

Formation et profession

Bulletin du CRIFPE

Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante

Rencontre avec
Clermont Gauthier
Thierry Karsenti
Claude Lessard
Christian Maroy

Dossier

Les changements en éducation ces 20 dernières années

Sous la responsabilité de Colette Gervais

Sommaire

- 2 **Mot du bureau de direction**
Thierry Karsenti, Maurice Tardif
- 4 **DOSSIER**
- 4 Les changements en éducation ces 20 dernières années
Colette Gervais
- 6 Rencontre avec Claude Lessard
Colette Gervais
- 15 Regard sur la réforme du programme de formation de l'école québécoise
Christine Couture
- 20 Rencontre avec Clermont Gauthier
Anthony Cerqua
- 25 Rencontre avec Thierry Karsenti
Gabriel Dumouchel
- 30 Rencontre avec Christian Maroy
Annelise Voisin
- 35 **CHRONIQUE SUR LES PROFESSIONS EN ÉDUCATION**
Les « nouveaux métiers » de la régulation de l'ordre scolaire : réflexions à partir d'études de cas en Belgique francophone
Marie Verhoeven
- 38 **CHRONIQUE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT**
Aider les enseignants débutants à gérer la classe
France Dufour
- 42 **CHRONIQUE SUR L'INTERVENTION ÉDUCATIVE**
Conscience historique et mémoire : du pareil au même? La place de la conscience historique en classe d'histoire
Catherine Duquette
- 45 **CHRONIQUE INTERNATIONALE**
TIC et formation des enseignants en Haïti : barrières et facteurs facilitants – Résumé
Etzer France
- 48 **CHRONIQUE DE LA RECHERCHE ÉTUDIANTE**
Actualisation de la supervision pédagogique classique en intervention en activité physique : une relation d'aide individualisée
Sacha Stoloff
- 51 La détection de réponses non appropriées dans les épreuves d'évaluation contenant des questions à choix de réponse
Sébastien Béland

Le bulletin du CRIFPE

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

Comité de rédaction

Jean-François Desbiens U. de Sherbrooke
Stéphane Martineau UQTR

Adjointe à la production

Sophie Goyer U. de Montréal

Responsables des chroniques

Chronique sur la formation en éducation

Dirigée par Erick Falardeau

Chronique sur les professions en éducation

Dirigée par Louis Levasseur

Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

Dirigée par Stéphane Martineau

Chronique sur l'intervention éducative

Dirigée par Jean-François Cardin

Chronique internationale

Dirigée par Thierry Karsenti

Chronique de la recherche étudiante

Dirigée par Anthony Cerqua & Marie-Andrée Lord

Collaboration spéciale

Sébastien Béland UQAM

Anthony Cerqua U. Laval

Christine Couture UQAC

France Dufour UQAM

Gabriel Dumouchel U. de Montréal

Catherine Duquette UQAC

Etzer France U. de Montréal

Colette Gervais U. de Montréal

Thierry Karsenti U. de Montréal

Sacha Stoloff U. de Sherbrooke

Maurice Tardif U. de Montréal

Marie Verhoeven U. de Louvain

Annelise Voisin U. de Montréal

Révision linguistique

Monique Paquin

Correction des épreuves

Valérie Drouin U. de Montréal

Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté U. Laval

Tous les textes sont soumis à un comité de lecture.

ISSN 1718-8237

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



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

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

Mot du bureau de direction

Formation et profession : un grand merci à Jean-François Desbiens et à Stéphane Martineau pour leur apport crucial

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

Maurice **TARDIF**
Directeur du CRIFPE-Montréal
Université de Montréal



Jean-François Desbiens



Stéphane Martineau

L'ensemble des chercheurs du CRIFPE souhaite remercier vivement nos collègues Jean-François Desbiens et Stéphane Martineau pour leur apport majeur à *Formation et profession*, le bulletin du CRIFPE. Sous leur houlette, depuis 2008, quelque 8 numéros contenant chaque fois des dossiers thématiques passionnants ont été publiés :

- L'éducation des élèves présentant des difficultés de comportement (Vol. 18, n° 3, décembre 2011)
- La science et la technologie (Vol. 18, n° 2, septembre 2011)
- La violence à l'égard des enseignants (Vol. 18, n° 1, mai 2011)
- La formation professionnelle (Vol. 17, n° 2, décembre 2010)
- Enseigner au collégial (Vol. 17, n° 1, avril 2010)
- L'éducation à la santé (Vol. 16, n° 2, octobre 2009)
- Le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (Vol. 16, n° 1, mars 2009)
- Le programme d'éthique et de culture religieuse (Vol. 15, n° 1, mai 2008)

Nos collègues Jean-François et Stéphane ont su, à la fois avec rigueur et dévouement, faire en sorte que le bulletin du CRIFPE soit téléchargé plus de 200 000 fois par an.

Avec leur départ, *Formation et profession* prendra également une nouvelle forme et deviendra, tel qu'il a été décidé lors de la dernière réunion du Comité scientifique, *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*.

Cette revue scientifique internationale, parrainée par le CRIFPE, s'inscrit dans la continuité du bulletin publié depuis près de 20 ans. Elle comporte un double objectif : vulgariser la recherche scientifique, par l'entremise de la publication de dossiers thématiques, de chroniques et de débats, tout comme le faisait déjà *Formation et profession*; assurer – et cela est nouveau – la diffusion scientifique de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation, et plus particulièrement de la formation et la profession enseignante.

La deuxième section de la nouvelle revue du CRIFPE se démarque et innove de plusieurs façons, notamment :

- Les publications scientifiques sont présentées de façon plus succincte (les textes publiés comportent de 2 000 à 6 000 mots);
- Les articles sont publiés dans un numéro dès qu'ils sont prêts, sans attendre les autres, diminuant ainsi de façon très significative les délais de publication que l'on souhaite de moins de six mois;
- Tous les numéros sont accessibles en ligne, en format PDF paginé;
- La revue est indexée par les principales bases de données en éducation.

La revue sera publiée à raison de trois numéros par année.

Cette nouvelle revue du CRIFPE sera dirigée conjointement par le Pr Martin Riopel (UQAM), le Pr Denis Jeffrey (Université Laval) et le directeur du CRIFPE. Vous trouverez les règles de publication détaillées de même qu'un premier appel à communication sur le site du CRIFPE au cours des prochains jours.

Dossier

Les changements en éducation ces 20 dernières années

Colette GERVAIS
Chercheure régulière du CRIFPE
Université de Montréal



Ces dernières années, l'éducation a suscité (et suscite toujours!) de nombreux débats très animés au Québec : réforme du programme de formation de l'école québécoise, évaluation des apprentissages, taux de décrochage, frais de scolarité et accessibilité aux études supérieures, etc. Ce numéro thématique se veut une occasion de dresser un bilan de certains des changements survenus en éducation durant les 20 dernières années. Pour ce faire, nous avons fait appel à des chercheurs du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) qui ont tenté de dresser un portrait des grandes tendances observées dans leur domaine et de dégager des perspectives.

En entrevue, Claude Lessard, l'un des chercheurs les plus connus en éducation dans la francophonie, propose une analyse originale des événements des dernières années en examinant les interactions entre deux grands cycles de politiques, l'un issu de l'éducation, l'autre, du monde économique. Ainsi, selon son analyse, les dernières années ont été marquées par un cycle *substantiel* de politiques spécifiques à l'éducation telle la réforme du curriculum scolaire qui a occupé une large part des débats au Québec. Par ailleurs, un deuxième cycle de politiques, d'ordre *administratif*, relevant d'une nouvelle forme de gouvernance et des rapports de l'État avec le système économique, s'est graduellement imposé dans plusieurs champs sociaux, dont l'éducation. Les maîtres mots en sont : efficacité, reddition de comptes, concurrence, plans stratégiques, etc. Les politiques relevant de ce deuxième cycle définissent tout autant, sinon plus, l'évolution qu'a connue l'éducation que les politiques spécifiques à ce champ.

Christine Couture, professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), jette pour sa part un regard intéressé et critique sur la réforme du programme de formation de l'école québécoise. Elle en rappelle le parcours : des intentions qui ont conduit à la réforme, en passant par divers débats soulevés, mais aussi les réalisations des différents acteurs. L'analyse qu'elle en propose permet de saisir certaines avancées de cette réforme, principalement en termes de recentration sur l'élève et ses apprentissages et de professionnalisation de l'enseignement.

Quel développement a connu la recherche en éducation ces dernières années? Des entrevues de titulaires de chaire membres du CRIFPE, réalisées par des docteurs, permettent de dégager l'évolution de leur secteur respectif, les principales avancées et les défis qui se posent maintenant.

Clermont Gauthier, professeur à l'Université Laval et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement, s'intéresse aux liens entre les résultats de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement et les politiques en matière de formation des enseignants. Il déplore le peu de prise en compte des résultats de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement dans les programmes de formation des enseignants et la prédominance du modèle du praticien réflexif, tout le contraire, selon lui, d'une volonté de savoir partagé qui devrait caractériser une profession.

Thierry Karsenti, professeur à l'Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation, rappelle l'évolution phénoménale qu'ont connue les TIC ces dernières années : Facebook et YouTube n'existaient pas quand il a obtenu sa Chaire! Le domaine évolue tellement rapidement que la recherche peine à suivre l'implantation de nouveaux équipements technologiques dans les écoles ou l'impact pédagogique de leurs usages. Il mentionne également le soutien qu'apportent les TIC à la recherche : rapidité de collecte et de traitement des données, possibilités de publication.

Christian Maroy, professeur à l'Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives, expose le contexte de globalisation et de dénationalisation des politiques éducatives parmi les problématiques actuelles que pose l'analyse des politiques éducatives. Il cite l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) comme l'un des organismes supranationaux jouant le rôle d'experts dorénavant pris en compte par les États dans l'élaboration de leurs politiques. Dans le courant de la sociologie politique actuelle, les divers niveaux d'analyse des politiques doivent tenir compte de l'international, des États et des acteurs, à la fois intermédiaires et locaux.

Ce dossier anticipe à sa façon le 20^e anniversaire du CRIFPE.



20 CRIFPE
ans déjà

Rencontre avec



Claude LESSARD
Membre fondateur du CRIFPE
Président du Conseil supérieur
de l'éducation
Université de Montréal

Entrevue réalisée par

Colette GERVAIS
Chercheure régulière du CRIFPE
Université de Montréal

Claude Lessard est professeur émérite du Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal où il a été doyen. Il a été titulaire d'une chaire de recherche sur le personnel et les métiers de l'éducation et préside actuellement le Conseil supérieur de l'éducation. Il a activement participé à plusieurs débats qui concernent l'éducation, la formation à l'enseignement et les politiques éducatives, et il a publié de très nombreux travaux à ce sujet.

Colette Gervais : Quelle lecture peut-on faire de ce qui s'est passé en éducation ces 20 dernières années, quel bilan peut-on faire de cette période en éducation?

Claude Lessard : Pour répondre à cette question, je voudrais proposer une distinction entre deux types de politiques éducatives. D'abord, une politique *substantielle* dont les objets portent sur la mission de l'éducation. Un changement de curriculum, c'est une politique substantielle, ou encore, la création d'un programme en éthique et en culture religieuse ou un débat sur l'enseignement de l'anglais par mode d'immersion. Ces politiques substantielles, parce qu'elles vont au cœur de la mission de l'institution, lui sont propres.

Et il y a des politiques *institutionnelles, administratives* qui renvoient à la gouvernance : l'organisation du système, le degré de décentralisation, le rôle des commissions scolaires ou leur abolition, etc. Elles ne sont pas spécifiques au champ de l'éducation, j'insiste sur ce point. Elles le traversent comme elles traversent l'ensemble des champs sociaux et ne sont pas produites par le champ de l'éducation, elles sont importées et mises en œuvre dans le champ, alors que les politiques substantielles sont propres au domaine.

Au cours des 20 dernières années, il y a eu deux cycles indépendants de politiques :

- Un premier qui a porté sur les politiques *substantielles*, la mission de l'école, ses finalités, son curriculum, l'évaluation des apprentissages.
- Un autre qui a porté sur la gouvernance, la répartition des pouvoirs entre les acteurs, la reddition de comptes, la mise en concurrence des établissements, etc., qui est d'ordre *institutionnel* ou *administratif*.

Il s'agit de deux cycles de politiques indépendants, mais qui se sont croisés et qui se croisent présentement. C'est ce que je vais illustrer en réponse à la question.

Le cycle de politique substantielle a commencé au début des années 90, avec une certaine expression d'insatisfaction envers l'école publique. Les syndicats ont réclamé des états généraux de l'éducation. L. Bissonnette, du journal *Le Devoir*, a fait des éditoriaux à ce propos et le Conseil supérieur, des travaux sur la gestion du changement et sur le changement du curriculum. Le ministère de l'Éducation a commandé ce que l'on a appelé le *rapport Corbo*, qui proposait de revoir le curriculum, définissait à cette fin des familles de disciplines et de connaissances, des compétences générales et des profils de sortie. C'est le premier document au Québec qui, il me semble, a traité de *compétences générales*. S'exprime donc un besoin de renouveau du système scolaire dans ses aspects substantiels avant même la création des États généraux qui, en 1995, ont consulté la population et proposé une dizaine de chantiers, dont madame Pauline Marois a fait un énoncé politique en 1997. Puis, Paul Inchauspé, aidé de son groupe de travail, a rédigé le rapport *Réaffirmer l'école* qui est à la source du nouveau curriculum. De nouveaux programmes ministériels ont donc été produits à la fin des années 90. On a enclenché la réforme des programmes au primaire aux alentours des années 2000, plus tard au secondaire.

La réforme occupe donc une grande place du bilan qu'on peut faire des dernières années?

Oui, les 20 dernières années ont été complètement absorbées par cette dynamique : l'émergence et l'affirmation d'une volonté de réforme, la consultation de la population, la déclinaison des différents volets du renouveau souhaité, la définition du contenu du curriculum, puis son implantation jusqu'à aujourd'hui. Cela a occupé l'avant-scène, engagé sept ministres de l'éducation et deux gouvernements, et suscité un débat public, fortement médiatisé et polarisé. On peut dire qu'on a beaucoup discuté d'éducation et de pédagogie.

On ne peut passer sous silence la turbulence et la teinte conflictuelle du débat. Le nouveau curriculum a beaucoup divisé les acteurs, par exemple, le mouvement syndical. La Fédération autonome de l'enseignement (FAE) est en partie, mais pas exclusivement, issue d'un conflit avec la Centrale des syndicats du Québec (CSQ)

(les syndicats des autres régions que la région montréalaise) par rapport à la réforme du curriculum et de l'accent mis sur les compétences. La CSQ a cherché à négocier certains éléments du nouveau curriculum, mais elle ne s'opposait pas fondamentalement au nouveau programme. La FAE a pris une position beaucoup plus radicale et la maintient toujours à ce jour.

Le nouveau curriculum a aussi divisé les partis politiques. Il est parfois difficile de comprendre les intentions et les actions du Parti libéral et des ministres libéraux de l'éducation. Ont-ils cherché à corriger certaines erreurs, certaines imprécisions du nouveau programme, et souhaité une approche équilibrée des connaissances et des compétences, ou au contraire ont-ils cherché à tourner le dos à la réforme et à la renier? Ont-ils corrigé des erreurs ou opéré une contre-réforme? Difficile de trancher, mais il est certain que l'implantation d'une réforme de cette envergure par deux gouvernements successifs et avec sept ministres différents est loin d'être idéale. Dans notre régime parlementaire, quand on change de gouvernement, il est rare que le nouveau gouvernement se situe clairement en continuité avec celui qu'il remplace, qu'il reprenne les mêmes politiques et les mène à bon port et donc, à la limite, contribue à la renommée du précédent. Il a d'autres priorités, d'autres façons de procéder. Cela fut clair dans le dossier du Centre hospitalier de l'Université de Montréal (CHUM) et on peut penser qu'il en a été de même dans le dossier de l'éducation.

Le nouveau curriculum nous a aussi beaucoup divisés, nous les gens d'éducation et de sciences de l'éducation. J'y reviendrai.

Au total, je ne sais pas s'il faut regarder ce qui s'est passé au Québec sur le plan du curriculum depuis une dizaine d'années comme l'expression d'un mouvement du pendule, avec des ambivalences, des avancées et des reculs, mais aussi des ajustements, et des corrections, ou bien s'il y a quelque chose qui n'a pas pris racine et qui donc pourrait aisément être emporté par le vent, notamment au secondaire. Il y a un malaise autour des programmes qui n'a pas été dissipé au secondaire. Je ne suis pas allé récemment sur le terrain, mais je soupçonne beaucoup d'enseignants d'être dans leur quant-à-soi, ne sachant trop ce qu'il faut conserver de la réforme. Je crois que beaucoup se joue autour de la politique d'évaluation des apprentissages.

Il n'y aurait pas ce malaise au primaire?

Au primaire, la traduction pédagogique des nouveaux programmes s'est relativement bien ou mieux passée. Elle n'a pas été adaptée au secondaire pour des raisons qui tiennent à l'organisation du travail et aussi peut-être au poids de la culture disciplinaire et au fait qu'un accent trop exclusif sur les compétences pouvait être perçu comme l'abandon des connaissances. Ce n'était pas le message, mais il a malheureusement été transmis par certains conseillers pédagogiques ainsi, et reçu négativement au secondaire.

La refonte des curriculums du préscolaire, du primaire et du secondaire, c'est un cycle de politiques au cours des dernières années autour d'une politique substantielle. Je mets dans ce panier des politiques substantielles récentes, que je trouve très importantes, et qu'on oublie trop souvent : la maternelle 5 ans à temps plein accessible à 98 % des enfants, le développement des centres de la petite enfance (CPE) et des maternelles 4 ans en milieu défavorisé. Ce sont des changements majeurs qui je l'espère auront des conséquences significatives sur le plan des apprentissages et de la socialisation des enfants. Ils ont d'abord été conçus comme des dispositifs facilitant la conciliation travail-famille et ont ainsi contribué à l'insertion des femmes sur le marché du travail. Sur ce plan, c'est une grande réussite pour le Québec. Mais, pour une société obsédée par le décrochage scolaire et par la diplomation, se préoccuper du développement global des enfants, les socialiser tôt sans les préscolariser à outrance, notamment en milieu défavorisé, en offrant des activités diverses et stimulantes qui les préparent tout de même à l'école et les mettent en contact avec des lettres, des livres et des chiffres, tout cela peut, à moyen et à long terme, avoir des impacts positifs. C'est un changement important qui a occupé et qui accapare encore beaucoup d'acteurs et de ressources.

Il y a eu un autre cycle de politiques qui d'une certaine manière a commencé avant le premier, mais on ne l'a pas vu venir parce qu'il n'a pas été développé en éducation. Il s'agit du cycle des politiques sur la gouvernance dont on peut retracer les origines au début des années 70. À cette époque, au sein de la fonction publique et des organismes parapublics, on commence à budgéter les activités en fonction d'objectifs précis et non plus en fonction d'un budget historique. Cette façon de faire

nous vient des États-Unis où, dès la guerre du Vietnam, R. MacNamara commence à mettre en place de tels systèmes budgétaires. Cela débute dans les années 70, un peu partout et notamment au Québec. Dans les années 80, les premiers plans stratégiques apparaissent, notamment au ministère des Transports.

Un collègue m'a transmis récemment un extrait du discours inaugural de la session parlementaire de l'hiver 1992, sous le gouvernement Bourassa. Celui-ci y annonce son intention de revoir le fonctionnement de l'administration publique québécoise dorénavant soumise à des objectifs renouvelés de productivité et d'efficacité. Plus tard, sous le gouvernement péquiste, il y eut la lutte au déficit. À cette fin, Jacques Léonard, président du Conseil du trésor, proposa une reddition de comptes plus forte et une obligation de résultat. Le Parti québécois crée en 1999 la Commission de l'administration publique de l'Assemblée nationale, puis vote la Loi sur l'administration publique. Chaque ministère fait sa planification stratégique, les sous-ministres sont désormais imputables devant l'Assemblée nationale. Les commissions scolaires font leur planification stratégique, quoique certaines le faisaient déjà. À partir de là, toute l'administration publique et parapublique a appris à construire des plans, à définir des objectifs, à faire des évaluations, à mettre en place des systèmes de régulation en fonction des objectifs, des ressources, des changements introduits et de l'évaluation de leurs effets. En somme, un processus circulaire de régulation pour améliorer le rendement et qui fait en sorte que les acteurs soient imputables d'objectifs ou de résultats mesurables. C'est un élément central de la politique.

L'autre élément de la politique, en lien avec la nouvelle gestion publique, est un fort courant selon lequel la manière de rendre les institutions publiques plus efficaces et plus efficaces est d'introduire des éléments de concurrence. Il faut que les usagers puissent choisir entre leurs écoles, leurs médecins ou leurs cliniques. Il ne faut pas nécessairement privatiser l'ensemble des services publics, mais introduire une dose de concurrence suffisante pour que les acteurs bougent et se mettent dans une logique de réponse aux demandes des usagers-clients et non dans une logique d'offre exclusivement. Pour aider à ce que cette concurrence fonctionne de manière maximale, il faut donner au consommateur de l'information, donc produire des systèmes d'évaluation,

faire des classements et des palmarès, donner des bulletins aux écoles, aux hôpitaux, etc. C'est le deuxième des nouveaux éléments de la gouvernance.

Ces deux grands courants ou cycles, ils se croisent?

Au début, il s'agissait de deux logiques totalement disjointes, en partie pour les raisons historiques que j'ai indiquées : il y en a une qui vient pour l'essentiel de l'interne du système éducatif, l'autre vient de l'évolution de l'État dans ses rapports avec le système économique. Elles sont en train de se croiser, mais il ne s'agit pas d'un croisement entre deux cycles de même nature et d'égale force. Je crois que le deuxième courant, celui de la nouvelle gouvernance, peut imposer au premier une vision de ce qu'est la mission de l'école et de ce que doit être son curriculum. Les conventions de partenariats et de gestion, le développement d'une politique d'évaluation des apprentissages et la participation du Québec à des programmes pancanadiens d'évaluation (TIMMS, PISA) sont autant d'occasions où les deux logiques ou cycles se rencontrent et s'hybrident.

Je l'illustrerais par l'importance accordée au Québec à la prévention, à la lutte au décrochage et à ce que l'on peut appeler un *modèle psychomédical* d'intervention. Un certain type de recherche entre en jeu qui prétend nourrir des décisions politiques avec des données probantes. C'est tout le mouvement de l'*evidence-based policy* qui prétend déterminer des facteurs très précis, à des moments précis du développement de l'enfant ou de l'élève, et qui prescrit tel type d'intervention efficace. C'est un modèle psychomédical de recherche et d'intervention, en ce que la recherche imite le modèle des essais cliniques randomisés à grande échelle, et que les modèles d'intervention sont centrés sur les individus, pas sur leur milieu, même si on prétend que l'approche est écologique ou écosystémique. On ne touche pas au milieu mais à l'enfant ou à l'élève qu'on définit comme étant plus ou moins à risque. Certains auteurs prétendent que si on veut prévenir le décrochage ou la délinquance des jeunes garçons, il faut quasiment intervenir dans le ventre de la mère pendant la grossesse, surtout si c'est une mère à risque, c'est-à-dire monoparentale, peu instruite, dépendante de l'aide sociale... Qu'on me comprenne bien, je ne conteste pas la nécessité d'une certaine prévention,

mais il y a des dangers à développer des approches où le décrochage scolaire est presque conçu comme une maladie qu'il faut guérir et non comme un phénomène complexe, le produit d'un milieu et d'une culture de la pauvreté, de rapports sociaux défaits, sur lesquels il faudrait s'interroger.

Tout se passe comme si, dans un mode de gouvernance axé sur l'efficacité et l'efficience, sur une pression forte autour de l'obligation de résultat, on cherche à s'appuyer sur des savoirs *durs*. Les savoirs durs, ce sont les neurosciences, la médecine, mais pas la pédagogie. Une pédagogie sociale, c'est du *mou*. Je sou mets cela comme hypothèse à vérifier. C'est dans ce sens-là que les deux logiques se croisent, que d'une certaine manière, une science plus dure vient renforcer la nouvelle gouvernance. Et je crois qu'il faut être prudent. Un décrocheur, une mère de famille d'un milieu défavorisé, ce sont des gens qui ont des droits. Ce sont des citoyens qui posent des gestes, prennent des décisions sensées et ont une rationalité, pas des malades. Quand on décroche, c'est peut-être la chose la plus rationnelle à faire. Il faut intervenir oui, mais peut-on trouver des emplois à ces gens-là? Peut-on réduire, voire éliminer la pauvreté ou lutter efficacement contre la pauvreté? Peut-on donner un peu de dignité à ces familles? Attention aux approches réductrices qui font de ces personnes des malades!

Il y aurait autre chose à ajouter concernant les interinfluences entre les deux grands cycles?

Le premier cycle a été difficile à vivre pour les sciences de l'éducation et pour les pédagogues en général. Il nous a divisés et nous a embarrassés dans la mesure où nous avons été perçus comme les agents de la légitimation des nouveaux curriculums et des nouvelles approches, alors que la nébuleuse des sciences de l'éducation est très hétérogène et diversifiée. Dire que les facultés d'éducation du Québec sont responsables du choix gouvernemental de l'approche par compétences ou du socioconstructivisme m'apparaît faux. Si certains d'entre nous ont dès le départ pris des positions claires, soit en appuyant l'approche retenue soit en s'y objectant, d'autres, tout en soutenant l'orientation, ont été insatisfaits du produit et embarrassés d'être appelés à défendre quelque chose qui manifestement aurait mérité davantage de cogitation

et de validation. J'appartiens à ce dernier groupe et je ne suis pas le seul.

Pour avoir interrogé les gens qui ont participé aux États généraux et qui étaient engagés dans la confection des programmes, j'ai observé une méfiance assez généralisée à l'égard des sciences de l'éducation et à l'égard des didacticiens qui ont peu été consultés. On nous a mis à contribution lorsqu'il est apparu nécessaire de corriger le tir et d'essayer de donner de la cohérence à des documents qui n'étaient pas au point. L'approche par compétences, le modèle qui a été choisi, oui, c'est un produit des sciences de l'éducation. Mais, il m'apparaît faux de dire que ce sont les sciences de l'éducation qui sont responsables de cette décision gouvernementale, ou encore du fait qu'on ne maîtrisait pas véritablement cette approche.

Rétrospectivement, je suis porté à penser que le rapport Corbo disait l'essentiel, c'est-à-dire : « établissons clairement des profils de sortie définis en termes de compétences adaptées aux exigences de la société d'aujourd'hui ». Puis, le rapport Inchauspé rappelait la spécificité de l'école comme instance culturelle et établissait les champs de connaissances d'aujourd'hui et les compétences transversales qu'ils requièrent. Il fallait après décliner les contenus par familles de disciplines, niveaux et ordres d'enseignement et laisser les enseignants maîtres de leur pédagogie. Après coup, je suis porté à penser qu'on s'est compliqué la tâche en voulant peut-être faire trop savant et trop novateur, engendrant une réaction négative qui par moment m'a semblé proche du retour du refoulé antipédagogique...

Peut-être aurions-nous dû prendre acte de la réforme du curriculum des cégeps de 1993 où ce sont les professeurs qui ont fait les programmes. Cela n'a pas été imposé d'en haut. À partir d'un canevas assez général, les professeurs se sont approprié les programmes, discipline par discipline, et ils ont assumé leur autonomie et leur responsabilité professionnelle. Du côté du primaire-secondaire, on fonctionne depuis trop longtemps avec l'idée que c'est au ministère de tout faire, à la suite de quoi, lorsqu'il y a des problèmes, on lui demande encore d'en remettre et de faire mieux : les programmes ne sont jamais assez précis, assez détaillés, assez spécifiques, y compris dans leurs conséquences pédagogiques. Il faut

briser cette forme de dépendance des enseignants à l'égard du ministère dans l'appropriation des programmes. C'est facile à dire après coup, mais une démarche comme celle qui avait été complétée par les professeurs du Cégep – et ça n'a pas été facile pour eux, il y a eu de la turbulence là aussi – aurait peut-être donné de meilleurs résultats. Qui dans les cégeps aujourd'hui remettrait en cause les programmes de 1993? Si les professeurs ne s'approprient pas les programmes, tout renouveau curriculaire est voué à l'échec.

Il y a eu une certaine appropriation des nouveaux programmes au primaire, mais au secondaire, c'est loin d'être fait. Le mouvement syndical s'est activé considérablement autour du passage de la réforme du primaire au secondaire afin de le bloquer. Cependant, si l'on essaie d'être positif, le mouvement syndical est aussi devenu plus professionnel, dans la mesure où il a proposé des changements précis; il a tenté par exemple de négocier l'évaluation des apprentissages. La FAE vient de proposer des changements aux programmes de lecture du primaire. D'une certaine manière, c'est une bonne chose, confirmant que les syndicats ne sont pas là que pour défendre des intérêts matériels. Mais en même temps, ça pose un problème de légitimité, car ce n'est pas à eux de faire les programmes dans notre système. Mais qu'ils y contribuent, j'applaudis : c'est une manière pour les enseignants d'exprimer leur autonomie professionnelle et de l'assumer, d'être constructifs, pas simplement de s'opposer.

À quoi peut-on attribuer cette attente des enseignants du primaire et du secondaire envers le ministère, contrairement à ceux du cégep : leur formation, la pratique, les politiques?

Tout ce que tu viens de dire joue en partie. Le ministère a développé des habitudes assez centralisatrices. C'est vrai que c'est au ministère de définir le curriculum. Mais ça dépend aussi de ce qu'on entend par curriculum. C'est son mandat de définir les grandes finalités, les grands champs de connaissances, mais est-ce que c'est son mandat de fournir le guide pédagogique pour l'enseignement, disons de l'histoire? Il a pris des habitudes que je qualifierais de centralisatrices et de quasi « françaises » par rapport à ça.

Le monde syndical au Québec est aussi un agent de centralisation d'une certaine manière. Il a toujours craint

la décentralisation parce que pour lui, sur le plan idéologique, c'est risquer l'émiettement d'un projet commun, d'un curriculum national. C'est aussi le développement de petites zones de pouvoir qui risquent d'échapper à son contrôle. C'est tellement plus simple de tout négocier à un seul endroit, au sommet de la pyramide! En ce sens-là, le mouvement syndical est un agent de centralisation. On vient de le voir par exemple avec l'épisode du harcèlement et du suicide d'une jeune fille en Gaspésie. On aurait très bien pu réagir en disant : « Madame la ministre, il y a des commissions scolaires, des écoles, des administrations responsables. Ça n'est pas la première fois que ce genre d'incident se produit. Il y a du personnel compétent, vérifiez si les écoles ont des politiques et comment évoluent leurs pratiques. Mais vous n'avez pas à produire un plan national mur à mur et également contraignant pour toutes les écoles ». Mais bon, les syndicats l'exigeant et les parents étant inquiets, il est difficile pour nos politiciens de ne pas agir ainsi qu'ils le font.

Alors oui, il y a une tendance à la centralisation d'enjeux comme ceux-là, renforcée par le mouvement syndical et aussi par les médias et l'opinion publique dont le regard se tourne vers le ministère dès que quelque chose se produit. Et on s'imagine que madame la ministre va régler le problème des dictées, de l'intimidation, de la didactique de l'anglais au primaire, etc. Comme si elle était en mesure de faire tout cela, comme si elle était la gestionnaire de l'ensemble du réseau alors qu'en fait, et ce n'est pas peu dire, elle n'est que l'autorité ultime et légitime devant fixer les finalités et rendre compte de leur poursuite à l'Assemblée nationale.

Cette culture politique joue abondamment pour expliquer pourquoi les enseignants du primaire et du secondaire ne revendiquent pas plus leur autonomie. Peut-être parce qu'ils voient cette autonomie surtout sur le plan pédagogique, sur le plan des méthodes, sur le plan des modes de relation avec les enfants, beaucoup plus que sur le plan du curriculum qu'ils estiment relever de l'autorité, pas d'eux. C'est vrai en partie, même si la frontière entre ce qui est d'ordre pédagogique et ce qui est de l'ordre des contenus n'est pas si simple. Quand on observe mieux, on voit très bien qu'un enseignant fait des choix dans les contenus, dans les finalités, dans la combinaison d'un certain nombre d'éléments. Les enfants le voient lorsqu'ils passent d'un enseignant à l'autre, il y a des pondérations différentes, notamment

au primaire. Je crois que ce qu'il y a d'important pour les enseignants, c'est leur liberté proprement pédagogique parce que c'est là qu'ils prennent leur plaisir professionnel, notamment au primaire, et pour eux, c'est à sauvegarder. Ils ont de la difficulté d'ailleurs à s'approprier des concepts comme la discussion professionnelle, la controverse, la communauté d'apprentissage, la concertation. Oui si c'est pour échanger, mais non si c'est pour convenir d'une règle qui va valoir pour tout le monde. J'ai vérifié cela à plusieurs reprises avec des enseignants au primaire : « Ah oui, je suis bien prêt à discuter puis à échanger, prêt à passer tout mon matériel à ma copine, mais qu'elle ne vienne pas me dire comment enseigner et ne convenons pas entre nous d'une façon de faire, sinon de respecter nos façons de faire propres. » Il y a un refus de définir une règle commune explicite. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne peut pas y avoir d'harmonisation des pratiques, mais il y a une difficulté à collectiviser, si je peux m'exprimer ainsi, leur autonomie professionnelle. Cela n'est pas propre au primaire, c'est propre à bien des ordres d'enseignement, mais ça complique le développement d'un rapport au métier plus explicite, un peu plus objectif et moins privé.

Dans tous ces changements qu'on a pu observer au cours des 20 dernières années, quel a été le rôle des universitaires?

La problématique des rapports entre les universitaires ou les chercheurs, ceux qui élaborent des politiques et ceux qui les mettent en œuvre, est compliquée. Parce que, entre autres, les frontières s'estompent entre ces mondes. Autrefois, on pouvait être un chercheur ou un universitaire dans sa tour d'ivoire, très soucieux de son indépendance et de son objectivité, qui se tenait loin des débats publics, et qui hésitait par exemple à « être le conseiller du prince ». Il fallait faire attention parce que sa crédibilité comme universitaire et comme chercheur était en jeu. Quelques-uns jouaient le jeu dans cette interface, mais la très grande majorité des universitaires d'il y a une génération ou deux se tenaient assez loin, à l'écart du politique au nom de l'indépendance, de l'objectivité et de la distance critique. Depuis que l'université prétend être pertinente et utile et contribuer aux débats sociaux, plusieurs chercheurs ont été amenés à traduire leur recherche en termes politiques afin qu'elle soit utile au processus de prise de décision et à l'implantation de changements sociaux.

Prenons, par exemple, tous ceux qui sont intervenus dans le débat sur le redoublement. Des données de recherche démontrent que le redoublement n'est pas une bonne politique. Des chercheurs sont intervenus et ils l'ont dit publiquement. Mais cela ne suffit pas, dans un champ professionnel, le travail ne fait alors que commencer. Ça n'est pas parce que ma recherche dit qu'il faut cesser de faire quelque chose que j'ai une solution alternative crédible, solide, opérationnelle, acceptable et *praticable* par les acteurs eux-mêmes. Des chercheurs se font prendre au jeu, ils sont amenés, parce qu'on leur pose la question : « On fait quoi à la place du redoublement? », à répondre un peu *ex cathedra*. Parce que leur recherche ne leur dit pas quoi répondre. Dans le fond, on ne sait pas quoi faire de manière précise et éprouvée, on a de petites idées, de petites expériences ici et là, mais à l'échelle d'un système, personne ne sait. Sauf peut-être les systèmes scandinaves, mais là, c'est une toute autre histoire. Personne ne sait comment se débarrasser du redoublement, mettre en place des dispositifs et des pratiques qui vont assurer la réussite scolaire.

Donc, les rapports entre la recherche et les politiques sont difficiles. Il arrive qu'on se fasse prendre par la demande politique. Parfois, les chercheurs ne parlent plus comme chercheurs mais comme citoyens ou comme experts, un peu à la limite de leur compétence et ils prennent alors des risques. J'entendais un spécialiste de l'enfance inadaptée se prononcer sur l'enseignement de l'anglais intensif en 6^e année. Je me suis dit : « Qu'est-ce qui lui prend? » On lui a tendu un micro, il s'est fait prendre. Il faut être prudent comme universitaire et il arrive que des chercheurs ne le soient pas en allant au-delà de ce que leur recherche leur permet d'affirmer.

D'ailleurs, quand on fait des conférences par consensus – une stratégie intéressante pour faire le point sur ce que la recherche dit sur certaines questions et pour arriver à une ligne de passage ou à des balises raisonnables pour la pratique –, on s'aperçoit qu'il y a de grands trous dans notre expertise. Dans une conférence par consensus bien planifiée et rigoureuse, les chercheurs s'en tiennent à leur terrain. Et quand on juxtapose ces terrains, on s'aperçoit qu'il y a des trous, des failles.

Les frontières s'estompent, la demande est forte pour que les chercheurs contribuent au débat public, qu'ils l'éclaircent, qu'ils formulent des solutions. Il faut résister

un peu et être clair sur le registre à partir duquel on parle : comme chercheur, citoyen, militant pédagogique, intellectuel engagé? C'est une question d'honnêteté et, à mon avis, d'éthique. Sinon, à moyen terme, le statut de nos productions en recherche en souffrira.

Les hommes et les femmes politiques sont par définition des gens opportunistes, dans tous les sens du terme. Pour diverses raisons, ils sont amenés à prendre des décisions (y compris celle de ne rien faire!) et ils doivent les justifier et les légitimer. Ils iront piger dans différents domaines cette légitimité, la recherche en est un. Par exemple, des résultats ont été rendus publics, il n'y a pas longtemps, d'un test pancanadien en mathématiques, en français et en sciences. La ministre actuelle de l'Éducation a décidé de faire quelque chose pour le français et, de manière opportuniste, elle a récupéré la proposition de la CSQ pour l'amélioration de l'enseignement de la lecture. Cela lui a donné une légitimité : la plus grosse centrale syndicale de l'enseignement appuie son plan d'action. Ce n'est pas négligeable!

C'est une dynamique complexe et il ne faut pas refuser d'entrer dans l'interface comme chercheur. Je ne pense pas qu'on puisse revenir au statu quo des années où les chercheurs et les universitaires étaient isolés dans leur tour d'ivoire. Mais en même temps, il faut être prudent au nom de la crédibilité et de la spécificité de ce que nous faisons. Il faut aussi respecter l'autonomie du politique et sa rationalité propre et cesser de traiter d'imbéciles les hommes et les femmes politiques parce qu'ils ne nous écoutent pas suffisamment. Ils fonctionnent dans un autre univers, dans une autre rationalité. Ils nous écouteront peut-être plus tard ou à d'autres moments où ils auront besoin d'éléments de nos recherches pour décider. La recherche, c'est *un* élément de la prise de décision. Ça n'est jamais le seul et peut-être pas le plus important dans une démocratie.

Le travail que nous faisons mal comme chercheur, c'est celui de la traduction. Nous produisons de la recherche et nous en produisons beaucoup. La recherche s'est considérablement développée depuis 40 ans. Entre le moment où je suis entré à l'université et aujourd'hui, il y a un développement considérable à la fois sur le plan quantitatif et sur le plan qualitatif de la recherche en éducation. Elle est de meilleure qualité, à tous les points de vue, tant sur le plan conceptuel que méthodologique.

Je ne suis pas de ceux qui disent que les sciences de l'éducation produisent n'importe quoi. D'ailleurs, le fait que certains centres de recherche soient reconnus comme des centres d'excellence, ici comme ailleurs dans le monde, témoigne d'une qualité qui s'est considérablement améliorée.

Mais là où on a un sérieux travail à faire, c'est quand il s'agit de traduire cette recherche, pas en prescriptions, ni pour les politiciens ni pour les enseignants, mais en éléments qui viendraient nourrir la réflexivité professionnelle, qui entreraient dans le raisonnement et le jugement professionnel des enseignants. Le travail est énorme de ce côté-là. Il ne suffit pas que je dise : « Voici, la recherche dit que le non-redoublement est une bonne chose ou que le redoublement est mauvais » pour que ça pénètre nécessairement le raisonnement et le jugement professionnel et transforme les pratiques. Il y a tout un travail de traduction à faire, en lien avec le développement de la réflexivité et de l'analyse du travail.

Comment les chercheurs peuvent-ils assurer cette traduction de leur production scientifique?

Si ce ne sont pas les chercheurs qui veulent faire ce travail de traduction, s'ils estiment qu'ils n'ont pas les compétences pour le faire, je crois qu'il faut développer un corps de traducteurs, de personnes qui seraient des experts de l'interface entre la recherche qui poursuit sa logique de production de connaissances et l'univers de la prise de décision ou du développement des pratiques efficaces. Il faut développer une certaine expertise de l'interface : elle est différente de celle du chercheur. Dans d'autres domaines, les gens qui font de la vulgarisation scientifique ne sont pas nécessairement des chercheurs. Pour moi, c'est plus que faire de la vulgarisation, mais nous devrions sérieusement penser – après tout, on est censé être des pédagogues, donc des spécialistes de la communication pédagogique – à l'appropriation de la recherche par les acteurs, cela devrait nous préoccuper au plus haut point. Appelez cela du transfert, ou de la traduction, il y a un sérieux travail à faire et on ne le fait pas assez. Je comprends pourquoi : en universitarisant les sciences de l'éducation, il nous a fallu prioriser le développement de la recherche, la construire de toutes pièces pour qu'elle soit légitime et reconnue. Admettons qu'un bon bout de chemin est fait. À mon avis, on devrait mettre davantage l'accent maintenant sur

sa traduction et son appropriation. Le développement professionnel devrait s'attaquer à cela d'autant plus qu'il est à mes yeux la voie prioritaire pour l'amélioration de l'éducation.

Dans les nouvelles règles de gouvernance, l'obligation de résultat est placée bien en haut des priorités, la reddition de comptes aussi. Même si au départ on voulait le curriculum professionnalisant et qu'on a mis beaucoup d'enseignants à contribution, de la manière dont il a été implanté et si on en juge par la réaction des acteurs sur le terrain, on s'aperçoit que la stratégie gouvernementale a été perçue comme *top down*. C'est pourquoi je crois que la recherche doit se préoccuper beaucoup plus de sa traduction pour les professionnels. De la même manière, pour les décideurs, les politiques publiques en éducation doivent pour l'essentiel être beaucoup mieux circonscrites dans leur aire d'intervention.

Et il faut insister sur le développement professionnel des enseignants comme moteur de changement. La variable clé de l'évolution du système scolaire, c'est la qualité des enseignants beaucoup plus que la qualité des politiques ou d'une planification stratégique, ou encore la rapidité avec laquelle les ministres à l'Assemblée nationale répondent à de soi-disant urgences fortement médiatisées. C'est ma conviction profonde. Il faut que les enseignants puissent se développer dans ce métier, et ils pourront le faire si on met l'accent sur ce déploiement de l'activité professionnelle autonome et autogérée, si on le valorise, si on le soutient, si on lui trouve du temps, des ressources matérielles et humaines, si on fait en sorte que les enseignants puissent partager leurs pratiques avec des collègues, les analyser, et récupérer la recherche qui est pertinente pour leur pratique. Bref, un développement professionnel qui est « au ras des pâquerettes » de leur activité quotidienne, mais pas au point d'oublier qu'il peut y avoir des référents autres que ceux de leur situation immédiate, que ces référents peuvent être puisés dans la recherche ou dans des considérations plus larges. Je crois que c'est là à la fois l'avenir de la formation initiale et continue, l'avenir de l'amélioration de la qualité de l'éducation, et l'avenir de la profession.

Effort de traduction, accent sur le développement professionnel le plus autogéré possible, et valorisation de l'analyse des pratiques : ce sont les ingrédients requis pour que le système éducatif québécois puisse avancer

réellement. Ça n'a rien de spectaculaire, ça n'a rien de fortement médiatique, mais je suis convaincu qu'à moyen et à long terme, cela fera une différence.

Il y a des acteurs sociaux qui peuvent prendre en mains et faire avancer des projets dans ce sens actuellement?

Le Conseil supérieur de l'éducation a tenu ce discours et va le tenir tant que j'en serai le président. Je l'ai dit à la table du Conseil : pour moi, le développement professionnel au sens d'analyse des pratiques, de traduction de la recherche, d'autonomie partagée, c'est vraiment le levier de l'évolution du système beaucoup plus que la planification stratégique et ces documents qui n'en finissent plus d'être révisés, renégociés. C'est au fond l'enjeu de la qualité des enseignants. Il y a par moment dans notre vision gestionnaire comme un fantasme de la toute-puissance administrative qui, par un outil de gestion qui s'appelle la planification stratégique ou une convention de partenariat, consomme un temps immo-déré à préparer, et déplace des ressources de la ligne de front de l'enseignement vers la gestion. Parfois, je dis à la blague à mes collègues en administration scolaire : « Vous tripez sur un fantasme administratif de contrôle ou de toute-puissance qui est déconnecté de la nature des métiers de relations humaines. Les humains sont rusés et sauront détourner ce genre d'instrument. » On le voit d'ailleurs dans la manière différente dont le ministère s'est mis à recalculer les taux de diplomation, on le voit dans certaines commissions scolaires où des écoles trouvent des stratégies pour faire en sorte que leurs résultats paraissent mieux que d'autres. On a vu ça aux États-Unis et ailleurs. On se met à travailler dans le court terme, dans les résultats immédiats et moins dans la profondeur des apprentissages à long terme. Les humains sont capables de contourner ces règles.

C'est dans ce sens-là que je disais que les deux cycles de politiques se croisent parce que la logique de l'obligation des résultats peut changer la nature du métier et ce pourquoi les gens le font. D'où une certaine résistance de la part d'un noyau d'enseignants qui, quelle que soit leur « mauvaise » lecture de l'épistémologie des connaissances et des compétences, quelle que soit leur position sur ce débat, sont loin d'avoir tort parce qu'ils sentent qu'il y a détournement d'une chose à laquelle ils tiennent beaucoup, et il faut leur savoir gré de nous le rappeler. En ce sens, il faut tasser le débat un peu stérile

opposant compétences et connaissances et écouter ce qu'ils nous disent : c'est non à une approche réductrice, à une approche comptable. C'est oui à des apprentissages complexes et réels, à une certaine autonomie professionnelle qui permet de faire ça. Ce qui m'apparaît tout à fait légitime.

Un mot de la fin par rapport à ce bilan des 20 dernières années en éducation?

Les deux cycles de politiques, tout compte fait, malgré certaines nuances qu'il faudrait apporter, ont été pour l'essentiel *top down*. Même si on voulait au départ décentraliser, on a centralisé de nouveau assez vite. Les nouvelles règles de gouvernance, les conventions de partenariat, les conventions de gestion, tout ça vient clairement du ministère alors qu'au tout début, parce qu'il était question de projet éducatif, de plan de réussite, ça partait d'en bas et ça remontait. C'est pour ça que je dis qu'on a balancé entre centralisation et décentralisation. C'est dommage, car l'essentiel est à la base du système, école par école, classe par classe, équipe d'enseignants par équipe d'enseignants. Il faut constamment se rappeler cela et respecter cette dynamique fondamentale et ses exigences. Tout le reste n'est que conditions facilitant ou inhibant cette dynamique : il ne peut s'y substituer. Et s'il prend toute la place, absorbe toutes les énergies et les ressources, il risque d'étouffer l'essentiel de l'activité éducative, cette rencontre quotidienne entre des professeurs et des élèves autour des savoirs.

Regard sur la réforme du programme de formation de l'école québécoise

Christine **COUTURE**
Chercheure associée du CRIFPE
UQAC



De toute évidence, la réforme du Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001a) a suscité bien des débats, dont certains sont encore présents dans le monde scolaire et dans la société. Les débats sur la place des connaissances dans une approche par compétences, les compétences transversales, les approches pédagogiques, le matériel scolaire, l'évaluation des apprentissages, le redoublement, l'enseignement des différentes disciplines scolaires ainsi que la professionnalisation de l'enseignement montrent bien la mobilisation générée par la réforme du programme. Indicateurs d'un déséquilibre provoqué à tous les niveaux, dans l'opinion publique et chez les enseignants, les dirigeants et les universitaires, ces débats ont le mérite d'avoir permis l'expression des points de vue, voire leur confrontation. Dans ce contexte, des groupes de travail se sont mis à la tâche, ont revisité leurs façons de faire, ont fait des propositions et même changé des pratiques. Nous pouvons maintenant jeter un regard d'observateur sur ce que cette réforme a provoqué en se rappelant que : « Réformer, ce n'est jamais remplacer un système imparfait par un système parfait, réformer c'est changer des éléments d'un système pour qu'il s'ajuste mieux aux nouvelles réalités à affronter » (Inchauspé, 2007, p. 21-22). Ce regard porte sur les intentions de départ de la réforme, les premières initiatives, le renouvellement du matériel scolaire, le travail des conseillers pédagogiques, les défis de l'évaluation et la formation initiale et continue des enseignants, pour finalement réfléchir aux apports de la recherche ainsi qu'au mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Sans prétendre à l'exhaustivité, ce regard permet de constater ce qui a été réalisé par différents acteurs tout en réitérant des principes auxquels nous ne pourrions plus renoncer aujourd'hui.

Les intentions de départ

Quinze ans déjà ont passé depuis *Les États généraux sur l'éducation* (Gouvernement du Québec, 1996). Avec l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (Gouvernement du Québec, 1997), le ministère de l'Éducation du Québec propose de passer de l'accès au succès du plus grand nombre. Utopie ou visée mobilisatrice, cette intention donnait l'orientation des efforts à déployer pour repenser les pratiques éducatives. *Instruire, socialiser et qualifier* (Gouvernement du Québec, 1997) sont les missions de cette intention. L'énoncé de politique éducative veut ainsi : mettre l'accent sur l'essentiel; rehausser le niveau culturel; introduire plus de rigueur à l'école. Dans cette perspective, la réforme du programme a suivi ce coup d'envoi. C'est à travers l'implantation de ce programme, débutée en 2001, que les questions opérationnelles se sont posées. Dans la recherche de façons de faire, ce contexte a généré de nombreuses initiatives qui, avec un peu de recul, dévoilent leur intérêt et leurs limites. Les efforts qu'elles ont générés méritent d'être considérés à leur juste valeur, ce que nous tentons de faire dans ce regard que nous portons sur la dernière réforme du programme.

Les premières initiatives pédagogiques

Dans la foulée de l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise au primaire (Gouvernement du Québec, 2001a), les premières initiatives ont fortement mis de l'avant la pédagogie par projet comme voie de renouvellement des pratiques éducatives. La réforme du programme s'orientait davantage vers des questions pédagogiques que vers des questions liées aux contenus. Cette réforme est même devenue un nouveau pédagogique, ce qui a peut-être détourné l'attention de l'essentiel. Ce fort accent mis sur la pédagogie par projet a vite été nuancé comme étant l'une des approches permettant de rendre les apprentissages signifiants pour les élèves, sans y avoir recours de façon exclusive. Des questions de faisabilité ont mis en évidence la complémentarité de différentes formules pédagogiques, dont certaines ont fait l'objet d'un renouvellement. L'exposé interactif, le recours aux stratégies de lecture et l'enseignement explicite témoignent de ce renouvellement par l'importance accordée à la réflexion et aux interactions

dans l'apprentissage. Ces développements indiquent un déplacement de l'attention portée aux résultats vers les processus d'apprentissage, ce qui constitue une avancée non négligeable. La réflexion sur la pédagogie, initiée lors de l'implantation du programme, a donc influencé la façon d'aborder les contenus, même si ces contenus, souvent liés aux connaissances, paraissaient diffus dans l'interprétation qu'on faisait de la réforme du programme. L'importance que prenaient alors les stratégies d'apprentissage est toujours pertinente dans l'intention d'intégrer les connaissances au développement des compétences, plutôt que d'opposer compétences et connaissances.

Le matériel scolaire et les contenus

Au regard des contenus, le renouvellement du matériel scolaire a contribué à donner forme aux éléments retenus par les concepteurs du programme, dans un mouvement où les choix n'étaient pas définitifs. Qu'on soit pour ou contre le matériel, il demeure une source importante d'inspiration pour les enseignants qui ont à mettre en œuvre les orientations du programme, à travers l'enseignement et l'apprentissage des contenus. Dans un débat sur la place et l'usage du matériel proposé par les maisons d'édition, de nouveaux manuels de l'élève, cahiers d'apprentissage et sites, et même de nouveaux outils, ont peu à peu infiltré les classes de nos écoles. Dans un processus de transposition didactique (Raisky, 1996), le matériel représente bien un moment de conversion des savoirs de référence en savoirs à enseigner. Certains diront même que c'est un travail de vulgarisation des résultats de recherches en didactique (Briand et Peltier, 2008). C'est donc un élément important dans la réforme d'un programme qui, pour certains enseignants, offre un premier support nécessaire au développement de leur pratique. Pour d'autres, le matériel n'est peut-être que source d'inspiration ou de validation de ce qu'ils font déjà, mais dans tous les cas, les situations d'apprentissage qu'il propose ne peuvent qu'alimenter le travail des enseignants. À eux de choisir ce qui leur convient ou pas, et c'est d'ailleurs ce qu'ils ont fait durant la période de consultation des différentes collections. De toute évidence, cette large consultation a été l'occasion d'explorer diverses possibilités. Cette consultation a fait germer des idées pour aider les enseignants à concevoir et à mettre en place de nouvelles

situations d'apprentissage. Ces nouvelles idées, elles se sont développées dans la pratique et restent peut-être cachées à notre regard. Pourtant, il y a là un indicateur de changement à explorer.

Le double mandat des conseillers pédagogiques

Dans les commissions scolaires, des équipes de conseillers pédagogiques ont déployé d'importants efforts pour implanter la réforme et c'était bien leur mandat. Ce travail, ils ont dû le faire dans le dilemme que posait l'idée de soutenir l'émergence de l'innovation pour implanter des prescriptions ministérielles. En effet, l'intention première de multiplier les pratiques novatrices se heurtait à des demandes d'implantation diffusées par des agents multiplicateurs. Dans ce double mandat, il devenait difficile de travailler à partir des pratiques des enseignants alors que des pratiques souhaitées étaient fortement suggérées. De plus, les conseillers pédagogiques devaient composer avec différents savoirs, de terrain et de recherche (Lessard, 2008). Dans ce contexte, plusieurs ont réussi malgré tout à mettre des équipes d'enseignants en projet autour de défis que proposait la réforme. Formations sur de nouvelles approches, analyse de matériel, construction d'outils et accompagnement des enseignants n'offrent qu'un aperçu de la complexité de leur travail. Le poids de leurs responsabilités est considérable et leur charge de travail l'est tout autant. Malgré les résistances, ce travail a généré des ajustements de pratique (Savoie-Zajc, 2005) encore peu documentés à ce jour. Les revues professionnelles ont témoigné d'initiatives inspirantes et un regard plus attentif de ce côté pourrait nous surprendre.

La complexité de l'évaluation

Loin d'être résolue, la question de l'évaluation a mis en évidence toute la complexité du passage d'un programme par objectifs à un programme qui privilégie le développement de compétences dans l'apprentissage de différents contenus. D'un regard porté sur les résultats, on passe à un regard sur les processus, ce qui est beaucoup plus difficile à saisir (Endrizzi et Rey, 2008). Le grand défi de ce passage est de mieux saisir le raisonnement de celui qui apprend, afin de l'aider à développer des stratégies

qui lui permettront d'appréhender de nouveaux savoirs (Scallon, 2004). Dans cette intention, de nouvelles situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) ont été construites et proposées aux enseignants. Ces SAE ont nécessairement influencé l'enseignement par le choc qu'elles ont d'abord provoqué dans les écoles. Sans faire l'unanimité, ces nouvelles situations ont déplacé le regard de celles et ceux qui évaluent les élèves et leur enseignent. Une attention plus fine sur les démarches des élèves permet de voir comment ils mobilisent ce qu'ils ont appris. La tâche est nécessairement plus difficile et la comparaison des résultats d'aujourd'hui avec ceux précédant la réforme doit se faire avec prudence, considérant l'évolution des situations utilisées pour évaluer les élèves. Malgré les cotes ou les notes, il n'en demeure pas moins que le déplacement du regard de l'évaluateur des résultats vers les processus se défend toujours dans l'intention d'aider l'élève à mobiliser ses apprentissages dans de nouveaux contextes.

À propos de la formation à l'enseignement

En formation des enseignants, l'approche par compétences a également provoqué une réflexion génératrice de changement. Un référentiel des compétences professionnelles, proposé par Martinet, Raymond et Gauthier (Gouvernement du Québec, 2001b), constitue d'ailleurs le cadre de référence pour la formation des enseignants québécois. La perspective culturelle proposée dans la réforme du programme s'y retrouve d'entrée de jeu, par la première compétence qui suggère « d'agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture dans l'exercice de ses fonctions » (p. 59). Les préoccupations liées à la qualité de la langue d'enseignement suivent à titre d'élément essentiel à développer chez les futurs enseignants. L'importance des contenus d'enseignement dans une approche par compétences est aussi bien affirmée dans la formulation des compétences inhérentes à l'acte d'enseigner. À cela s'ajoute une intention de socialisation et d'intégration des élèves à travers le mode de fonctionnement du groupe-classe et les compétences relatives au contexte social et scolaire. L'importance du jugement professionnel dans l'exercice des fonctions de l'enseignant est présentée en termes d'identité professionnelle. Tout comme pour le programme, ce référentiel n'a pas fait

l'unanimité. Néanmoins, il a généré des discussions chez les formateurs d'enseignants amenant à situer les pratiques et à les ajuster au besoin. Sans nécessairement tout changer, les plans de cours ont été revus, le nouveau programme a été intégré dans les travaux des étudiants, les approches pédagogiques se sont diversifiées, les pratiques évaluatives ont été discutées et remaniées selon les contextes, des activités de formation des enseignants associés ont été mises en place et le travail se poursuit entre autres par les réflexions que suscitent les enjeux de l'intégration des élèves en difficulté.

Une occasion de rapprochement entre la recherche et la pratique

Du côté de la recherche, la réforme du Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001a) a suscité la formation d'équipes de chercheurs et d'enseignants travaillant ensemble au développement des pratiques et à leur analyse. Plusieurs travaux de recherche-action et de recherches collaboratives sont réalisés dans cette perspective. Ce rapprochement entre le milieu de recherche et le milieu de pratique se perçoit entre autres à travers les chantiers du ministère portant sur la formation continue du personnel scolaire, qui privilégient ce jeu d'influence réciproque. Ces initiatives soulèvent toutefois la question de la formation continue des enseignants. Comment doit-elle se faire et dans quelles structures? Quels en sont les différents vecteurs? Et comment rejoindre une majorité d'enseignants? D'une formation ponctuelle à un engagement dans un projet de recherche, quelles sont les différentes modalités à mettre en place pour offrir une formation et un suivi qui permettent d'intégrer, dans la pratique, les visées éducatives proposées par une réforme du programme? Ces questions sont encore ouvertes et méritent une attention particulière si l'on veut que la réforme d'un programme porte ses fruits.

Vers une critique constructive

Notre fonction critique d'universitaires oriente le regard que nous portons sur la réforme du programme. Il y a certes des ratés et des questions en suspens. Notre tentation à la problématisation nous amène d'ailleurs à scruter ces questions d'un œil attentif et c'est bien notre

rôle. Ce rôle, nous devons l'assumer pour contribuer, à notre façon, au développement du système éducatif, sans oublier de regarder ce qui change en reconnaissant les multiples sources d'influence du changement. En effet, le changement en éducation relève autant du contexte social que du milieu scolaire et du milieu universitaire. D'ailleurs, le changement est souvent inspiré de pratiques novatrices d'enseignants que les théories contribuent à mettre en perspective. Sans nécessairement atteindre l'idéal qu'on se donne, les visées d'un nouveau programme mobilisent les acteurs vers des buts communs qui font évoluer les pratiques, parfois en rupture, parfois en continuité avec ce qui se fait déjà. À cet égard, le rôle des chercheurs consiste aussi à rendre compte de ces pratiques en développement pour les diffuser largement, autant dans la communauté de pratique que dans la communauté de recherche.

Des visées partagées

Ce qu'il nous reste de la dernière réforme du programme est encore difficile à saisir, notre prise de distance étant trop courte pour en juger. Et comme le fait remarquer Inchauspé (2007) en référence au chemin parcouru depuis le programme de 1959, on ne se voit pas changer. C'est plusieurs années plus tard, voire quelques décennies, que le décalage devient plus visible. Nous avons tout de même des indicateurs qui nous permettent de croire que des changements s'opèrent. La prise de parole de différents groupes d'acteurs en est un premier. D'ailleurs, la voix des enseignants s'est fait entendre, malgré l'impression persistante d'une réforme imposée. Pourtant, bien avant la réforme du programme, des enseignants se préoccupaient de la compréhension de l'élève, sans se limiter aux connaissances qu'il accumulait. Et l'idée d'initier l'élève au monde dans lequel il vit en privilégiant une perspective culturelle n'était pas absente avant la réforme. Apprendre à apprendre, en misant sur des stratégies, et faire des liens entre différents savoirs, pour résoudre des problèmes, faisait aussi partie des préoccupations de plusieurs enseignants. Ces intentions ne sont pas nouvelles. La dernière réforme les a remises au cœur de nos visées collectives en éducation. C'est l'opérationnalisation de ces visées qui pose des défis importants pour les enseignants. Leurs réactions sont légitimes et l'expression de leur point de vue est bien un signe de professionnalisation.

Perception d'un mouvement de professionnalisation

La professionnalisation de l'enseignement est, selon Perrenoud (1999), « une transformation structurelle que nul ne peut maîtriser à lui seul » (p. 170). C'est donc une aventure collective qui « se joue aussi, dans une large mesure, à travers les choix personnels des enseignants, leurs projets, leurs stratégies de formation » (Perrenoud, 1999, p. 170). C'est bien plus une question d'exercice du jugement professionnel et de développement des systèmes que de politique et de reddition de comptes. En ce sens, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement est tangible à travers la réforme du programme. En effet, des points de vue sont exprimés, des idées sont confrontées et des équipes travaillent à analyser les pratiques en cours et à les développer. Les nombreux débats sont des indicateurs de ce mouvement qui suggère qu'une transformation s'opère. S'il y a un effet de la réforme du programme que nous pouvons constater aujourd'hui, c'est bien celui d'avoir suscité le questionnement et mobilisé des équipes de travail qui ont réfléchi aux pratiques existantes et à celles à développer. Cette mobilisation est importante dans le sens où elle amène les acteurs de tout un système à expliquer leurs choix, et c'est un pas important dans la professionnalisation de l'enseignement.

Porter un regard différent sur la réforme

Le système d'éducation parfait dans lequel chaque élève réussit à sa façon n'existe pas. Celui dans lequel les élèves d'aujourd'hui évoluent est certes perfectible. Pourtant, il y a des élèves qui apprennent, peut-être plus qu'on ne le pense, et des enseignants qui les aident à y parvenir. Il y aura toujours du chemin à parcourir, l'important étant d'être en mouvement, et ce mouvement semble bien engagé. Peu tangibles, les résultats? Peut-être. Pouvons-nous pour autant conclure à l'échec? Les défis d'aujourd'hui influenceront d'autres réformes, et c'est bien ce qui maintiendra le mouvement. Non pas que le mouvement génère lui-même le mouvement, mais qu'il nous pousse à reconsidérer ce que l'on fait par habitude ou par tradition. La réforme du programme ayant confirmé l'importance du questionnement, elle aura au moins eu comme effet de bousculer les pratiques. Il serait réducteur d'en évaluer les retombées du seul

point de vue des résultats des élèves. Ce qui importe est de poser un regard sur les multiples facettes d'une telle entreprise pour mieux en saisir la portée et soulever de nouvelles questions. D'importants défis se présentent encore dans le monde de l'éducation et pour les relever, il faut se rappeler que c'est souvent dans la controverse qu'on progresse.

Références

- Briand, J. et Peltier, M.-L. (2008). *Le manuel scolaire au carrefour de tensions mais aussi outil privilégié de vulgarisation de recherches en didactique des mathématiques*. Séminaire national de didactique. Paris, France.
- Endrizzzi, L. et Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité*, 39. Récupéré de <http://www.inrp.fr/vst>
- Gouvernement du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Le programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école : lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal, Canada : Liber.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 169-182). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, France : ESF éditeur.
- Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique? Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (p. 38-59). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2005). Soutenir l'émergence de communautés d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement. Dans L. Sauvé, I. Orellana et É. Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement : un croisement de savoirs* (p. 63-75). Montréal, Canada : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Scallon, G. (2004). Inférer des stratégies. Dans G. Scallon (dir.), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (p. 53-72). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Rencontre avec



Clermont GAUTHIER
Membre fondateur du CRIFPE
Directeur de l'axe 1
Université Laval

Entrevue réalisée par

Anthony CERQUA
Étudiant-chercheur du CRIFPE
Université Laval

Clermont Gauthier est professeur titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement. Tout au long de sa carrière universitaire, il a publié, seul ou en collaboration, plus de 40 ouvrages et plus d'une centaine d'articles et de chapitres de livres, et il a présenté au-delà de 200 communications scientifiques nationales et internationales sur les fondements de l'éducation, les courants pédagogiques, les pratiques pédagogiques efficaces et la formation des enseignants.

Anthony Cerqua : Vous êtes titulaire de la Chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement depuis 2001. Quelles sont les recherches que vous menez actuellement dans le cadre de cette chaire?

Clermont Gauthier : Les travaux conduits présentement dans le cadre de la Chaire s'inscrivent dans deux champs de recherche à la fois distincts, mais très reliés. Dans le premier, nous examinons les politiques d'organismes internationaux tels que l'OCDE, l'UNESCO et la Banque mondiale en matière de formation à l'enseignement. Ces organismes pèsent d'un poids de plus en plus lourd dans le processus d'élaboration des politiques nationales, notamment celui des pays en développement, et il devient donc important de scruter de plus près la nature de leurs orientations.

J'ai eu l'occasion de participer à la réalisation d'un certain nombre de projets dans des pays en développement et j'ai toujours été surpris des propositions qui étaient faites en matière de formation à l'enseignement dans le cadre de réformes financées par ces organismes. Chaque fois, je me demandais sur quelles bases ces grandes organisations établissaient leurs politiques et sur quelles recherches elles appuyaient leurs prescriptions à propos de la formation à l'enseignement. Nous avons donc décidé d'aller examiner plus avant ces questions dans le cadre d'un projet de recherche.

Le second champ a une portée plus modeste, même s'il peut avoir, à terme, un impact au niveau international. Il s'agit de recherches sur l'efficacité de l'enseignement. Depuis plus de 30 ans, ces recherches ont permis de

colliger un certain nombre de données sur ce qui se passe en classe, sur les pratiques des enseignants qu'on a mises en lien avec les résultats scolaires des élèves. Sur la base de ce corpus, désormais impressionnant, je pense qu'il est possible de dégager de grandes stratégies d'intervention définissant un modèle pédagogique qui favorise la réussite scolaire des élèves. Certains donnent le nom d'« enseignement explicite » à ce modèle, d'autres l'appellent « enseignement systématique » ou encore « instruction directe », mais *grosso modo*, tous ces termes réfèrent à un ensemble de stratégies qu'un enseignant devrait mettre en place pour favoriser l'apprentissage des élèves. Comme on peut s'en douter, il y a un lien entre les recherches sur l'efficacité de l'enseignement, la formation des enseignants et les politiques éducatives en matière de formation des maîtres. En effet, les contenus de ces politiques et de ces programmes de formation des maîtres devraient s'appuyer sur les résultats des recherches sur l'efficacité de l'enseignement. C'est en ce sens que j'oriente mes recherches et celles de la Chaire depuis quelques années déjà.

Expliquez-nous ce qui vous a conduit à mener ce type de recherche.

Je dois dire que cela fait déjà un bout de temps que je suis dans le milieu universitaire. J'ai commencé ma carrière à l'Université de Rimouski en 1978. Avant cela, j'ai été enseignant de métier. J'ai donc une formation initiale en enseignement, métier que je n'ai certes pas exercé longtemps, mais quand même suffisamment pour me rendre compte que c'est un métier complexe qui nécessite des compétences élevées. Or, la formation que j'ai reçue à l'époque était à mon sens extrêmement faible. Cette formation était très faible dans le sens où les professeurs qui nous enseignaient n'avaient pas nécessairement la préoccupation du public auquel ils s'adressaient, c'est-à-dire à un public d'étudiants qui avaient choisi cette formation pour se préparer à exercer un métier bien précis, celui d'enseignant. Il y avait des cours en psychologie de l'éducation, en histoire de l'éducation, en sociologie de l'éducation, etc. L'ensemble de ces cours visait d'abord la compréhension d'une discipline, mais pas la préparation concrète et effective à l'exercice du métier. Tant et si bien qu'au terme d'une formation qui durait trois ans à l'époque, on arrivait sur le marché du travail avec la sensation de n'être absolument pas prêt ni compétent pour exercer ce métier. Je

m'étais alors promis que si j'avais un jour à former de futurs enseignants, je travaillerais à réduire l'écart entre la formation reçue et l'état dans lequel on se trouve à l'aube d'une carrière professionnelle en enseignement. De là vient sans doute mon intérêt pour la pédagogie et pour l'efficacité de l'enseignement.

Quels sont depuis les principaux événements qui ont marqué l'évolution de la formation des maîtres?

Je crois qu'un événement marquant a eu lieu aux États-Unis au début des années 80. Je parle de la publication du rapport intitulé *A nation at risk. The imperative of the educational reform* (NCEE, 1983)¹. Ce rapport soutenait l'idée que la nation américaine était en péril, qu'elle risquait de perdre sa suprématie mondiale, car la performance des élèves japonais en sciences et en mathématiques dépassait largement celle de la relève américaine. Les dirigeants ont alors voulu interpeller la population pour faire en sorte qu'on donne un « coup de barre » à l'éducation dans ce pays. *A nation at risk* a donné lieu à beaucoup de questionnements, de discussions et de débats.

De nombreux autres rapports ont été publiés par la suite, dont celui du groupe Holmes (*Tomorrow's teachers*, 1986), particulièrement important pour la formation à l'enseignement. Le groupe Holmes était un regroupement de doyens des facultés d'éducation de grandes universités américaines. À mon sens, ce rapport a été déterminant parce qu'il mettait en lien des éléments qui auparavant n'étaient pas aussi directement reliés. On y tenait à peu près l'argumentaire suivant : si notre système éducatif n'est pas performant, c'est-à-dire si les élèves apprennent peu, ceci est fort probablement lié à ceux qui leur enseignent; et si ceux qui leur enseignent enseignent mal, c'est très certainement à cause de la piètre qualité de leur formation. D'où l'idée d'apporter des changements à la formation des enseignants et non plus seulement aux curriculums des écoles primaires et secondaires comme ce fut le cas jusqu'à ce moment-là.

Cet intérêt marqué pour les enseignants et leur formation a également été un déclencheur important de travaux de recherche sur la formation à l'enseignement qui, à partir des années 90, se sont considérablement multipliés. En

1 The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington D.C. : Government Printing Office.

témoignent les quatre imposants *Handbooks* qui ont été produits sur la formation à l'enseignement en à peine 20 ans². Sans compter tout ce qui s'est publié ici et là sur le même thème. Il y a donc un véritable domaine d'étude qui a émergé à la suite de la publication du rapport du groupe Holmes. Ce domaine comprend évidemment toutes sortes de sous-champs de recherche, que ce soit la formation des enseignants du primaire ou du secondaire, le financement de la formation des maîtres ou la formation des maîtres selon les disciplines, etc. L'étude de toutes ces facettes révèle la vitalité et la complexité de ce nouveau domaine. La chaire de recherche que j'ai obtenue en 2001 s'inscrit directement dans ce sillage.

Quelles étaient les orientations privilégiées à l'intérieur du rapport du groupe Holmes?

Le groupe Holmes a mis notamment en exergue quelque chose qui me semble fondamental, c'est-à-dire l'existence d'une base de connaissances pour enseigner (*a knowledge base for teaching*). Depuis les années 60, de nombreux chercheurs, davantage anglo-saxons, se sont rendus dans les classes pour analyser les pratiques des enseignants. Ils ont comparé des enseignants très expérimentés avec des enseignants peu expérimentés. Ils ont également comparé les stratégies d'enseignement dans diverses disciplines, dans divers milieux sociaux et avec des élèves de niveaux différents. Ils ont ensuite commencé à synthétiser, à faire converger ces travaux de sorte que certains, comme les membres du groupe Holmes, ont postulé l'existence d'un *noyau de savoirs professionnels* dont la diffusion au sein des systèmes de formation à l'enseignement permettrait d'améliorer l'efficacité individuelle et collective des enseignants. On associe évidemment ce discours à celui de la professionnalisation, dont la professionnalité, c'est-à-dire le partage d'un répertoire de savoirs ou de savoir-faire, constitue une caractéristique essentielle de ce corps d'emploi.

Intrigués par les positions du Groupe Holmes, nous avons procédé à l'examen des recherches sur lesquelles il s'appuyait pour soutenir l'existence d'une base de connaissances pour enseigner. Dans notre ouvrage *Pour*

2 On réfère aux trois *Handbook of research on teacher education* édités consécutivement par Houston (1990), Sikula (1996) et l'Association of Teacher Educators (2008), ainsi qu'à l'ouvrage de l'American Educational Research Association intitulé *Studying teacher education* (2005).

une théorie de la pédagogie (1997), nous concluons à l'existence probable de cette base, mais ajoutons qu'il fallait en faire un usage prudent et non purement technique. À cet égard, il faut rappeler l'importance de l'ouvrage de Schön (1983) sur le praticien réflexif. Schön soutenait l'idée qu'un professionnel crée ou invente des solutions, qu'il ne suit pas d'algorithmes parce que les problèmes qu'il rencontre dans sa pratique correspondent rarement aux cas étudiés au cours de sa formation.

Avec le recul, je me demande à présent si l'on n'a pas poussé beaucoup trop loin cette idée du praticien réflexif, au point de s'interdire la possibilité même d'utiliser des procédures d'enseignement validées par la recherche. L'absolutisation de l'approche réflexive conduit à la négation de l'existence d'une base de connaissances pour enseigner dans la mesure où elle exacerbe le repli sur soi de l'enseignant. Il s'agit là de tout le contraire d'un savoir partagé, caractéristique propre d'une profession, comme on l'a vu.

On vient de le voir, avec le groupe Holmes arrivent donc un « nouveau » domaine de recherche et de nouvelles orientations. Quels ont été les principaux axes de recherche qui se sont développés par la suite dans le domaine de la formation à l'enseignement?

Pour répondre à cette question, on peut par exemple revenir sur la création du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) qui, au début des années 90, cherchait à répondre à ce questionnement en pleine ébullition sur la formation des maîtres. Dès le départ, les axes du Centre correspondaient en quelque sorte aux grandes phases du développement professionnel des enseignants, c'est-à-dire le recrutement, la formation initiale, l'insertion professionnelle et le développement dans la carrière. Toutes ces phases ont fait l'objet de recherches nationales et internationales poussées. Par exemple, alors qu'il était auparavant inexistant, le champ de recherche sur l'insertion professionnelle s'est énormément développé. On s'est également interrogé sur la nature du recrutement, sur l'épuisement professionnel, sur la formation continue, sur la formation pratique, etc. Il y a également eu aux États-Unis de grands pans de recherche qui ont été consacrés à la structure et à l'efficacité des programmes de formation à l'enseignement. Doit-on privilégier des programmes longs, courts, alternatifs? Quels sont

les impacts de ces différents programmes de formation sur le niveau de qualification des futurs enseignants, et ultimement, sur les résultats des élèves? Les résultats de l'ensemble de ces recherches ont éclairé les différentes facettes de la formation à l'enseignement et ils ont, pour la plupart, du moins il faut l'espérer, guidé l'évolution des programmes.

Selon vous, quelle serait la pièce manquante, le rendez-vous manqué de ces 20 dernières années de recherches sur la formation à l'enseignement?

J'estime que le grand rendez-vous manqué du domaine de recherche sur la formation à l'enseignement réside dans une certaine forme d'ignorance des travaux sur l'efficacité de l'enseignement. En effet, j'ai l'impression que le champ de recherche sur la formation des maîtres n'a pas rencontré celui sur l'efficacité de l'enseignement, et ce, malgré le discours prononcé en faveur de la formalisation et de la diffusion d'une base de connaissances pour enseigner. Les recherches sur l'enseignement efficace n'ont donc pas pénétré les programmes de formation à l'enseignement. À ce propos, il est quand même incroyable de constater que l'enseignement explicite est pratiquement absent des programmes de formation à l'enseignement alors qu'il a été désigné par la recherche comme l'une des stratégies les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Il y a donc un point de rupture entre les programmes de formation en enseignement et les travaux sur l'efficacité de l'enseignement. Le grand rendez-vous manqué, c'est donc l'absence, ou la quasi-absence de recherches sur l'efficacité de l'enseignement dans les programmes de formation des maîtres.

Comment expliquer cette forme d'« indifférence » à l'égard des travaux sur l'efficacité de l'enseignement? Pourquoi n'ont-ils pas pénétré les programmes de formation à l'enseignement et le champ de recherche qui lui correspond?

Je pense que les recherches sur l'efficacité de l'enseignement ne s'inscrivent tout simplement pas dans l'air du temps. L'air du temps est constructiviste, il souffle sans discontinuer depuis maintenant environ 15 ans au ministère de l'Éducation, au Conseil supérieur, dans les commissions scolaires, dans les facultés des sciences de l'éducation et auprès des conseillers pédagogiques. Bref, c'est presque « mur à mur » qu'on retrouve une

espèce d'*establishment* constructiviste dont la popularité repose à mon avis sur l'idée que l'élève construit son savoir. Cet énoncé est pourtant aussi simpliste que celui qui consiste à dire que la pluie tombe; tout le monde s'accorde là-dessus. Malheureusement, cet énoncé ne nous renseigne aucunement sur la façon de faire la classe pour que l'élève construise son savoir. Sur ce dernier point, je pense que le constructiviste véhicule une vision romantique de l'enseignement qui m'apparaît clairement incompatible avec les résultats de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement. Autrement dit, il existe une incompatibilité pédagogique importante entre les stratégies d'enseignement promues par les constructivistes et celles qui sont retenues par les recherches sur l'enseignement efficace. Ces dernières sont pourtant claires : les approches structurées, procédant du simple au complexe et qui mobilisent toute une série de stratégies que j'appelle « l'enseignement explicite », sont associées à une meilleure réussite scolaire des élèves. Or, on l'a vu, ces approches n'entrent pratiquement pas dans les facultés d'éducation.

On brandit souvent l'autonomie ou le jugement professionnel des enseignants dans le choix des méthodes qu'ils utilisent pour faire la classe. Au contraire, professionnaliser, c'est d'une certaine manière diminuer cette autonomie au sens où, à partir du moment où la recherche montre que certaines approches permettent mieux que d'autres de faire apprendre les élèves, il en va de la responsabilité des formateurs et des enseignants d'utiliser ce type d'approche. Je qualifierais l'actuelle liberté académique des universités d'irresponsable au sens où on continue à faire la promotion d'approches qui ne marchent pas et, ainsi, à mettre sur le marché du travail de futurs enseignants qui ne savent pas comment travailler avec leurs élèves.

Revenons à présent à vos recherches actuelles. Celles-ci permettent-elles d'apporter des éléments de réponse aux problèmes que vous venez de soulever? Parlez-nous également de vos perspectives de recherche.

Comme je l'ai mentionné plus tôt, nous menons actuellement un projet de recherche dont le but est d'analyser les fondements pédagogiques des politiques éducatives en matière de formation des maîtres au sein des organismes internationaux. Mes autres travaux portent sur l'analyse de l'efficacité de l'enseignement, mais plus précisément

sur les stratégies d'enseignement explicites. Ces deux champs de recherche se fécondent mutuellement dans le sens où l'on s'est rendu compte, en examinant plusieurs rapports de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), de la Banque mondiale et de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), que parmi les multiples leviers que ces organismes tentent d'actionner pour améliorer la qualité de l'éducation, les considérations pédagogiques ne sont souvent traitées que de façon très superficielle. Plus grave, les organisations internationales se contentent bien souvent de « copier-coller » les orientations et les dispositifs éducatifs des pays industrialisés dans les pays en développement. De sorte que ces derniers nous suivent pour le meilleur et pour le pire et, malheureusement, plus souvent pour le pire que pour le meilleur. C'est le cas sur le plan pédagogique. Il est quand même extrêmement fascinant et intéressant de constater que même s'ils ne font que l'effleurer, les organismes internationaux abordent eux aussi la question de la pédagogie en se référant aux approches centrées sur l'apprenant de type constructiviste. Pourtant, un minimum de sens commun suffit pour comprendre que l'application de telles propositions dans des classes pléthoriques qui comptent en moyenne 80 élèves et dont les enseignants sont peu qualifiés constitue une véritable folie. En tout cas, tout porte à croire qu'il n'existe pas de base de recherche sérieuse qui soutient les prescriptions pédagogiques des organismes internationaux. Il y a ici quelque chose à examiner sur le plan de la recherche qui fusionne les deux facettes de mes travaux actuels.

Au sujet des défis à relever dans notre domaine de recherche, je pense que le discours sur l'enseignement explicite commence à faire sa niche dans les milieux d'enseignement, mais pas encore dans les facultés d'éducation. Si bien qu'on peut dès à présent envisager tout un travail de formation continue dont il faudra bien entendu vérifier l'impact sur la performance scolaire des élèves. Une fois qu'on aura fait cela, et à supposer qu'on observe comme je le pense un impact positif sur les résultats des élèves, alors les facultés d'éducation n'auront pas le choix de suivre la parade et de modifier leurs programmes de formation initiale en conséquence. Ce sera cette pression de l'extérieur qui amènera peut-être les facultés d'éducation à modifier leurs curriculums et leurs façons de faire.

En résumé, je pense qu'il va être intéressant au cours des prochaines années de suivre l'implantation des stratégies d'enseignement efficace dans les programmes de formation continue et initiale, et d'en vérifier sérieusement l'impact sur la réussite scolaire des élèves.

Rencontre avec



Thierry KARSENTI
Directeur du CRIFPE
Université de Montréal

Entrevue réalisée par

Gabriel DUMOUCHEL
Étudiant-chercheur du CRIFPE
Université de Montréal

Thierry Karsenti est professeur titulaire au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Directeur du CRIFPE, il est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication en éducation. Ses réalisations et innovations technopédagogiques en formations ouvertes ou à distance ont été reconnues tant sur le plan provincial que national. Il compte à son actif une quinzaine de livres, une cinquantaine de chapitres de livre, près de 200 articles dans des revues scientifiques et professionnelles et près de 400 conférences portant notamment sur les technologies de l'éducation en formation et apprentissage tant des enseignants que des apprenants.

Gabriel Dumouchel : Depuis l'obtention de votre chaire de recherche sur les TIC en éducation, quels sont les événements qui ont marqué l'évolution de votre champ de recherche?

Thierry Karsenti : En 2003, on se battait encore pour que les technologies aient leur place dans la société. Ça semble loin, mais c'était avant Facebook. Il y a eu depuis plusieurs innovations technologiques tant dans les logiciels que sur les sites qu'on fréquente. En 2003, Google était encore un bébé et maintenant on ne peut plus s'en passer. YouTube n'existait pas encore et c'est actuellement le troisième site le plus consulté sur Terre. Donc, les choses ont vraiment changé à une vitesse exponentielle. Mais ce qui n'a pas changé ou ce qui a le moins changé à travers les 30 ou 40 dernières années, ce sont les défis qu'on rencontre dans les usages éducatifs ou pédagogiques des technologies en éducation. Les technologies sont là, mais les usages qu'on en fait en contexte scolaire ne sont pas toujours éducatifs ou pertinents. Parfois elles font naufrage, parfois on constate qu'au bout du compte, on n'apprend pas plus, c'est seulement plus beau. La pertinence d'étudier l'impact pédagogique éducatif des technologies en éducation demeure donc présente, surtout avec les innovations actuelles.

Quelles sont selon vous les nouvelles questions de recherche qui ont émergé dans votre domaine au cours de la dernière décennie?

Pendant la dernière décennie, on s'est beaucoup battu pour la présence des technologies en éducation. Au début, on se demandait : est-ce qu'on est pour ou contre les technologies, pour ou contre l'impact éducatif des technologies? Actuellement, on a largement dépassé ce discours. On est davantage dans le « comment ». On sait que les technologies peuvent avoir un impact. Alors l'idée n'est pas de savoir si elles en ont un ou pas. Elles peuvent en avoir un, mais on s'intéresse surtout à comment l'impact peut avoir lieu.

Certaines technologies autrefois émergentes, comme la baladodiffusion, n'ont pas réussi à s'implanter en éducation. Quels seraient alors les rendez-vous manqués de votre domaine de recherche depuis l'an 2000?

Nous n'avons que des rendez-vous manqués. Il y a beaucoup d'innovations qui émergent, on n'a pas le temps de faire des recherches à leur sujet, et parfois, les implantations sont faites « mur à mur » sans même qu'on ait le temps de se questionner sur la pertinence de certains outils. La baladodiffusion est un excellent exemple. On a mis des cours de chimie à l'Université de Montréal en baladodiffusion et j'en présente un extrait dans mes cours du microprogramme où j'enseigne. C'est un bijou de baladodiffusion dans le sens qu'on ne comprend absolument rien! Entendre de la chimie sur son iPod, il ne doit y avoir rien de plus cauchemardesque que ça pour les étudiants. Alors là-dessus, ça a été un coup d'épée dans l'eau, mais en même temps, ça ne veut pas dire que la baladodiffusion en tant que telle est mauvaise. Elle est mauvaise pour les cours de chimie, de physique. Elle ne l'est probablement pas pour des cours de langue ou pour d'autres types de cours. Mais en tout cas, dans certains domaines, ça a été un échec monumental. Par contre, d'autres technologies sont arrivées depuis, comme les tableaux blancs interactifs (TBI) et les téléphones intelligents, et même si on n'a pas encore réussi à faire suffisamment de recherches à leur propos, elles se sont fait une niche en enseignement universitaire. Elles sont là pour rester. Donc, en ce qui a trait aux rendez-vous manqués dans notre domaine, je dirais qu'il manque surtout le temps de faire de la recherche sur ces innovations. Trop souvent, on plante de

nouvelles technologies sans y joindre la recherche. Pour contrer ça, nous avons mis en place des partenariats de recherche, comme avec la commission scolaire Eastern Township, pour vraiment tenter de montrer l'impact des innovations qui sont déployées, et ce, de façon générale en éducation mais aussi sur le développement de diverses compétences.

Quelles sont les recherches que vous menez actuellement et qu'est-ce qui vous a amené à les mettre en place?

Je mène diverses recherches sur l'usage et l'impact des technologies, surtout en contexte scolaire. On a un projet de recherche sur les textos. Parfois, je décide de mettre en place des recherches en fonction de ce qu'on entend ou de ce qu'on peut lire à propos de mythes en enseignement à la radio, à la télévision, etc. Il y a beaucoup d'enseignants de français qui pensent que les textos sont nuisibles à la qualité du français des jeunes. On a donc voulu vérifier la chose. Et le but de la recherche, c'est justement ça, vérifier s'il y a des fondements empiriques ou scientifiques à des mythes. Et ce qui ressort de l'analyse très préliminaire des données de ce projet de recherche, c'est que les textos n'ont aucun impact sur la qualité du français des jeunes. En effet, les jeunes n'écrivent pas de textos pour leurs travaux à l'école; ils vont lire plus de textos, mais comme ils ne lisaient pas beaucoup avant, ils ne vont pas se mettre à lire. Ça ne coupe pas dans leur temps de lecture. À la limite, quand on envoie trop de textos, on peut être déconcentré en classe, avoir moins de temps pour faire ses devoirs. Mais ça n'a pas un impact direct sur la qualité du français. Au contraire, on a remarqué deux avantages positifs sur la qualité du français des jeunes. Grâce aux correcteurs automatiques dans les téléphones intelligents, certains jeunes apprennent à écrire des mots, surtout des mots plus complexes qu'ils voudraient parfois utiliser. L'autre avantage est le fait d'être en réseau avec d'autres pour faire des travaux, des devoirs en tout temps : on a une question à poser, on la pose par texto. Donc au-delà des croyances populaires, les textos n'ont pas d'impact négatif sur la qualité du français, c'est presque le contraire. En somme, on note des avantages majeurs pour certaines technologies alors que de tels mythes persistent et se retrouvent souvent chez les enseignants.

Le Web 2.0 et les réseaux sociaux ont désormais une place de choix dans les habitudes des jeunes Québécois. Que dit la recherche sur l'impact de telles technologies émergentes dans leur éducation?

Pour mettre un visage sur ces technologies émergentes, il faut considérer qu'il en existe deux types : il y a des outils physiques, comme les ordinateurs portatifs, les téléphones intelligents ou les tablettes, et il y a les logiciels ou applications qui sont présents dans ces outils, tels que les correcteurs ou Facebook. Ce qu'on remarque, c'est qu'avant Internet, il fallait être dans des endroits spécifiques pour être connecté à ces outils. Maintenant, on les apporte avec nous sans aucun problème. Et cela a pour conséquence au moins un impact négatif et un impact positif. Par exemple, la première chose que les jeunes font quand ils allument leur ordinateur pour faire un travail à la maison, c'est se connecter à Facebook. On pourrait alors voir le côté positif de la chose en disant qu'ils peuvent donc demander de l'aide à des amis. Oui, mais c'est comme si tu voulais t'installer en plein milieu d'un parc de jeux avec plein de tes amis autour et tenter de faire ton travail. Tu peux te retrouver dans un contexte où au lieu de faire ton travail, tu t'en vas sur Facebook et tu fais plein d'autres choses et finalement tu te rends compte 1 h 30 plus tard que tu n'as toujours pas écrit un mot pour ton travail, mais que tu as parlé à 53 amis. Plusieurs des propos des jeunes qui nous ont été rapportés nous montrent que leurs amis sur Facebook peuvent les aider dans leurs travaux scolaires, mais en même temps, il y a cet aspect de distraction qu'ils doivent apprendre à gérer. Maintenant, les jeunes de l'âge du numérique doivent apprendre à gérer ces multistimulis liés en parallèle. Et je pense qu'au lieu de se cacher qu'ils font ça en parallèle, il faudrait plutôt chercher à aborder cette question avec eux.

Est-ce que les enseignants font actuellement usage des technologies émergentes dans les classes du Québec?

Les enseignants en font des usages divers qui ne sont pas toujours documentés dans la recherche. Si je prends par exemple celle que nous menons à la commission scolaire Eastern Township, alors oui, on fait abondamment usage je dirais du Web 2.0, parfois à des fins très pédagogiques et d'autres fois, c'est moins évident. On a tous cette problématique des technologies émergentes comme Facebook où des enseignants deviennent amis

de leurs élèves. Ça me semble spécial comme concept. Certains y croient dur comme fer, d'autres croient que ça n'a pas sa place. Je pense qu'il y aurait lieu avant tout d'avoir un débat sur la place des technologies émergentes en éducation et sur la manière d'arriver à en faire un usage qui permette aux élèves d'avoir un parcours scolaire mieux réussi sur le plan social – ce que les technologies émergentes vont permettre avec tous les aspects des fonctionnalités de communication – mais aussi un meilleur parcours cognitif. On voudrait qu'ils apprennent plus au bout de leur parcours, pas seulement qu'ils aient eu beaucoup de plaisir, mais qu'ils soient mieux formés aussi.

Quelles évolutions ont marqué la manière de diffuser les résultats de vos recherches depuis l'obtention de votre chaire de recherche?

C'est sûr que les technologies ont changé les choses parce que maintenant, avec Google par exemple, quand tu mets quelque chose sur Internet il y a beaucoup de gens qui peuvent le trouver. Je me suis fait un devoir de me soumettre au principe suivant : mettre la plupart de mes publications en ligne pour les rendre accessibles à tout le monde, que ce soit avec une licence *Creative Commons* ou encore une entente dans une zone grise avec un éditeur. Cela marque pour moi quelque chose de majeur. Depuis l'obtention de ma chaire, ce qui a aussi beaucoup changé est la vitesse à laquelle on peut publier des textes et les rendre accessibles, et la vitesse à laquelle des éditeurs les publient. Dans certaines revues scientifiques américaines, il y a moins de six mois d'écart entre la réception d'un texte et sa diffusion sur Internet. Autrefois, la diffusion n'était même pas faite sur Internet, seulement sur papier, et les gens devaient attendre très longtemps avant de prendre connaissance de ces textes. Maintenant, ils sont accessibles beaucoup plus rapidement.

Quels sont les principaux défis qu'auront à relever les chercheurs de votre domaine au cours de la présente décennie?

Je pense qu'il faudra s'assurer de trouver des façons de faire des recherches rigoureuses tout en trouvant des façons de suivre le rythme des évolutions technologiques. Fort heureusement, certaines technologies viennent appuyer la rapidité avec laquelle on peut faire des recherches. Par exemple, dans beaucoup de projets,

nous avons mené des enquêtes en ligne. C'est ce qui nous a permis de sonder quelque 30 000 étudiants de niveau collégial en très peu de temps. Les technologies nous permettent de faire de la recherche plus rapidement et je pense que les chercheurs doivent comprendre que les technologies sont là pour les aider, pour les appuyer dans des recherches qui doivent être faites plus rapidement, surtout dans des domaines qui sont en constante évolution. Car si on prend beaucoup de temps pour faire des recherches et qu'on tente de publier dans des revues où il faut quatre ans avant de diffuser les résultats obtenus, ça ne va pas. Prenons l'exemple des TBI qui sont implantés actuellement et le seront au cours des deux prochaines années dans les écoles du Québec. Si on publie une étude dans cinq ans à leur sujet, elle n'aura plus sa place puisque les TBI seront déjà en place partout. Il sera trop tard pour faire marche arrière. La recherche devrait servir à éclairer les actions réalisées en éducation, pas seulement à regarder tristement le passé. Pour y parvenir, il faut trouver un compromis pour faire des recherches, je dirais plus rapidement, mais toujours en gardant un haut degré de scientificité.

Quels sont les enjeux actuels de l'intégration des TIC dans les écoles québécoises?

On est coincé parfois par les politiques gouvernementales où on investit dans les technologies sans regarder leur impact. Le budget en éducation est majeur au Québec. Or, dans n'importe quelle entreprise, avant de faire des investissements majeurs, on veut voir un peu quel impact peuvent avoir ces investissements. En éducation, on ne regarde pas les impacts, on investit d'abord et on passe à autre chose et on investit encore. Au lieu de faire des investissements tous azimuts dans les technologies sans vraiment se poser de questions, il serait important de mettre en place des mesures visant à étudier au sens très large l'impact de ces usages et technologies en contexte scolaire. Et je pense que c'est l'un des défis qui devrait être présent dans les écoles. Le ministère de l'Éducation va investir un quart de million de dollars dans les TBI, mais quelle somme va-t-il allouer à la recherche sur leur impact?

Quels sont les enjeux actuels de la formation des enseignants sur le plan de l'intégration des TIC au Québec?

Si on regarde ce qui se passe dans d'autres pays, il y a plusieurs choses qu'on ne fait pas ici mais qui sont faites ailleurs. Les compétences informationnelles sont obligatoires dans plusieurs États et au Québec, pour l'instant, il n'y a pas énormément de paramètres qui nous amènent à les rendre obligatoires. Je pense sincèrement qu'il faudrait que ça devienne une composante obligatoire de la formation des enseignants. Et pas seulement qu'on les rende compétents eux-mêmes sur le plan des compétences informationnelles, mais qu'on leur montre aussi comment développer ces compétences chez les élèves dont ils auront la responsabilité. Lorsque l'on regarde les compétences visées dans le programme de formation initiale de 2001, on constate qu'elles ont été définies de façon relativement générale et qu'elles sont presque applicables au contexte actuel, à part peut-être le volet des compétences informationnelles qui selon moi devrait être intégré de manière plus spécifique et détaillée. Mais l'idée de faire un usage critique des technologies et d'amener les élèves à faire de même est quelque chose qu'on pourrait transposer actuellement mais trop souvent, dans les facultés des sciences de l'éducation au Québec, on a une mauvaise compréhension de cela ou on ne se donne pas la peine de creuser davantage. Par exemple, dans certains programmes, on a éliminé les cours d'intégration des technologies parce qu'on se dit que les professeurs enseignent déjà avec PowerPoint. Sans vouloir être pointu, ce n'est pas du tout la même chose d'enseigner une discipline avec PowerPoint que de montrer à de futurs enseignants comment utiliser les technologies pour bonifier leur enseignement et l'apprentissage des élèves ou pour éventuellement amener les élèves à utiliser les technologies pour mieux apprendre. Ce sont deux choses complètement différentes et je trouve triste qu'on ait éliminé ces cours. Par ailleurs, ces cours ne sont pas toujours bien conçus non plus. Parfois, ce sont des cours très techniques alors que le but n'est pas d'apprendre à utiliser des logiciels, mais bien d'apprendre un usage des technologies qui va bonifier le parcours scolaire sur le plan cognitif, social ou affectif.

En 1999, alors professeur à l'Université du Québec à Hull, vous m'aviez enseigné l'intégration des TIC pour le secondaire. Quels changements avez-vous perçus dans votre méthode d'enseignement depuis cette époque?

La question est intéressante parce qu'un an ou deux avant de t'enseigner, j'avais rendu l'usage du courriel obligatoire et tout le monde s'était plaint au directeur du Département de l'époque. Les gens n'en revenaient pas qu'on oblige un étudiant à envoyer des courriels dans un cours, ça ne se faisait pas. Et maintenant, le courriel est devenu presque un fléau pour moi parce que j'en reçois trop de la part de mes étudiants. Ce qui a changé quand on enseigne maintenant, c'est qu'il faut être conscient d'une certaine perte de pouvoir qui est tout de même positive. Avant, on était maître à bord et ce qu'on disait aux étudiants, ils devaient le croire ou aller vérifier dans les livres. Maintenant, ils vont sur Google et en quelques secondes, ils peuvent vérifier l'information qui est présentée par l'enseignant. On peut communiquer dès qu'il y a un souci chez les étudiants, ils communiquent aussi entre eux. Les gens font une page Facebook pour des cours et les étudiants alimentent cette page fortement. Moi je résiste d'une certaine façon; je suis membre de la page et je la consulte, mais pour l'instant, je passe par d'autres moyens pour communiquer des informations officielles. Je vois un peu cet outil comme un café semi-privé pour les étudiants. Au début, je n'étais pas très favorable aux pages Facebook de cours, mais j'ai fini par les accepter en me rendant compte que sur le plan affectif et social, elles permettent aux étudiants de se sentir mieux, et qu'elles sont très bénéfiques sur le plan cognitif. Ça leur donne un endroit de partage à la fois très simple et qui fait partie de leur quotidien. Car on ne leur demande pas d'aller sur une plateforme, de se connecter deux fois pour aller écrire des commentaires sur un forum que personne ne va lire. Non, ils écrivent des commentaires sur une page Facebook que tout le monde lit. En somme, je pense que l'enseignement doit évoluer avec ces technologies, notamment avec la diffusion sur Internet qui est beaucoup plus facile qu'avant. Autrefois, quand on demandait aux étudiants de mettre quelque chose sur Internet, c'était très complexe. C'est maintenant devenu d'une facilité déconcertante, tout le monde peut le faire. Dans mon enseignement, je dirais donc qu'il y a eu une perte du pouvoir de l'enseignant, ce qui me fait plaisir aussi puisqu'il y a désormais une

communication accrue avec les apprenants et entre eux. Car pour marquer les esprits, je pense qu'il faut avoir un impact qui dépasse les trois heures de cours qu'on a par semaine et avec les technologies émergentes, j'y parviens. Oui, parfois il y a des dérapages, il faut apprendre à faire marche arrière, à contrôler, à gérer la chose. Mais on arrive toujours à trouver des façons de réajuster le tir quand des problèmes surviennent.

Bon nombre d'enseignants issus de la génération des baby-boomers vont prendre leur retraite au cours des prochaines années. Est-ce que leur expérience et leur savoir sur le plan de l'intégration pédagogique des TIC seront transmis aux enseignants actuels et futurs?

Beaucoup d'enseignants baby-boomers ont appris à partager leurs réalisations sur Internet, notamment avec les forums et les blogues. On peut citer Mario Asselin par exemple, dont le blogue est extrêmement actif. Donc, il y a énormément de traces et elles représentent un héritage important dont pourront profiter les futurs enseignants quand leurs aînés auront pris leur retraite. Par ailleurs, il faudrait trouver des façons plus systématiques de laisser de telles traces, mais beaucoup en laissent avec les outils dont ils disposent actuellement.

Rencontre avec



Christian MAROY
Chercheur régulier du CRIFPE
Université de Montréal

Entrevue réalisée par

Annelise VOISIN
Étudiante-chercheur du CRIFPE
Université de Montréal

Christian Maroy est professeur titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives et fondateur du GIRSEF (Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation de l'Université Catholique de Louvain qu'il a également dirigé, actuellement Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation). Il a coordonné plusieurs recherches européennes sur l'évolution des modes de gouvernance des systèmes d'éducation. Il est l'auteur de nombreux travaux sur les politiques éducatives, les systèmes d'éducation et de formation, et l'évolution de la profession enseignante.

Annelise Voisin : Vous êtes titulaire depuis octobre 2010 de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives, pourriez-vous nous dire quelques mots sur vos intérêts de recherche?

Christian Maroy : J'ai longuement travaillé sur des questions de formation professionnelle, de relation entre les systèmes d'éducation et de production et sur la formation professionnelle d'adultes. Parmi mes intérêts de recherche de ces dernières années, l'un est relativement majeur. Je m'intéresse depuis une dizaine d'années à une approche théorique des régulations dans les systèmes d'éducation. Comme je le dis souvent, je n'ai pas une conception fonctionnaliste de la régulation. Elle est plutôt politique, c'est-à-dire une conception où la régulation est un enjeu. Un enjeu pour les acteurs et aussi un résultat de leur action. Dans ces volets régulations, j'ai beaucoup travaillé jusqu'à présent sur la régulation par la compétition et par le quasi-marché, aussi, et c'est en train de se développer, sur les régulations par les résultats. Mais avant de revenir à cette question des politiques éducatives, je voudrais mentionner deux autres intérêts de recherche récents : tout ce qui concerne le travail des enseignants, l'évolution de la profession enseignante, la professionnalisation ou la déprofessionnalisation. J'ai travaillé sur ces questions dans les années 2000 et c'est sur ces terrains que j'ai croisé les travaux d'autres collègues du CRIFPE, comme Claude Lessard et Maurice Tardif. Un troisième thème sur lequel j'ai travaillé est la question de la démocratisation de l'enseignement

supérieur en Belgique. Je touchais ainsi des questions de justice scolaire mais aussi liées au marché en interrogeant les effets de ces fonctionnements de marché sur les inégalités avec une variable médiatrice qui est la ségrégation des publics entre établissements.

Comment pourriez-vous qualifier votre domaine de recherche? Quels en sont les évolutions et les points de force ces 20 dernières années?

À travers cette question des évolutions des modes de gouvernance des systèmes éducatifs, leurs effets sur le travail enseignant ou sur les inégalités scolaires, ce qui est transversal ce sont les politiques éducatives. On peut dire que mon domaine, c'est l'analyse des politiques éducatives surtout du point de vue d'un sociologue.

C'est un domaine qui est relativement récent en éducation. Dans l'introduction d'un numéro de *Sociologie et société*¹ de 2008 écrite avec Pierre Doray, nous avons constaté que dans les années 60, 70 et 80, on ne parle pratiquement jamais de politiques éducatives. On parle de réformes. Les politiques, ce sont les enjeux liés aux rapports sociaux ou aux rapports de classe. Ce ne sont pas les politiques éducatives telles qu'elles sont conduites par différents acteurs, telles que conçues par les politologues. Nous avons aussi remarqué que c'est dans les années 80 qu'apparaît toute une série de revues : *American Education Policy*, *Critical Education*, *Journal of Education Policy*, *Analyse des politiques d'éducation et de formation*, etc. C'est un thème, un domaine qui prend alors son essor, probablement plus vite aux États-Unis que dans le monde francophone, dans les années 80-90. Il y avait un couplet dans cette introduction, le fait que les politiques éducatives revêtent probablement un enjeu pour les sociétés contemporaines du Nord qui paraît plus crucial qu'avant. C'est une hypothèse. Les politiques éducatives étaient considérées plutôt comme des politiques de redistribution d'un point de vue socio-économique, c'est-à-dire qu'elles participaient des politiques sociales de l'État providence, comme le met en avant le livre coordonné par Bourdieu, *Le partage des bénéfices*. C'était donc le partage des fruits de la croissance. Les politiques de démocratisation scolaire étaient pensées déjà dans les années 60 comme des formes d'investissement par la théorie du capital humain, mais de manière encore

relativement marginale. L'essentiel était que tout le monde puisse avoir accès à un certain nombre de biens sociaux, à des formes de couverture sociale, à la santé, à l'éducation et au droit à l'éducation. Or maintenant, les politiques éducatives sont de plus en plus considérées par les États comme des politiques clefs pour leur propre survie dans un monde globalisé avec des enjeux de compétition économique qui deviennent de plus en plus forts avec un discours qui suraccentue l'importance de l'éducation. De nouvelles formes de régulation et de gouvernance se mettent en place et visent les systèmes éducatifs, qui coûtent de plus en plus cher au moment où ils touchent presque tout le monde et de plus en plus longtemps, et à qui on demande plus d'efficacité, voire de rendement scolaire. Il me semble alors qu'une des raisons pour lesquelles on commence à s'occuper des politiques éducatives, c'est notamment parce qu'elles ont pris plus d'importance sociale que précédemment. Ce n'est qu'une hypothèse.

Quels sont les questions majeures qui se posent alors et les défis qu'elles soulèvent?

Par rapport au débat et aux défis que pose l'analyse des politiques éducatives, celle-ci se développe alors beaucoup plus aux États-Unis parallèlement à la mise en place par l'État américain de réformes à grande échelle et à la volonté d'avoir prise sur les résultats du système et l'efficacité du système, de manière non pas désordonnée, mais systématique. Il y a par ailleurs une série d'études qui visent à améliorer l'efficacité des politiques qui commencent à raisonner sur « qu'est-ce qui fait une politique efficace? ». Va être reprise en éducation, et est toujours reprise, toute une série de modèles développés dans les années 60-70 en sciences politiques avec les *policy studies* pour améliorer et rationaliser les politiques. Vont se développer des modèles dits d'analyse séquentielle de politiques centrés sur les politiques publiques. Ces modèles, qui expliciteront la manière dont on peut définir les conditions de construction d'une politique qui vont garantir son efficacité et sur l'implémentation des politiques, comprendront différentes actions, soit la mise à l'agenda, la prise de décision, la planification et le design de la politique, la communication et la mise en œuvre, l'évaluation, etc.

1 Revue du Département de sociologie de l'Université de Montréal.

Ces travaux se sont développés dans une vision où les politiques ont pour source centrale l'État ou les autorités publiques, et dans l'idée qu'il est possible de distinguer de grandes phases entre, par exemple, la construction et la mise en œuvre des politiques, ce qui en effet est relativement commode. Mais, me semble-t-il – et c'est là où je dis qu'il y a des nouveautés, un défi –, quand on regarde ce qui se passe du côté de la sociologie politique et des sciences politiques, ces modèles séquentiels et cette approche relativement linéaire ont été fortement remis en cause par des approches multiniveaux. Il y a tellement d'allers-retours entre le bas et le haut du système qu'on ne sait plus trop qui prend l'initiative d'une certaine manière.

De plus, c'est là où il y a aussi de nouveaux défis, dans un monde de plus en plus globalisé. Les échelons qui participent de la construction des politiques sont beaucoup plus complexes et diversifiés aujourd'hui qu'il y a 40 ou 50 ans. Les États étaient certes déjà internationalisés, mais ils développaient leurs politiques éducatives de façon autocentrée. Ça exige donc une approche des politiques éducatives qui ne se centre plus uniquement sur les acteurs publics, une analyse qui prend en compte les différents niveaux d'analyse. Il y a donc un enjeu de globalisation, de dénationalisation des politiques éducatives. Il y a de plus en plus d'organes supranationaux qui jouent des rôles d'experts, comme l'OCDE ou la Commission européenne. Il y a des réseaux d'acteurs qui sont par exemple des réseaux de chercheurs ou des réseaux d'experts qui vont contribuer aux modèles de référence que mettent en place les États dans leurs politiques éducatives. Toutes ces influences sont prises en compte dans la sociologie politique actuelle et notamment les courants les plus récents, que ce soit par exemple le courant dit d'analyse cognitive des politiques, le courant néo-institutionnaliste ou encore la sociologie de l'action publique qui cherchent à faire rupture avec ces approches séquentielles, linéaires stato-centrées, très institutionnelles aussi. C'est une évolution qu'on voit paraître notamment dans la sociologie française de l'éducation et des politiques éducatives, mais aussi dans la sociologie nord-américaine ou certains courants d'analyse de politiques nord-américains. Je pense à quelqu'un comme Dartnow qui parle de co-construction des politiques éducatives nord-américaines.

Ce sont néanmoins les autorités publiques qui définissent les politiques d'un point de vue légal même si d'autres acteurs participent d'influences?

Il faut effectivement reconnaître que l'État reste important et a encore un rôle majeur à jouer. Il ne s'agit pas de négliger le fait que l'État est important et qu'il y a une action publique à travers les lois, les règlements ou les interdits, il ne faut pas non plus évacuer cette dimension-là. Mais si on définit une politique publique comme un programme d'action qui vise à répondre à un problème défini comme un problème public, social et politique qui dépasse la dimension privée, ces programmes d'action ne sont pas uniquement instaurés par une loi. Il peut y avoir un certain nombre d'acteurs ou d'organisations qui contribuent à cette résolution de problème. Il peut y avoir d'ailleurs une action des autorités publiques avec d'autres instruments que la loi. Une des autres évolutions ou un des défis de l'analyse politique éducative que je pointe, c'est le fait que justement avec de nouveaux modes de régulation, notamment des modes de régulation par les résultats, se développe ce que Jenny Ozga ou Nicolas Rose appellent « le gouvernement par les chiffres ». On agit, on oriente les conduites des acteurs du système éducatif en définissant des objectifs à atteindre qui sont souvent des objectifs quantifiés où la définition du réel passe par des indicateurs ou des indices quantifiés plutôt que par d'autres formes d'expression du réel, comme des figures métaphoriques. Quand on parle par exemple de la formation du citoyen ou de l'école républicaine, il s'agit de métaphores qui appellent par les connotations que les termes charrient alors que quand on dit qu'il faut 80 % des élèves au bac, qu'il faut réduire le taux de décrochage à moins de 10 %, c'est tout à fait une autre manière d'impulser et d'orienter l'action. Certes l'État intervient dans ces processus-là, mais ça peut être plus large, en tout cas ce ne sont pas que les acteurs étatiques qui contribuent à l'orientation des politiques de ce point de vue là.

Pour revenir à la régulation par les résultats, un des axes de travail de la Chaire, quels seront les apports de vos travaux dans les questions discutées en amont?

La Chaire de recherche a pour objet de manière très large les politiques éducatives, mais en particulier les politiques de régulation par les résultats, ou d'*accountability* aux États-Unis, de gestion axée sur les résultats au Québec

et de pilotage, terme plutôt utilisé en France, en Belgique et en Suisse. De façon secondaire, il y aura sans doute d'autres objets que la Chaire pourrait aborder, comme la démocratisation de l'enseignement supérieur.

Je voudrais que la Chaire aborde des questions liées à cette mise en place dans plusieurs pays de la régulation par les résultats. Il faudrait d'abord analyser les formes de construction de ces politiques et comprendre les sources de variation parce qu'il n'y a pas une seule manière de réguler par les résultats. Les Américains parlent par exemple d'*accountability* à forts enjeux versus faibles enjeux, d'autres parlent d'*accountability* dure contre douce. Il y a donc derrière cette notion une pluralité d'orientations politiques, d'outils et d'effets, par exemple en termes de relation de pouvoir entre les acteurs : est-ce que c'est l'État qui renforce son pouvoir? Est-ce les régulations intermédiaires, les commissions scolaires ou les inspections académiques en France? Est-ce plutôt les enseignants ou bien les établissements eux-mêmes? Les parents? Il y a différents types d'*accountability*, certains davantage centrés sur la reddition de comptes à l'État avec des sanctions dures alors que pour d'autres, il s'agit plutôt des formes de régulation en appel à la régulation croisée entre les professionnels et pour d'autres encore, il est question d'une régulation par le marché, les parents ou les parents consommateurs d'école. Il y a donc différentes formes de régulation qui se développent de manière contrastée avec sans doute des points communs. Il est donc question d'élaborer une typologie des politiques et outils d'*accountability*, de mieux comprendre les sources de variation. Il s'agit de mieux comprendre notamment leurs effets tant en termes d'efficacité, donc les effets attendus officiellement, mais aussi les effets plus latéraux sur des relations de pouvoir ou même plus largement sur la conception même qu'on a de l'éducation, qu'on a de l'enseignant et de son métier, ou encore sur la conception qu'on a de la professionnalisation des enseignants. Ça me semble très important puisqu'un des enjeux importants semble ici être la confiance que l'on accorde ou non au groupe professionnel formé des enseignants. Par ailleurs, les enjeux pour les enseignants en termes de contenus de travail, d'autonomie professionnelle et d'identité professionnelle me semblent être un des thèmes de travail majeurs pour le CRIFPE.

Le deuxième point est l'étude des mises en œuvre de ces politiques : comment sont-elles reçues? Quels en sont les usages diversifiés tant par les maillons intermédiaires des systèmes comme les commissions scolaires que par les établissements, les enseignants et les directions d'école? Il faut être sensible au fait que ces niveaux ne font pas que mettre en œuvre ces politiques au sens restreint du terme : les politiques se transforment en se mettant en acte. Par rapport à une vue d'une définition fermée d'une politique dont on regarde la mise en œuvre et les déviations par rapport à ce qu'on voulait qu'elle soit, qui est une visée un peu normative, j'ai une conception où les politiques se transforment en se mettant en place. Et qui contribue à les transformer? Ce sont les acteurs intermédiaires ou les acteurs locaux. C'est dans ce sens-là que l'on peut parler de co-construction des politiques à différents niveaux d'action et que l'on peut considérer que les politiques ne trouvent pas uniquement leur source dans l'État. Ce n'est pas uniquement le ministre de l'Éducation qui définit les politiques, ce qui est aussi une manière pour l'ensemble des acteurs de l'éducation de se réapproprier la question politique de l'éducation, sinon on a une série de techniciens, de techniciens enseignants, qui vont mettre en acte ce que le ministre définit. Il s'agit ici d'un volet assez large d'analyse des processus de mise en œuvre qui peut permettre de mobiliser alors toute une série de modèles d'analyse qui font place par exemple aux représentations et aux cognitions des enseignants, mais qui font aussi place à leurs jeux d'intérêts, à leurs principes de justice, à leurs valeurs, car au travers de la mise en œuvre de ces politiques se jouent des conflits normatifs sur ce que doit être l'école, ce qu'est ou doit être une école juste. Par exemple, au Québec, ce qui se joue actuellement au travers des manifestations étudiantes, ce dont il est question n'est pas uniquement qui va payer. C'est aussi le statut des politiques éducatives et de l'éducation soit comme bien public soit comme bien privé, soit comme bien semi-public. Dernier point, il y a une certaine ambition théorique de la Chaire de contribuer au développement de modèles d'analyses théoriques plus robustes de ces modes de mise en œuvre des politiques éducatives.

Un des objets de la Chaire est aussi la mondialisation. Cet accent sur la mondialisation s'inscrirait alors dans l'étude des modèles qui viennent influencer sur ces politiques de régulation par les résultats et les influencer? Dans une perspective comparée?

Effectivement, dans les sources des politiques, il y a les idées et dans les idées, il y a des modèles développés par les sciences sociales, les sciences humaines, les sciences de l'éducation. Par exemple, quand on parle d'*accountability* ou de pilotage, une des premières recherches que la Chaire est en train de mener est une comparaison entre la France et le Québec du point de vue de la gouvernance par les résultats. C'est une recherche menée ici par plusieurs chercheurs comme Martial Dembélé, Claude Lessard du CRIFPE, mais aussi Pierre Lapointe, André Brassard et, en France, par une équipe autour d'Agnès van Zanten, de Xavier Pons et également d'Hélène Buisson-Fenet. Il est question de faire une comparaison de la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec et de ce qu'on appelle davantage le pilotage par les résultats en France. Il s'agira de voir notamment quelles ont été les inspirations respectives de ces politiques dans les deux contextes. Il y a donc une généalogie à faire de la notion d'*accountability* qui a très probablement influencé ici les modèles de gestion axés sur les résultats. C'est vrai qu'il y a déjà eu un certain nombre de travaux qui montrent l'influence du *nouveau management public* ou du *new public management*. Il y a une série de travaux qui se sont déjà développés là-dessus, il s'agira de les compléter en tout cas par rapport au Québec et à la France. Donc, effectivement, le rôle de médiateurs, de gens qui font passer des idées d'une sphère sociale à l'autre, d'un pays à l'autre est relativement important. Ce sont par ailleurs des choses que nous avons mises en évidence dans les analyses de la construction des politiques de pilotage en Belgique : à quel point il y avait eu une série de médiateurs, avec souvent des chercheurs dans la construction de ces politiques-là. Donc effectivement, c'est une dimension importante.

En même temps, il y a aussi des conceptions institutionnelles de l'éducation qui peuvent être ancrées dans une histoire nationale qui vont aussi avoir de l'effet sur les politiques. Il n'y a pas que le modèle du *nouveau management public*, il y a aussi des modèles qui sont ancrés dans les traditions, je dirais même dans les représentations, dans la tête des gens, autant que dans les textes de ré-

férence. Par exemple ici au Québec, on parle toujours du rapport Parent qui est un rapport symbole d'une certaine fonction que doit jouer l'éducation par rapport à la construction d'un peuple et à la construction d'une certaine vision sociale de cette population. Ce n'est pas par hasard qu'il est tout le temps fait référence à ce rapport Parent, c'est une balise dans une culture politique. Ça peut aussi avoir des effets bien entendu sur les politiques éducatives ou en tout cas en contrebalançant des influences transnationales. C'est pour ça qu'une des notions importantes de ces analyses-là est l'hybridation, donc, comment des modèles transnationaux vont se recontextualiser, se redéfinir pour être à la fois cognitivement et socialement compatibles avec des institutions nationales. Mais on peut prolonger le raisonnement et dire qu'il peut y avoir par exemple des commissions scolaires qui ont des identités narratives propres, qui vont avoir des valeurs ou des points de repère normatifs qui ont du sens pour elles et qui vont être pris en compte dans la manière dont elles s'ajustent et mettent en œuvre telle ou telle politique.

On est alors dans une dimension multiniveaux pour analyser ces politiques éducatives et l'influence de plusieurs acteurs, qu'ils soient publics, privés, etc.

C'est assez ambitieux comme programme, je le reconnais. Nous allons travailler avec des projets relativement concrets.

Chronique sur les professions en éducation

Les « nouveaux métiers » de la régulation de l'ordre scolaire : réflexions à partir d'études de cas en Belgique francophone

Marie VERHOEVEN
Professeur de sociologie
à l'Université de Louvain/GIRSEF



En Belgique comme ailleurs, on a vu se déployer ces quinze dernières années une kyrielle de « nouveaux métiers » voués à des missions de régulation de l'ordre scolaire. Nés d'une volonté politique de « lutte contre l'exclusion, les violences et le décrochage scolaire »¹, ces intervenants renvoient à une nébuleuse de pratiques hétérogènes. Leurs missions vont de la gestion des conflits au soutien aux élèves en rupture scolaire; ils poursuivent des visées préventives ou interviennent face à des situations de crise avérées; leurs méthodes alternent accompagnement individuel et intervention organisationnelle; certains sont rattachés à un établissement, d'autres œuvrent au sein de dispositifs périphériques.

Trois métiers emblématiques

Des recherches récentes nous ont permis de mieux cerner trois de ces nouveaux métiers : les *médiateurs scolaires de la Communauté française*, chargés de prévenir la violence et le décrochage au sein d'un établissement à travers la gestion des conflits et l'amélioration du climat de confiance; les éducateurs des *Services d'accrochage scolaire*, accueillant des élèves exclus, en décrochage ou en crise dans une perspective d'« aide globale »; enfin, le *Module*

1 Décret du 30 juin 1998 « visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives »; décret du 12 mai 2004 « sur diverses mesures de lutte contre le décrochage, l'exclusion et la violence ».

de formation individualisé, proposant un accompagnement de trois à six mois à des élèves de l'enseignement en alternance en décrochage ou en panne d'orientation. Ces trois études permettront de mettre en relief les tensions qui traversent un champ en pleine recomposition.

L'émergence d'un nouveau territoire?

Plusieurs éléments autorisent à parler ici de « nouveaux métiers de la régulation de l'ordre scolaire ». Leur essor témoigne d'un nouveau *partage des territoires* face aux acteurs traditionnels de l'enseignement et prend acte de la tendance, pointée outre-Atlantique (Tardif et Levasseur, 2010), à la séparation croissante entre tâches cognitives et tâches de contrôle et de socialisation. Ils échappent aux « cases » de l'organigramme classique de l'organisation scolaire. S'appuyant sur une *rhétorique de la relation*, ils renvoient à un mode d'exercice du pouvoir qui tient plus du « travail sur autrui » (Dubet, 2002) et du « gouvernement des individus » que de la discipline (Vrancken, 2011). Enfin, on peut les considérer comme des « intermédiaires de l'action publique » (Lascombes et Lorrain, 2005), un relais entre des injonctions politiques et des contextes locaux (Oriane, Draelants et Donnay, 2008). Les textes qui les encadrent portent la trace des référentiels dominants de l'action publique contemporaine : l'activation et la cohésion sociale. Les concepts d'accompagnement, d'autonomie et de responsabilisation (Castel, 1995) y sont visibles.

Des pratiques en tension

Sur cette toile de fond, l'observation donne à voir une diversité de positionnements. Un essai de typologie croisant l'axe des missions avec celui des modes d'intervention nous permettra de proposer quelques éléments de réflexion.

- Du diagnostic aux missions

Les intervenants rendent compte des « déviances » commises par les jeunes à partir d'un double diagnostic de *pathologies du lien social* et de *pathologies de la subjectivation*. D'une part, la socialisation primaire problématique de ces jeunes les aurait affectés dans leur capacité à intégrer les règles du jeu social. Fragilisés par des relations familiales peu sécurisantes, ils n'auraient pas appris à respec-

ter un cadre et à faire confiance à la relation. D'autre part, ces jeunes sont aussi caractérisés du côté des « troubles » de leur subjectivité : d'un côté, on parle de « troubles du projet » (panne de motivation, apathie...) renvoyant à un affaiblissement de la capacité d'action autonome; de l'autre, l'accent est mis sur l'incapacité (langagière, cognitive et sociale) à « s'autoréguler » (contrôler ses émotions, son agressivité).

Ces deux volets donnent lieu à des objectifs complémentaires : *reconstruire l'intégration sociale* (resocialiser, apprendre la loi) et *accompagner la subjectivité*. L'enjeu est de restaurer le sujet afin de le soutenir dans sa capacité à être sujet.

- Les pratiques d'accompagnement : protection, réparation, capacitation

Les pratiques d'accompagnement peuvent être organisées autour de deux axes. Le premier correspond à l'objectif de « mise au travail sur soi » ou au versant le plus clinique de l'action; le second porte sur la restauration-reconstruction du « lien ». Chaque axe distingue deux « pôles » : une logique de protection et de restauration et une logique de capacitation individuelle ou collective. Quatre types de pratiques se dégagent de la sorte.

Tableau 1. Typologie des logiques d'action

	Logique réparatrice/ restauratrice	Logique de capacitation
Accompagnement à la subjectivation	Mise à l'abri Restaurer le sujet « atteint » par les épreuves	Équiper le sujet de compétences cognitives, émotionnelles, sociales
Travail sur le lien social et scolaire	Dispositifs collectifs protégés de veille-écoute Restauration du lien	Capacitation collective Facettes « conformante » (problem solving) ou « émancipatrice »

Face aux « pathologies de la subjectivité », les pratiques proches du pôle de la *réparation-restauration* passent par un retrait momentané du jeune de la compétition sociale et scolaire. Les intervenants mettent en place des « champs d'expérience protégés » permettant au jeune de se réparer dans un contexte sécurisé. Les activités (ateliers de « développement personnel », jeux de rôles, dynamique de groupe, réalisation de vidéos...) visent avant tout la reconstruction de l'image et de l'estime de soi : il s'agit de prendre appui sur le regard d'adultes bienveillants ou sur le groupe de pairs pour inverser les affects négatifs (autodénigrement, sentiment de « nullité » scolaire...). Ce n'est qu'une fois cette base subjective rétablie que les intervenants disent pouvoir glisser progressivement vers l'autre pôle, que nous qualifions de logique de *capacitation* : les activités proposées intègrent davantage les contraintes du « monde tel qu'il est » et visent à équiper le sujet de compétences cognitives, émotionnelles et sociales « rentables » qui le rendront apte à affronter la vie sociale.

Face aux « pathologies du lien », les dispositifs collectifs prennent un tour *protectionnel* lorsqu'ils s'apparentent à des structures de veille et d'écoute offrant aux jeunes une présence inconditionnelle. L'autre pôle est celui d'une *capacitation collective*, accompagnant les équipes éducatives à construire collectivement des réponses aux problèmes posés par rapport aux comportements perturbateurs. Cette capacitation peut prendre une connotation plus gestionnaire (*problem solving*) ou plus participative et démocratique.

Souvent innovants, ces dispositifs suscitent néanmoins un questionnement sur le projet d'une école émancipatrice. D'une part, l'existence même de métiers spécifiques conforte l'idée qu'il existerait des élèves « différents », non scolarisables au sein de la structure commune d'enseignement pour tous. On peut alors se demander si, après un siècle de démocratisation scolaire, l'existence même d'un tronc commun ne se voit pas ainsi détricotée de l'intérieur. De plus, si dans certaines situations la « mise à l'abri » apparaît comme la seule option possible, elle n'est pas sans interroger le principe de l'égalité des chances, surtout lorsque la logique de « réparation » s'installe et qu'elle ne débouche jamais vers un retour à la scolarité. Enfin, certains intervenants déplorent que leur travail comporte une dimension de « deuil de ses aspirations », de conformation des jeunes à l'univers du

sociologiquement probable – lorsqu'il faut se résigner à les doter de compétences « minimales » ou les amener à faire des projets qualifiés de « réalistes », bref, à « désirer l'inévitable » (Bourdieu)...

Références

- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, France : Fayard.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, France : Seuil.
- Lascombes, P. et Lorrain, D. (2005). Introduction. Trous noirs du pouvoir. Les intermédiaires de l'action publique. *Sociologie du travail*, 49, 1-9.
- Orianne, J. F., Draelants, H. et Donnay, J. Y. (2008). Les politiques de l'autocontrainte. *Éducation et sociétés*, 22, 127-143.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Vrancken, D. (2011). De la mise à l'épreuve des individus au gouvernement de soi. *Mouvements*, 1, 11-25.

Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

Aider les enseignants débutants à gérer la classe

France DUFOR
Professeure
UQAM



Introduction

Le fait que l'aspect disciplinaire constitue un défi de taille, voire un motif d'abandon de la profession est bien documenté (Martineau et Vallerand, 2007; Chouinard, 2006). Comme le prévoit le continuum de la formation à l'enseignement, des mécanismes de développement professionnel devraient faire le pont entre la formation initiale et la formation continue, c'est-à-dire pendant l'insertion professionnelle. L'accompagnement est nécessaire pendant cette période très délicate et déterminante pour la suite de la carrière, d'autant que l'entrée dans la profession comporte son lot d'embûches liées aux conditions de travail. Même si, au cours des dernières années, on observe une progression de la mise en œuvre de projets pour accueillir et soutenir les nouveaux enseignants, les mesures d'insertion restent insuffisantes ou elles prennent diverses formes plus ou moins structurées, et les retombées réelles sont peu évaluées (Martineau et Vallerand, 2007; Lamontagne, 2006). Ce contexte a inspiré cette recherche doctorale qui consistait à élaborer et à mettre à l'essai une mesure de soutien auprès d'enseignants débutants, mesure appelée *Dispositif de soutien en gestion de classe*, ainsi qu'à évaluer l'efficacité de celle-ci.

Dispositif de soutien

L'élaboration du dispositif s'appuyait sur le modèle théorique d'Archambault et Chouinard (2003) et comportait sept rencontres réparties sur huit mois (tableau 1). La formation, l'accompagnement, l'engagement des participants et la composante réflexive ont servi de toile

de fond. Le contenu s'articulait autour de trois cycles de formation en respect des trois phases du modèle, soit l'établissement du fonctionnement de la classe, le maintien de celui-ci et le soutien à la motivation scolaire, ainsi que l'intervention pour résoudre des problèmes de comportement. Chaque cycle de formation commençait par une « journée de formation et d'appropriation » (JFA) durant laquelle le contenu théorique était exposé, puis il y avait des ateliers d'appropriation. Pour terminer le cycle, un autre type de rencontre, la « rencontre de suivi » (RS), servait entre autres à objectiver la pratique, car, entre chaque rencontre, les enseignants effectuaient des mises à l'essai dans leur classe. Un aspect original du dispositif était de tenir, une semaine avant le début de l'année scolaire, la première rencontre portant sur la préparation de la rentrée scolaire et l'installation du fonctionnement de la classe dont l'élément central était l'établissement des règles et des procédures.

Enseignants participants

Une trentaine d'enseignants débutants du primaire en milieu défavorisé de Montréal ont pris part à l'application du dispositif. Certaines activités se déroulaient avec l'ensemble des participants, comme la présentation du contenu théorique, et d'autres, en trois sous-groupes de base, soit une dizaine d'enseignants accompagnés par un conseiller pédagogique. La stabilité des sous-groupes de base favorisait les échanges et la création d'un climat de confiance.

Tableau 1. Les cycles de formation du *Dispositif de soutien en gestion de classe*

Contenu thématique selon les phases du modèle en gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2003)		Journées de formation et d'appropriation (JFA) →	Mises à l'essai en classe →	Rencontres de suivi (16 h à 18 h) (RS) →	Mises à l'essai en classe →
Cycle 1	Installer le fonctionnement de la classe	JFA 1 août (avant la rentrée)	septembre	RS 1 septembre	octobre
Cycle 2	Maintenir le fonctionnement et soutenir la motivation	JFA 2 octobre	octobre-novembre	RS 2 novembre	novembre-décembre-janvier
Cycle 3	Intervenir pour résoudre des problèmes de comportement	JFA 3 janvier	janvier-février	RS 3 février	février-mars-avril
Rencontre finale : le bilan		avril			

L'efficacité du dispositif a été évaluée à partir des perceptions des enseignants sur la base de trois dimensions : l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire « autorapporté » rempli en deux temps, soit au deuxième et au huitième mois de l'année scolaire. Les perceptions du groupe d'enseignants débutants ayant pris part aux activités du dispositif ($n = 27$) ont été comparées à celles d'un groupe témoin ($n = 44$). Dans 92 % des cas, les enseignants étaient titulaires d'une classe, majoritairement au 2^e cycle. Les participants avaient, en moyenne 29 ans et 2,9 années d'expérience en enseignement.

Résultats

Les résultats montrent trois changements positifs dans la perception des enseignants débutants engagés dans la démarche de soutien. Ainsi, ils ont perçu une augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage, de leur capacité à implanter les règles de classe et de leur motivation professionnelle. Alors qu'au début de l'étude ils rapportaient des scores significativement inférieurs à ceux du groupe témoin, à la fin, les scores étaient équivalents. Ils ont augmenté dans le temps pour l'ensemble des variables à l'étude chez le groupe expérimental. On note une baisse de la moyenne de la motivation des enseignants n'ayant pas participé à l'application du dispositif. Les résultats ont aussi montré que les enseignants du groupe expérimental se distinguaient en affichant un meilleur sentiment d'efficacité à faire apprendre leurs élèves. Plus à l'aise avec le contenu, ils devaient être plus centrés sur la matière que sur la gestion de classe. L'étude nous apprend également que le sentiment d'efficacité personnelle à faire face aux problèmes de comportement et la capacité à gérer les comportements se sont renforcés de façon significative dans le temps chez l'ensemble des enseignants débutants. Finalement, aucun changement significatif n'a été détecté pour deux des huit variables à l'étude : le sentiment d'efficacité personnelle à avoir un effet sur le comportement des élèves et l'application des règles de classe.

Nous croyons qu'il faudrait davantage de temps et de soutien continu allant au-delà d'une seule année sco-

laire. Selon une recherche qualitative réalisée auprès d'une quinzaine de jeunes enseignants, on apprend que, après trois ans d'expérience, leur sentiment d'efficacité personnelle relatif à la gestion de classe demeure relativement faible (Mukamutara, Mukamurera, Hensler et Desbiens, 2009). Dans une autre étude québécoise, effectuée auprès d'enseignants du primaire dont 88 % avaient plus de cinq ans d'expérience (Tessier, 1996), les situations relatives à la discipline et aux interactions avec les élèves pendant le « contrôle durant l'action » selon le modèle de Nault (1994), figuraient parmi les principales difficultés. Nous pensons que le facteur temps, à lui seul, ne peut garantir l'acquisition de la compétence à gérer une classe. La formation peut faciliter cet apprentissage, comme le témoigne une participante à l'application du dispositif : « Plusieurs de mes élèves avaient de gros problèmes de comportement l'année dernière. Cette année, j'ai réussi vraiment à les aider, et ce, parce que je savais davantage où je m'en allais au niveau de ma gestion de classe ». La formation fondée sur un cadre théorique a enrichi le bagage de connaissances procédurales en gestion de classe.

Par ailleurs, les rencontres échelonnées sur plusieurs mois ont certes contribué à briser l'isolement et soutenu la motivation professionnelle. Les échanges entre pairs accompagnés d'un conseiller pédagogique étaient des occasions de s'appropriier le contenu et d'objectiver la pratique. Cela porte à croire que l'acquisition de la compétence à gérer la classe serait facilitée par la consolidation du « moi professionnel » à partir de savoirs formels, dans un aller-retour action et réflexion (Nault et Fijalkow, 1999).

Conclusion

Ces résultats sont encourageants. Ils montrent l'enrichissement professionnel que les enseignants débutants peuvent retirer lorsqu'ils s'engagent dans une démarche de développement professionnel et qu'ils sont soutenus adéquatement. Nous croyons que la journée de formation portant sur l'installation du fonctionnement de la classe, avant la rentrée scolaire, a joué un rôle central. Comme le soulignait une participante, ils avaient une « bonne longueur d'avance » sur leurs collègues toujours en vacances. Nous sommes d'avis que, lorsque les enseignants commencent l'année du bon pied dans

leur gestion de classe, ils ont une meilleure chance de la terminer motivés.

Nous recommandons la mise en œuvre de mesures qui agissent sur le sentiment d'efficacité personnelle puisque celui-ci favorise les changements, l'adoption de nouvelles pratiques et la persévérance malgré les difficultés (Bandura, 1977). Des commentaires écrits par les participants formulant des retombées du dispositif vont dans ce sens : « le goût d'expérimenter, de faire des essais en classe »; « de l'assurance face à moi, à mes capacités, face aux situations problèmes, de la confiance, des confirmations » ou encore : « Je me sens plus sûre de moi lors de mes interventions »; « le dispositif m'a permis d'intervenir plus efficacement auprès de certains élèves », « davantage confiance en moi pour gérer mon groupe en début d'année ».

En se sentant plus efficaces et plus motivés, les enseignants seront certainement moins portés à abandonner la profession. Plus important encore, aider la relève à se sentir plus efficace, c'est également concourir à l'apprentissage des élèves.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd.). Boucherville, Canada : Gaétan Morin Éditeur.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Chouinard, R. (2006). D'une carrière à l'enseignement à une autre : points de vue sur la gestion de classe. Entrevue réalisée par Jean-François Desbiens. *Formation et profession*, 13(1), 9-12.
- Lamontagne, M. (2006). *Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes*. Communication présentée dans le cadre du 74^e congrès de l'ACFAS. Montréal, Canada : Association francophone pour le savoir.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Trois-Rivières, Canada : UQTR, LADIPE. Accessible en ligne : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article134
- Mukamutara, I., Mukamurera, J., Hensler, H. et Desbiens, J.-F. (2009). *Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et enseignants débutants du Québec : situation et principales sources*. Atelier présenté lors du colloque du CNIPE « À la lumière de nos actions, donnons un nouvel **élan** à la profession! », Laval, Canada.
- Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de classe : comment se donner la liberté d'enseigner* (1^{re} éd.). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction à la gestion de classe : d'hier à demain. La gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Tessier, I. (1996). *Perceptions des difficultés des enseignants du primaire en gestion de classe* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada.

Chronique sur l'intervention éducative

Conscience historique et mémoire : du pareil au même? La place de la conscience historique en classe d'histoire

Catherine DUQUETTE, PH.D.
Chercheure associée du CRIFPE
UQAC



Ce qui déroute le plus lorsque l'on enseigne l'histoire est la permanence chez les élèves de certaines idées concernant le passé. Ainsi, après plus de huit heures consacrées à l'étude de la société au Moyen Âge, plusieurs élèves ne semblent retenir qu'une chose : la société médiévale était composée de chevaliers, de princesses et de seigneurs. Pourtant, les enseignants s'efforcent de dépeindre une société composée de seigneurs, de paysans et de membres du clergé. Il est souvent décourageant pour un enseignant de constater que ses efforts pour complexifier la pensée de ses élèves ne semblent pas avoir donné les résultats escomptés. Mais comment aider les élèves à s'interroger sur leurs préconceptions du passé? Pour certains didacticiens, la réponse est claire : il faut développer la conscience historique (CH) des élèves. Mais, qu'entend-on par CH et comment celle-ci influence-t-elle l'apprentissage de l'histoire?

Bien qu'il existe plusieurs définitions de la CH, les auteurs s'entendent généralement pour dire qu'elle est le « filtre » par lequel un individu appréhende le passé. C'est-à-dire que la CH est la compréhension du présent par le passé qui permet d'envisager le futur (triade passé-présent-futur) (Charland, 2003). Toutefois, devant l'intérêt porté à la CH, certains auteurs s'interrogent sur les risques d'endoctrinement que pourrait occasionner son intrusion dans l'enseignement de l'histoire. Cette suspicion vis-à-vis de la CH semble provenir d'une ambiguïté quant aux liens qu'elle entretient avec la mémoire collective (l'ensemble des récits partagés par une société sur lesquels elle fonde son identité). Quelles sont les différences entre la CH et la mémoire? S'agit-il du même concept? Peut-on parler d'une CH critique? Le présent article tente de fournir une réponse à ces interrogations.

Mémoire et conscience historique : un seul et même concept?

Si l'histoire « est une construction, ou une reconstruction, qui peut se nourrir de la mémoire et/ou s'y opposer » (Heimberg, 2003, p. 126), qu'en est-il de la CH? Pour certains auteurs, il existe une proximité entre les concepts de CH, de mémoire et d'identité au sens où la CH tirerait de la mémoire les récits lui permettant d'asseoir son identité. En ce qui concerne l'histoire scolaire, c'est le caractère plus ou moins critique des récits soutenus par la mémoire qui pose problème. En effet, comme certains le soulignent, la mémoire peut être à la fois sacralisée ou banalisée, ce qui entraîne une forme de paralysie où tout examen critique des récits soutenus par une communauté devient impossible. Pour éviter cela, les récits compris dans la mémoire doivent être maintes fois réinterprétés en employant le processus de pensée historique (une forme de pensée critique propre à la discipline historique). Or, la CH, qui s'alimente au passé pour comprendre le présent et envisager le futur, n'est pas *de facto* une forme de pensée critique, en cela qu'elle ne s'interroge pas automatiquement sur la justesse des récits qu'elle emploie pour donner sens au passé. De ce fait, la CH peut à la fois fonder sa compréhension du temps sur les récits figés associés à une forme d'abus de la mémoire, tout aussi bien que sur les récits critiques résultant du travail de l'historien. C'est cette ambivalence qui pose problème dans le contexte scolaire puisqu'un enseignement de l'histoire basé sur le développement de la CH n'amènerait pas nécessairement les élèves à s'interroger sur le passé, mais plutôt à apprendre un récit dont le rôle serait de « forger un sentiment identitaire et légitimer l'ordre social et politique » (Charland, 2003, p. 20). En somme, la CH mange à tous les râteliers sans distinguer le juste de l'arbitraire ou l'absolu du relatif. Comment alors, dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, « promouvoir une conscience qui puisse relever du discernement plutôt qu'une conscience identitaire plus ou moins fermée »? En d'autres mots, est-il possible de développer une CH critique?

Une conscience historique critique

L'intérêt porté à la CH se fonde sur l'hypothèse que son développement bénéficierait à l'enseignement de l'histoire. Cette hypothèse présuppose que la CH puisse faire la différence entre les récits provenant d'un « abus de mémoire » et ceux relativisés par l'histoire. Cependant, cela ne semble pas être le cas, à un point tel que l'on peut se demander s'il est même possible de développer une CH critique. À ce sujet, les avis sont partagés. Par exemple, certains penseurs tels que Lukács (1923) considèrent la CH comme un état inné permettant la compréhension du temps. Elle serait alors une manière d'être qui ne varie pas d'un humain à l'autre. Cette opinion n'est cependant pas partagée par certains didacticiens tels que Charland (2003) qui voient en la CH un processus de réflexion et de distanciation critique. Si nous croyons également que la CH peut devenir critique, il reste encore à définir comment elle le devient.

La philosophie herméneutique offre une piste de solution à ce problème, particulièrement dans les théories de Gadamer (1963). Gadamer définit la CH comme suit : « Nous entendons par conscience historique le privilège de l'homme moderne : celui d'avoir pleinement conscience de l'historicité de tout présent et de la relativité de toutes opinions » (Gadamer, 1963, p. 7). De plus, la CH aurait la particularité d'être à la fois consciente et inconsciente. Cette cohabitation est possible, selon Gadamer, parce que l'homme fait lui-même partie du temps ou de l'histoire et que de ce fait, il est impossible pour lui de s'en détacher complètement. Ainsi, la CH comporterait deux niveaux. Au premier niveau, l'humain accepte l'ensemble des récits qui lui semblent cohérents pour interpréter le passé, comprendre le présent et envisager l'avenir. À ce niveau, la CH demeure **non réfléchie**. Au deuxième niveau, l'individu prend conscience de sa propre subjectivité et de l'influence de son présent dans la façon dont il s'interroge et comprend le passé. La CH devient alors une conscience **réfléchie**. En somme, la CH ne serait pas critique par nature, mais elle a la propriété de le devenir. En classe, cela signifie que le rôle de l'enseignant est d'amener les élèves à s'interroger sur leurs préconceptions du passé afin qu'ils puissent développer leur subjectivité et ainsi atteindre un niveau de CH réfléchie.

En conclusion, nous croyons que la CH a sa place en classe d'histoire, mais le fait qu'elle ne soit pas toujours critique nous incite à employer le concept avec discernement. Par exemple, lorsqu'il est question du Moyen Âge, plutôt que de forcer les élèves à admettre une interprétation du passé qui n'est pas la leur, pourquoi ne pas leur proposer de retrouver l'origine de leurs croyances afin qu'ils en définissent la justesse? Il est fort probable que leurs recherches les amèneront à nuancer leur compréhension de l'époque. En somme, la CH devient bénéfique lorsque les élèves sont amenés à développer une CH réfléchie. Si ces derniers ne sont pas invités à s'interroger sur leurs préconceptions et à développer leur subjectivité face au passé, il y a fort à parier que le cours d'histoire se transformera en un cours de mémoire.

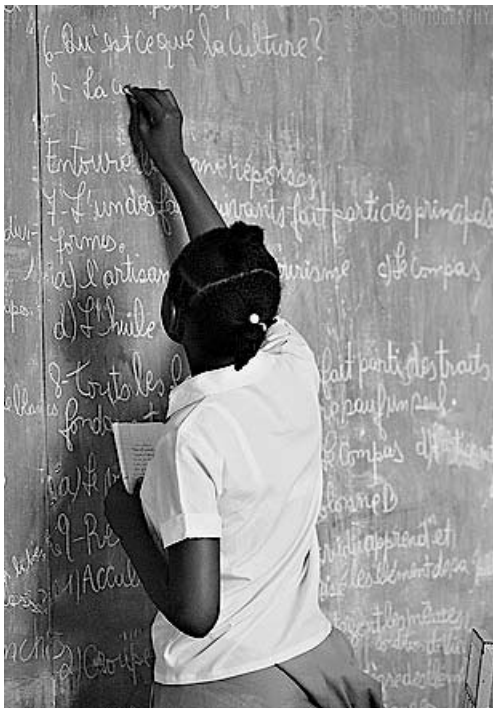
Références

- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté : enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Gadamer, H. G. (1963). *Le problème de la conscience historique*. Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Heimberg, C. (2003). Identités, mémoires. Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde? Dans N. Tutiaux-Guillon *et al.*, *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 125-137). Saint-Étienne, France : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Lukács, Georg (1960). *Histoire et conscience de classe* (K. Axelos et J. Bois, trad.). Paris, France : Éditions De Minuit (ouvrage original publié en 1923).

Chronique internationale

TIC et formation des enseignants en Haïti : barrières et facteurs facilitants – Résumé

Etzer FRANCE, PH.D.
U. de Montréal



Cet article fait état d'une recherche doctorale¹ touchant les barrières et facteurs facilitants internes d'une intégration efficace des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans le développement professionnel des enseignants des deux premiers cycles du fondamental (équivalent du primaire) en Haïti. Après un aperçu de la problématique, du cadre théorique et de la méthodologie, il présente l'essentiel des résultats des deux phases de la recherche.

La problématique

La réalisation des objectifs d'éducation pour tous en Haïti requiert impérativement, entre autres, une campagne massive et accélérée de formation de nouveaux enseignants et d'enseignants en service. Malheureusement, dans les conditions actuelles de pénurie de ressources humaines et matérielles, il est difficile d'envisager de satisfaire cette demande avec une offre de formation traditionnelle, ce qui laisse présager un recours à d'autres modalités de formation, particulièrement celles utilisant les TIC.

Cependant, dans ce domaine, il est fort tentant de continuer à copier ce qui se fait dans certains pays du Nord et d'allonger ainsi la liste des échecs dus à une adaptation déficiente ou inexistante. Dans un souci de maximiser les chances de succès, il est important d'examiner l'adéquation des stratégies adaptées au contexte et à l'apprenant haïtiens.

Cette recherche s'est appliquée à déterminer les caractéristiques internes susceptibles de constituer des barrières ou des facteurs facilitants à une intégration efficace des TIC dans la formation des enseignants haïtiens des deux premiers cycles du fondamental.

1 France, E. (2012). *TIC et formation des enseignants du fondamental en Haïti : barrières et facteurs facilitants* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/6264/4/France_Etzer_2011_these.pdf

Les grands points du cadre théorique

Le cadre théorique est présenté en cinq grandes sections : le point sur la recherche au sujet de l'efficacité des TIC comme outils d'apprentissage, la place et le rôle des TIC au cœur des apprentissages, la place incontournable de l'analyse des caractéristiques de l'apprenant en ingénierie pédagogique et en formation des adultes, l'influence des dimensions culturelles sur l'apprentissage – certaines de ces dimensions pouvant constituer des barrières et/ou des facteurs facilitants –, et enfin une approche des barrières et facteurs facilitants, considérés comme des distances entre l'apprenant et le savoir. Cela a amené à établir un premier regroupement des barrières et facteurs facilitants à étudier :

- le degré de familiarité avec les TIC;
- l'attitude par rapport aux innovations et aux TIC;
- la conception de l'enseignement / apprentissage;
- les sources de motivation en tant qu'apprenants;
- la dimension distance hiérarchique;
- la dimension individualisme-collectivisme.

La méthodologie

Plusieurs facteurs, entre autres les réalités du milieu et la nature de la recherche, nous ont conduit à adopter une approche mixte avec, dans l'ordre chronologique, une enquête auprès de 176 enseignants haïtiens des deux premiers cycles du fondamental, sept entrevues semi-dirigées avec des experts et trois groupes de discussion avec des enseignants. La phase qualitative a servi à expliquer, éclairer, enrichir et illustrer les résultats quantitatifs.

Les résultats de la phase quantitative

Les principaux items du questionnaire demandaient au participant de se positionner sur une échelle de Likert, par rapport à deux affirmations opposées. Dans une première étape, l'analyse des fréquences, des moyennes, des coefficients d'asymétrie (*skewness*) et des coefficients d'aplatissement (*kurtosis*) a permis de classer les variables en deux groupes : des tendances fortes avec des distributions asymétriques et pointues, et des tendances plus modérées, avec des distributions moins asymétriques et plus écrasées. En fait, dans les items du premier

groupe, une forte majorité de répondants (entre 74,4 % et 89,6 %) a choisi l'une des deux affirmations, alors que dans le second, le taux de choix d'une affirmation varie de 47,1 % à 67,1 %.

Les tendances fortes se retrouvent dans quatre facteurs :

- une attitude très positive par rapport aux innovations (aux plans des curriculums ou des méthodes) et aux TIC, par exemple une forte majorité pense que les technologies peuvent améliorer l'apprentissage et ils croient pouvoir les maîtriser et les utiliser;
- des sources de motivation plutôt intrinsèques : sentiment d'avoir appris quelque chose, volonté de mieux enseigner, pertinence de la formation;
- une forte distance hiérarchique : le respect dû au formateur est aussi élevé en dehors que dans la salle de classe;
- le peu de familiarisation avec l'ordinateur et la pénétration relativement forte du téléphone cellulaire.

Les réponses sont plutôt partagées en ce qui concerne la conception de l'enseignement / apprentissage et la dimension individualisme-collectivisme.

Dans une deuxième étape, une analyse factorielle a permis de regrouper les données en quatre facteurs qui expliquent 57,978 % de la variance :

- la capacité d'utiliser les technologies;
- le désir de changement;
- la conception du rôle du formateur;
- la distance hiérarchique.

Notons que les deux facteurs « Désir de changement » et « Conception du rôle du formateur » ont émergé de l'analyse factorielle.

Les résultats de la phase qualitative

Les entrevues et les groupes de discussion ont été réalisés à des périodes différentes, et leurs données analysées séparément. Cependant, nous présentons ici une synthèse générale des résultats de la phase qualitative.

Tout d'abord, les participants s'accordent tous sur le fait que le manque de familiarité des enseignants avec les technologies constitue la barrière la plus évidente à l'intégration des TIC dans leur formation. Lié au man-

que d'accès aux technologies, à la faiblesse des moyens financiers, etc., ce problème est évidemment plus crucial en milieu rural.

Toutefois, l'ouverture, l'attitude positive des enseignants par rapport aux innovations et aux TIC peut constituer un atout majeur : ils veulent s'améliorer personnellement, évoluer avec le temps afin de contribuer à un meilleur système éducatif, et ils ont même beaucoup d'attentes par rapport aux TIC. En se basant entre autres sur l'adoption massive et rapide du cellulaire, les participants croient que les enseignants adopteront les TIC sans grande difficulté, pourvu que certaines conditions soient réunies : formation adéquate, appui des directions d'écoles, matériel accessible et en bon état de marche, pertinence du changement, etc. Les groupes de discussion ont, en ce sens, renforcé le facteur « Désir de changement ».

Les participants ont relevé différentes sources de motivation interne chez les enseignants : leur désir d'apprendre, d'améliorer leur pratique professionnelle et d'avancer dans leur carrière, la qualité et l'adéquation des formations. En revanche, ils appréhendent la surcharge de travail (trop élevée pour leur faible salaire) qui accompagne les innovations et ils se méfient de la multiplication des projets de formation éphémères et peu coordonnés.

D'autres barrières viennent de la conception plutôt transmissive de l'enseignement, du manque d'autonomie et d'autodirection des enseignants. Elles sont dues essentiellement à l'influence des pratiques actuelles d'enseignement. Certains enseignants affirment même avoir un certain attachement pour ces pratiques qu'ils connaissent bien et qui ont déjà fait leurs preuves.

Cet attachement aux traditions est lié à la dimension de l'évitement de l'incertitude, une résistance au changement qui a aussi des racines sociales et historiques.

Quant à la distance hiérarchique, elle est fortement ancrée dans la culture, bien qu'elle tende à diminuer avec le temps. Le formateur reste une figure d'autorité, et cela répond aux attentes des apprenants. Dans les groupes de discussion, une sorte de tiraillement était perceptible entre une forte distance hiérarchique et l'attrait pour des méthodes participatives.

Au sujet du fait que dans le questionnaire, les enseignants n'ont pas exprimé une préférence marquée pour le travail en groupe alors que les Haïtiens sont réputés pour savoir vivre ensemble, les participants ont relié ce trait à l'individualisme ambiant, à l'influence des pratiques pédagogiques traditionnelles, à l'histoire et à la culture en général.

Conclusion

Cette recherche a précisé certaines catégories de barrières et de facteurs facilitants de l'intégration des TIC dans la formation des enseignants du fondamental en Haïti : la maîtrise des technologies, l'attitude par rapport aux innovations et aux TIC (et le désir de changement), les sources de motivation, la distance hiérarchique, la conception du rôle du formateur, l'influence des pratiques pédagogiques actuelles ainsi que la dimension individualisme-collectivisme. En faisant ressortir des particularités significatives du profil de l'enseignant haïtien, elle réitère la nécessité de l'analyse et de la prise en compte effective des caractéristiques de l'apprenant, particulièrement des différences culturelles dans toute importation, adaptation et élaboration de programmes de formation en Haïti. De manière plus générale, elle fait ressortir la nécessité de promouvoir la recherche sur la formation des enseignants dans les pays du Sud.

Chronique de la recherche étudiante

Actualisation de la supervision pédagogique classique en intervention en activité physique : une relation d'aide individualisée

Sacha STOLOFF
Étudiante-chercheuse du CRIFPE
Université de Sherbrooke



Problématique

Dans le domaine de l'intervention en activité physique, la supervision pédagogique est une relation d'aide offerte par un superviseur à un supervisé (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988) à des fins de résolution de problèmes (Metzler, 1990). Il existe trois modèles de supervision : classique, clinique et autosupervision, qui se distinguent par le degré de contrôle exercé par le superviseur. Au Québec, de nombreuses études se sont intéressées au modèle clinique et à l'autosupervision (Roy *et al.*, 2006; Stoloff, 2003; Pronovost, 2011), mais peu ont étudié le modèle classique.

De façon générale, le modèle classique, plus directif, est perçu comme menaçant et évaluatif par les supervisés (Brunelle, Coulibaly, Brunelle, Martel et Spallanzani, 1991), mais il est efficace pour l'uniformisation des pratiques (Brunelle *et al.*, 1988). Nous nous sommes donc demandé quelles étaient les conditions favorisant une actualisation de la supervision pédagogique classique (SPC) qui permettraient de modifier cette perception négative du modèle tout en préservant ses avantages?

Pour répondre à cette question, la recherche-action présentée a deux objectifs. Le premier vise à implanter une SPC actualisée auprès d'intervenants en activité physique (objectif d'action); le second, à étudier l'implantation de la SPC actualisée et à recueillir les perceptions des intervenants à propos de leur expérience de supervision (objectif de recherche).

Méthodologie

Notre recherche s'insère dans un projet de collaboration entre la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke et Québec en forme, organisme subventionnaire du projet. Par souci d'amélioration de la qualité de l'intervention en activité physique, les partenaires du projet proposent une formation annuelle qui s'adresse à des intervenants qui œuvrent auprès de jeunes de 4 à 12 ans. Cette formation offre un programme qui comprend des conférences, des plénières et des ateliers pratiques basés sur un canevas de formation qui précise le découpage de l'atelier. Pour animer les ateliers pratiques, quatre intervenants-modèles (IM) ont été sélectionnés, puis supervisés durant quatre mois afin de les aider à s'approprier les pratiques de formation nécessaires à leur fonction de formateur. Le rôle de la superviseuse a été d'établir une relation d'aide respectant le modèle de supervision pédagogique classique auprès des IM et de mettre en œuvre une démarche systématique et rigoureuse d'observation, d'analyse et de discussion sur leur prestation.

La supervision pédagogique classique offerte aux formateurs se présente en trois cycles distincts, soit la familiarisation, la pratique et la prestation. Dans ce projet, le cycle de familiarisation se compose d'une phase de connexion, de moments de développement de connaissances et de développement de matériel de formation. Les IM sélectionnent et raffinent une de leurs activités physiques à succès, puis ils l'harmonisent au canevas de formation. Le cycle de pratique, quant à lui, se compose de moments d'expérimentation de terrain en situation contrôlée et de leur analyse. Les IM s'entraînent à animer leur atelier qui est filmé, codé et analysé par la superviseuse, puis les résultats sont discutés en rencontre de supervision pour planifier les ajustements éventuels. Pour sa part, le cycle de prestation représente les moments où les IM performant en situation réelle de formation; ils font vivre leur activité à succès aux participants afin que ces derniers puissent la reproduire efficacement dans leur milieu.

Les méthodes utilisées en continu pour documenter l'implantation de la supervision pédagogique classique (SPC) auprès des IM ont été le journal de bord, les entretiens semi-structurés et les traces de fonctionnement. La liste de vérification combinée à l'échelle d'appréciation

et l'enregistrement de la durée, quant à eux, constituent les méthodes d'observation utilisées à des moments clés. À la fin de la supervision, un groupe de discussion a été mené auprès des IM pour recueillir leurs perceptions de leur expérience.

Résultats

Le cycle de familiarisation a permis d'outiller chaque IM selon ses besoins pour assurer l'atteinte des objectifs du programme. Cette phase de la recherche s'est avérée essentielle à la création d'un espace de collaboration.

Le cycle de pratique, pour sa part, a occasionné des changements concrets et observables sur la pratique des IM, notamment une amélioration de la qualité des activités physiques qu'ils proposent, une optimisation de la répartition du temps d'apprentissage et une amélioration de la capacité à réaliser une phase réflexive de qualité. La démarche individualisée a permis aux IM d'ajuster leur atelier selon les résultats de pratique.

Les résultats du cycle de prestation montrent que les IM ont proposé des activités de qualité, assuré une répartition optimale du temps d'apprentissage et proposé une phase réflexive adéquate. Ils ont réussi à appliquer ce qui avait été pratiqué aux cycles précédents, créant ainsi une cohérence entre les ateliers.

À la fin de la supervision pédagogique classique, les IM disent avoir apprécié leur expérience d'accompagnement. En effet, ils la décrivent comme une démarche constructive, caractérisée par le climat positif et l'esprit de groupe qu'ils ont ressentis, et bonifiée par le support continu et humain de la superviseuse et par l'apport des résultats de terrain, lesquels offrent une information concrète et pertinente.

Conclusion

Comme le montrent nos résultats, la supervision pédagogique classique (SPC) est un processus d'accompagnement qui favorise un changement de pratiques rapide, ciblé et pertinent chez les supervisés, confirmant ainsi les avantages et les caractéristiques du modèle, tels qu'ils sont décrits dans la littérature (Brunelle *et al.*, 1988; Metzler, 1990).

En ce qui concerne l'actualisation de la SPC, nous avons modifié le modèle traditionnel pour le rendre plus humain. Le modèle révisé se caractérise par une relation d'aide (Hétu, 2000) centrée sur les besoins des supervisés et qui considère les objectifs du programme plutôt que par une approche directive et évaluative (Brunelle *et al.*, 1991). Ce virage du modèle permet de considérer le supervisé comme un apprenant adulte (Knowles *et al.*, 2005), unique, ayant un bagage d'expériences propre (Kolb, 1984).

Références

- Brunelle, J., Coulibaly, A., Brunelle, J.-P., Martel, D. et Spallanzani, C. (1991). La supervision pédagogique. *Éducation physique et sport*, 227, 58-63.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Hétu, J.-L. (2000). *La relation d'aide : Élément de base et guide de perfectionnement*. Ed : Gaëtan Morin éditeur, 3e éd. Canada.
- Knowles, M.S.; Holton III, E.F. et Swanson, R.A. (2005). *The adult learning: The definitive classic in adult education and human resource development* (6e éd.). Burlington : Elsevier. (1re éd. 1973).
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall Inc.
- Metzler, M. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Champaign: Human kinetics books.
- Pronovost, M. (2011). *Démarche d'autosupervision orientée sur l'analyse des conditions d'entraînement et des performances en football universitaire canadien*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Non publié.
- Roy, M. *et al.* (2006). Processus d'implantation de l'entraînement à la prise de décisions auprès d'un entraîneur de football canadien universitaire. *STAPS*, 27(72), 119-131.
- Stoloff, S. (2003). *Processus de l'implantation de l'entraînement à la prise de décision auprès d'un entraîneur de volleyball féminin universitaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Non publié.

La détection de réponses non appropriées dans les épreuves d'évaluation contenant des questions à choix de réponse

Sébastien BÉLAND
Étudiant-chercheur du CRIFPE
UQAM



Marie-Estelle Pech (2011) a fait couler beaucoup d'encre lors de la parution de son ouvrage traitant de l'ampleur de la tricherie en milieu scolaire français. Selon cette journaliste, il est important de s'assurer que les élèves répondent bien aux évaluations afin d'être en mesure d'interpréter adéquatement l'apprentissage qu'ils font d'un contenu disciplinaire, surtout dans un système faisant la promotion de valeurs humanistes et égalitaires. Or, les professeurs et les administrateurs savent qu'il est fréquent de trouver des réponses non appropriées dans les examens. En effet, le Centre pour l'intégrité académique (*Center for Academic Integrity*) a rapporté que plus de 75 % des étudiants américains ont admis avoir déjà triché à un test durant leur parcours scolaire (cité par Hutton, 2006).

D'un autre côté, certains étudiants peuvent aussi tenter de se sous-classer intentionnellement à une épreuve d'évaluation. Ainsi, Raïche (2002) a démontré que des cégépiens souhaitaient se sous-classer au test de classement en anglais langue seconde (TCALS-II) afin de faire partie d'un groupe plus faible, où ils n'auraient pas à investir autant d'efforts d'apprentissage, tout en obtenant potentiellement de meilleurs résultats. De plus, Fournier (cité par Raïche, 2002) montre que les étudiants sous-classés ont tendance à être plus dérangeants lors des cours.

Plusieurs auteurs ont étudié différentes solutions permettant de détecter les réponses non appropriées telles que la tricherie ou le sous-classement intentionnel. Nous présentons, dans la prochaine section, un survol des principales solutions avant de nous concentrer, dans la dernière section, sur celle qui semble la plus prometteuse.

Solutions pour détecter l'occurrence de réponses non appropriées lors de l'évaluation

Deux grandes catégories de solutions ont été proposées pour détecter les réponses non appropriées des étudiants en contexte d'évaluation.

D'une part, il est possible de mettre en place certaines mesures **avant la passation de l'épreuve d'évaluation**. Par exemple, nous savons que l'occurrence de tentatives de réponses non appropriées à une épreuve d'évaluation peut être minimisée à l'aide de stratégies de prévention intuitives que les administrateurs et les professeurs connaissent bien : l'utilisation d'un local bien éclairé ou le recours à des surveillants chargés de repérer les tricheurs potentiels (Bertrand et Blais, 2004).

D'autre part, il est possible d'intervenir **après la passation de l'épreuve d'évaluation**. Cette stratégie consiste généralement en deux approches distinctes. Premièrement, un administrateur ou un enseignant peut tenter de rencontrer individuellement, ou en groupe, certains étudiants qui auraient potentiellement répondu à une épreuve d'évaluation de façon inappropriée. Cette façon de procéder nécessite néanmoins une très bonne connaissance des étudiants et la dimension subjective de l'intervention pourrait poser des problèmes de nature éthique. De plus, ce type d'intervention est difficilement applicable à des évaluations dispensées à plusieurs centaines d'étudiants.

Deuxièmement, il est possible d'analyser les réponses des étudiants en utilisant différents outils statistiques. L'approche qui retient le plus l'attention, depuis quelques décennies, consiste à utiliser des indices (*person-fit indexes*) qui détectent les réponses non appropriées dans les évaluations. Les travaux produits dans le cadre de notre thèse nous ont d'ailleurs permis de constater la grande flexibilité de ces indices et les résultats prometteurs qu'ils permettent d'obtenir. Voilà pourquoi nous les présentons dans la prochaine section.

Les indices de détection de réponses non appropriées : une approche prometteuse

Les indices permettent de détecter si les réponses offertes par un étudiant à une épreuve d'évaluation sont appropriées ou non (Meijer et Sijtsma, 2001). Pour simplifier la présentation, imaginons une épreuve d'évaluation contenant dix questions auxquelles l'étudiant peut obtenir une bonne réponse (symbolisée par « 1 ») ou une mauvaise réponse (symbolisée par « 0 »). Une fois que les questions sont toutes classées en ordre croissant de difficulté, les réponses 1111100000 représentent l'archétype d'un ensemble de réponses approprié : l'étudiant a eu de bonnes réponses aux cinq questions faciles et de mauvaises réponses aux cinq questions difficiles. À l'opposé, les réponses 0001011011 semblent non appropriées, car l'étudiant a obtenu une seule bonne réponse aux cinq questions les plus faciles et quatre bonnes réponses aux cinq questions les plus difficiles.

Les indices permettent de détecter les réponses non appropriées telles que celles de l'exemple 0001011011. De plus, de nombreuses recherches ont démontré leur flexibilité pour détecter le sous-classement intentionnel (Raïche, 2002) ou la tricherie (Karabatsos, 2003) lorsque l'épreuve comporte un grand nombre de questions (environ 80).

C'est en écrivant le cadre théorique de notre thèse que nous avons réalisé le grand potentiel de ces indices. De nombreux auteurs ont proposé d'étendre systématiquement cette approche au soutien du jugement professionnel des enseignants et des chercheurs en éducation. Par exemple, Emons (2008) a recommandé d'utiliser de tels indices pour analyser les réponses des étudiants aux évaluations ou pour enlever les réponses non appropriées qui pourraient avoir contaminé la base de données d'une enquête. Ces recommandations sont d'ailleurs très encourageantes et laissent croire qu'on aurait intérêt à envisager ces nouvelles avenues afin de mieux interpréter les réponses des étudiants aux épreuves d'évaluation.

Références

- Bertrand, R. et Blais, J.-G. (2004). *Modèle de mesure : l'apport de la théorie de la réponse aux items*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Emons, W. H. M. (2008). Nonparametric person-fit analysis of polytomous item scores. *Applied Psychological Measurement, 32*, 224-247.
- Hutton, P. (2006). Understanding student cheating and what educators can do about it. *College Teaching, 54*, 171-176.
- Karabatsos, G. (2003). Comparing the aberrant response detection performance of thirty-six person-fit statistics. *Applied Measurement in Education, 16*, 277-298.
- Meijer, R. R. et Sijtsma, K. (2001). Methodology review: Evaluating person fit. *Applied Psychological Measurement, 25*, 107-135.
- Pech, M.-E. (2011). *L'école de la triche*. Paris, France : L'Éditeur.
- Râche, G. (2002). *Le dépistage du sous-classement aux tests de classement en anglais, langue seconde, au collégial*. Gatineau, Canada : Collège de l'Outaouais.

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

Les membres du CRIFPE

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

Chercheurs réguliers

www.crifpe.ca/formationetprofession

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

Gauthier, Clermont U Laval
Gervais, Colette U Montréal
Gohier, Christiane UQAM
Jeffrey, Denis U Laval
Karsenti, Thierry U Montréal
Larivée, Serge J. U Montréal
Larose, François U Sherbrooke
Legault, Frédéric UQAM
Lessard, Claude U Montréal
Loiola, Francisco U Montréal
Malo, Annie U Montréal
Maroy, Christian U Montréal

Martineau, Stéphane UQTR
Maubant, Philippe U Sherbrooke
Mercier, Julien UQAM
Mottet, Martine U Laval
Mukamurera, Joséphine U Sherbrooke
Peters, Martine UQO
Poellhuber, Bruno U Montréal
Portelance, Liliane UQTR
Potvin, Patrice UQAM
Raby, Carole UQAM
Riopel, Martin UQAM
Savoie-Zajc, Lorraine UQO

Simard, Denis U Laval
Solar, Claudie U Montréal
Spallanzani, Carlo U Sherbrooke
Tardif, Maurice U Montréal

Chercheurs associés

Araujo-Oliveira, Anderson UQAT
Archambault, Hélène U Alberta
Beaudoin, Sylvie U Sherbrooke
Biron, Diane U Sherbrooke
Bissonnette, Steve UQO
Blaser, Christiane U Sherbrooke
Boublil-Ekimova, Helena U Laval
Boudreau, Pierre U Ottawa
Bouhon, Mathieu U Sherbrooke
Bourque, Jimmy U Moncton
Boutet, Marc U Sherbrooke
Bouvier, Félix UQTR
Carignan, Isabelle U Sherbrooke
Charland, Patrick UQAM

Cherblanc, Jacques UQAC
Cividini, Monica UQAC
Collin, Simon UQAM
Couture, Christine UQAC
Crespo, Manuel U Montréal
Dezutter, Olivier U Sherbrooke
Duquette, Catherine UQAC
Émery-Bruneau, Judith UQO
Gagnon, Mathieu UQAC
Gauvin, Isabelle UQAM
Gérin-Lajoie, Diane OISE-U Toronto
Giroux, Patrick UQAC
Goulet, Claude U Laval
Grenon, Vincent U Sherbrooke

Hébert, Manon U Montréal
Kaszap, Margot U Laval
Lacourse, France U Sherbrooke
Larouche, Marie-Claude UQTR
Lataille-Démoré, Diane U Laurentienne
Lavoie, Constance UQAC
Leduc, Diane UQAM
Lefrançois, David UQO
Lepage, Michel U Montréal
Leroux, Mylène UQO
LeVasseur, Louis U Laval
Maxwell, Bruce UQTR
Ménard, Louise UQAM
Moldoveanu, Mirela U Sherbrooke

Montgomery, Cameron U Ottawa
Morrisette, Joëlle U Montréal
Pellerin, Glorja UQAT
Richard, Mario UQAM
Saussez, Frédéric U Sherbrooke
Terrisse, Bernard UQAM
Tremblay, Ophélie UQAM
Turcotte, Sylvain U Sherbrooke
Villeneuve, Stéphane UQAM
Voyer, Brigitte UQAM
Voyer, Dominic UQAM
Zourhial, Ahmed UQAC

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

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

