer trois grands paradigmes de recherche : la recherche quantitative, la recherche qualitative et la recherche mixte.

3 Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en sciences de l'éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

4 On retrouve également « *mixed research* ».

Selon moi, tout chercheur ou apprenti chercheur en sciences de l'éducation doit impérativement passer à la version 3.0 de la méthodologie de recherche. La version 3.0, ce n'est pas l'imposition de la méthodologie mixte. C'est plutôt la possibilité de choisir, de façon éclectique, les méthodes de collecte de données qui pourront être utilisées en fonction du problème ou des objectifs de recherche. Dans certains cas, l'approche quantitative unique sera peut-être la meilleure; dans d'autres, ce sera l'approche qualitative. Mais, souvent, ce pourrait aussi être une méthodologie mixte, à condition évidemment qu'elle soit articulée de façon rigoureuse, raisonnée, cohérente et harmonieuse, et ce, en fonction de l'objectif de la recherche. Dans ce cas, pour prétendre aux méthodes mixtes dans un projet de recherche, il faudrait nécessairement avoir apprivoisé les méthodologies qualitatives et quantitatives et, donc, faire doublement preuve de rigueur.

Références

- Behrens, J. T. et Smith, M. L. O. (1996). Data and data analysis. Dans D. C. Berliner et R. C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology*. New York : Simon & Schuster Macmillan, p. 945-989.
- Brewer, J. et Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, CA : Sage.
- Caracelli, V. J. et Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 15(2), 195-207.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Thousand Oaks : Sage.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.). New York : Macmillan, p. 119-161.
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis, or, Dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17, 10-16.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Krathwohl, D. R. (1998). *Methods of educational and social science research: An integrated approach*, (2^e éd.). New-York : Longman.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Mark, M. M. et Shotland, R. L. (dir.) (1987). *Multiple methods in program evaluation. New Directions for Program Evaluation*, 35. San Fransisco : Jossey-Bass.
- Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, 25(20-28), 43.
- Reichardt, C. S. et Gollob, H. F. (1987). Taking uncertainty into account when estimating effects. Dans M. M. Mark et R. L. Shotland (dir.), *Multiple methods in program evaluation. New Directions for Program Evaluation*, 35. San Fransisco : Jossey-Bass, p. 7-22.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, et Bruxelles : De Boeck Université.

* J'aimerais remercier Clermont Gauthier, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur la formation et la profession enseignante, pour les suggestions et commentaires formulés à la suite d'une première version de ce texte.

Dossier

La gestion de classe : contextes et perspectives

Jean-François DESBIENS

GRIEFPAP
CRIE-CRIFPE

Vers le milieu des années 1990 s'enclenchait un vaste mouvement de réflexion sur l'avenir de l'éducation au Québec. Il s'agissait de répondre à un certain nombre de constats, dont l'évolution rapide de la société québécoise, le rapport des enfants à l'apprentissage dans un contexte scolaire apparemment moins favorable que par le passé, le fort taux d'échec scolaire, etc. (CSE, 1995). Cette réflexion faisait écho à une conjoncture quelque peu difficile marquée par un resserrement des finances publiques sur fond de crise en éducation. Elle a conduit, entre autres choses, à revoir les objectifs et les finalités de l'éducation ainsi que les orientations de la formation à l'enseignement de même qu'à remettre en cause les pratiques d'enseignement et de conduite de la classe en vigueur jusque-là.

La gestion de classe représente un construit relativement nouveau puisqu'on situe sa naissance vers le début des années 1970 (Jones et Jones, 1998). Elle correspond toutefois à un ordre de préoccupations ayant pris sa source en Europe au XVII^e siècle, au moment où naît la pédagogie (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999) : « un discours et une pratique d'ordre qui visent à contrer toute forme de désordre dans la classe » (Gauthier, 2005, p. 95). Ainsi, des allusions plus ou moins explicites à la gestion de classe sont retrouvées chez plusieurs grands pédagogues depuis ce temps jusqu'à aujourd'hui. Parmi eux, on retrouve Célestin Freinet, lequel affirmait dans *L'éducation du travail* (1960, p. 271) que : « Le souci de la discipline est en raison inverse de la perfection dans l'organisation du travail, de l'intérêt dynamique et actif des élèves. »



Aujourd'hui, le sens attribué au construit de gestion de classe englobe l'ensemble des actes réfléchis et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir un bon climat de travail, créer un environnement favorable à l'apprentissage (Nault et Fijalkow, 1999) et, plus encore, encourager chez les élèves le développement de l'autonomie et de l'autocontrôle (Archambault et Chouinard, 1996). On comprend ici que le sens donné à cette idée ne se restreint donc plus à la seule gestion de l'indiscipline. Ainsi, les pratiques de gestion de classe touchent-elles l'aménagement et la régulation de l'utilisation de l'espace physique, du temps et du matériel sous ses différentes formes de même que la gestion du groupe d'élèves selon le type de regroupement et la nature des activités et des configurations de travail préconisées. Elles incluent également la mise en place et l'application de règles de vie ainsi que les interventions destinées à prévenir et à corriger les inconduites de même qu'à soutenir les efforts d'autorégulation des élèves sur divers plans.

Présentée comme le pivot du métier, la gestion de classe exerce une influence considérable sur la qualité de l'enseignement de même que sur l'apprentissage des élèves (Martineau et al., 1999). Selon Nault et Fijalkow (1999), elle sert depuis longtemps aux décideurs scolaires de critère implicite dans l'évaluation des enseignants. Pourtant, ce n'est qu'assez récemment qu'elle est devenue une compétence formellement reconnue désignant un ensemble de gestes professionnels distinctifs et constitutifs de la pratique enseignante (MEQ, 2001). Ainsi, dans le cadre de la formation des maîtres, ce n'est que depuis peu que la gestion de classe fait l'objet d'une formation systématique. Au Québec, le développement de cette compétence est partagé entre l'université et les quelques milieux de stage visités par les futurs enseignants durant leur formation initiale de quatre années. Cependant, comme le rappelle Chouinard dans ce numéro, son montage et son rodage s'étalent sur une durée assez longue dépassant largement le cadre de la formation initiale.

Fait à signaler, ces deux derniers aspects sont extrêmement sensibles aux effets des contextes. Ceux-ci agissent comme de puissants organisateurs des composantes de cette compétence, notamment parce qu'ils

modifient la manière dont les enseignants interprètent et anticipent les événements survenant en classe et la façon dont ils adaptent leurs interventions. En outre, des contextes changeants, inédits ou instables posent des contraintes à la mise en œuvre des routines d'organisation ou d'apprentissage ainsi que des schèmes d'action usuels.

Chacun des articles présentés dans ce numéro de *Formation et profession* consacré à la gestion de classe illustre la spécificité et la complexité de cette fonction pédagogique indissociable de la pratique de l'enseignement en milieu scolaire. Les différents contextes mis en valeur par les auteurs ne sont pas définis que par les caractéristiques des lieux sociophysiques d'enseignement. Ils le sont aussi par d'autres dimensions de l'exercice du métier telles les disciplines et l'organisation du travail enseignant.

Par exemple, l'angle d'entrée choisi par Daniel Martin, de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Québec, Canada), pour discuter de la gestion de classe est l'enseignement en classe multiâge : une réalité bien connue des petites écoles en milieux ruraux et que l'on redécouvre, par obligation ou par choix, dans les grandes écoles des milieux urbains, notamment en raison de la réalité démographique actuelle. De leur côté, Anne-Frédérique Karsenti et Glorya Pellerin, deux enseignantes de carrière actuellement impliquées en formation à l'enseignement à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Québec, Canada), déterminent les nombreux défis rencontrés dans l'enseignement avec les technologies de l'information et de la communication de même que certaines stratégies qu'il est possible d'adopter pour enseigner efficacement avec ces outils.

Pour leur part, Sylvain Turcotte et Carlo Spallanzani, de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada), mettent en évidence les caractéristiques et les défis posés par la gestion de classe en éducation physique et à la santé. Ils expliquent aussi comment, sous l'impulsion de la récente réforme des programmes de formation à l'enseignement, l'équipe des professeurs du secteur de l'intervention éducative a développé une nouvelle approche de formation à la gestion de classe mettant à profit l'analyse vidéoscopique en différé

des pratiques des stagiaires. Enfin, Jean-François Marcel, de l'Université du Mirail (Toulouse II) (Toulouse, France), revisite le caractère privé des pratiques de gestion de classe en cherchant à en montrer l'ouverture progressive vers des formes davantage collectives ou collaboratives. Signalons que, de différentes façons, plusieurs des textes de ce numéro reprennent cette idée de collectivisation ou de distribution à différents partenaires de la responsabilité de gérer la classe. Comme nous le verrons, l'avènement des nouveaux programmes d'enseignement n'y est peut-être pas étranger, mais il semble qu'il faille aussi compter sur une évolution des conceptions de la profession enseignante perceptible dans la plupart des pays occidentaux.

Ce numéro débute avec la présentation d'une courte entrevue réalisée avec M. Roch Chouinard, professeur et chercheur à l'Université de Montréal et coauteur d'un ouvrage qui connaît un succès d'estime intitulé *Vers une gestion éducative de la classe*. Dans cette entrevue, le professeur Chouinard nous fait part de ses conceptions de la gestion de classe et de ses perceptions de l'évolution de la formation à l'enseignement à ce chapitre. Il y est également question de la réforme des programmes d'enseignement et de son impact sur les pratiques de gestion de classe ainsi que de la recherche sur cette dimension essentielle du travail enseignant.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Service des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Freinet, C. (1960). *L'éducation au travail*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Gauthier, C. (2005). Le XVII^e siècle et le problème de la méthode dans l'enseignement ou la naissance de la pédagogie. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Jones, V. F. et Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems* (5^e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J.-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(3), 467-496.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(3), 451-466.

Rencontre

D'une carrière de l'enseignement à une autre : points de vue sur la gestion de classe

avec Roch Chouinard

Professeur, Université de Montréal et coauteur de *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd., 2003, Gaëtan Morin)



Entrevue réalisée par
Jean-François DESBIENS

CRIE-CRIFPE

Jean-françois Desbiens : D'entrée de jeu, merci Monsieur Chouinard de nous recevoir et d'accepter de répondre à nos questions dans le cadre de cette entrevue. Pour débiter, j'aimerais que vous nous parliez de ce qui vous a amené à vous intéresser à la gestion de classe?

Roch Chouinard : Je viens du secteur de l'enseignement en adaptation scolaire. J'ai enseigné pendant 10 à 12 ans dans des centres d'accueil à des élèves qui avaient des problèmes importants d'adaptation scolaire et sociale. Par la suite, je suis devenu conseiller pédagogique pour le Regroupement des écoles spéciales à la CECM. En tant que conseiller pédagogique, ma fonction était d'aider les enseignants à adapter leurs pratiques pédagogiques. Évidemment, cette adaptation concernait surtout leur façon de gérer leur enseignement et de gérer les apprentissages des élèves ou de contribuer à la gestion des apprentissages que les élèves réalisent. Par la suite, j'ai été conseiller pédagogique pour l'ensemble de la commission scolaire en vue de l'implantation de programmes de cheminements particuliers de formation destinés aux élèves en difficulté du secondaire. Il s'agissait d'appliquer, d'installer des modes de gestion différenciés. Je me suis intéressé à l'acte pédagogique, à la gestion de classe, etc., mais aussi à l'élève, particulièrement à sa motivation : ce qu'il fait, ses caractéristiques d'engagement et de persévérance à l'école et l'impact des pratiques pédagogiques sur cette motivation.

Graduellement, vous vous êtes intéressé à la gestion de classe. Je comprends que c'est à travers votre travail de conseiller pédagogique et d'enseignant que vous avez été confronté à cela et que vous vous êtes interrogé sur les conditions à mettre en place pour favoriser la réussite des élèves, leur intérêt, leur motivation, etc.

Quand on enseigne à des populations d'élèves difficiles, cela peut nous mener au bout de notre ingéniosité : il faut adapter son enseignement. Si l'on ne tient pas compte des besoins des élèves, on ne pourra pas survivre professionnellement dans ce type de milieu. On risque de ne pas obtenir les réponses attendues et de se décourager. C'est ce qui m'a amené à m'intéresser à la gestion de classe, d'abord comme praticien et ensuite comme chercheur. La pratique n'est jamais loin pour moi. Encore aujourd'hui, c'est le bien-être des élèves, particulièrement de ceux qui ont des difficultés à l'école, qui va légitimer l'ensemble de mes décisions.

Le tremplin a donc été votre carrière initiale comme enseignant. Et cela demeure très présent chez vous. Maintenant, si je vous demandais de me parler de l'idée de gestion de classe. Qu'est-ce que cela évoque? Comment définiriez-vous cela, comment baliseriez-vous ce champ? Ces questions m'apparaissent pertinentes parce que certains auteurs présentent des visions extrêmement restrictives de ce que cela peut être. À l'opposé, d'autres définissent la gestion de classe d'une manière tellement large qu'elle est assimilée à l'enseignement.

D'abord, je veux dire que je n'aime pas l'expression « gestion de classe » et l'idée qu'elle véhicule qu'un groupe-classe est un peu comme une entreprise. Cela dit, l'expression est consacrée et je suis bien obligé de l'utiliser. Par ailleurs, il existe plusieurs façons de concevoir la gestion de classe. Pour ma part, je me situe plus près d'une vision élargie que d'une conception restrictive, limitée à l'établissement et au maintien de l'ordre et de la discipline. Pour moi, la gestion de classe recouvre deux grandes préoccupations. D'abord, la gestion des relations entre les individus qui composent la classe et la gestion, l'organisation, la régulation des interactions entre les individus qui composent la classe : les élèves entre eux, les élèves avec l'adulte ou les adultes et, ensuite, l'organisation et la conduite des situations d'enseignement et d'apprentissage. Ce deuxième volet est moins fréquemment associé à la gestion de classe, mais il comprend des éléments importants, notamment la façon de questionner les élèves, de les organiser en structures, en groupes ou individuellement. Je ne vois pas d'antagonisme entre la didactique et la gestion de classe. Par exemple, certains prétendent que pour enseigner au secondaire, tout ce dont on a besoin, c'est d'une excellente connaissance des contenus disciplinaires et

de la matière conventionnée. Pour d'autres, c'est beaucoup moins important, c'est la connaissance des élèves qui est prioritaire. Je pense que les deux sont absolument nécessaires, c'est-à-dire qu'on est là pour faire apprendre, pour instruire : c'est la fonction première de l'école, socialiser, qualifier aussi, mais avant tout, instruire. Je ne peux pas concevoir qu'un enseignant qui aborde des contenus qu'il ne possède pas ou qu'il ne possède que très superficiellement puisse être un bon enseignant. Il peut pouvoir faire régner l'ordre dans sa classe, mais être incapable de faire réaliser des apprentissages à ses élèves. Cette complémentarité est à prendre en compte dans la formation des maîtres.

Parlez-moi de votre perception de l'évolution des pratiques de formation des futurs enseignants par rapport à la gestion de classe.

D'abord, il y a 10 ou 12 ans, il y avait beaucoup moins de cours de gestion de classe. Par exemple, quand je suis arrivé à l'Université de Montréal en 1998, il n'y avait qu'un cours de deux crédits seulement offert aux étudiants inscrits dans nos programmes de formation à l'enseignement au secondaire. Aujourd'hui, on parle de trois crédits, donc d'une légère augmentation. Cependant, on parle davantage de la gestion de classe dans les autres cours qu'on en parlait auparavant [...]. On tient beaucoup compte aussi de la gestion de classe dans les activités de formation pratique, dans les stages.

Cela prend quel visage?

Par exemple, dans les rapports de stage ou dans les observations que le superviseur des stages va produire pour l'étudiant. C'est certain qu'on a toujours eu la préoccupation de l'indiscipline et de la gestion de classe, mais comme ce n'était pas un champ très développé, on manquait souvent de vocabulaire pour exprimer des réalités. On avait beaucoup de difficulté à nommer les choses. Par exemple, on disait : c'est important d'installer un climat de justice dans la classe. Mais on pouvait avoir de la difficulté à préciser en quoi cela consiste. Autre changement : à l'Université de Montréal, on avait tendance à donner le cours de gestion de classe un petit peu plus tardivement dans la formation. Par exemple, en formation à l'enseignement au secondaire, c'était en troisième année. Les étudiants avaient fait la majorité de leurs

stages et on ne leur avait jamais parlé de gestion de classe. Quand on l'a déplacé en première année du baccalauréat en enseignement au préscolaire et primaire, les étudiants en étaient ravis. Cela nous a nous-mêmes obligés à transférer le cours en première année pour d'autres programmes, comme adaptation scolaire, parce que les étudiants se demandaient pourquoi ils ne l'avaient pas eux aussi alors qu'ils estimaient que cela était intéressant, important et utile pour leur stage. En résumé, je pense que ce qui a changé par rapport à ce qui prévalait autrefois, c'est qu'il y a beaucoup plus de cours de gestion de classe, c'est plus généralisé et la préoccupation est beaucoup plus présente dans les curricula de formation. Par exemple, en enseignement au préscolaire-primaire ici, il y a deux cours de trois crédits [...]. Cela rencontre les préoccupations des étudiants puisque la gestion de classe représente leur principale crainte et leur principale difficulté en début de carrière.

La cohésion entre les aspects pratiques et théoriques de la formation à l'enseignement demeure-t-elle toujours un enjeu?

Oui. Il reste encore beaucoup de travail à faire dans ce domaine à mon avis. Il importe de faire en sorte que la formation donnée dans les cours de gestion de classe soit réinvestie au maximum dans les stages. À cet effet, il convient de favoriser le plus possible les échanges entre les différents acteurs : professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage, enseignants-associés. Une autre piste consiste à favoriser les échanges entre les étudiants. À cet effet, différents projets pilotes sont en cours.

Ce qu'on entend maintenant, ce que les superviseurs de stage ou les directions d'établissements scolaires nous disent, c'est que les étudiants sont beaucoup mieux préparés. J'ai fait beaucoup d'entrevues d'engagement d'enseignants quand j'étais conseiller pédagogique et on questionnait régulièrement les candidats sur leur approche pour installer l'ordre et la discipline dans la classe. Souvent, ces derniers ne savaient vraiment pas quoi répondre. On voyait qu'on les embêtait. Si on posait des questions sur les contenus, ça allait bien! Aujourd'hui, je crois qu'on a fait des avancées importantes, en ce sens que les enseignants débutants sont généralement capables de s'exprimer sur la gestion de classe.

Sur le plan de l'intervention, à quoi le voit-on par contre? Qu'est-ce que les gens du milieu scolaire se disent capables de faire maintenant qu'ils n'étaient pas capables de faire avant?

Par exemple, le simple fait d'être attentif aux élèves quand on passe d'une activité à une autre, de ranger avant de partir ou de s'installer pour commencer une leçon, leur est enseigné en gestion de classe. C'est ce qu'on appelle des transitions. Elles sont très importantes. En éducation physique, par exemple, en début et en fin de cours, le fait de ne pas être attentif aux élèves entraîne des difficultés. Ce qu'on entend dire, c'est que les étudiants sont beaucoup plus attentifs et davantage conscients. Ils ne sont pas nécessairement toujours très habiles à le faire évidemment, parce qu'ils sont en formation initiale. Ensuite, c'est la professionnalisation. Une formation de professionnalisation peut durer – on n'arrête jamais d'apprendre – mais disons que c'est au cours des quatre à cinq premières années que se développeront des connaissances et que seront automatisées certaines conduites : tu n'es plus obligé de faire attention, tu fais attention, c'est devenu automatique. C'est devenu un script de comportement d'enseignement. Donc, voilà le genre de choses qu'on entend souvent : les étudiants qu'on forme maintenant sont davantage préoccupés, plus aguerris, plus conscients de l'importance de leur comportement en classe.

Je comprends qu'ils parviennent à mieux prévenir les difficultés. Sur le plan de la remédiation, est-ce qu'ils semblent gagner en efficacité?

Oui, mais j'entends moins de commentaires là-dessus. Ils savent davantage comment intervenir, ils ont un plus grand éventail de patrons d'action. Les patrons d'action sont plus variés parce qu'ils ont lu là-dessus, parce qu'on leur en a parlé, parce qu'ils y ont réfléchi. Mais ce ne sont pas des patrons d'action qui sont intégrés comme des conduites professionnelles. Ça, ça reste à faire, bien sûr. Cela s'acquiert par l'expérience

L'enseignement, comme bien d'autres domaines dans la société, est traversé par des courants de pensée, par des modes. Est-ce qu'il y a des courants de pensée en matière de gestion de classe qui sont actuellement plus saillants, plus marquants parce qu'ils sont dans le discours des enseignants sur le terrain ou dans celui des administrateurs?

Oui, il y a des courants auxquels la gestion de classe peut facilement être associée.

Par exemple, on a parlé à un certain moment de gestion de classe participative.

Cela en est un. La différenciation pédagogique aussi. Je suis souvent sollicité là-dessus parce que je m'intéresse à la gestion de classe. Quand on parle de différenciation pédagogique, c'est sûr que cela va toucher la manière d'organiser l'apprentissage, l'enseignement, la pédagogie par projets aussi [...] L'utilisation de l'ordinateur suppose également des aménagements ou des éléments particuliers sur le plan de la gestion de classe. Par exemple, faire travailler des élèves en équipes n'est déjà pas évident, mais les faire travailler en équipes à distance avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC)...

C'est un défi.

C'est majeur! Par exemple, si on adopte des approches pédagogiques où l'on utilise davantage la pédagogie de la découverte, où l'élève est amené à explorer davantage, à travailler avec d'autres élèves en équipes de travail, tout cela vient influencer beaucoup la gestion de classe.

L'actuelle réforme du curriculum aura-t-elle selon vous des effets sur les pratiques en gestion de classe des enseignants?

Je ne suis pas en mesure de répondre. Je n'ai pas de données tangibles là-dessus. Je n'ai rien lu sur cette question précise. On peut toutefois imaginer que si les enseignants ont tendance à utiliser davantage des approches par projets, cela doit influencer leur façon de gérer la classe.

Il y a un intérêt de plus en plus grand pour la gestion de classe. Cela transparait dans le discours et dans les programmes de formation en enseignement. Est-ce qu'il y a plus de recherche qui se fait sur ce sujet? Est-ce que cette recherche trouve un retentissement dans l'action concrète au quotidien des enseignants?

Je ne pense pas qu'il se fasse tellement de recherche sur la gestion de classe au Québec. Il y a passablement de recherches qui sont conduites sur les programmes de prévention de la violence, mais beaucoup

moins sur des thèmes comme l'insertion professionnelle des enseignants en relation avec la gestion de classe. J'ai des étudiants qui travaillent sur ces problématiques, mais je vois peu de travaux sur la pédagogie par projets par exemple. Est-ce que c'est plus efficace qu'un autre type d'enseignement ou de formation? Rares sont les travaux de recherche qui s'intéressent à cette question.

Quelles sont les perspectives de recherche et de formation en enseignement en ce qui a trait à la gestion de classe? On a parlé un peu du présent et du passé, mais vers quoi s'en va-t-on?

À mon avis, l'effort de recherche devrait se centrer davantage sur l'étude de l'efficacité et des conditions d'efficacité des pratiques pédagogiques. Par exemple, c'est facile de dire que les TIC suscitent la motivation, mais la motivation à quoi? À jouer avec un ordinateur et à perdre son temps? À apprendre à écrire, à lire, à compter, à acquérir des compétences et à développer des compétences en sciences humaines et en science de la nature? Quel type de motivation? Est-ce que c'est vraiment efficace? On est forcé d'admettre qu'il y a des lacunes sur le plan de nos connaissances là-dessus. Puis, à quelles conditions l'utilisation des technologies en classe est-elle efficace?

Est-ce que je comprends que la perspective serait sensiblement la même en ce qui a trait à la formation à l'intervention? C'est-à-dire que la réforme est porteuse d'un certain nombre d'éléments qui lui préexistaient, mais qu'elle a récupérés et mis de l'avant. Est-ce que les défis en matière de formation à l'enseignement au regard de la gestion de classe consisteraient à mieux préparer à une plus grande différenciation, à une utilisation plus judicieuse du projet, à une plus grande intégration des TIC, etc.?

Je dirais que l'habileté pour un enseignant à tenir compte à la fois des besoins individuels des élèves et de ceux du groupe représente un champ qu'il va falloir développer, tant au plan de la formation que sur celui de la recherche. Nous y sommes conviés. Par exemple, quelle est la limite? Jusqu'où un enseignant du secondaire est-il capable d'aller dans la différenciation quand il voit six ou neuf groupes de 30 élèves par semaine? À quelles conditions?

Classrooms are busy kitchens ou Comment gérer une classe multiâge¹

Daniel MARTIN

Université du Québec
en Abitibi-Temiscamingue - UQAT

L'image d'une cuisine très occupée, attribuée à Huberman, m'est toujours apparue comme une métaphore saisissante pour décrire une salle de classe. Cette image est d'autant plus intéressante lorsqu'il s'agit de se représenter une classe multiâge (CMA). Ici, plus encore que dans la classe simple, on imagine différents postes de travail, différentes tâches, des vecteurs asynchrones, des coups d'œil sur les assiettes des autres, une clameur intense à un poêlon, un risque de brûlure, bref un chaos organisé! Voilà pour la métaphore, qu'en est-il de la réalité?

Au Québec, la CMA représente 10 % des classes (FSE, 2003). Si elle était autrefois confinée au milieu rural, les contextes démographiques et financiers font qu'on la retrouve maintenant en milieu urbain où, d'ailleurs, son caractère temporaire pose des problèmes particuliers sur lesquels nous reviendrons. La CMA a mauvaise presse au Québec, mais aussi ailleurs au Canada. En effet, Fradette et Lataille-Démoré (2003) rapportent que les enseignants d'Ontario, s'ils avaient le choix, préféreraient la plupart du temps enseigner dans des classes simples, que les administrateurs scolaires préféreraient de loin pouvoir former des classes simples et que les parents préféreraient que leurs enfants soient placés dans des classes simples.

Pourquoi la CMA est-elle décriée comme un mal nécessaire par les syndicats d'enseignants? L'idée selon laquelle cette forme d'organisation scolaire pénaliserait les apprentissages des élèves y serait-elle pour quelque chose? Ou n'est-ce pas plutôt parce que ces classes sont tout simplement plus difficiles à gérer?



1 Le dictionnaire de Legendre suggère d'utiliser l'expression « multiprogramme »; la venue d'un seul programme de formation de même que l'importance stratégique de la conception du curriculum militent en faveur de l'expression « multiâge ».

Le débat sur l'effet des classes multiâges sur les apprentissages des élèves a fait couler beaucoup d'encre. Ainsi, les échanges musclés entre Veenman (1995) et Mason et Burns (1996) sont devenus des classiques. Veenman concluait sa synthèse des écrits en affirmant que le rendement cognitif des élèves de la CMA n'était ni pire ni meilleur que celui des élèves de la classe simple. Il ajoutait cependant que ces rendements auraient été supérieurs si les enseignants en CMA avaient utilisé des méthodes pédagogiques plus appropriées aux situations d'hétérogénéité et disait que la CMA recélait des avantages potentiels.

Sur la base d'un corpus d'études à peu près équivalent, Mason et Burns reconnurent que les calculs de Veenman étaient corrects et qu'ils ne permettaient pas, à eux seuls, de conclure en faveur de la classe simple ou de la CMA. Toutefois, ils soutenaient que la CMA était moins efficace. *Premièrement*, ils estimèrent que Veenman n'avait pas tenu compte de facteurs — principalement la sélection des élèves et la sélection des enseignants — qui auraient caché les effets négatifs de la CMA. Si les biais de sélection entraînent des résultats à peu près équivalents, c'est que l'enseignement en CMA doit y être moins efficace. *Deuxièmement*, les auteurs reprochèrent à Veenman de ne pas avoir tenu compte de tous les écrits qui rapportaient systématiquement les réserves des enseignants : charge de travail accrue en CMA, curriculum aminci, manque de temps pour s'occuper des élèves et pour fabriquer du matériel, etc. *Troisièmement*, partant de leurs propres travaux en CMA, ils mirent en évidence des pratiques d'enseignement inefficaces conduisant à des pertes de temps associées à une mauvaise organisation, à la gestion de deux ou plusieurs manuels scolaires, à l'enseignement alternatif et au bas niveau taxonomique des tâches d'exercisation liées à celui-ci ainsi qu'à l'apparente absence de travail coopératif entre les élèves. Pour toutes ces raisons, dirent-ils, la CMA ne peut avoir que des effets négatifs sur le rendement scolaire des élèves.

Même si le débat Veenman – Mason et Burns n'avait pu permettre de régler une fois pour toutes la question du rendement cognitif des élèves des CMA, il avait néanmoins eu l'avantage de mettre en lumière la difficulté du travail enseignant. Sinon, pourquoi enseignants et administrateurs scolaires s'efforceraient-ils de réduire le nombre d'élèves en CMA? Pourquoi sélectionneraient-ils les élèves? Pourquoi tendrait-on à mettre en place des formations spéciales ou des mesures de soutien pour ces enseignants? Pourquoi essayer d'y placer les meilleurs enseignants? Pourquoi, si ce n'est que le travail y est plus complexe? D'ailleurs, s'il est un point sur lequel les écrits s'entendent, c'est bien sur celui des difficultés liées à la gestion d'une classe multiâge. Ces difficultés rendent plusieurs enseignants insatisfaits de la qualité de leur travail (Hohl, dans Gayfer, Gajadharsing et Hohl, 1991), ce qui érode insidieusement leur sentiment de compétence. Voilà pourquoi une grande majorité d'enseignants fuit la CMA avec empressement.

Pourtant, il y a des enseignants qui réussissent en CMA et qui choisissent d'y faire carrière! Comment s'y prennent-ils? Les écrits sur la gestion de classe en CMA foisonnent de récits, de témoignages, de descriptions de besoins ou de programmes de soutien et de formation destinés aux enseignants (Vincent et Ley, 1999). Les pratiques qu'ils décrivent convergent systématiquement vers les observations que, depuis trois ans, nous recueillons en collaboration avec des stagiaires finissantes du BEPEP et leurs enseignantes associées (Pellerin, Martin et Nobert, sous presse). Enseigner en classe multiâge requiert la maîtrise de certains actes professionnels spécifiques. Certes, ceux-ci restent à formaliser de façon précise, mais on peut tout de même en identifier quelques-uns jugés incontournables.

Gérer du multitâches (des élèves qui ne font pas la même chose et qui ne finissent pas tous en même temps).

Si une classe simple peut fonctionner avec un seul vecteur d'activité, il n'en est pas de même de la CMA.

Savoir quand et comment former des groupes homogènes ou hétérogènes.

S'il y a différents vecteurs d'activité, il y aura nécessairement plus d'un groupe. L'erreur fréquente en CMA est d'être perpétuellement à la recherche de la plus grande homogénéité dans la formation des groupes. L'enseignement alternatif qui en résulte, c'est-à-dire enseigner frontalement au groupe de huit ans et les mettre en exercice afin d'enseigner au groupe de neuf ans est l'exemple d'une pratique à limiter. Il demeure que les groupements homogènes sont particulièrement efficaces pour certains apprentissages, particulièrement en langues (Wilkinson et Hamilton, 2003) et possiblement en mathématiques. Le défi actuel consiste à concevoir et gérer des situations d'hétérogénéité dans lesquelles les élèves coopèrent.

Repérer dans le curriculum des concepts noyaux (*big ideas, clusters*) et les transformer en tâches qui ont une même unité thématique, mais qui sollicitent des niveaux conceptuels différents.

Le concept noyau permet à l'enseignant de déclencher une activité en grand groupe, puis d'engager les élèves dans des tâches distinctes selon les groupements homogènes ou hétérogènes qu'il a choisis. Travailler avec des concepts noyaux représente pour les enseignants et pour les didacticiens tout un chantier au départ duquel on retrouve la vision d'un curriculum en continu et non plus fragmenté.

Prendre du recul face au manuel scolaire.

Les enseignants qui réussissent en CMA mentionnent tous la charge de travail immense que représentent la recherche et la fabrication de matériel. Or la solution ne semble pas être du côté de l'utilisation systématique d'un matériel différent pour chaque année d'étude, solution qui a pour effet pervers de solidifier l'enseignement alternatif. La solution n'est pas non plus dans la fabrication d'un matériel par cycles, car les CMA chevauchent souvent les cycles. La conseillances pédagogique, le soutien des collègues et l'économie du temps alloué sont parmi les solutions qui semblent les plus prometteuses. Certains enseignants n'utilisent sporadiquement qu'un seul manuel pour les deux groupes d'âges et adaptent les activités. Certaines écoles s'échangent annuellement des manuels scolaires afin que les élèves aient à leur disposition des tâches différentes d'une année à l'autre. Dans les écoles en milieu urbain, il arrive qu'on demande à l'enseignant de CMA d'utiliser les mêmes manuels que dans les classes simples; on peut comprendre une telle attente, surtout de la part des élèves et des parents, mais cette pratique limite considérablement l'efficacité qu'on peut atteindre dans une CMA. On le voit, le rapport au manuel scolaire s'inscrit dans une culture collective.

Installer un système de tâches qui rend les élèves autonomes, coopératifs et responsables de leur cheminement dans ce système de tâches.

Pour y arriver, il faut enseigner explicitement l'autonomie et la coopération. Les enseignants connaissent l'utilité des systèmes de tâches; un des avantages de la CMA consiste à pouvoir socialiser en douceur les quelques nouveaux qui, chaque année, s'insèrent dans la classe. C'est un avantage... s'il y a stabilité!

Colliger la progression des élèves en utilisant des méthodes qualitatives (portfolio, rapports anecdotiques, etc.).

Les pratiques précédentes sont difficilement conciliables avec une pratique évaluative qui ne reposerait que sur l'examen solennel.

La CMA s'inscrit comme une exception mal aimée, dans une communauté éducative qui a depuis longtemps misé sur le modèle dominant de la plus grande homogénéité possible. C'est dans ce contexte qu'au fil des décennies, nous avons tous développé une expertise à gérer des classes simples en oubliant peut-être que gérer une CMA pouvait être plus complexe. On peut comprendre alors que des enseignants ne souhaitent pas se placer dans une situation de déséquilibre majeur, surtout si l'affectation dans une CMA n'est qu'un accident de parcours dans une classe, en ville. Les enseignants qui ont réussi à développer une aisance dans une CMA mentionnent deux facteurs importants : d'abord, des conditions de travail facilitantes — on pense ici au nombre d'élèves dans la classe, mais aussi à du soutien dans l'école — et ensuite, une stabilité qui leur a permis, au bout de deux ou trois ans, de développer une expertise. « Prendre » une CMA, c'est changer de poste de travail; il faut réapprendre. Toutefois, la prise d'expertise n'est pas qu'individuelle, elle est également collective! Par exemple, le rapport au manuel scolaire de même que l'éducation des élèves à l'autonomie et à la responsabilité sont des éléments qui concernent l'expertise collective d'un établissement; stabiliser les élèves et affecter les tâches, également. Certes, l'enseignant doit apprendre certains actes professionnels spécifiques, mais le fardeau de la réussite ne peut reposer uniquement sur ses épaules.

Références

- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2003). *Les groupes à plus d'une année d'études*. Document téléaccessible, <http://www.fse.qc.net/stock/fra/doc646-1855.pdf>; <http://www.fse.qc.net/stock/fra/doc482-1445.pdf>; <http://www.fse.qc.net/stock/fra/doc482-1444.pdf>
- Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 589-608.
- Gayfer, M., Gajadharsing, J. et Hohl, J. (1991). *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité*. Étude canadienne. Rapport de l'association canadienne d'éducation.
- Mason, D. et Burns, R. B. (1996). Simply no worse and simply no better may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Education Research*, 66(3), 307-322.
- Pellerin, G., Martin, D. et Nobert, L. (sous presse). Sans soutien, j'aurais coulé avec le bateau : un récit d'expérience de stage en classe multiâge. *Vie pédagogique*.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Education Research*, 65(4), 319-381.
- Vincent, S. et Ley, J. (1999). *The multigrade classroom: A resource handbook for small rural schools*. Document téléaccessible, <http://www.nwrel.org/ruraled/publications/multig1.pdf>
- Wilkinson, I. A. G. et Hamilton, R. J. (2003). Learning to read in composite (multigrade) classes in New Zealand: Teachers make the difference. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 221-235.

Approfondir la réflexion sur les pratiques de gestion de classe : l'utilisation de la vidéoscopie par des étudiants-stagiaires en éducation physique et à la santé

Sylvain TURCOTTE
Carlo SPALLANZANI

GRIEFPAP
CRIE-CRIFPE



L'insertion socioprofessionnelle des enseignants est caractérisée par la présence de problématiques liées aux conditions d'exercice de l'enseignement, en particulier au regard de la gestion de classe. Cet aspect constitue une préoccupation majeure, tant pour les enseignants en formation que pour ceux en exercice. D'une part, le développement de cette compétence professionnelle est d'une grande importance puisque l'on considère que la gestion de classe représente la variable individuelle qui a la plus forte incidence sur les apprentissages des élèves (Gauthier, Desbiens, Martineau et Presseau, 2003)¹. D'autre part, les comportements d'indiscipline des élèves représentent une source importante de stress et d'angoisse autant pour les apprentis (Fernandez-Balboa, 1990; Fortier et Desrosiers, 1991) que pour les maîtres d'expérience (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001), à un point tel que certains enseignants débutants remettent en question leur choix de carrière (Caron et Le Brun, 2006). La formation professionnelle des futurs maîtres doit donc leur permettre de développer les habiletés nécessaires à une gestion efficace de la classe afin de mieux répondre aux défis qui les attendent.

Au Québec, la révision du programme de formation en enseignement de l'éducation physique et à la santé a permis d'intégrer dans sa structure le référentiel des compétences professionnelles à l'enseignement telles que définies par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 2001 (MEQ, 2001a). En cohérence avec les prescriptions du ministère, l'intégration des compétences professionnelles a conduit à une transformation de certains des dispositifs d'enseignement associés aux activités pédagogiques liées à l'acte d'enseigner. Parmi ces dernières, la compétence

1 En fait, les enseignants considèrent qu'il est difficile de penser en termes de développement et d'apprentissage chez les élèves sans avoir préalablement instauré une gestion de classe efficace (Arrighi et Young, 1987; Parker, 1995).

professionnelle en relation avec la planification, l'organisation et la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves (compétence 6) a été ciblée afin d'ancrer les apprentissages des étudiantes et étudiants à des situations professionnelles vécues en stage. L'objectif principal de ce renouvellement des dispositifs de formation est de contribuer au développement d'une pratique réflexive chez des étudiantes et étudiants en relation avec les situations professionnelles reliées à la gestion de classe. Cette pratique réflexive favorise la construction du savoir d'expérience permettant le développement de cette compétence. Celui-ci doit tenir compte des exigences rattachées à la profession enseignante dans le domaine de l'éducation physique et à la santé. Pour ce faire, il faut resituer le contexte dans lequel évoluent les enseignants en éducation physique ainsi que les mandats qu'ils doivent exercer dans le cadre de leurs fonctions, à savoir une affectation à toute la clientèle fréquentant le milieu scolaire. Ils enseignent autant aux élèves du préscolaire, du primaire, ou du secondaire et peuvent aussi être appelés à intervenir auprès de ceux fréquentant des institutions à vocation particulière.

Les enseignants d'éducation physique doivent donc être aptes à travailler avec des enfants présentant des caractéristiques variées sur le plan des capacités physiques, intellectuelles et sociales. Également, ils doivent posséder une expertise diversifiée sur le plan des didactiques puisqu'ils peuvent être amenés à travailler au développement des habiletés motrices de base et à enseigner une variété d'activités physiques qui requièrent des compétences spécifiques. L'enseignement d'une diversité d'activités physiques entraîne également l'utilisation de divers plateaux extérieurs et intérieurs ou salles qui exigent des aménagements particuliers en ce qui concerne certaines conditions d'enseignement telles que la gestion du temps, des espaces, de la sécurité et de la classe en général. De plus, l'ajout d'une nouvelle compétence disciplinaire (*adopter un mode de vie sain et actif*) engendre un changement important en éducation physique et exige de la part des enseignants l'appropriation d'objets d'enseignement-apprentissage relatifs à l'éducation à la santé.

Enfin, l'enseignement en éducation à la santé au Québec n'est pas une exclusivité des éducateurs physiques. En effet, le domaine général de formation à la santé et au bien-être repose sur une intégration des apprentissages de diverses disciplines. Or, dans le nouveau curriculum québécois, les domaines généraux de formation sont définis comme étant des problématiques qui échappent aux frontières disciplinaires. Ainsi, la présence de ce domaine général suppose également une action concertée de l'ensemble du personnel scolaire, en collaboration avec les parents, les professionnels de la santé, les responsables de l'aménagement des milieux de vie et tout autre intervenant du milieu scolaire ou communautaire (MEQ, 2001b). En ce sens, l'éducateur physique doit envisager la collaboration avec d'autres intervenants dans ses fonctions en éducation à la santé puisque ce volet est une responsabilité de l'ensemble des acteurs présents en milieu scolaire. Les interventions menées en éducation à la santé doivent transcender les apprentissages disciplinaires. Le rôle d'intervenant en éducation à la santé modifie donc les procédures habituelles d'enseignement des éducateurs physiques. En effet, l'enseignement de l'éducation physique et à la santé se présente soit par projet-école, inhérent aux cours d'éducation physique, soit dans les cours axés sur la théorie, en salle de classe. Ainsi, il devient nécessaire pour les éducateurs physiques d'établir une complicité sur le plan de la gestion de classe avec les différents intervenants collaborant avec eux.

Il faut donc prendre en considération l'ensemble de ces facteurs dans la mise en œuvre d'un programme de formation conduisant à la maîtrise des différentes composantes liées à la gestion de classe. L'analyse des modalités associées aux pratiques de formation en gestion de classe montre leurs limites actuelles. En effet, les formations théorique et pratique ne permettent pas de tenir suffisamment compte de l'ensemble de ces facteurs dans des activités de formation offertes aux futurs maîtres. En outre, les capacités de reconnaissance et d'analyse systématique des notions véhiculées par les cadres de référence associés à la gestion de classe n'ont été que trop peu développées dans les programmes de formation à l'enseignement.

Jusqu'à maintenant, les activités de séminaire de retour sur les stages ont incité les stagiaires à exercer leurs capacités de réflexion critique sans toutefois qu'ils profitent d'ancrages très solides permettant l'analyse de leurs pratiques effectives et de leurs contextes de mise en œuvre. Or, le processus de rétrospection fait subir des transformations aux actes et aux événements passés et laisse donc une assez large part à l'interprétation subjective.

De manière à pallier ces lacunes, nous avons choisi d'intégrer le recours à des cadres d'analyse pertinents à la gestion de classe (exemple : un système d'analyse des incidents disciplinaires) à l'utilisation de la vidéoscopie lors du stage de deuxième année des futurs enseignants en éducation physique et à la santé. Ceci nous a permis d'élaborer un dispositif pédagogique axé sur l'analyse de pratiques effectives assistée par la vidéo en milieu naturel d'enseignement. La vidéoscopie permet d'analyser en différé les pratiques d'enseignement ainsi que l'identification des savoirs mobilisés dans l'action (Desbiens, Roy, Spallanzani et Brunelle, 2004). Ce dispositif est intégré à un stage de trois semaines qui se déroule en concomitance avec un cours de gestion de classe où une démarche particulière est enseignée au regard de cet aspect du processus d'enseignement-apprentissage.

La mise en œuvre de ce dispositif de formation repose sur deux étapes. Dans la première, les stagiaires doivent réaliser, de façon individuelle, l'analyse d'une séance d'enseignement filmée lors de la réalisation de leur stage à partir d'un cadre de référence préétabli afin de favoriser le développement de leur capacité d'observation. Plus particulièrement, la gestion de classe est analysée à partir du repérage et de l'observation d'incidents disciplinaires ainsi que des effets des séquences de déplacements et de positionnements lors de la réalisation des tâches d'apprentissage et de la communication pédagogique (phases de préparation et d'intégration) sur les incidents disciplinaires identifiés. La deuxième étape consiste à regrouper une équipe de stagiaires dont l'un des membres présente son autoanalyse de diverses situations vécues lors de son stage en relation avec le thème. Dans cette deuxième étape, la vidéo permet de partager les situations professionnelles analysées individuellement ainsi que de porter un second regard sur

l'analyse réalisée par le stagiaire. De plus, lors de cette même étape, le processus analytique est supervisé par des experts qui maîtrisent les notions véhiculées dans les cadres de référence associés au cours de gestion de classe. Cette supervision assure un véritable processus d'approfondissement des observations réalisées préalablement par les stagiaires. La présence et le rôle de ces experts représentent un soutien important dans la mise en œuvre de ce type de dispositif pédagogique.

Concrètement, l'analyse de pratiques assistée par vidéo répond à des besoins d'apprentissage et de développement de la compétence à gérer efficacement une classe. D'abord, elle permet aux étudiants d'acquérir une pratique réflexive partant de diverses situations professionnelles pouvant survenir dans l'exercice de leurs fonctions. Cette pratique réflexive dépasse largement le cadre d'une autoévaluation individuelle. Le fait de travailler en équipes de stagiaires permet aux étudiants de développer leurs capacités d'observation et la mise en relation des savoirs mobilisés dans l'action aux savoirs théoriques. Ensuite, l'autoévaluation de leurs pratiques les incite à mettre en place un processus de régulation des pratiques d'enseignement. Celui-ci est renforcé par les autres membres du groupe ainsi que par la présence des accompagnateurs. Enfin, l'observation de pratiques à partir d'un cadre de référence qui guide les étudiants assure un raffinement des activités de formation vécues en gestion de classe en proposant une réflexion systématique sur l'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans les situations professionnelles.

La mise en place de ce nouveau dispositif pédagogique permet un rapprochement entre les activités d'apprentissage proposées dans le cours de gestion de classe et les situations professionnelles auxquelles sont confrontés les étudiantes et étudiants. Par ailleurs, nul doute que ce type de dispositif de formation est facilement adaptable afin de rencontrer les réalités de perfectionnement des éducateurs physiques déjà en exercice. Ce type de formation s'insère donc parfaitement dans une problématique de la professionnalisation de l'enseignement.²

Références

- Arrighi, M. A. et Young, J. C. (1987). Teachers' perceptions about effective and successful teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6(2), 122-135.
- Caron, L. et Le Brun, H. (2006). Le décrochage des enseignants. Il faut sonner l'alarme. *Nouvelles CSQ*, 26(3), 14.
- Desbiens, J.-F., Roy, M., Spallanzani, C. et Brunelle, J.-P. (2004). Utiliser la vidéoscopie comme outil de recherche pour formaliser les savoirs professionnels des enseignants d'EPS. Dans M. Loquet et Y. Léziart (dir.), *Cultures sportives et artistiques, formalisation des savoirs professionnels, pratiques, formations, recherches* (p. 343-347). Rennes : Presses de la reprographie de l'Université de Rennes 2.
- Fernandez-Balboa, J. M. (1990). Helping novices teachers handle discipline problems. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(7), 50-54.
- Fortier, A. et Desrosiers, P. (1991). Les préoccupations personnelles des stagiaires en éducation physique au primaire. *Revue STAPS*, 12(26), 47-59.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Martineau, S. et Presseau, A. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Parker, J. (1995). Secondary teachers' views of effective teaching in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 127-139.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001, avril-mai). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.

² La mise en place de ce dispositif pédagogique a été rendue possible grâce à l'appui du Fonds d'appui à la pédagogie universitaire de l'Université de Sherbrooke

De la dimension sociale de la gestion de classe

Jean-François MARCEL

Université de Toulouse II



Si la notion de gestion de classe présente des intérêts heuristiques indéniables, elle me semble toutefois quelque peu aveugle à la dimension sociale du travail fourni par l'enseignant en ayant tendance à considérer ce dernier comme un travailleur isolé par rapport aux autres travailleurs de l'établissement scolaire. Je consacrerai ce texte à rappeler, dans un premier temps, que le travail de l'enseignant est en pleine mutation et qu'il se transforme en intégrant des modalités partenariales et collectives. Cela m'autorisera à interroger la définition de la gestion de classe pour la prolonger par la nécessaire prise en compte de cette dimension sociale. J'insisterai sur le fait que tout le volet du travail enseignant s'actualisant hors de la classe et de la présence des élèves, et avec des partenaires ne relève pas d'un autre métier, mais qu'il influence fortement les pratiques d'enseignement et la gestion de classe. Pour ce faire, j'illustrerai cette influence à l'aide de trois recherches récentes, ce qui me permettra, pour conclure, d'interroger la sphère de la formation à propos de la prise en charge de la dimension sociale de la gestion de classe.

L'évolution du travail enseignant

J'amorcerai mon propos par une analyse qui, depuis Tardif et Lessard (1999), a été maintes fois reprise et qui met au jour une évolution importante du travail enseignant (Marcel et Piot, 2005; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif, soumis). Cette évolution, repérable dans la plupart des pays occidentaux et en lien avec la dynamique générale de professionnalisation des enseignants, se traduit en particulier par une rupture avec la perception de l'enseignant en tant que « loup solitaire »¹. Ainsi le travail de l'enseignant ne se circonscrit-il plus au face à face pédagogique avec des élèves dans une classe et

1 Pour reprendre l'expression de Mickaël Huberman (1995).

dans une situation mettant en jeu des savoirs scolaires (ce qu'on appelle « les pratiques d'enseignement »), mais s'ouvre plutôt à différentes formes de travail collectif et à différentes modalités de collaboration. Le travail de l'enseignant ne peut donc plus être envisagé uniquement au travers des pratiques d'enseignement. Il doit maintenant être pensé sous l'angle des pratiques enseignantes. Celles-ci désignent l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant, exercées individuellement ou partagées avec les partenaires d'un collectif, mises en oeuvre tant dans la classe en présence des élèves qu'à l'extérieur de la classe, hors de cette présence avec les enfants et se traduisant par des mises en jeu très diversifiées des savoirs scolaires.

La dimension sociale de la gestion de classe

Cette évolution va avoir de multiples conséquences, en particulier sur le développement professionnel des enseignants (Marcel, 2005) – j'y reviendrai rapidement à propos de la formation continue. Elle va également remettre en cause une définition restrictive de la gestion de classe.

Desbiens et Cardin (2003, p. 128) proposent d'envisager la gestion de classe comme «... un ensemble de méthodes et de stratégies, employées pour organiser les activités de la classe, l'enseignement, l'environnement d'apprentissage et les interactions de manière à gérer efficacement le temps alloué, à créer un climat pédagogique favorable à l'apprentissage de même qu'à réduire les problèmes de comportements et les dérangements ». Ils s'attachent ainsi à ne pas la circonscrire à la seule gestion de la discipline en classe et à l'étendre à l'ensemble des opérations que le maître réalise, aussi bien dans les phases de planification que dans celles de la mise en oeuvre.

Ce premier niveau d'élargissement de l'empan couvert par la gestion de classe me paraît tout à fait intéressant, car il inscrit les pratiques d'enseignement dans un contexte plus large que le cadre spatiotemporel de la classe et de la présence des élèves. En revanche, il ne prend pas suffisamment en compte, à mes yeux, la dimension sociale du métier

en considérant l'enseignant comme un professionnel sinon isolé, tout au moins seul.

Or, nous l'avons vu, les évolutions du travail enseignant multiplient les phases de travail collaboratif ou collectif. Ces différentes pratiques enseignantes ne se bornent pas à être du travail en plus ou un autre travail indépendant, il s'agit tout simplement d'une autre facette de ce même travail. Par conséquent, le contexte de la gestion de classe s'en trouve considérablement modifié et les pratiques d'enseignement vont se trouver influencées par les autres pratiques enseignantes.

De l'influence du collectif sur les pratiques d'enseignement

Les modalités d'influence des pratiques collaboratives et collectives sur les pratiques d'enseignement et sur la gestion de classe sont diverses. Je me bornerai ici à en citer trois que j'illustrerai à partir de recherches récentes.

La mise en oeuvre de décisions collectives

Lorsqu'une équipe élabore un dispositif pédagogique collectif, celui-ci va affecter la gestion de chacune des classes. Ainsi, dans le cadre de la prise en charge des élèves en difficulté, les enseignants du cycle 2² d'une école élémentaire de 12 classes ont mis en place un dispositif de décloisonnement pour l'enseignement de la lecture (deux fois par semaine). Les élèves ne rencontrant pas de difficultés sont pris en charge par des assistants d'éducation tandis que les élèves en difficulté sont rassemblés en petits groupes et travaillent avec les enseignants. Ce dispositif modifie les pratiques d'enseignement de la lecture en classe ordinaire au moins à deux niveaux :

- celui du diagnostic précis des difficultés des élèves apparaissant pendant la séance, qui devra ensuite être transmis à l'équipe pédagogique à la fois pour constituer les groupes et pour informer l'enseignant qui prendra en charge l'élève;
- celui du rythme d'avancée de la séance.

2 Le cycle des apprentissages fondamentaux correspondant aux deux premières années de l'école élémentaire.

Bien sûr, le traitement des difficultés est externalisé et pris en charge par le dispositif. En revanche, en relation d'ailleurs avec l'attention particulière accordée aux élèves en difficultés, le déroulement de la séance est nettement adapté en fonction des difficultés qui se manifestent, et ce, de manière à ne pas faire décrocher ces élèves. Nous voyons donc que tant la relation pédagogique que la structuration de la séance se trouvent pour partie sous l'influence des décisions collectives.

L'élaboration de normes professionnelles au niveau de l'équipe pédagogique

À la différence de l'élaboration des décisions largement objectivées, celle des normes professionnelles reste cantonnée dans l'implicite (Van Zanten, 2001). Pourtant, elle aura des répercussions à la fois sur les pratiques d'enseignement et sur le positionnement des enseignants par rapport aux parents d'élèves.

Se conformant aux injonctions institutionnelles, les quatre enseignantes d'une école maternelle construisent un livret scolaire dont la fonction est à la fois pédagogique (rationaliser l'évaluation) et communicationnelle (servir de support aux échanges avec les parents d'élèves). Mais l'utilisation de cet instrument ne se limitera pas à une dimension technique et investira la sphère de la socialisation professionnelle. Ainsi, et à la suite de cette production collective, nous avons pu constater :

- un développement très important des pratiques d'évaluation dans chacune des classes, aussi bien au niveau du temps consacré que des modalités retenues, faisant montre d'une grande inventivité qui nous permet de dire que l'engagement collectif s'est prolongé par un engagement individuel;
- un positionnement collectif face à la pression exercée par les parents d'élèves et focalisée autour de ce livret³.

Ainsi, la restitution du livret à une date précise ou les entretiens avec les parents d'élèves se sont vus rigoureusement harmonisés. Cette dynamique collective a progressivement débouché sur un positionnement collectif des enseignants face aux parents d'élèves, instaurant une distance et un formalisme certain pour

se protéger de l'intrusion des parents dans la classe et dans l'école. Amorcée avec l'introduction du livret scolaire, cette démarche collective a accédé à un degré plus élevé quand un parent d'élève a remis en cause la compétence d'une enseignante, provoquant une mobilisation solidaire de l'ensemble de l'équipe. Je pourrai ajouter que ces enseignantes se sont ensuite engagées dans un projet innovant, et son analyse (Marcel et Piot, 2005) montre que cet engagement est en partie sous-tendu par la volonté de démontrer leurs compétences professionnelles aux parents d'élèves, voire de construire une identité professionnelle collective.

Le travail partagé et le développement professionnel des enseignants

La coopération entre enseignants va leur fournir l'occasion d'apprendre des autres ou avec les autres (Marcel, 2005). C'est également ce qu'il est convenu d'appeler le « professionnalisme collectif ». Dans le cadre d'un projet innovant en collège, une professeure débutante de mathématiques anime un atelier⁴ avec un collègue confirmé. Ce compagnonnage professionnel va lui permettre de modifier la relation pédagogique avec ses élèves en étant en particulier beaucoup plus attentive aux stratégies qu'ils mettent en œuvre. Cette évolution s'est faite par observation⁵ du collègue confirmé et par échanges réguliers avec lui, mais elle s'est aussi déployée sur la durée et de manière progressive dans l'atelier d'abord, en demi-classe ensuite et en classe entière enfin. Nous voyons donc que les pratiques collaboratives de cette enseignante ont eu des répercussions importantes sur ses pratiques de gestion de classe.

3 Par exemple, plusieurs parents d'élèves photocopiaient l'ensemble des fiches d'évaluation pour faire réviser leur enfant.

4 Consacré à la préparation d'un scénario de film sur la citoyenneté au collège.

5 Nous retrouvons l'apprentissage vicariant développé par Albert Bandura (1980).

De la formation des enseignants

Après m'être efforcé de montrer brièvement, à partir de trois exemples tirés de recherches récentes, que la gestion de classe ne peut être considérée comme une affaire individuelle ne concernant qu'un enseignant dans sa classe, mais qu'elle est en relation avec la dimension sociale du métier d'enseignant (les pratiques partenariales et collectives), je terminerai en m'interrogeant sur la prise en compte de cet état de fait par la formation des enseignants.

En France, les référentiels de compétences des enseignants évoquent cette question (autour du savoir travailler ensemble), mais force est de constater qu'elle est peu présente dans la formation initiale. À mon avis, elle relève davantage du cadre de la formation continue au travers de modalités d'accompagnement des équipes pédagogiques des écoles ou des établissements. Plusieurs dispositifs peuvent alors être envisagés, certaines formes d'analyses des pratiques, l'autoévaluation d'un dispositif ou d'un établissement ou la recherche-formation, par exemple. Dans chaque cas, il apparaît que ces dispositifs peuvent combiner des objectifs de recherche sur la professionnalisation et des objectifs de formation (pour la professionnalisation des enseignants). Ils peuvent ainsi contribuer à réconcilier la sphère de la recherche et celle de la formation à la condition *sine qua non* de ne jamais confondre les objectifs et les modalités de légitimation de l'une et de l'autre.

Références

- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Desbiens, J.-F. et Cardin, J.-F. (2003). La gestion de classe : mal nécessaire ou apport à la professionnalité enseignante? Dans G. Baillat, P.-A. Martin et D. Niclot (dir.), *Vers quelle professionnalité enseignante en France ou au Québec?* (p. 127-138). Documents, actes et rapports pour l'éducation : CRDP de Champagne-Ardenne.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 193-211.
- Marcel, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de synthèse non publiée en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse II le Mirail.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (ouvrage soumis). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J.-F. et Piot T. (dir.) (2005). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel de l'enseignant*. Paris : INRP.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.

Chronique du milieu scolaire

Quand la gestion de classe apprivoise les TIC

Anne-Frédérique KARSENTI
Glorya PELLERIN

UQAT

Introduction

La compétence *Exploiter les technologies de l'information et de la communication* (TIC) (MEQ, 2001a) a pour mandat, entre autres, de favoriser les apprentissages du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b). Toutefois, l'obligation professionnelle d'amener les élèves à la développer entraîne plusieurs réactions mitigées chez les enseignants. En effet, malgré les avantages de l'utilisation des TIC en enseignement maintes fois soulevés par différents chercheurs (Chouinard, 1998; Grégoire, Bracewell et Laferrière, 1996; Karsenti, 2003), une grande hésitation à s'investir dans le développement de cette compétence en classe persiste compte tenu, entre autres, d'une distribution non uniforme des ressources informatiques dans les écoles et d'une gestion de classe boiteuse lors de situations les intégrant.

Dans cet article, nous commençons par illustrer sommairement différentes situations vécues dans certains milieux scolaires du Québec. Ensuite, nous présentons des pistes de réflexion afin de parvenir à une meilleure gestion de classe dans un contexte visant l'intégration pédagogique des TIC.

Des configurations personnalisées

Ève enseigne dans une école urbaine où l'on retrouve un laboratoire informatique comprenant 20 postes, tous branchés à Internet. Un projecteur multimédia est installé dans la pièce. Éric, quant à lui, œuvre dans une école rurale munie d'un petit laboratoire de sept postes où seulement deux ordinateurs sont branchés à Internet. Une imprimante est rattachée à un seul



poste installé dans la salle des enseignants. Finalement, Marc est en poste dans une école urbaine accueillant des élèves de premier cycle annexée à une école plus grande regroupant les élèves du deuxième et du troisième cycle. Seul le second établissement comporte un laboratoire aménagé alors qu'un poste non branché sur Internet est disponible dans chacune des classes des deux écoles.

Comme nous pouvons le constater, chaque école propose une configuration de son parc informatique comptant son lot d'avantages et d'inconvénients. Pensons notamment aux élèves de Marc qui doivent se rendre dans un autre établissement pour profiter des équipements informatiques. Que dire encore des élèves d'Éric qui doivent imprimer en transférant leurs données par disquette d'un ordinateur à l'autre. Il ne faudrait toutefois pas croire que les contraintes esquissées sont incontournables. Il importe plutôt de faire ressortir le potentiel de chaque organisation. Pour ce faire, nous proposons des pistes d'action qui permettront d'en apprécier les atouts et d'en minimiser les écueils pour la gestion de classe.

Peu importe la nature et l'organisation du matériel informatique de l'école, il est possible d'en maximiser le potentiel. En effet, avant de sélectionner l'approche la plus appropriée, une identification des possibilités techniques est incontournable : quelles sont les activités pédagogiques qu'il est possible de mettre en place pour rechercher, organiser et produire de l'information? Ce repérage ouvre la porte à une variété de scénarios impliquant une utilisation diversifiée des TIC. Par exemple, conscientes qu'un seul ordinateur branché à Internet dans un laboratoire minimise indéniablement l'accessibilité à des banques d'informations, nous suggérons plutôt d'élaborer des activités de type « création ou production » (mise en pages, élaboration de diaporama, autres) dans lesquelles la recherche d'informations se fera plutôt à la bibliothèque. Par contre, bien qu'essentiel, ce choix d'activité ne garantit pas le succès de la gestion de classe. La planification d'approches appropriées adaptées aux besoins des élèves et au matériel informatique disponible s'avère donc une priorité.

Une planification clairvoyante : prévoir l'imprévisible

Que ce soit dans une classe ou dans un laboratoire, toute utilisation d'un système informatique demande une préparation qui permet l'anticipation d'un maximum d'imprévus. C'est donc très rapidement que les enseignants réalisent que la planification de la gestion de classe dans un contexte impliquant l'utilisation des TIC est à la base d'interventions de qualité.

Planifier des approches adaptées et différenciées

Prioritaire dans une planification intégrant les TIC, le choix d'approches appropriées adaptées aux lieux et au nombre d'ordinateurs fonctionnels assure certainement une participation active, juste et équitable ainsi qu'une motivation accrue de la part des élèves face aux tâches proposées. L'enseignant a tout avantage à s'attarder à la situation prévue en anticipant toutes les éventualités : seuls ou en équipes, que feront les élèves qui n'auront pas accès à l'ordinateur pendant ce temps? Des activités enrichissantes sont-elles planifiées? Est-ce que le local est aménagé de façon que certains puissent travailler à des tables pendant que d'autres travaillent à l'ordinateur? Comment s'effectuera la rotation pour que tous aient accès à l'outil informatique?

À cet effet, pour une classe munie d'ordinateurs, nous proposons le tableau de programmation ou le travail en ateliers (Caron, 2003) dans lesquels on insère une tâche impliquant l'utilisation des TIC. Ces approches permettent à tous les élèves de s'investir à leur rythme ou selon un horaire préétabli dans le développement de la compétence TIC tout en les amenant à répondre aux intentions didactiques préalablement déterminées par l'enseignante. Évidemment, il importe de songer aux modalités à mettre en place afin qu'une rotation s'effectue dans un temps respectable et adapté aux besoins des élèves. En laboratoire, il est possible de prévoir une tâche de type « papier-crayon » pouvant s'effectuer par une partie du groupe au centre du local, sur des tables installées à cet effet, pendant que l'autre partie du groupe sera mobilisée devant les ordinateurs. La gestion en sera ainsi facilitée et les pertes de temps en cas de problèmes techniques se verront minimisées.

Planifier l'organisation pédagogique

Que ce soit pour un projet ou une simple activité où les TIC sont mises à contribution, l'enseignant doit planifier l'organisation pédagogique de sa classe. Parmi les dimensions incontournables à prévoir, mentionnons entre autres les routines, les procéduriers, les consignes et les responsabilités en lien avec les aspects techniques des outils informatiques.

C'est souvent dans le but d'accroître l'autonomie des élèves que l'on préconise l'utilisation de procéduriers et de routines d'organisation. Les procéduriers permettent aux élèves de suivre, étape par étape, le déroulement de l'activité et de composer avec les fonctionnalités propres aux TIC tout en conduisant au développement de leurs capacités à les utiliser. Cette façon de faire rend les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages et, par le fait même, assure une plus grande disponibilité de l'enseignant qui peut alors s'occuper, entre autres, de certains élèves en difficulté. Dans le même ordre d'idées, il importe de mettre sur pied un plan de dépannage qui lui permette de se dégager des tracas organisationnels et des problèmes ponctuels d'ordre technique pour s'attarder à des interventions d'ordre pédagogique ou didactique. Ce plan de dépannage peut consister à déléguer la résolution de problèmes techniques ou procéduraux simples à des élèves reconnus comme ayant davantage de facilité avec les fonctions informatiques. Ces « experts » formés préalablement pourraient apporter de l'aide à des pairs incapables, par exemple, d'enregistrer des données ou ayant oublié la procédure pour copier-coller une image. La possibilité de faire appel à d'autres classes, à une ressource informatique disponible dans l'école ou même à des parents bénévoles est également un moyen de rendre la gestion de classe plus agréable et efficiente.

L'adoption de routines efficaces réglant les entrées et les sorties dans un laboratoire informatique, la quête ou le remisage de documents, d'accessoires ou d'outils nécessaires à la réalisation des tâches ou encore la conduite à tenir en cas de panne localisée peut améliorer considérablement la gestion du groupe d'élèves. Ici encore, le fait de prévoir l'aide d'élèves responsables pour ouvrir et fermer des ordinateurs, et

pour distribuer et ramasser des feuilles ou autres accessoires en début et fin de cours ouvre certainement de grandes possibilités aux enseignants qui n'osent envisager de gérer seuls de telles situations avec des élèves débutants.

Les périphériques : une question de diversification des possibilités d'action

Outre les activités pédagogiques possibles et l'accessibilité à Internet, il peut être également facilitant sur le plan de la gestion de classe de se doter de périphériques permettant encore une fois une diversification des actions ainsi qu'une organisation de classe plus efficace et dynamique. Numériseur, caméra numérique, projecteur multimédia, tous ces périphériques offrent d'innombrables possibilités techniques qui influenceront sur la gestion de classe, soit en améliorant la motivation des élèves ou, en ce qui concerne plus précisément le projecteur multimédia, en offrant une plateforme de présentation qui minimisera les interactions en cours de réalisation.

Les élèves experts : une piste à explorer pour faciliter la gestion de classe

Dans un contexte d'apprentissage bien encadré, disposant d'un matériel fiable et offrant des situations d'apprentissage soigneusement planifiées, pourquoi ne pas faire confiance aux enfants et croire en leur capacité à se débrouiller de même qu'à s'entraider? Laissons-les nous impressionner en leur donnant l'occasion d'assumer des responsabilités à leur mesure dans la perspective d'une gestion participative d'activités impliquant les TIC.

Références

- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Chouinard, J. (1998). *Permettre aux élèves de l'adaptation scolaire de s'approprier les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)*. Cemis national en adaptation scolaire, Commission scolaire de Montréal.
- Grégoire, R., Bracewell, R. et Laferrière, T. (1996). *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire : revue documentaire*, www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apport/apport96.html
- Karsenti, T. (2003, avril-mai). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche? *Vie pédagogique*, 123, 27-31.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Chronique internationale

Quelques réflexions sur l'apport de la formation à distance à la préparation des maîtres en contexte africain

Christian DEPOVER

Université de Mons-Hainaut,
Belgique



Profitant de l'invitation du CRIFPE à intervenir dans sa chronique internationale, nous avons choisi d'évoquer une problématique qui nous paraît centrale pour l'avenir des systèmes éducatifs des pays du Sud, en particulier pour ceux situés sur le continent africain, à savoir la formation des maîtres et, plus particulièrement, la manière dont les technologies de la distance peuvent contribuer à cette formation.

L'observation de l'évolution récente des systèmes éducatifs africains conduit à constater un large mouvement d'ensemble, souvent orchestré par les organisations internationales, qui amène ces systèmes à se rapprocher dans leurs structures, voire dans leurs exigences de ce qu'on a de plus en plus tendance à considérer comme des normes internationales. Toutefois, une analyse plus fine permet de constater que les divergences restent considérables.

Si, au niveau de l'enseignement de base, se met progressivement en place une formation unique qui accueille les jeunes à partir de 6 ans (rarement avant, car l'enseignement préscolaire est très peu développé) jusqu'à 14 ou 15 ans, par la suite, l'enseignement secondaire reste généralement fortement contingenté et recueille en nombre limité les sortants du primaire. Les filières alternatives techniques ou professionnelles restent dans l'ensemble embryonnaires et peu attractives pour les jeunes.

En ce qui concerne l'ajustement des exigences, même si les curricula sont le plus souvent largement inspirés de ceux des pays développés, les acquisitions scolaires évaluées par des épreuves de rendement restent très en deçà des attentes. Les rares pays africains qui se sont engagés dans des évaluations internationales comme PISA ou TIMSS se sont retrouvés très largement distancés. Même si les arguments ne manquent pas pour souligner le caractère inéquitable de telles évaluations pilotées par des organismes spécialisés issus le plus souvent de pays dont le niveau de développement et la culture sont fort éloignés de la réalité des pays africains, elles ont au moins le mérite de fournir une image du niveau d'enseignement dans les pays concernés basée sur des données objectives plutôt que, comme c'est trop souvent le cas, sur les résultats de quelques écoles d'élite réservées à un nombre limité de privilégiés.

Le double mouvement d'ajustement que nous venons d'évoquer a contribué à créer une pression considérable sur les systèmes de formation des maîtres tant en ce qui concerne son développement quantitatif que qualitatif. La généralisation de la scolarisation primaire à l'horizon 2015 mise en avant dans le cadre du programme « Éducation pour tous » (EPT) ne restera qu'un vœu pieux (comme tant d'autres dans le domaine de l'éducation) si les investissements en matière de formation des maîtres ne font pas l'objet d'une planification soigneusement maîtrisée.

Différentes stratégies sont observées dans ce domaine et certaines peuvent parfaitement coexister au sein d'un même système éducatif.

Une première stratégie correspond à un effort d'ajustement par rapport à ce qu'on trouve dans les pays du Nord qui conduit à former les maîtres dans le cadre d'un cycle d'études de deux à quatre années après l'enseignement secondaire. Il s'agit là d'une approche non seulement coûteuse, mais aussi peu flexible puisqu'elle introduit une inertie importante dans le système (plusieurs années séparent le début de la formation et l'entrée en fonction) qui permet difficilement de faire face à des besoins non strictement prévus. De plus, une partie importante de la formation postsecondaire est souvent consacrée à fournir un complément de formation générale, ce qui, au vu de certaines études, serait d'un apport limité à l'efficacité pédagogique.

Une autre stratégie, qui a souvent été pratiquée en Afrique, consiste à recruter des enseignants disposant d'un niveau de formation ne dépassant que de quelques années celui auquel ils sont amenés à enseigner. Par exemple, un maître du primaire sera recruté au niveau de la fin du premier cycle du secondaire. L'efficacité d'une telle stratégie, qui a souvent été mise en place pour faire face à une pénurie d'enseignants, dépend essentiellement de l'existence et surtout de la pertinence de la formation pédagogique qui sera mise en place au moment du recrutement. D'après certaines études, des formations pédagogiques, même de courte durée (de l'ordre de deux à trois mois), peuvent conduire à préparer des maîtres dont l'efficacité pédagogique n'aurait rien à envier à ceux ayant bénéficié d'un cursus général plus étendu. Ce type de politique de recrutement, généralement mis en œuvre pour répondre à un déficit conjoncturel d'enseignants, est toutefois difficilement acceptable sur le long terme, car il conduit à la constitution d'un corps d'enseignants très hétérogène dont le niveau de formation diffère fortement selon le moment où ils sont entrés dans la carrière.

Une troisième approche prend en compte l'idée que les futurs enseignants recrutés avec une formation générale suffisante peuvent être mis sur le marché à partir d'une préparation pédagogique de base, mais que des compléments obligatoires doivent leur être fournis dans les premières années (et parfois par la suite également) de leur activité professionnelle. Cette conception qui s'inspire de l'idée de formation tout au long de la vie s'accorde assez bien avec les besoins des pays du Sud puisqu'elle permet de réagir rapidement à une augmentation de la demande sans exiger un investissement initial trop important.

Lorsqu'on observe les projets déployés actuellement en Afrique et plus particulièrement ceux ayant bénéficié du soutien des bailleurs de fonds internationaux, cette troisième stratégie est très fréquemment évoquée. De nombreux dispositifs capitalisent en effet sur une formation pédagogique de base assortie de compléments planifiés en cours de carrière pour lesquels des ressources de formation à distance sont souvent mobilisées.

Placée dans ce contexte, la formation à distance peut apparaître comme une réponse crédible aux énormes besoins de formation des maîtres, mais aussi à l'état des infrastructures. Qu'elle utilise des moyens classiques basés sur l'envoi de documents ou des technologies modernes s'articulant sur la communication par satellite et l'Internet, la formation à distance ne manque pas d'arguments pour séduire les décideurs locaux qui y voient souvent une opération de prestige susceptible d'attirer les bailleurs de fonds internationaux.

De plus, ce qui jusqu'il y a peu pouvait être considéré comme une barrière technologique devient aujourd'hui un avantage. En effet, il est fréquent que la communication par satellite et l'Internet passe là où les voitures ne passent pas parce que les routes sont inutilisables. À l'instar des téléphones portables, la communication numérique progresse à grands pas sur le continent africain (du moins dans les villes les plus importantes) et permet de constituer des relais locaux pour des dispositifs de formation solidement implantés.

Toutefois, la formation à distance, même relayée par une technologie séduisante, ne constitue pas en soi une solution au déficit, en nombre et en qualité, de maîtres dans les pays du Sud. Par contre, comme nous tenterons de le montrer dans la suite de ce texte, nous pensons qu'elle est susceptible de remplir un rôle de catalyseur conduisant à une meilleure prise en charge des besoins en cette matière.

Tout d'abord, nous tenons à souligner le fait que la notion même de formation à distance s'est fortement assouplie ces dernières années. D'une vision monolithique consistant à offrir l'ensemble d'une formation à distance pour répondre à des problèmes d'accessibilité physique, on est passé à des dispositifs combinant distance et présence selon des dosages subtils répondant à certains besoins de formation spécifiques. Concomitamment à cet assouplissement, on a assisté à une diversification des opérateurs et donc à un élargissement très important des expertises dans le domaine.

Ce bouillonnement d'intérêt autour de la formation à distance a conduit à développer de nouvelles méthodologies qui nous paraissent particulièrement adaptées à la mise en œuvre de ce que certains qualifient de « formation en alternance ». À l'instar de ce qui se passe depuis longtemps dans de nombreux pays au niveau des formations professionnelles à caractère technique ou artisanal, la possibilité d'alterner des périodes de formation théorique et des périodes de formation pratique en contexte réel s'impose aujourd'hui comme une évidence en matière de formation des maîtres.

Bien évidemment, il ne suffit pas de parler de formation en alternance ni même d'avoir la volonté d'augmenter les périodes de stage pour modifier en profondeur le processus de formation des maîtres. Pour obtenir les effets espérés d'une véritable alternance, il est essentiel d'en arriver à une réelle intégration des aspects théoriques et pratiques de la formation. Or, on sait qu'une telle intégration ne peut être obtenue sans un changement radical de point de vue qui exige que la formation pratique soit valorisée au même titre que les savoirs théoriques en considérant que ces derniers sont au service de la formation pratique et non pas l'inverse. Conceptuellement, la distance à franchir est bien plus considérable que la distance physique qui peut séparer apprenant et formateur. Cet aspect est d'autant plus délicat en milieu africain que la connaissance théorique est souvent très fortement investie par l'école au détriment des savoirs pratiques qui relèvent davantage de la sphère familiale ou clanique.

Un autre aspect lié à la mise en œuvre d'une véritable alternance concerne l'organisation matérielle du dispositif. C'est sur ce plan que l'apport des outils et des méthodologies propres à la formation à distance peut, à notre sens, être le plus significatif. En effet, l'un des freins à la mise en pratique se situe souvent dans la distance qui sépare les lieux où la formation proprement dite est organisée et ceux où la pratique effective peut être réalisée. Le rapprochement des différents partenaires du dispositif est essentiel dans ce domaine. Il s'agit non seulement de maintenir le contact entre l'élève-maître et le centre de formation dont il est issu, mais aussi d'assurer un lien étroit entre le maître de stage et ce centre. Sur ce plan, la créa-

tion d'une véritable communauté basée sur les contacts physiques mais aussi sur la possibilité d'échanger à distance peut être d'un apport considérable. À cette triade, il convient bien entendu d'associer les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, dont le rôle en Afrique (tout au moins dans les régions francophones) est souvent essentiel au bon fonctionnement du système éducatif.

L'idée de communauté d'enseignants mériterait, à notre sens, d'être davantage exploitée en milieu africain où les notions d'entraide et de solidarité sont généralement ancrées dans la culture traditionnelle. Il est clair que le maître frais émoulu de son centre de formation qui se retrouve en milieu rural loin de toute ressource d'encadrement aurait beaucoup à gagner à être épaulé par des collègues plus avertis prêts à partager leur savoir.

Un autre bénéfice induit de l'approche en alternance se situe sur le plan de la formation permanente des enseignants, qui fait souvent défaut dans les pays du Sud. En effet, la pratique effective de l'alternance conduit à réduire progressivement la différence entre formation initiale et formation continue. Certes, les activités pratiques seront au départ très fortement encadrées par le maître de stage et les professeurs responsables de la formation initiale mais, progressivement, une autonomie plus grande pourra être donnée à l'élève-maître jusqu'à ce qu'une certification atteste de sa capacité à gérer une classe en autonomie. Ce passage de la pratique encadrée à la pratique autonome gagnerait, nous semble-t-il, à être davantage considéré comme un continuum plutôt que comme un tout ou rien, de sorte que même un maître certifié disposant d'une longue expérience comprenne mieux tout ce qu'il a à gagner des conseils qu'il recevra d'un directeur, d'un conseiller pédagogique ou d'un autre collègue. Sur ce plan également, la notion de communauté, et surtout les valeurs qui y sont attachées, pourrait contribuer à consolider l'idée que l'apprentissage est un processus permanent et que toutes les personnes avec lesquelles notre vie professionnelle nous mettra en contact pourront utilement contribuer à ce processus.

Enseignement à distance et formation en alternance, duo gagnant pour la formation des maîtres dans les pays du Sud? L'avenir nous le dira... mais nous sommes persuadés que, pour qu'une telle association puisse avoir un impact significatif sur le développement de l'enseignement en Afrique, il est essentiel que formations pratique et théorique soient intimement et continuellement liées. Pour répondre aux énormes besoins en maîtres que connaissent aujourd'hui la plupart des pays africains, on ne peut se contenter de reproduire les solutions qui ont plus ou moins bien fonctionné dans le Nord. Il faut inventer de nouvelles approches solidement ancrées dans la réalité locale et les construire en s'appuyant sur des acteurs de terrain enthousiastes et compétents. Il faut expérimenter, localement et à petite échelle, pour ne pas courir le risque de se lancer dans des projets inadaptés qui consommeront des ressources importantes pour des résultats incertains. Il faut diversifier les approches pour ne pas mettre tous ses œufs dans le même panier et résister aux solutions toutes faites proposées par les experts qui pensent que ce qui a marché chez eux convient ailleurs.

Chronique de la langue française

Enseignement : une norme pour la langue parlée¹

Luc OSTIGUY (UQTR),
Flore GERVAIS (U de M),
Monique LEBRUN (UQAM)



Pour l'enseignant, en formation ou en exercice, la maîtrise de la langue orale revêt une importance professionnelle primordiale. En effet, la langue orale constitue le mode de communication qui, en salle de classe, prédomine sur tous les autres. On attend des enseignants qu'ils aient de nombreuses compétences en langue orale, entre autres celle d'être capable d'utiliser le « niveau de langue socialement admis » ou, en d'autres mots, la langue orale standard, ou soutenue² (prononciation correcte, énoncés bien formés, mots justes). L'importance d'accroître cette capacité chez les futurs enseignants se justifie, notamment, par des motifs qui sont de l'ordre des attentes sociales, des nécessités pédagogiques et des grandes politiques institutionnelles. En effet, en 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a émis de nouvelles orientations pour la formation initiale des maîtres qui prennent la forme d'un référentiel centré sur le développement de 12 compétences professionnelles. La deuxième compétence établie par le MEQ, « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante », évoque la maîtrise d'une langue orale normée, standard, soutenue. Pour le MEQ³, toute personne ayant des responsabilités éducatives en contexte scolaire est un enseignant du français écrit et parlé, qu'il en fasse ou non une spécialité. L'enseignant doit donc pouvoir s'exprimer dans une langue de qualité.

- 1 Reprise revue et corrigée d'un article paru dans le n° 142 de *Québec français* (« Une norme pour la langue parlée de l'enseignant et pour l'enseignement ») et constituant une synthèse d'un rapport de recherche sur la langue parlée par des étudiants en formation en enseignement. Voir Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun (2005) dans les références.
- 2 Le terme « langue standard » renvoie ici au registre du français parlé adopté par la Société Radio-Canada dans ses bulletins d'information et dans ses émissions d'affaires publiques. Nous utiliserons plutôt dans cet article les termes « langue soutenue » ou « français soutenu ».
- 3 Devenu depuis le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Qu'est-ce qu'une langue parlée de qualité? Il existe au sein de la communauté québécoise un modèle linguistique qui sert de référence et à partir duquel les usages sont classés comme corrects ou familiers (dits « incorrects » au regard de la norme). Bouchard et Maurais (2001) rapportent que la langue telle qu'elle est parlée ou lue par les présentateurs des bulletins d'information de la Société Radio-Canada⁴ serait encore perçue comme un modèle de langue pour 71 % des Québécois francophones. Cependant, il existe un certain nombre de particularités québécoises n'appartenant pas au français international ou « radiocanadien » qui ne sont pas pour autant perçues, par la population en général, comme des usages incorrects. Par exemple, sur le plan de la prononciation, il y a l'affrication des consonnes *t* et *d* quand elles sont suivies des voyelles *i* et *u* (*tu* prononcé « tsu », *du* « dzu », *dis* « dzis », *petit* « petsit »). Tenant compte de cet aspect, Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure (1999) ont élaboré, pour l'enseignement de la langue orale au primaire et au secondaire, un contenu linguistique composé d'un ensemble de prononciations de phonèmes et de morphèmes grammaticaux qu'une majorité de Québécois perçoivent comme relevant du registre soutenu de la langue, et présentant une fréquence d'utilisation élevée dans les échanges. À notre avis, un tel contenu linguistique peut constituer, d'une part, pour les enseignants du Québec et, *a fortiori*, pour les futurs enseignants, un modèle de langue parlée comme référent personnel et un objet d'enseignement, et, d'autre part, pour leurs élèves, un objet d'apprentissage pertinent.

Ce qui figure au tableau 1 constitue un tel contenu : 26 variables linguistiques relevées dans des études sur le français parlé par la population québécoise de tous groupes d'âges et de toutes appartenances sociales⁵. Ces études ont mis en évidence l'existence de sons de la langue ou de mots grammaticaux présentant des variantes. Par exemple, la voyelle [ɛ:] des mots *maître* et *scolaire* peut être diphtonguée en registre familier : « *maêtre* » [ma^ɛtR] et « *scolaère* » [skòla^ɛR]. De même, le mot *tout*, adjectif indéfini, adverbe ou pronom, est prononcé « *toutte* » en français familier, quel que soit le genre ou le nombre : « *toutte* le groupe », « les gars, i' sont *touttes* partis ». Ces sons et ces mots

présentant plus d'une prononciation (voyelle [ɛ:] non diphtonguée en français soutenu, diphtonguée en français familier), dont une est jugée plus correcte au regard de la norme et présentée comme étant standard ou soutenue, sont dits « variables linguistiques ».

Les variantes soutenues du tableau 1 sont aussi celles qui composent, en partie, le modèle de langue parlée de la SRC. Toutefois, certaines prononciations du français québécois moins admises dans ce modèle ne figurent pas dans le tableau, entre autres, l'affrication des consonnes *t* et *d* évoquée plus tôt et l'ouverture des voyelles *i*, *u* et *ou* en syllabe accentuée entravée (*ville* prononcé [vɪl], *russe* [RYs], *coude* [kUd]). Nous n'avons pas tenu compte de ces quelques prononciations québécoises largement utilisées, et ce, même par des Québécois soucieux de bien s'exprimer, puisque des études sur les attitudes des Québécois par rapport à leur langue parlée ne montrent pas clairement qu'elles sont considérées comme des caractéristiques d'une langue de moins bonne qualité (Ostiguy et Tousignant, 1993).

Qu'en est-il de la langue parlée par des étudiants en formation à l'enseignement? Dans notre étude, dont nous présentons ici une synthèse, nous poursuivons l'objectif général de vérifier dans quelle mesure les futurs enseignants utilisent le français oral soutenu lorsque la situation l'exige. Pour ce faire, nous avons mesuré l'emploi des variantes soutenues des variables figurant au tableau 1 dans les productions orales de quelque 75 étudiants de trois universités québécoises se destinant à l'enseignement du français ou des mathématiques. Au moment de l'étude, ces étudiants étaient en 3^e année de formation. L'objectif de l'étude leur avait été présenté sous la forme de ce libellé : « Le projet a pour but de dresser un profil des compétences des futurs enseignants au secondaire pour ce qui est de la maîtrise du français oral soutenu ». La collecte des données linguistiques s'est effectuée dans

4 La télévision nationale au Québec et au Canada.

5 Les variables figurent au tableau 1 avec leurs variantes soutenues et familières respectives. Pour une présentation détaillée des variantes, nous invitons le lecteur à prendre connaissance de l'annexe 3 dans Ostiguy *et al.* (2005).

le cadre d'une entrevue dirigée, en petits groupes de 5 ou de 6 étudiants. Après leur avoir donné la consigne explicite d'utiliser une langue des plus soignées, on leur demandait, à tour de rôle, d'exprimer oralement leur degré de satisfaction par rapport à leur formation pratique en stage.

Les résultats indiquent que, pour l'ensemble des variables linguistiques du tableau 1, les futurs enseignants présentent un taux moyen d'utilisation des variantes soutenues de 51 %. En comparaison, Reinke (2005), dans son étude sur la langue parlée à la télévision québécoise, obtient, pour à peu près les mêmes variables linguistiques, un taux de 89,3 % d'utilisation des variantes soutenues dans des bulletins et des émissions d'information, de 70,7 % dans des émissions d'affaires publiques et d'intérêt général, et de 56,7 % dans des émissions de variétés. Si la langue parlée des futurs enseignants doit avoir comme modèle celle des présentateurs de bulletins d'information ou, à tout le moins, celle des animateurs d'émissions d'affaires publiques, on peut conclure que les performances des étudiants devraient être meilleures, du moins pour ce qui est des variables linguistiques étudiées.

Comment expliquer ces résultats? Selon nous, les futurs enseignants ont non seulement peu conscience des variantes de registre de la langue parlée, mais ont aussi peu conscience de leur propre façon de s'exprimer. De plus, il n'est pas certain qu'ils aient des attitudes tout à fait positives à l'endroit de ce registre, que plusieurs avouent ne pas maîtriser ou qu'ils considèrent comme un obstacle potentiel à la communication avec les élèves.

Quelles conséquences tirer de ces résultats? Puisque les futurs enseignants sont appelés à devenir aussi des modèles linguistiques de langue parlée pour les élèves, les universités devraient ajouter au programme de formation de ces derniers un enseignement spécial conduisant à l'amélioration de leurs attitudes à l'endroit de ce registre de langue, à l'accroissement de leur sensibilité aux variantes soutenues ainsi qu'à l'augmentation de leur usage. Dans ce cadre, les variantes linguistiques figurant au tableau 1 pourraient constituer, pour le formateur œuvrant auprès des étudiants se destinant à l'enseignement, des pistes utiles

pour la constitution d'outils de diagnostic et d'évaluation des performances en français oral soutenu des futurs enseignants.

Enfin, il semble important de souligner que cette préoccupation pour la langue parlée ne devrait pas être l'apanage de la formation initiale uniquement. Le milieu de l'enseignement devrait également se préoccuper de jouer adéquatement son rôle de modèle linguistique en valorisant l'usage d'une langue de qualité, et ce, non seulement en salle de classe, mais également dans l'école tout entière, c'est-à-dire auprès des enseignants de toutes les disciplines et auprès de tous les acteurs impliqués dans l'éducation des jeunes.

Références

- Bouchard, P. et Maurais, J. (2001). « Norme et médias. Les opinions de la population québécoise », Raymond, D. et Lafrance, A. (dir.). *Terminogramme*, n° 97-98, Ville Saint-Laurent : Les publications du Québec, p. 111-126.
- Gagné, G., Ostiguy, L., Laurencelle, L. et Lazure, R. (1999). *Recherche didactique sur l'utilisation de variantes phoniques du français oral soutenu chez des élèves québécois*. Montréal, Département de didactique, Université de Montréal, collection « L'enseignement-apprentissage des matières, Série Recherche et essais ».
- Ostiguy, L., Champagne, É., Gervais, F. et Lebrun, C. (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation à l'enseignement au secondaire*. Montréal, Office québécois de la langue française, coll. « Suivi de la situation linguistique », étude 4, http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/index_indic.html
- Ostiguy, L. et Tousignant, C. (1993). *Le français québécois : normes et usages*, Montréal : Guérin universitaire.
- Reinke, K. avec la collaboration d'Ostiguy, L. (2005). *La langue à la télévision québécoise : aspects socio-phonétiques*. Montréal, Office québécois de la langue française, coll. « Suivi de la situation linguistique », étude 6, http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/index_indic.html

Tableau 1. Grille d'analyse du français oral soutenu

Remarques : Dans les notations des variables : 1) le dièse (#) signifie que le son est en finale de mot : *Canada*, *moi*, *trois*; 2) le symbole [ò] renvoie au « o » ouvert; 3) le deux-points signifie que la voyelle est longue : *gagné*, *maître*, *classe*; 4) le point dans (*a*.) signifie que la voyelle est en finale de syllabe à l'intérieur de mot : *passé* [pa:.se]; 5) le symbole C signifie que la voyelle se situe dans une syllabe finale se terminant par une ou deux consonnes : *maître* [mɛ:tR]; 6) le symbole R signifie que la voyelle en question se situe dans une syllabe finale se terminant par la consonne [R] : *fort* [fò:R], *heure* [œ:R].

Variables linguistiques

Variantes familières

Variantes soutenues

Phonèmes

1-(a#)	[ò] <i>Canada</i> , <i>tu vas</i> , <i>Clara</i> , <i>j'veux pas</i> que	[a] ~ [a]
2-(wa#)	<i>moé</i> [mwe], <i>toé</i> [twe]	<i>moi</i> [mwa], <i>toi</i> [twa]
3-(wa#)	[wò] <i>trois</i> , <i>bois</i> , <i>mois</i>	[wa]
4-(a:.)	[ò:] <i>gagner</i> , <i>passé</i> , <i>lâcher</i>	[a:] ~ [a]
5-(ɛ:C#)	[a ^ɛ] <i>maître</i> , <i>secondaire</i> , <i>scolaire</i> , <i>neige</i>	[ɛ:]
6-(a:C#)	[a ^o] <i>classe</i> , <i>espace</i> , <i>rare</i> , <i>tard</i>	[a:] ~ [a:]
7-(ò:R#)	[a ^o R] <i>encore</i> , <i>alors</i> , <i>il sort</i> , <i>corridor</i>	[ò:R]
8-(œ:R#)	[a ^o R] <i>professeur</i> , <i>heure</i> , <i>erreur</i>	[œ:R]
9-(wa:C#)	[wa-] ^ɛ [wa ^o] <i>boîte</i> , <i>noir</i> , <i>croire</i>	[wa:]

Morphèmes

10-(prép. + art.)	<i>sa</i> , <i>ses</i> , <i>à</i> , <i>dan</i> , <i>dins</i>	sur la, sur les, à la, dans la, dans les
11-(L)	<i>j'ai pris 'a</i> ~ <i>'es</i> feuilles on peut pas <i>'a</i> voir, <i>i'es</i> écoutent pas	la, les la, les
12-(lui)	<i>j'i</i> donne, pour <i>i</i> dire que...	lui
13.1-(CC#)	<i>j'étais</i> au deuxième cyc'.	cycle
13.2-(CC#V)	elle peut êt' intéressante	être intéressante
13.3-(CC#C)	il voulait un exemp' d'horaire	exemple d'horaire
14-(tout)	toutes les étudiants je les prends toutes c'est toute de travers	tous les tous tout de travers
15-(elle)	<i>a</i> dit que ..., <i>al a</i> eu [ɛ:] partie	<i>elle</i> dit que, <i>elle a</i> eu <i>elle</i> est partie
16-(elles)	<i>i'</i> sont belles	<i>elles</i> sont
17-(ils)	<i>i'</i> ont des codes de discipline	<i>ils</i>
18-(il)	<i>i'</i> est sorti 'fallait que <i>j'</i> trouve la clé	<i>il</i> <i>il</i> fallait
19-(ne)	<i>j'y</i> vais pas	je <i>n'y</i> vais pas
20-(j'suis)	<i>ch-t</i> -une personne timide <i>j'</i> me <i>sus</i> rendu compte de ça	<i>j'suis</i> une personne <i>j'</i> me <i>suis</i> rendu

Morphosyntaxiques

21-(quand)	<i>Quand qu'on est sorti, ...</i>	<i>Quand [t] on est sorti</i>
22-(ce que)	il a su <i>qu'est-ce qu'</i> on voulait	<i>... ce qu'on voulait</i>
	<i>Qu'est-ce qu'on</i> veut, c'est ...	<i>Ce qu'on</i> veut, c'est ...
23-(QU)	j'me souviens <i>c'est comment</i> , une classe.	<i>comment c'est</i> , une classe
	j'sais pas <i>c'est quoi</i> la clientèle qu'on a.	<i>... quelle</i> est la clientèle
24-(Est-ce que?)	i' aurait- <i>tu</i> d'autres questions?	<i>Est-ce qu'</i> il y aurait ...?
25-(Q partielle)	<i>Comment qu'</i> i va m'évaluer?	<i>Comment</i> va-t-il m'évaluer?
	<i>Que c'est que</i> j'vas faire?	<i>Comment est-ce qu'</i> il
	<i>a s'prend pour qui, elle?</i>	<i>Qu'est-ce que</i> j'vais faire?
	la classe <i>que</i> je vous ai parlé	<i>Pour qui se prend-elle?</i>
26-(pron. relatifs)	la classe <i>qu'</i> i' étaient vingt était difficile	dont
	la classe <i>que</i> j'avais le plus	<i>dans laquelle</i> ils étaient ...
	de difficulté avec eux, ...	
	j'avais certaines écoles de prédéterminées	<i>avec laquelle</i> j'avais ...
	<i>que</i> je voulais pas aller	<i>où</i> je ne voulais pas aller

Chronique didactique

S'exprimer en bon français : de quel français s'agit-il? Représentations d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire

Martine MOTTET

CRIFPE-Laval



Quelle place doit-on réserver dans la formation initiale à la qualité du français oral de nos étudiants ? En tant que futurs enseignants, ils seront sur ce plan des modèles linguistiques marquants pour les élèves. Même si depuis quelque temps les programmes de formation portent davantage attention à cette dimension, devenue une compétence professionnelle prescrite, on peut se demander si elle a encore toute l'attention qu'elle mérite. Dans ce texte, Martine Mottet rend compte d'une enquête récente sur ce sujet auprès d'étudiants maîtres et propose quelques pistes au regard de leur formation.

Nouvellement engagée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Mme Mottet jouit d'une longue expérience en linguistique et en technologie éducative. Elle vient de terminer à l'Université de Montréal une thèse de doctorat ayant pour titre « Aspects des compétences initiales d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations ».

Jean-François Cardin

Responsable de la chronique Didactique

Dans les médias, les études linguistiques et les rapports gouvernementaux, sans compter les conversations privées, on déplore régulièrement et unanimement la faible qualité de la langue orale des jeunes Québécois. Ce consensus s'étend à la responsabilité de l'école de les former à la maîtrise du français oral standard, comme en témoignent notamment le rapport Inchauspé (1997) et le rapport Larose (2001).

Dans la foulée de ces préoccupations et débats, le ministère de l'Éducation a accordé une plus large part à la communication orale dans les programmes de formation au préscolaire, au primaire et au secondaire. Il a également inclus dans le programme de formation à l'enseignement une compétence fondamentale portant sur la communication orale et écrite, selon laquelle les étudiants maîtres doivent, au terme de leurs études, posséder une maîtrise « inconditionnelle » de la langue parlée afin d'être des modèles linguistiques pour leurs élèves.

L'énoncé de cette compétence soulève plusieurs questions. Dans le texte qui suit, nous ferons l'examen de deux d'entre elles, à savoir ce qu'est une expression orale de qualité sur le plan linguistique et quels sont les besoins de formation des futurs enseignants à cet égard.

La norme du français oral québécois

Depuis plusieurs décennies, nous assistons à de vifs débats sur la langue parlée au Québec. Journalistes, linguistes, enseignants ou parents, tous ont une opinion sur la question et la défendent farouchement. Au fil des ans, on s'est interrogé sur la langue que parlent ou devraient parler les Québécois : s'agit-il, par exemple, du même français qu'on parle en France, d'un français qui nous est propre ou encore du joul?

Pour répondre à la question, il faut d'abord se pencher sur les divers usages de la langue, en l'occurrence le français. La langue est en effet un système non pas statique mais dynamique que ses locuteurs font évoluer dans le temps, dans l'espace, en fonction de leur milieu social et des situations de communication. Ces usages présentent des variantes sur les plans phonétique, morphologique, lexical et syntaxique. Examinons quelques exemples.

Si au XIX^e siècle on trouvait normal, à l'instar de Séraphin Poudrier¹, de dire *moé*, cette prononciation nous semble maintenant anachronique. Autrement dit, cette variante phonétique marque socialement la personne qui l'emploie aujourd'hui.

Par ailleurs, l'affrication des consonnes *t* et *d* prononcées *ts* et *dz* dans *tsu* et *dzur* passe tout bonnement inaperçue chez les locuteurs québécois : l'affrication est acceptée au Québec. En revanche, dire *mon paère* au lieu de *mon père* ou encore *ma faire* au lieu de *j'vais faire* est stigmatisé. Le sont également, par exemple, l'erreur morphosyntaxique *la fille que je te parle* et le calque de l'anglais *la fille que je sors avec*.

On s'attend de plus à ce qu'une personne s'exprimant bien s'adapte à la situation de communication, c'est-à-dire à son degré de formalisme ou au statut de ses interlocuteurs. Par exemple, si l'on dit volontiers à ses proches *je suis tanné de ses colères*, on adoptera plutôt, en public, la formulation *j'en ai assez de ses colères*.

Cette hiérarchisation des usages, ou différenciation dans le traitement social des variantes liées au temps, à l'espace, au milieu social et à la situation de communication, amène l'ensemble des locuteurs d'une communauté à privilégier implicitement l'un des registres – en l'occurrence le registre dit « standard » – comme la norme des communications publiques. D'ailleurs, dès 1977, les membres de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) avaient adopté la proposition suivante :

« Que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle. »

Voilà donc ce que nous entendons par une expression orale de qualité, sur le plan linguistique. Tout en admettant sans peine que l'on recoure à la langue familière en situation de communication informelle, nous valorisons l'emploi d'une langue orale standard en situation de communication publique ou formelle, *a fortiori* en enseignement. Corbeil (1993, p. 28) souligne d'ailleurs que « (...) l'école a pour objectif de

1 Personnage du roman de Claude-Henri Grignon intitulé *Un homme et son péché*, dont l'intrigue se déroule pendant la colonisation du nord du Québec au XIX^e siècle. Le roman a été adapté pour la télévision sous le titre *Les belles histoires des pays d'en-haut*.

former des caméléons linguistiques, des locuteurs capables de passer d'un registre à un autre avec compétence et naturel, en langue parlée et en langue écrite. » Offrir à tous les élèves du Québec, quelle que soit leur origine sociale ou culturelle, l'occasion d'apprendre la norme du français québécois au contact d'enseignants qui la maîtrisent nous semble une entreprise démocratique incontournable. De plus, dans un contexte où la diversité linguistique et culturelle croît beaucoup plus vite chez les élèves que chez les enseignants, il importe que ces derniers adoptent une expression orale standard pour favoriser la communication avec les élèves et leurs parents.

Des connaissances insuffisantes sur les compétences initiales des futurs enseignants

Afin d'offrir aux étudiants maîtres un enseignement approprié, il nous apparaît essentiel d'examiner leurs besoins de formation, autrement dit de déterminer quelles sont leurs compétences initiales en matière de communication orale.

Cependant, très peu d'études ont porté sur la question. Les compétences linguistiques en production orale des futurs enseignants ont fait l'objet de deux recherches (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001; Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005). Les résultats montrent qu'ils produisent autant de variantes familières que de variantes standards, même en situation formelle de communication. Pour ce qui concerne leurs représentations de la langue, nous n'avons que le témoignage de six étudiants (Lebrun et Baribeau, 2001); d'après eux, le français oral standard correspondrait à la langue employée par les lecteurs de nouvelles de Radio-Canada alors que les faiblesses les plus courantes en français oral seraient liées à une articulation relâchée, à la pauvreté du vocabulaire ainsi qu'à l'emploi du joul et d'anglicismes.

Étude des représentations à l'égard de la norme

Nous avons donc entrepris d'examiner les représentations des étudiants maîtres à l'égard d'une expression orale de qualité. À cet effet, nous avons sondé 69 futurs enseignants, avant leur formation en communication orale.

Voyons d'abord quelle représentation globale de la norme se dégage des réponses des étudiants. Nous leur avons demandé de nommer une personnalité publique québécoise qui s'exprime en français standard. À cette question ouverte, 52,4 % d'entre eux ont choisi des lecteurs de nouvelles soit, dans l'ordre, Bernard Derome² de la Société Radio-Canada, suivi de très près par Sophie Thibault et par Pierre Bruneau, tous deux de TVA, la deuxième chaîne de télévision francophone au Québec; 19 % des sujets ont, quant à eux, nommé des animateurs d'émission d'affaires publiques. Soulignons que Reinke (2005) a montré que la langue parlée à la télévision québécoise varie, sur le plan phonétique, en fonction du caractère plus ou moins formel des émissions et non en fonction des chaînes de télévision, comme on pourrait être tenté de le croire. Les étudiants de notre recherche semblent donc bien percevoir ces distinctions et posséder une représentation globale juste du français québécois standard qui, à certaines nuances près, pourrait être assimilé à la langue des lecteurs de nouvelles si celle-ci n'était un écrit oralisé.

Nous avons aussi demandé aux étudiants s'ils estiment que parler en français standard, c'est parler comme des Français³. Une minorité d'entre eux, soit 10,3 %, sont d'accord ou tout à fait d'accord avec cette idée. Ce résultat est similaire à celui que Bouchard et Maurais (1999) avaient obtenu en posant la question à 1591 Québécois francophones. Les étudiants semblent donc considérer, avec raison, qu'il existe une norme du français propre au Québec.

2 Chef d'antenne de la télévision publique francophone du Canada et personnalité-vedette de l'information télévisée depuis plus de 35 ans.

3 Pour nombre de Québécois, l'archétype de l'Européen est un Français.

Voyons maintenant comment s'actualise cette représentation de la norme lorsque nous présentons aux futurs enseignants diverses variantes familières ou standards. Sur le plan phonétique, les étudiants sont très partagés : 47 % croient à tort que l'élision du e muet constitue une variante familière dans *j'te comprends*. Ce pourcentage atteint 66,6 % lorsqu'à l'élision du e muet s'ajoute la substitution du son *ch* au son *j* comme dans *ch'suis*. Cette substitution est pourtant incontournable, sur le plan physiologique, en raison de l'assimilation des consonnes sonores (*j*) aux consonnes sourdes (*ch* et *s*). Sur le plan de la prononciation des consonnes finales, 26,1 % estiment à tort que les variantes *quat'filles* et *quatre filles* appartiennent toutes deux au registre standard. En outre, sur le plan syntaxique, 73,2 % estiment – également à tort – que le français standard exige la prononciation de **tous** les *ne* dans la forme négative (nous soulignons).

Enfin, à propos du lexique, seulement 30,4 % des étudiants admettent que les variantes *ça m'achale* et *ça m'énerve* peuvent être toutes deux employées selon que la situation de communication est informelle ou formelle. De plus, les étudiants considèrent très majoritairement (85,3 %) – et ce, avec raison – que des québécismes comme *tuque* et *mitaines*, qui décrivent une réalité « bien de chez nous », sont tout à fait légitimes en langue standard.

Pour encore mieux cerner les principales connaissances et préoccupations des étudiants à l'égard de la norme, nous les avons interrogés à propos de leurs trois principaux points forts et points faibles de même qu'au sujet des trois principales erreurs à corriger chez les élèves. Dans l'ensemble, les étudiants signalent de réelles erreurs linguistiques. Ils soulèvent le plus souvent des erreurs de morphosyntaxe qui concernent les verbes, notamment l'emploi du conditionnel avec la conjonction *si* (*si... j'aurais*), ainsi que l'accord en genre (*une belle autobus*). Le lexique occupe la deuxième place dans leurs préoccupations : précision, propriété et variété du vocabulaire, élimination des anglicismes et des mots bidons tels que *genre*, *comme* et *style*. Enfin, la phonétique occupe la dernière place, ce qui s'explique peut-être par le fait qu'elle est propre à l'oral tandis que la morphosyntaxe et le lexique concernent aussi l'écrit, plus souvent enseigné à l'école que l'oral.

Nous avons ensuite classé les variantes relevées par nos sujets en fonction des 33 catégories établies par Gervais *et al.* (2001) au cours d'une étude où les chercheurs avaient demandé à 285 futurs enseignants de s'exprimer en français standard. Nos étudiants ont relevé des variantes appartenant à 18 des 33 catégories, soit un peu plus de la moitié. Cependant, sauf pour les erreurs liées aux verbes et à l'absence systématique de *ne* dans la négation, peu d'énoncés concernent cinq des sept variantes familières les plus souvent produites par les sujets de l'étude de référence⁴: simplification du groupe de consonnes finales devant une consonne (*êt' parti*), variante familière d'un pronom sujet (*a dort* ou *les filles, i sont*), suppression d'une consonne (*le premier cyc'*), diphtongaison à grande profondeur (*scolaire*) et variante familière d'un connecteur (*quand qu'on*).

Apprendre en quoi consiste la norme

Nous constatons que les futurs enseignants ont une appréhension globale assez juste de la norme du français oral québécois. En revanche, dans l'ensemble, ils ne savent pas ce qui constitue une variante familière ou une variante standard. De plus, s'ils sont capables de nommer avec justesse un grand nombre de variantes familières, surtout celles qui relèvent aussi de la langue écrite, ils ne semblent toutefois pas conscients de celles qui sont les plus fréquentes dans leur propre discours.

Il faut sans contredit que les futurs enseignants sachent en quoi consiste la norme du français oral québécois et soient en mesure de distinguer les variantes familières des variantes standards. En rehaussant leur connaissance du français oral standard, autrement dit en sachant avec certitude ce qu'il convient de dire et de ne pas dire en situation formelle de communication, ils mettront en place les bases d'une communication orale de qualité.

4 Ces sept variantes familières représentent, selon les chercheurs, 88 % de toutes les variantes familières produites par les sujets de leur étude.

Références

- Bouchard, P. et Maurais, J. (1999). La norme et l'école. L'opinion des Québécois. *Terminogramme. La norme du français au Québec*. Perspectives pédagogiques, 91-92, p. 91-116.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et Larose, G. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : La Commission.
- Corbeil, J.-C. (1993). Le français au Québec, une langue à restaurer? *Vie pédagogique*, 86, 27-30.
- Gervais, F., Ostiguy, L., Hopper, C., Lebrun, M. et Préfontaine, C. (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire*. Québec : Conseil de la langue française.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum et Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Lebrun, M. et Baribeau, C. (2001). La découverte de l'art du possible en enseignement du français. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 133-154.
- Ostiguy, L., Champagne, É., Gervais, F. et Lebrun, M. (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire*. Québec : Office québécois de la langue française.
- Reinke, K. (2005). *La langue à la télévision québécoise : aspects sociophonétiques*. Québec : Office québécois de la langue française.

Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants?

Stéphane MARTINEAU
Anne-Marie VALLERAND

CRIFPE-LADIPE



Introduction

Plusieurs auteurs mettent en évidence le rôle crucial de la direction d'une école dans l'insertion et la rétention des enseignants débutants. Par ailleurs, un sondage effectué auprès de 359 enseignants ayant quitté la profession révèle que le principal facteur d'abandon de l'enseignement est le manque de soutien aux enseignants débutants de la part des administrateurs (Eggen, 2002). Même constat dans la recherche de Johnson et Birkeland (2003) où les enseignants débutants interrogés citent leur insatisfaction quant au soutien administratif plus souvent qu'aucun autre facteur contribuant au changement d'école. La question du rôle des directions dans le soutien à l'insertion professionnelle apparaît donc importante et c'est pourquoi ce texte présente une brève synthèse des écrits sur le sujet.

Le recrutement

Un des premiers rôles de la direction auprès des novices est le recrutement. En effet, dans plusieurs écoles, c'est à la direction qu'il incombe de recruter les nouveaux enseignants. Comme le souligne Brossard (1999b), la sélection du personnel est très importante si la direction veut s'assurer que le climat de l'école est favorable. Pour ceux qui seront

sélectionnés, la direction représentera souvent le premier contact humain dans l'école (Brock et Grady, 1997). Il est donc crucial que cette rencontre se passe bien afin que par la suite, le débutant se sente à l'aise de demander du soutien à la direction, le moment venu.

Selon une étude de Wood (2005) portant sur le rôle de la direction dans un programme d'insertion, la fonction de recruteur est particulièrement importante. En effet, le fait d'être employé directement par la direction peut avoir une influence sur la rétention des novices et sur leur façon de faire face aux problèmes : « *When faced with challenging classroom dilemmas, these novice teachers often persevered longer in solving their problems than those who had not experienced this direct recruitment by a site administrator.* » (Wood, 2005, p. 53).

L'accueil

Selon Vogel (2004), une fois les novices recrutés, la première tâche de soutien qui incombe à la direction consiste à fournir aux nouveaux enseignants certaines informations sur le fonctionnement et l'organisation de l'école. Le ministère de l'Éducation du Québec (1996)¹ renchérit en soulignant que la direction doit entre autres informer le novice sur le projet éducatif et les règles de vie et de conduite de l'école, les services disponibles et l'organisation physique de l'école. La direction peut également informer le novice sur les ressources qui sont à sa disposition et les mesures de soutien disponibles. Par exemple, si un programme d'insertion est offert dans la commission scolaire ou l'école, la direction doit veiller à en aviser le novice.

En plus de son rôle d'information, la direction a un important rôle d'accueil lors de la rentrée scolaire. Baillauquès et Breuse (1993) présentent ce rôle en ces termes : « Mettre le nouveau venu à l'aise, lui faciliter le travail, lui apporter l'aide ou le conseil qu'il sollicite, lui faire sentir qu'il n'est pas un intrus mais un collègue à part entière avec lequel il va faire bon travailler, doit être l'objectif premier de l'accueil. » (p. 157).

1 Aujourd'hui devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Lors d'une table ronde sur l'insertion professionnelle, réalisée avec dix gestionnaires québécois (Céré, 2003), les participants ont souligné la nécessité pour les directions d'établissements scolaires d'offrir un accueil personnalisé aux nouveaux enseignants en début d'année et même d'organiser une réunion collective avec tous les enseignants débutants. Une autre mesure d'accueil visant à bien informer les nouveaux enseignants en début d'année consiste à leur offrir un dossier d'information contenant divers documents tels que la convention collective, le projet éducatif, le code de vie de l'école, etc.

Enfin, la direction doit informer le débutant de son horaire, lui faire visiter l'école et le présenter aux autres enseignants ainsi qu'aux autres membres du personnel (MEQ, 1996). Les personnes ressources avec lesquelles l'enseignant pourrait devoir interagir en cours d'année lui seront alors présentées.

Les attentes

Il est particulièrement important que la direction fasse connaître dès le départ ses attentes envers le débutant. Cela permettra d'établir une communication authentique entre la direction et le novice. De plus, selon Brock et Grady (1997), qui ont mené une étude sur le rôle de la direction dans l'insertion des enseignants débutants, les nouveaux enseignants souhaitent répondre aux attentes de la direction et s'ils sentent qu'ils ne sont pas en mesure de le faire, ils peuvent se sentir frustrés, anxieux ou abandonnés, ce qui nuira à leur bonne insertion professionnelle.

En plus d'être formulées clairement, les attentes de la direction envers les novices doivent donc être réalistes afin que ces derniers puissent y répondre convenablement. Malheureusement, selon une étude menée par Martineau (Martineau et Presseau, 2003), il semblerait que ce ne soit pas toujours le cas et que les attentes de la direction envers les débutants soient souvent particulièrement élevées. En effet, cette étude révèle que la direction attend notamment des novices qu'ils soient capables de bien gérer la classe, qu'ils participent activement à la vie de l'école, qu'ils aient une bonne confiance en eux, qu'ils agissent à titre de modèles pour les élèves, qu'ils maîtrisent différentes méthodes pédagogiques et qu'ils soient capables de

travailler en équipe avec leurs collègues. Ces nombreuses attentes peuvent être source de stress chez le novice, qui ne possède pas nécessairement toutes ces compétences et connaissances dès l'entrée dans la profession et qui doit donc apprendre à les développer progressivement afin de répondre aux exigences de la direction.

Une relation positive

De manière plus générale, plusieurs recherches soulignent que l'insertion professionnelle des débutants est facilitée s'ils peuvent entretenir une relation positive avec la direction de l'école. Pour les administrateurs scolaires, l'établissement d'une telle relation avec les enseignants novices implique notamment une attitude d'ouverture, de respect, de disponibilité et d'écoute. La direction doit démontrer qu'elle comprend que les enseignants novices n'ont pas beaucoup d'expérience et qu'ils peuvent parfois faire des erreurs. Ainsi, les enseignants débutants pourront se sentir à l'aise d'aller consulter la direction ou de lui faire part de problèmes.

En outre, le débutant doit être reconnu comme membre à part entière de l'équipe-école, c'est-à-dire qu'il doit être considéré comme égal aux autres enseignants et qu'il doit pouvoir bénéficier des mêmes privilèges (Jobin, 2003). Ainsi, qu'il soit permanent ou non, enseignant suppléant ou régulier, l'enseignant débutant mérite la même considération de la part de la direction qu'un enseignant d'expérience.

Afin de favoriser la communication, il faut également que la direction indique clairement aux débutants qu'elle est disponible pour eux et qu'elle a du temps à leur consacrer. Une direction trop occupée, une porte de bureau trop souvent fermée ou une attitude irrespectueuse ou dictatoriale envers les débutants peuvent décourager ces derniers de faire appel à la direction en cas de besoin.

Le renforcement positif est également important pour favoriser une relation positive entre la direction et les enseignants débutants et ainsi faciliter l'insertion professionnelle. En effet, les commentaires positifs provenant de la direction peuvent grandement contribuer à augmenter l'estime de soi et le sentiment

de compétence du novice. Il s'avère donc important que la direction souligne aux débutants qu'elle est satisfaite de leur travail et qu'elle les apprécie. Toutefois, il est aussi nécessaire que la direction offre, en plus des commentaires positifs, une critique constructive visant à l'amélioration de la pratique pédagogique du novice.

Enfin, la direction doit maintenir une communication régulière avec les débutants en les informant de la tenue des réunions, des dates limites (par exemple pour la remise des bulletins) et des événements à venir (colloques, activités spéciales dans l'école, ateliers de formation, etc.).

Le mentorat

Certains auteurs indiquent que la direction peut aider les débutants en favorisant l'instauration d'un système de mentorat (Angelle, 2002; Nault, 2003; Vogel, 2004; Wood, 2005). Lorsque cela est possible, la direction assignera au débutant un mentor enseignant la même discipline ou le même niveau. En outre, il peut être très intéressant, à la fois pour le novice et pour le mentor, d'avoir du temps de libération d'enseignement ou d'autres tâches pour se rencontrer afin de discuter et de planifier ensemble. La direction doit donc veiller à leur allouer suffisamment de temps libre. Enfin, elle doit avoir des contacts réguliers avec les mentors et les novices pour s'assurer que le mentorat est efficace.

La direction peut également agir elle-même à titre de mentor en observant les enseignants débutants et en leur offrant rétroaction et conseils (Angelle, 2002; Eggen, 2002). Selon une étude qualitative sur la socialisation des enseignants débutants, la qualité du monitorat² offert par l'administration est très variable (Angelle, 2002). Ainsi, dans certaines écoles, la direction offre un monitorat de qualité en effectuant des visites régulières en classe et en offrant une rétroaction immédiate aux enseignants. Cette rétroac-

2 Dans les écrits, on parle de mentorat dans le cas de l'accompagnement d'un novice par un enseignant chevronné tandis que le terme monitorat (ou *monitoring*) est utilisé pour désigner l'accompagnement réalisé par la direction elle-même auprès de l'enseignant débutant.

tion doit porter à la fois sur les points positifs et sur les faiblesses du novice et elle peut s'effectuer soit par écrit ou oralement. En outre, l'observation en classe par la direction peut parfois être annoncée à l'avance au novice, et parfois non. Dans d'autres écoles où le monitorat offert est moins efficace, les observations en classe et la rétroaction sont absentes ou ne sont pas assez fréquentes pour assurer un véritable suivi du novice et lui permettre de progresser.

Enfin, pour que l'observation en classe soit bénéfique, il est impératif que les novices ressentent que la direction les observe afin de leur permettre de s'améliorer et non dans le but unique de les critiquer. Les débutants doivent donc être informés à l'avance des objectifs de l'observation que sont le soutien, l'amélioration des performances du novice et l'évaluation formative. Selon Wood (2005), la rétroaction offerte par la direction à la suite de l'observation est particulièrement importante : « *As instructional leaders, principals need to give regular, systematic feedback to novice teachers on their pedagogical approaches, content knowledge, and classroom management strategies.* » (p. 48). Wood ajoute également que cette rétroaction permet au novice de mieux cerner les attentes de la direction.

Dans les commissions scolaires où une évaluation formelle de l'enseignant par la direction est prévue, l'observation est encore plus essentielle. En effet, comme l'indique le COFPE (2002), l'évaluation de l'enseignant débutant doit être précédée d'une évaluation formative basée sur l'observation et suivie d'une rétroaction par la direction, ainsi que de mesures de soutien et d'activités de formation pour combler les lacunes ou les difficultés observées.

Une autre mesure moins fréquemment rencontrée dans la littérature, mais qui pourrait s'avérer tout aussi intéressante, est la modélisation de leçons par la direction (Wood, 2005). La direction vient alors dans la classe du débutant et prend en charge le groupe pendant que le novice observe les stratégies pédagogiques utilisées.

Les conditions de travail

Les administrateurs scolaires doivent assurer les conditions de travail les plus adéquates possible, et ce, autant pour les enseignants d'expérience que pour les novices (Vogel, 2004). En effet, la direction influence directement plusieurs des conditions de travail rencontrées par les enseignants à l'école : disponibilité des ressources, climat de travail, accès à la formation continue, composition des horaires, etc.

Selon Colley (2002), la direction a un rôle à jouer dans la construction d'une culture scolaire favorable à l'insertion des débutants. En effet, la direction doit faire en sorte que l'insertion professionnelle soit considérée comme une responsabilité collective, partagée par tous les membres du personnel de l'école. En outre, si un programme d'insertion est en place dans l'école ou dans la commission scolaire, la direction doit le considérer comme étant utile et s'assurer d'en faire la promotion à l'école et d'en superviser le bon fonctionnement (MEQ, 1996; Wood, 2005).

La direction doit également encourager le travail en collégialité de même que l'esprit de collaboration et d'entraide parmi le personnel enseignant (Baillauquès et Breuse, 1993; Feiman-Nemser, 2003; Lamarre, 2004), ce qui permettra aux débutants de s'intégrer plus rapidement et plus facilement dans l'équipe-école. Également, une école qui bénéficie d'une culture axée sur la résolution de problèmes et sur le principe de communauté d'apprentissage est particulièrement « aidante » pour les débutants, puisqu'elle leur permet d'envisager des solutions aux difficultés rencontrées (COFPE, 2002; Feiman-Nemser, 2003). Bref, par sa grande influence sur les valeurs et la philosophie de l'école, la direction a le loisir d'instaurer un climat et une culture scolaires qui soutiennent l'insertion des novices.

Afin de favoriser la rétention des débutants, la direction devrait également s'assurer que les novices n'ont pas une tâche de départ trop lourde (Baillauquès et Breuse, 1993; Eggen, 2002; Lamarre, 2004). Ainsi, dans la mesure du possible, le novice ne devrait pas être assigné aux classes les plus difficiles, c'est-à-dire à celles comprenant un grand nombre d'élèves ayant des besoins spéciaux (troubles d'apprentissage, troubles

de comportement, etc.). Pour faciliter la tâche des débutants, il faudrait également limiter – mais pas nécessairement éliminer – les tâches supplémentaires : formulaires à remplir, activités parascolaires, participation aux comités, etc. Malheureusement, c'est plutôt le contraire qui se produit actuellement et, comme le soulignent plusieurs auteurs, les novices, puisqu'ils choisissent en dernier leur affectation, sont trop souvent ceux qui héritent des tâches les plus difficiles et des horaires les moins intéressants (Martineau, Presseau et Portelance, 2005).

En outre, plusieurs débutants se voient affectés à une tâche qui ne correspond pas à leur formation initiale et doivent alors enseigner à un niveau ou dans une discipline pour lesquels ils n'ont pas été formés. Cette situation rend leur insertion plus difficile et c'est pourquoi la direction devrait éviter de donner une tâche d'enseignement en dehors de la certification du débutant. De même, comme le suggère Angelle (2002), la direction peut aménager un horaire facilitant pour les débutants, notamment en réduisant le nombre de périodes d'enseignement consécutives sans pause et en limitant le nombre de planifications de leçons.

La direction peut également prendre une autre mesure pour faciliter les premières années d'enseignement, celle d'offrir aux débutants une tâche réduite et de leur allouer du temps de libération (Nault, 2003; Vogel, 2004). Ce temps pourrait être utilisé pour la planification, pour les rencontres avec un mentor, pour effectuer de l'observation dans la classe d'enseignants expérimentés ou encore tout simplement pour discuter du vécu professionnel entre novices. L'observation d'enseignants vétérans s'avère particulièrement utile pour les novices, car elle leur permet de voir comment ces enseignants font face aux divers défis et problèmes rencontrés au quotidien et ainsi de s'approprier de nouvelles stratégies pédagogiques (Angelle, 2002).

En outre, la direction doit s'assurer que les enseignants débutants ont toutes les ressources nécessaires pour enseigner. Il faut donc veiller à ce que le matériel soit en bon état et en quantité suffisante, et à ce que le novice connaisse le fonctionnement des divers appareils pouvant l'aider dans son travail (photocopieuse, rétroprojecteur, ressources informatiques, etc.).

Le développement professionnel

La direction a également un rôle important dans le développement professionnel et la formation continue des novices (COFPE, 2002; Darling-Hammond, 1999). Elle doit s'assurer d'instaurer une culture de formation continue à l'école et elle doit demander à la commission scolaire de mettre en place des mesures de soutien pour les nouveaux enseignants (Brossard, 1999a). De plus, en informant les débutants sur les formations continues offertes et en les encourageant à participer à de telles activités, elle favorise leur plein épanouissement professionnel, tout en leur permettant d'acquérir de nouveaux outils pour exercer leur métier efficacement.

Enfin, la direction devrait offrir un soutien aux débutants quant à la gestion de classe : formations, groupes d'entraide, soutien individuel, etc. (Céré, 2003). De même, il serait important que la direction joue un rôle de leader pédagogique en engageant les nouveaux enseignants dans des discussions sur la pratique enseignante et sur la pédagogie (Angelle, 2002).

Conclusion

Les directions d'établissement ont un rôle crucial à jouer dans le processus d'insertion professionnelle des débutants en enseignement. Elles sont en mesure, dans bien des cas, de faire pencher la balance du côté de la réussite de ce processus. Il semble donc primordial que les directions d'école soient conscientes du rôle capital qu'elles jouent afin de mettre en place les mesures nécessaires d'accueil, de soutien et d'encadrement des nouveaux enseignants dans nos écoles. Évidemment, il s'agit là d'un autre défi qui s'ajoute à une tâche déjà particulièrement lourde pour celui ou celle qui assume la direction d'un établissement scolaire.

Références

- Angelle, P. S. (2002, février). *T.O.S.S. it to the New Teacher: The Principal's Role in the Induction Process*. Communication présentée au congrès annuel du Southwest Educational Research Association, Austin, Texas.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Brock, B. L. et Grady, M. L. (1997). *From first year to first-rate: Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Brossard, L. (1999a). L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer. *Vie pédagogique*, 111, 18-23.
- Brossard, L. (1999b). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : une insertion qui respecte le passé et assure l'avenir. *Vie pédagogique*, 111, 37-38.
- Céré, R., (2003) L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue...des gestionnaires, *Vie pédagogique*, 128, 26-30.
- Colley, A. (2002). What can principals do about new teacher attrition? *Principal Magazine*, 81(4), 22-24.
- COFPE (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant) (2002). *Offrir la profession en héritage, Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Darling-Hammond, L. (1999). Teacher recruitment, selection, and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers. Dans L. Darling-Hammond et G. Sykes (dir.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Eggen, B. L. (2002, février). *Administrative accountability and the novice teacher*. Communication présentée au 54^e congrès annuel de l'American Association of Colleges for Teacher Education, New York.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Jobin, M. (2003). Vers la construction et le partage d'un « savoir d'expérience ». *Vie pédagogique* 128, 31-36.
- Johnson, S. M. et Birkeland, S. E. (2003). The schools that teachers choose. *Educational Leadership*, 60(8), 20-24.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005, février). Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants : revue et analyse de la littérature. *Actes du 5^e colloque international Recherche(s) et formation, Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*. IUFM des Pays de la Loire, Nantes, CD-ROM.
- MEQ (1996). *L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : un cadre de référence*. Document préparé par les membres du comité de travail sur l'insertion professionnelle de la Table régionale MEQ-Université-Milieu scolaire, Région de la Mauricie-Bois-Francs.
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, 128, 23-25.
- Vogel, T. L. (2004). *An analysis of working conditions experimented by beginning teachers in an urban school district*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Memphis, Memphis.
- Wood, A. L. (2005). The importance of principals: Site administrator's roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.

L'achronique*

Mamma science et Sainte Méthode : entretien piégé avec mon ami Antoine

M'hammed MELLOUKI
CRIFPE-LAVAL



Antoine est mon ami, pas le vôtre. Comme chacun sait, on peut piéger son ami pour une bonne cause, surtout si on sait qu'il est vendu à ladite cause. C'est ce que j'ai fait, en tout état de cause, avec mon ami Antoine. La cause? Celle d'une certaine conception de la recherche, que le gros du milieu universitaire boude, c'est le moins qu'on peut dire, s'abreuvant aux inépuisables tétons de la *mamma* science. Enfin, une certaine science, que mon ami Antoine rejette, et moi aussi, en raison justement de la stérilité, sinon du venin, de ses mamelons. Nous avons donc échangé des courriels, et c'est là que je l'ai piégé. C'est ensuite que je l'ai informé. Et c'est là qu'il a dit oui. Je le savais, de toute façon. Nous vous autorisons à lire nos échanges. Motus et bouche cousue, *capisce?*

De Med : 15 octobre 2005

J'ai appelé plusieurs fois aujourd'hui à la Villa Medica où tu reprends des forces après la première opération. On m'a appris que tu venais de partir pour une maison de convalescence. Comble de la déception, on avait déjà classé/archivé ton dossier. Est-ce par cause de l'efficacité canadienne, parce qu'il y a des gens qui oublient vite les gens, ou parce que tu as été un peu trop mnioumniouchant avec les infirmières? L'infirmière de service, à l'accent pas québécois, était très gentille. Mais quand c'est archivé, c'est archivé, *m'sieur*. Parfois j'aimerais bien que ma tête soit faite de la sorte, avec des classeurs, dont certains verrouillés à jamais.

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

On m'a dit que tu avais un cellulaire. J'imagine que l'accès y est réservé. Sacré Antoine! Dis-moi seulement où je peux te joindre. J'ai presque terminé la lecture de ton ouvrage *Les poqués de la pédagogie*, qui se laisse dévorer comme un roman. Les Chers collègues en prennent pour leur rhume et ça me va droit au cœur. La science aussi. L'autre, celle qui n'est pas la nôtre. Nous nous comprenons!

D'Antoine : 17 octobre 2005

Est-ce que tu te paies ma tête quand tu dis que *Pédagogie des poqués* se lit comme un roman? De toute façon, ça ne me dérange pas du tout quand la personne qui se paie ma tête a, pour ce faire, un talent qui est à la hauteur du prix de ma tête. Ce qui est ton cas!!! Alors, vas-y, mon gars. J'aurai mon tour!

De Med : 23 octobre 2005

Antoine, tu ne changeras donc jamais. Tu es bourré de préjugés. Contre la recherche scientifique, contre les chercheurs, contre l'objectivité, contre ce que tu appelles « les chers collègues », et je devine le sarcasme derrière l'expression. Ça, ça peut passer, mais contre le roman, ça non. Quand je t'ai dit dans mon précédent message que ton livre se laisse lire comme un roman, tu me demandas, deux jours plus tard, si je n'étais pas tombé sur la tête. Je l'ai eu dans le baba, ta question, moi qui incite les étudiants à prendre le roman pour exemple de la construction d'un bon texte, que beaucoup de tes chers collègues devraient suivre. Ne crois-tu pas que cela éviterait à nombre d'étudiants d'avoir à recourir à des expédients pour digérer l'indigeste et que cela augmenterait, mieux que les plans de performance, le taux de fréquentation des études universitaires? Pourquoi te justifies-tu tant, dans les *Poqués de la pédagogie*, de n'avoir pas suivi la méthode scientifique? Pourquoi ces détours qui n'en finissent plus pour dire que tu ne crois pas à l'objectivité et que, en sous-texte, les chers collègues étaient pour quelque chose dans cette perte de la foi en cela même qui fait une partie de notre existence, à nous, chercheurs qui croyons à ce que nous faisons, et le faisons comme nous croyons devoir le faire? Peux-tu t'expliquer, ami Antoine?

D'Antoine : 22 août 2006

Libre à toi de dire que je suis bourré de préjugés à l'endroit de la recherche et des chercheurs. Si c'est le prix à payer pour me démarquer d'une certaine conception par trop dominante de la science, je suis prêt à le payer, surtout si cette dette consiste à inviter un ami à des lunchs épistémologiques au cours desquels nous pourrions lyncher une fois pour toutes les « chers collègues » qui font tant de tort à la science, la vraie! Nos rencontres pourraient s'appeler : lunch pour lyncher, non?

Si j'insiste tant pour me démarquer des tenants de la Sainte Méthode, c'est pour deux raisons. Premièrement, j'avais besoin de prendre mes distances par rapport aux aberrations du monde de la recherche et à tous les maux qui affligent cette forme de recherche qui se dit Scientifique. Dogmatisme et étroitesse d'esprit; scientisme et pensée magique; manque d'imagination et inhibition méthodologique; prétention, arrogance et fatuité; froideur et insensibilité; prétention de neutralité et d'objectivité; tentation hégémonique et inquisition; prédation, plagiat et fraude, hypocrisie, intrigues et trahisons, tous autant de fléaux qui menacent constamment ce « tout petit monde » dont parle David Lodge avec tant d'humour et de pertinence. Une façon de se soigner ou de prévenir ces maux qui nous menacent consiste à adopter des comportements marginaux au regard de ces pratiques de recherche qui n'ont strictement rien à voir avec le développement des connaissances. C'est le camp que j'ai choisi.

On l'aura deviné, je ne suis donc pas un orthodoxe de la Sainte Méthode. Au fait, je devrais dire : je ne suis *plus* un orthodoxe, car je l'ai déjà été. Bien que j'aie toujours été un peu rebelle, il n'empêche que je fus un temps, qui correspond aux premières années dans le métier, orthodoxe de stricte obédience. En ce sens, j'ai la base, j'ai le *kit* pour tenir tête à tous les arrogants de la Terre. Mais aujourd'hui, c'est terminé. Ce n'est donc pas par défaut, mais bien par choix que je suis devenu au fil des années au mieux un hybride, au pire un hérétique de la Sainte Méthode. Méthodologiquement hybride, épistémologiquement hérétique.

J'ai abjuré la religion de la Sainte Méthode scientifique, mais en même temps, je veux faire un travail auquel ses disciples devront accorder crédibilité, et je prétends pouvoir le faire. C'est là la deuxième raison pour laquelle j'ai choisi de prendre mes distances par rapport à un monde de la recherche où le chercheur est devenu plus important que la recherche. Quand je dis que je veux faire un travail auquel ses disciples devront accorder crédibilité, je reconnais par-là que je n'ai pas le choix puisque, dans ce tout petit monde, ce sont eux qui font la loi. Ils appartiennent à ce que j'appelle « le paradigme dominant ». Or, il en est des paradigmes scientifiques comme des classes sociales : il y en a toujours un qui domine les autres à un moment donné.

Mais qu'est-ce donc au juste que la science? Après tant d'autres, je risque une réponse. Cette réponse est double et ses deux termes sont en quelque sorte inséparables. D'un point de vue épistémologique, je dirai que la science avec un petit s est la démarche de connaissance qui propose la meilleure explication que nous ayons d'une chose ou d'un phénomène à un moment donné. C'est aussi celle qui résiste le mieux à sa contradictoire. Mais il existe aussi quelque chose qui aime s'appeler la Science avec un grand S. D'un point de vue sociologique, la Science est l'explication des choses et des phénomènes qui domine à un moment déterminé, l'explication hégémonique qui n'est pas nécessairement la meilleure, selon Paul Feyerabend, mais la plus puissante, politiquement parlant.

Et j'insiste sur l'idée de domination parce qu'elle recèle la dimension essentiellement politique de cette institutionnalisation de la démarche de connaissance qui s'appelle la Science qui s'écrit avec un grand S! L'histoire de Galilée est pour moi la plus belle preuve de l'existence de deux sciences : la science et la Science. S'inspirant des travaux de Copernic, Galilée avait la science (avec un petit s...) de la place de la Terre dans l'univers, l'Église en avait la Science. Pour éviter le bûcher de l'Inquisition, Galilée a dû accepter l'hégémonie de la Science. Et pourtant, elle tourne, ronchonait-il... Et dans la recherche moderne, le bras séculier de l'Inquisition, c'est la sanction négative des pairs et le refus des subventions qui s'ensuit! Dans

ces conditions, mieux vaut abjurer, quitter et courir les risques de la liberté épistémologique que de se soumettre au jugement des pairs qui fait aujourd'hui foi de tout. Et avec le temps, le jugement ne porte plus sur la découverte et l'avancement des connaissances, mais sur la conformité à l'orthodoxie de la tribu; la question principale des pairs n'est plus : es-tu capable de nous prouver qu'en procédant ainsi, tu vas faire avancer les choses? Mais plutôt : *es-tu capable de nous prouver que tu es aussi bon que nous, que tu es le meilleur parmi ceux qui demandent leur admission dans le clan?* Dès lors, on ne cherche plus pour faire avancer les connaissances, pour découvrir ou expliquer quelque chose. On cherche pour prouver qu'on est le meilleur. Ce qui importe aujourd'hui, ce n'est pas de trouver, c'est de prouver. Pour moi, c'est une perversion de l'activité de recherche par une technocratie plus éprise d'imposer son pouvoir et sa renommée que de faire reculer les frontières de l'ignorance.

Cela conduit inévitablement à cette inhibition méthodologique qui pousse le chercheur à esquisser des devis de recherche tellement étriqués, tellement conservateurs qu'il a toutes les chances de tout vérifier et que, surtout, il ne prend aucun risque de faire avancer les connaissances! C'est en dérision de cette inhibition attentatoire à l'avancement des connaissances qu'avec des collègues aussi rebelles que moi, j'avais fait le projet de demander une subvention pour fonder un périodique consacré aux hypothèses non vérifiées, que nous aurions appelé « *La poubelle sociologique trimestrielle – The Sociological Garbage Can Quarterly* ».

De Med : 23 août 2006

Cher Antoine, j'ai bien reçu ton message d'hier. Je suis d'accord pour que nous lunchions bientôt parce que, au-delà des conceptions et des pratiques de la recherche, que l'on peut mettre à l'endroit et à l'envers d'un tour de main, il y a notre éternel débat, il faudra bien reprendre la discussion là où nous l'avons laissée il y a exactement un an, juste avant ton regrettable accident. Oui donc pour un prochain lunch. Je te remercie de t'être laissé entraîner dans le soi-disant piège que je t'ai tendu par mes questions.

Chronique

Rendez-vous avec la recherche

Entretien avec Johanne Lebrun,
professeure de didactique des sciences humaines
à l'Université de Sherbrooke



Entrevue réalisée par
Suzanne-G. CHARTAND

CRIFPE-LAVAL

Suzanne-G. Chartrand : Madame Lebrun, vous êtes didacticienne des sciences humaines au primaire et vous avez mené une recherche sur l'incidence d'une pédagogie qui vise le développement de compétences sur les manuels de sciences humaines et, conséquemment, sur l'enseignement de cette discipline au 3^e cycle du primaire. Qu'est-ce qui vous a incitée à mener cette recherche?

Johanne Lebrun : Cette recherche s'inscrit dans la continuité de ma thèse et de maints autres travaux de recherche sur l'importance des manuels scolaires dans les pratiques d'enseignement menés au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE). Selon ces recherches, les manuels scolaires contribueraient en grande partie à définir les savoirs qui seront enseignés en classe, les stratégies pédagogiques et didactiques qui seront employées par les enseignants, la progression attendue des élèves au cours de l'année, le cheminement qu'ils doivent parcourir pour acquérir les savoirs, leur degré de participation dans les activités et le mode de reconnaissance de leurs acquis. Plus que de simples outils éducatifs, les manuels apparaissent comme un déterminant incontournable des pratiques éducatives. Ils agissent en quelque sorte comme outils d'information et de formation continue pour les enseignants. En ce sens, il importe de les analyser afin d'en dégager les apports et les limites.

Le nouveau curriculum dans le domaine des sciences humaines, appelé « univers social » par le MELS, semble très exigeant pour les élèves, les enseignants et les concepteurs de matériel didactique. En tant que didacticienne, que pensez-vous de l'exigence de développer les compétences visées par le programme?

Exigeant certes, mais néanmoins fort intéressant sur le plan des apprentissages possibles pour les élèves. À mon sens, le nouveau programme d'études en univers social, malgré ses imperfections, représente un renouveau notable pour l'enseignement de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. L'enseignement de ces disciplines a longtemps été cantonné à des finalités patrimoniales qui accordent la primauté à la transmission de connaissances factuelles sur la société d'appartenance de l'élève. Or, l'acquisition de ces connaissances, bien qu'indispensable, a une portée limitée si elle ne contribue pas au développement d'une grille d'interprétation des dynamiques sociales dans le temps et l'espace, qui permettra à l'élève de jeter les bases d'une compréhension du fonctionnement des sociétés. C'est au développement de cette grille d'interprétation que nous convient les trois compétences disciplinaires ciblées par le programme. Pour ce faire, l'élève doit développer son raisonnement au moyen d'une démarche d'apprentissage systématique et rigoureuse.

Dans quelle mesure les manuels scolaires que vous avez analysés actualisent-ils la démarche d'apprentissage préconisée dans le programme d'études du ministère de l'Éducation?

Les résultats de l'analyse, encore partiels, révèlent que la démarche préconisée par le programme est largement escamotée. Ainsi, celui-ci se substitue en grande partie au travail cognitif de l'élève en lui fournissant les interrogations, les tableaux de compilation ou les schémas organisateurs et les réponses. La démarche devient en quelque sorte un outil de téléguidage de l'élève vers la découverte des réponses attendues. Cette situation vient grandement limiter le développement des compétences disciplinaires et transversales, notamment d'ordre intellectuel et méthodologique.

Quel est le rôle dévolu à l'enseignant dans ce matériel didactique et qu'en pensez-vous?

Les manuels scolaires accordent essentiellement à l'enseignant un rôle de médiateur pédagogique et organisationnel qui intervient en marge des savoirs à enseigner. La tâche de l'enseignant consiste à exécuter, à adapter et à rendre intelligibles les étapes préidentifiées par le manuel. Selon l'utilisation qui sera faite en classe, le manuel se pose potentiellement en substitut au travail de l'enseignant. Certes, il faut se garder d'établir un lien direct entre les propositions des manuels scolaires et l'utilisation effective que les enseignants en font. Toutefois, tels que conçus présentement, les manuels scolaires sous-tendent une vision somme toute assez techniciste du travail enseignant.

Les critères d'évaluation du matériel didactique sont-ils cohérents avec le renouveau pédagogique? Comment pourraient-ils servir de guides aux concepteurs de moyens d'enseignement?

Le passage d'une pédagogie par objectifs s'ancrant à un fondement néobéhavioriste à une approche par compétences qui se réclame du constructivisme ne peut être assuré par une simple mise à jour des manuels en fonction des nouveaux programmes d'études. Or le MELS a récemment modifié ses critères d'évaluation du matériel didactique sans, d'une part, repenser en profondeur le rôle du manuel scolaire dans une intervention éducative de type constructiviste et sans, d'autre part, revoir le sens même de l'approbation des moyens d'enseignement, dont les failles sont dénoncées depuis très longtemps par maints acteurs du milieu scolaire. Les résultats d'une analyse comparative des « anciens » et des « nouveaux » critères d'évaluation montrent qu'on évalue surtout la présence des éléments contenus dans le programme, mais qu'on ne se soucie pas assez d'évaluer la pertinence de chacun par rapport à l'ensemble.

Par exemple, les évaluateurs s'assurent de la présence de questions, sans examiner l'adéquation de ce questionnement au contenu et au processus cognitif en jeu. Il en résulte une centration sur la forme. Par ailleurs, l'analyse comparative illustre qu'on maintient le manuel dans son rôle de condensé d'un programme d'études destiné à transmettre un contenu prédéterminé et préstructuré. En effet, les nouveaux manuels cherchent toujours à se substituer au travail de l'enseignant et à la démarche d'apprentissage de l'élève par l'entremise d'une démarche d'enseignement-apprentissage complète qui inclut l'évaluation des apprentissages.

Quels sont les impacts de la transformation du curriculum en sciences humaines sur la formation des futurs enseignants?

Les compétences disciplinaires et transversales à développer au primaire ainsi que celles devant être maîtrisées par les futurs enseignants nécessitent de revisiter nos pratiques de formation initiale. On ne peut pas envisager, par exemple, le développement de la compétence à « interpréter le changement dans une société et sur son territoire » sans prendre en considération la nécessité d'une formation à l'argumentation et son développement par l'élève. En outre, la reconfiguration curriculaire vient renforcer l'articulation du didactique et du pédagogique, tous deux nécessaires à la mise en place de situations d'apprentissage ouvertes, complexes et problématisées. Le dialogue entre les didacticiens des différentes disciplines et entre didacticiens, pédagogues, psychologues, etc. devient ainsi une nécessité afin de permettre l'interrelation entre les différents apprentissages prescrits par le curriculum. Le défi est donc tout aussi important du côté des formateurs universitaires que du côté des enseignants en ce qui concerne l'actualisation de ce nouveau programme d'études.

Livres

Desaulniers, M. P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lise-Anne ST. VINCENT
Université de Montréal

Destiné avant tout à la formation des enseignantes et enseignants des écoles primaires et secondaires du Québec, cet ouvrage se veut un guide pour le développement de la compétence liée à l'éthique professionnelle. Ce livre est basé sur le cadre de référence en éthique professionnelle développé par Legault (1999)¹ à la suite de certaines recherches menées auprès de différents professionnels. Il vise à aider les enseignantes et enseignants à saisir la nature éthique de leur travail et à exercer leur jugement professionnel dans les situations qui comportent des enjeux éthiques. Les situations problématiques sont diverses et nombreuses dans l'exercice de l'enseignement; elles se présentent dès les premiers stages en formation des maîtres. Nombre d'enseignantes et enseignants se sentent démunis devant ces situations problématiques à l'école. Ceux-ci perçoivent, de façon intuitive, que certains enjeux exigent réflexion et intervention, mais ils ne savent pas comment s'y prendre pour les résoudre. Ils prendront position, par exemple, en s'appuyant sur des repères de leur éducation familiale et religieuse, sur leurs croyances ou leurs valeurs, ou encore se conformeront à des règlements ou normes institutionnels, sans vraiment comprendre si ces derniers sont adéquats ou non dans la situation. Par ailleurs, le mouvement de professionnalisation, qui émerge actuellement au Québec, vise une éthique professionnelle collective à laquelle tout le corps enseignant pourrait éventuellement se référer et dans laquelle il pourrait se reconnaître. Toutefois, dans la perspective de développer leur éthique professionnelle de manière individuelle et collective, les enseignantes et

¹ Legault, Georges A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

enseignants doivent d'abord clarifier certains concepts de base en éthique professionnelle et établir le cadre de référence social dans lequel ils se situent.

Le livre est divisé en deux grandes parties et comprend une dizaine de chapitres. *La première partie* campe les fondements théoriques et le cadre social où viennent prendre appui la démarche de formation et les méthodes d'apprentissage proposées dans le livre. Dans ces chapitres, on explique l'émergence du développement de l'éthique professionnelle de façon générale dans le monde occidental et plus particulièrement au point de vue du cadre social et culturel du Québec actuel, mis en évidence par la réforme des programmes en enseignement. On présente aussi des définitions essentielles telles que la morale et la déontologie, et on traite des modes de régulation comme le droit. On décrit également le cadre légal et réglementaire de la profession enseignante et certaines structures communes à tous les citoyens (lois, règles, codes, conventions). On examine par ailleurs la question de la création d'un ordre professionnel. Enfin, on précise comment la construction de l'identité professionnelle est liée à celle de l'éthique professionnelle.

La deuxième partie du livre présente les diverses composantes de l'éthique professionnelle des enseignantes et enseignants dans le milieu de la pratique. Dans ces six derniers chapitres, on s'intéresse à l'importance des finalités éducatives, découlant de consensus sociaux, pour donner un sens aux interventions éducatives. On précise ce que signifie une intervention éducative pour mieux en comprendre les limites (abus ou négligence). On observe aussi la relation pédagogique, en définissant les qualités professionnelles reconnues comme essentielles dans cette relation. Ensuite, certaines questions éthiques sont posées en ce qui a trait à la relation au savoir dans l'enseignement. Ainsi, dans la réforme, les enseignantes et enseignants sont considérés comme des passeurs culturels. Cela démontre la nécessité de mettre leurs connaissances à jour et l'obligation d'une formation continue. On poursuit en expliquant la notion des valeurs personnelles et professionnelles, et leur rôle

dans la construction d'une éthique professionnelle. Finalement, on situe l'éthique professionnelle enseignante dans le cadre de l'école et la responsabilité des enseignantes et enseignants quant à la réussite des élèves.

Dans l'ensemble, l'ouvrage présente dans un discours accessible, avec des exemples concrets, les éléments de base pour s'approprier ce qu'est l'éthique professionnelle en enseignement. Il tient compte de l'actuel contexte social et culturel du Québec, et offre ainsi, pour les enseignantes et enseignants, des repères utiles pour circonscrire des concepts-clés. De plus, il permet, à travers les exercices proposés en fin de chacun des chapitres, de susciter des débats de fond en enseignement favorisant l'intégration des notions présentées.

Vient de paraître

La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences

Sous la direction de Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir et Joël Lebeaume. Collection Éducation-Recherche, Presses de l'Université du Québec (2006).



Comment enseigner les sciences et les technologies à l'école et comment former les enseignants dans ces domaines ? Voilà deux questions récurrentes dans les systèmes éducatifs de la plupart des pays occidentaux. Le contexte socioéducatif actuel, les récentes réformes des programmes d'études et le courant de professionnalisation des enseignants renouvellent les questionnements en lien avec ces deux problématiques fondamentales : Quels contenus et quelles modalités d'enseignement doit-on retenir pour ces domaines de savoirs ? Quelle est la pertinence des savoirs scientifiques et technologiques enseignés par rapport aux savoirs requis dans les différentes sphères et activités sociales ? Quels enjeux éducatifs et sociaux doivent être véhiculés par les sciences et les technologies à l'école secondaire ? Quelle formation des enseignants mettre en place pour répondre aux nouvelles attentes à l'égard de l'éducation scientifique à l'école ?

Les textes qui composent cet ouvrage éclairent ces problématiques, en considérant notamment la notion de culture scientifique et technologique, l'intégration ou non des sciences et des technologies, les liens entre les disciplines scientifiques et les disciplines scolaires, la contribution des travaux pratiques aux finalités de cet enseignement, la formation à l'enseignement et ses liens avec les pratiques enseignantes.

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

Clermont Gauthier
 Directeur du CRIFPE-Laval
 Secrétariat : France Walsh
 U. Laval
 (418) 656-3730

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

Philippe Maubant
 Directeur du CRIE
 Secrétariat : Lise Hermon
 U. de Sherbrooke
 (819) 821-8000 poste 1091

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

Les membres du CRIFPE

Chercheurs réguliers

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

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

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

Chercheurs associés

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

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

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

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

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

Courriel : crifpe.scedu@umontreal.ca

