

# CRIFEDE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

20<sup>(1)</sup>

2012

Volume 20 numéro 1



Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression

# Table des matières

- 1 *Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression*  
Maurice **Tardif**, Université de Montréal (Canada)
- 9 « *Tout ça, pour ça...* » *Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec*  
Jean-François **Cardin**, Université Laval (Canada)  
Érick **Falardeau**, Université Laval (Canada)  
Sylvie-Gladys **Bidjang**, Université Laval (Canada)
- 23 *Faire la classe à l'endroit ou à l'envers?*  
Steve **Bissonnette**, TÉLUQ (Canada)  
Clermont **Gauthier**, Université Laval (Canada)
- 29 *Vers une « socialisation démocratique » des élèves du primaire?*  
Louis **LeVasseur**, Université Laval (Canada)  
Stéphanie **Duval**, Université Laval (Canada)
- 41 *Le processus d'évaluation d'un projet d'intervention en milieu familial : le projet « Réussite scolaire »*  
Serge **Larivée**, Université de Montréal (Canada)  
Bernard **Terrisse**, Université du Québec à Montréal (Canada)

# Chroniques

- 60 **Ethique en éducation**  
*Le plagiat scolaire : première partie*  
Denis **Jeffrey**, Université Laval (Canada)
- 64 **Recherche étudiante**  
*Le rôle des formateurs universitaires dans la formation pédagogique des futurs enseignants*  
Émilie **Tremblay-Wragg**, Université Laval (Canada)
- 67 **Formation des maîtres**  
*Pourquoi le constructivisme est-il devenu « le » discours dominant en éducation?*  
Clermont **Gauthier**, Université Laval (Canada)  
Anthony **Cerqua**, Université Laval (Canada)
- 71 **Point de vue international**  
*Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants novices ou comment créer du milieu pour vivre*  
Ghislain **Carlier**, UCL – EDEF  
Jean-Louis **Dufays**, UCL – EDEF  
Luc **Albarello**, UCL – EDEF

Maurice Tardif   
Professeur titulaire,  
Université de Montréal

# Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression

## **R**ésumé

Ce texte présente une vue d'ensemble de la situation socioprofessionnelle des enseignants canadiens des écoles primaires et secondaires publiques. Dans un premier temps, il donne un aperçu de l'importance du personnel enseignant au sein de la société et de l'économie au Canada. Dans un second temps, il montre comment la profession d'enseignant est soumise aujourd'hui à des forces de changement sans précédent issues des transformations récentes qui caractérisent l'environnement social des écoles et des élèves. Enfin, dans un troisième temps, il met en évidence le poids grandissant de l'économie dans la définition des missions à la base du travail des enseignants.

Depuis sa création en 1993, le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) s'est principalement intéressé à la profession enseignante au Québec. Toutefois, depuis une dizaine d'années, divers travaux des membres de notre centre ont tâché d'intégrer l'étude des enseignants québécois dans l'ensemble canadien dont ils font partie. Basé sur ces travaux, ce texte propose un bref aperçu de la situation actuelle de la profession enseignante au Canada. Il est tiré d'un ouvrage synthèse en cours de rédaction (par Claude Lessard et Maurice Tardif) issu du programme des Grands travaux de recherche concertée du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) qu'ils ont dirigé de 2002 à 2010.

Qui sont les enseignants canadiens aujourd'hui? Quel est leur poids dans l'organisation actuelle du travail et leur rôle social? D'entrée de jeu, il faut rappeler que les enseignants de l'école publique constituent de nos jours, et de loin, le plus important groupe de travailleurs disposant d'une formation universitaire au Canada. En ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, on compte approximativement 340 000 enseignants (équivalent à temps plein) répartis dans l'ensemble des provinces et des territoires canadiens. Environ 70 % des enseignants sont des femmes et la féminisation de la profession tend à s'accroître ces dernières décennies. En tenant compte des enseignants à temps partiel, de ceux des écoles privées et des autres types d'établissements ainsi que des autres groupes d'éducateurs de plus en plus divers et nombreux qui dispensent des services aux élèves et aux enseignants (membres de la direction, conseillers pédagogiques, éducateurs spécialisés, animateurs pédagogiques, répétiteurs, aides-enseignants, etc.), l'effectif du personnel éducatif canadien approche les 600 000 membres, ce qui représente près de 3 % de la population active au Canada et plus de 9 % des emplois exigeant une formation universitaire équivalente à celle des enseignants.

De plus, le personnel scolaire ne se limite pas aux seuls éducateurs, car il compte aujourd'hui un grand nombre d'agents (techniciens, travailleurs sociaux, psychologues, docimologues, appariteurs, bibliothécaires, administrateurs, infirmiers, surveillants, informaticiens, etc.) qui a connu une croissance considérable ces dernières décennies au sein des établissements scolaires non seulement au Canada, mais partout en Amérique du Nord. Par exemple, aux États-Unis, les enseignants ne représentent plus que 50 % des agents scolaires. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, ce pourcentage oscille autour de 60 % à 70 %, y compris au Canada (Tardif et LeVasseur, 2010). Par ailleurs, des milliers d'autres agents techniques et administratifs travaillent hors des écoles, mais dans le système scolaire, que ce soit dans les commissions scolaires, les districts, les ministères de l'Éducation ou d'autres instances administratives qui gèrent l'éducation, veillent à l'application des politiques éducatives, au suivi des réformes et à l'évaluation des élèves et du personnel. Enfin, les divers systèmes scolaires provinciaux et territoriaux constituent, de par leur taille et leur budget, de puissants pôles économiques qui font vivre d'innombrables autres groupes de travailleurs liés, par exemple, à l'industrie du livre, du transport scolaire, des infrastructures et des bâtiments, des communications et de l'informatique, de la culture, des sports et des loisirs, etc. En 2012, Statistique Canada estimait à 1 172 300 le nombre total d'employés et de travailleurs engagés dans le secteur éducatif.

En ce qui concerne les enseignants proprement dits, ils enseignent en 2013 à un peu plus de cinq millions d'élèves, ce qui représente 15 % de toute la population canadienne, à travers un réseau scolaire comptant environ 16 000 établissements primaires et secondaires recouvrant, avec une densité inégale, l'ensemble des régions du Canada (Statistique Canada, 2012). En 2010, 86 % des élèves canadiens étaient concentrés dans quatre provinces : l'Ontario (2 061 000), le Québec (1 190 000), l'Alberta (568 000) et la Colombie-Britannique (563 000). Cela dit, il faut comprendre que la scolarisation est un processus temporel dynamique et continu, car les populations d'élèves s'y renouvellent constamment chaque douze ans en moyenne, ce qui signifie, par exemple, que depuis 1990, plus de 10 millions de Canadiens, qui sont âgés aujourd'hui entre 15 et 23 ans, ont été scolarisés par des enseignants dont la plupart sont encore en poste actuellement. Finalement, en comptant l'ensemble du personnel scolaire, les élèves et leurs parents, c'est près du tiers de la population canadienne qui est directement impliqué de nos jours d'une manière ou d'une autre dans l'école publique obligatoire.

Les coûts financiers pour assurer le fonctionnement de tout le réseau éducatif sont bien sûr énormes : ils avoisinaient en 2010 les 50 milliards de dollars par an<sup>1</sup>. Malgré les compressions budgétaires des dernières décennies, le Canada reste l'un des pays de l'OCDE qui investit le plus en éducation. De nos jours, l'éducation de chaque élève canadien coûte en moyenne approximativement 12 000 \$ par an. En se limitant au financement injecté chaque année par les provinces et les territoires dans leur système scolaire obligatoire, la rémunération des enseignants compte pour près de 65 % du budget de l'éducation primaire et secondaire. Pour l'année 2010-2011, la rémunération moyenne des enseignants canadiens s'élevait à 75 678 \$ par an (Statistique Canada, 2012). En tout début de carrière, le salaire des enseignants était en 2010 de 45 000 \$ en moyenne, variant entre 39 238 \$ au Québec et 66 022 \$ dans

---

1 Ce montant correspond à tous les coûts des systèmes scolaires publics : salaires, fonds de pension, bâtiments, frais d'opération, équipements, etc. Voir les tableaux A.17 et suivants dans le rapport de Brockington (2011) pour Statistique Canada.

les Territoires du Nord-Ouest. Au niveau le plus élevé de l'échelle salariale, le salaire des enseignants canadiens oscillait en 2011 entre 67 000 \$ à Terre-Neuve et 113 929 \$ dans les Territoires du Nord-Ouest<sup>2</sup>.

Cette rémunération correspond à la longue formation universitaire qu'ils doivent suivre avant de pouvoir enseigner, mais aussi aux nombreux et nouveaux défis qu'ils doivent relever une fois formés. La formation professionnelle des enseignants varie en durée de quatre à cinq ans selon les provinces; mais peu importe les variations entre les divers programmes universitaires provinciaux, leur scolarité totale (incluant le primaire, le secondaire et l'université) s'élève minimalement à 17 ans, ce qui correspond au niveau traditionnel des maîtrises et des diplômes de deuxième cycle universitaire dans la plupart des domaines sauf l'enseignement. Les enseignants ont donc une formation souvent aussi longue que celle nécessaire pour plusieurs professions bien établies et la plupart du temps bien mieux rémunérées : médecins généralistes, avocats, ingénieurs, conseillers financiers et comptables, psychologues, thérapeutes, etc. De plus, dans plusieurs provinces, les enseignants, une fois formés, doivent tout au long de leur carrière suivre obligatoirement une formation continue et participer à diverses activités de perfectionnement, notamment pour adapter leur enseignement aux nombreuses réformes scolaires.

## **Le changement : une réalité omniprésente pour les enseignants**

Mais au-delà de la formation, c'est l'enseignement qui a profondément changé ces dernières décennies au Canada. Ce changement a d'abord et avant tout une origine sociale, car si le travail des enseignants change, c'est que la société et les enfants ont eux-mêmes changé. En effet, l'expansion extraordinaire des connaissances, le foisonnement des technologies de la communication, la transformation des structures familiales, le pluralisme culturel, le relativisme éthique et les mutations du marché de l'emploi constituent quelques-uns des principaux changements sociaux qui affectent l'éducation actuelle. Or, cette évolution se répercute directement dans les écoles, sur les élèves et donc sur les enseignants. Dans les grandes villes, ces derniers doivent souvent travailler dans des classes où sont parlées une douzaine de langues maternelles différentes. De manière générale, la composition des publics scolaires est plus hétérogène qu'auparavant, car l'école publique est devenue à peu près la seule institution commune que doivent fréquenter obligatoirement tous les jeunes d'âge scolaire : ainsi, tout ce qui peut différencier ces jeunes (langue, revenu, famille, statut, culture, religion, etc.) pénètre avec eux dans les écoles et les classes.

Au final, ce sont les enseignants qui doivent tant bien que mal gérer cette diversité. Par exemple, beaucoup de leurs élèves ont faim, car les enfants constituent la catégorie de la population la plus pauvre au Canada. En effet, le traitement que leur réserve notre pays est assez accablant selon le dernier rapport de l'UNICEF (Adamson, 2012). La pauvreté touche plus particulièrement les enfants provenant des familles monoparentales, des familles immigrantes et de celles des minorités visibles et autochtones (Statistique Canada, 2001). Actuellement, autour de 14 % des jeunes d'âge scolaire souffrent de manque de nourriture. Cela signifie que, dans une école secondaire de 1 000 élèves d'un quartier pauvre d'une grande ville, 130 élèves ont encore faim en arrivant en classe, car ils n'avaient pas suffisamment de quoi se nourrir à la maison. Que peuvent faire les enseignants? Les nourrir avant

2 Soulignons que le salaire comprend des primes, ce qui explique la rémunération considérable des enseignants des Territoires du Nord-Ouest par rapport aux enseignants des provinces (British Columbia Teachers' Federation Research Department, 2012).

de leur enseigner? Bien que bon nombre d'élèves soient issus de foyers recomposés et de familles monoparentales, les changements n'épargnent pas les familles traditionnelles. En effet, l'entrée massive des femmes sur le marché du travail au cours des dernières décennies a fait en sorte que les deux parents de plus en plus travaillent, déléguant ainsi aux enseignants une partie des responsabilités qui appartenaient naguère à la famille. Ainsi, au primaire, les enseignants doivent non seulement enseigner aux jeunes élèves, mais aussi se préoccuper de leur socialisation de base : propreté, civisme, politesse, comportement social, etc. Par ailleurs, depuis les années 1980, dans la plupart des écoles publiques canadiennes, des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement sont massivement intégrés aux classes ordinaires sans que les ressources suivent forcément. Bien des enseignants canadiens se voient ainsi confrontés à des dilemmes pédagogiques parfois insolubles : assurer le progrès de leurs groupes d'élèves ou centrer leur énergie sur quelques élèves en difficulté qui s'avèrent incapables de suivre le rythme collectif.

En même temps, malgré ces conditions difficiles, la société canadienne et les gouvernements provinciaux mettent les enseignants sous pression et les confrontent à des exigences de plus en plus lourdes et complexes à satisfaire : assurer la réussite scolaire de tous, compenser les difficultés d'apprentissage découlant de la pauvreté, intégrer les élèves des diverses cultures dans un curriculum commun, éviter les conflits et éliminer la violence en salle de classe, instruire et éduquer, mais aussi qualifier les élèves, promouvoir de nouvelles valeurs communautaires comme l'écologie, le multiculturalisme, etc. Bref, ce qu'on exige aujourd'hui des enseignants a peu de choses à voir avec ce qu'on exigeait d'eux il y a encore à peine une trentaine d'années.

## **Une intensification du travail enseignant**

Au Canada, tous les auteurs (par exemple : Belliveau, Liu et Murphy, 2002; Canadian Teachers' Federation, 2003; Hargreaves, 1992; Harvey et Spinney, 2000; King et Peart, 1992; Tardif et Lessard, 2000) qui se sont penchés sur cette question depuis une vingtaine d'années le soulignent : les enseignants sont de plus en plus mis sous pression, car leur travail s'est complexifié et intensifié ces dernières décennies, non pas en termes de durée ou de nombre d'élèves par classe, mais de charge mentale et émotionnelle, ainsi qu'en fonction du spectre beaucoup plus large de compétences, de rôles et de responsabilités professionnels qu'ils doivent assumer.

En effet, les enseignants d'aujourd'hui ne peuvent plus uniquement posséder des connaissances disciplinaires et de bonnes stratégies pour gérer les élèves turbulents. Ils doivent être capables de s'adapter à des élèves différents sur plusieurs plans (langue, culture, religion, etc.), coopérer avec leurs collègues, collaborer avec les autres agents scolaires et les parents, utiliser les nouvelles technologies et démontrer des compétences transversales dans plusieurs matières scolaires. Ils doivent également faire preuve de vertus éthiques, comme le respect des différences et l'équité de traitement envers tous les élèves. De manière générale, le travail en classe et les relations avec les élèves sont devenus plus complexes et difficiles, car ils exigent des enseignants la mobilisation de compétences relationnelles et émotionnelles. Par ailleurs, les connaissances transmises par l'école et les enseignants sont désormais relativisées, voire fragilisées par leur confrontation à une multiplicité d'autres sources de savoir et d'informations.

Les enseignants que nous avons rencontrés lors des enquêtes de terrain nous l'ont clairement dit : les limites traditionnelles de leur travail sont en train d'éclater, ils doivent non seulement enseigner et faire apprendre comme par le passé, mais aussi assumer auprès de leurs élèves des rôles de substitut parental, de policier, de psychologue, d'ami, de guide de vie, de surveillant. En même temps, ils doivent s'impliquer de plus en plus dans la vie des établissements, collaborer avec une foule d'autres agents éducatifs qui n'existaient pas auparavant et assumer une charge administrative plus lourde que jamais. Il en résulte chez bien des enseignants un sentiment de dispersion, une difficulté croissante à assumer l'ensemble de leurs tâches et de leurs rôles, un stress quasi permanent de ne pouvoir tout faire ce qu'on attend d'eux dans le temps qui leur est imparti.

Toutefois, la transformation du travail des enseignants ne découle pas uniquement de changements sociaux précédents, elle semble aussi liée au nouveau statut qui est accordé à l'éducation non seulement au Canada, mais dans la plupart des sociétés développées : celui d'instrument au service de l'économie. À ce propos, il faut rappeler qu'avant la Deuxième Guerre mondiale, les liens entre l'éducation et l'économie, entre la formation scolaire et l'emploi étaient plutôt faibles, sauf peut-être dans le cas de la reproduction des élites et, même là, les privilèges acquis et les relations familiales et sociales restaient plus importants que les diplômes. Depuis les premières tentatives d'édification des systèmes scolaires publics (essentiellement voués au développement de l'enseignement primaire) au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, l'école publique semble conçue et orientée principalement en fonction d'une mission idéologique et politique, et non pas économique. Un peu partout au Canada comme ailleurs en Occident, il s'agissait de bâtir des systèmes scolaires placés sous la tutelle des États nationaux (ou provinciaux au Canada), qui prenaient alors leur expansion politique, administrative et idéologique. L'école servait avant tout de creuset à la fabrication collective des nationalités territoriales, linguistiques, religieuses et citoyennes : la formation d'une main-d'œuvre qualifiée passait alors nettement au second plan.

Cette vision politique de l'éducation semble se maintenir pendant les années 1950 à 1970 lorsque la plupart des États occidentaux et des provinces canadiennes, poussés par une demande de scolarisation sans précédent dans l'histoire, s'engagent dans une politique de démocratisation scolaire et la construction de vastes systèmes éducatifs publics. Cependant, les coûts mêmes de ces énormes entreprises éducatives, qui mobilisent souvent 30 à 40 % du budget des gouvernements de l'époque, poussent déjà à l'avant-scène la dimension économique de l'éducation. Celle-ci ne peut plus se réduire à transmettre des connaissances et des valeurs communes, elle doit aussi alimenter la croissance économique qui explose durant ces décennies. Cela est d'autant plus nécessaire que cette croissance repose, partout en Occident, sur une nouvelle vague d'industrialisation caractérisée par l'automatisation et la production accélérée à très grande échelle, l'essor de l'industrie des services que viennent largement occuper les femmes, l'extension de la communication, de l'industrie culturelle et de la culture de masse qui l'accompagne, la montée en force des cols blancs, notamment les cadres, ainsi que la multiplication des experts et des groupes professionnels qui se logent dans les structures des États en croissance et qui assurent la rationalisation des pratiques sociales. La formation d'une main-d'œuvre instruite, qualifiée, voire professionnelle s'impose donc comme une nécessité dans ce nouveau contexte où éducation rime avec prospérité. C'est justement à cette époque qu'on assiste aux premières tentatives de professionnalisation de l'enseignement.

C'est donc durant cette phase récente que se met durablement en place l'idée que l'éducation, c'est-à-dire concrètement la scolarisation et l'obtention de diplômes socialement reconnus, devient, pour reprendre la terminologie du sociologue Pierre Bourdieu, un capital au même titre que le capital financier, le capital culturel, le capital familial et le capital social. Cependant, le capital scolaire ne se réduit plus, comme cela pouvait être le cas par le passé, à une dimension de prestige ou de distinction, il devient une véritable clé pour ouvrir les portes du travail et surtout accéder à des emplois qualifiés offrant des statuts et des rémunérations supérieurs. Cette nouvelle articulation entre la formation scolaire et l'emploi va considérablement se renforcer dans les décennies suivantes. Depuis les années 2000, la demande pour des travailleurs bien formés et hautement qualifiés, dans un contexte de vieillissement accéléré de la main-d'œuvre et de développement d'une société de connaissance, n'a jamais été aussi forte au Canada : la matière grise est devenue la véritable matière première.

## **L'enseignement dans le giron de l'économie**

Cette évolution tend au final à intégrer les systèmes scolaires et les enseignants dans le giron de l'économie et des politiques économiques plutôt que culturelles et sociales comme c'était le cas auparavant. L'éducation ne semble plus seulement ni même principalement un service public et un droit social, mais bien un investissement qui doit être rentabilisé et devenir producteur de valeurs, et ce, au moindre coût possible. Cette vision économique de l'éducation s'est accentuée depuis les années 1980 en Amérique du Nord et dans la plupart des pays anglo-saxons avec l'essor du néolibéralisme, mais aussi avec la croissance des dettes publiques qui ont amené les autorités à comprimer au maximum les dépenses. Cette même vision est aussi largement véhiculée par les organismes internationaux comme l'OCDE et la Banque mondiale.

En Amérique du Nord, elle s'est traduite au cours des dernières décennies par un vaste mouvement de restructuration scolaire dont les principales composantes sont la décentralisation des décisions et des pouvoirs, la déconcentration des organisations et l'introduction d'une logique de compétition entre les établissements ainsi que la participation des parents et des communautés locales aux affaires scolaires, y compris pédagogiques. On observe aussi une forte demande des autorités scolaires et sociales concernant l'imputabilité des enseignants et des autres acteurs éducatifs, et la prescription de programmes communs recentrés sur les savoirs de base dont l'apprentissage est mesurable à l'aide de tests standardisés. À cela s'ajoute également une série de mesures convergentes comme la centration sur la réussite éducative et sur la qualité de l'enseignement; l'allongement du temps de la formation (encouragement à la précocité de la scolarisation et à la formation continue); le renforcement de l'offre en formation professionnelle et technique; l'assouplissement du cursus scolaire (avec une flexibilisation des flux d'entrée et de sortie, l'ouverture des séquences horaires, la réversibilité possible dans l'orientation scolaire, l'évaluation plus régulière des apprentissages) et enfin, un engagement affirmé dans le virage technologique (connexions aux réseaux informatisés, achat d'équipement, adaptation de l'enseignement, développement pédagogique). Tous ces phénomènes sont eux-mêmes tributaires de facteurs et de tendances lourdes sur le plan de l'évolution nationale et internationale, telle que caractérisée par le discours politico-économique actuel à travers les thèmes de la globalisation, de la mondialisation des marchés, de la concurrence et de la nouvelle économie du savoir.

En ce qui concerne l'enseignement proprement dit, on observe que la plupart des réformes et des politiques éducatives (décentralisation, libre choix des parents, imputabilité, professionnalisation, etc.) initiées depuis 25 ans dans différentes provinces canadiennes sont directement liées à des pressions économiques et politiques pour accroître la performance des enseignants, le rendement des systèmes éducatifs et, simultanément, réduire leurs coûts. De manière générale, la qualité de la main-d'œuvre enseignante est de plus en plus considérée comme le facteur crucial qui est ciblé par les politiques éducatives, car c'est sur elle que reposent en dernier ressort la réussite des élèves et le succès des réformes. Ainsi, on demande à l'école publique et aux enseignants d'en faire plus, mais avec moins de ressources. C'est pourquoi ces réformes et ces politiques ont mis en place de nouveaux mécanismes de contrôle, qui portent les noms d'imputabilité et de reddition de comptes, d'obligation de résultat et de contrat de performance, de compétition et de comparaison, ainsi que diverses tentatives pour professionnaliser les corps enseignants provinciaux et leur formation.

Au final, on peut donc affirmer que l'enseignement est de nos jours au Canada confronté à des pressions importantes pour se transformer et s'adapter à un environnement social devenu complexe et mouvant dans à peu près toutes ses dimensions. Ces pressions découlent, d'une part, des changements sociaux que nous avons brièvement identifiés précédemment et, d'autre part, des réformes et des politiques éducatives qui tendent, depuis une bonne trentaine d'années, à considérer l'école publique obligatoire comme un instrument au service du développement économique. D'un bout à l'autre du Canada, les discours des gouvernements et des ministères de l'Éducation provinciaux, des instances fédérales (Conseil des ministres de l'Éducation, Industrie Canada, ministère des Ressources humaines et du Développement des compétences, Patrimoine Canada, Statistique Canada, etc.) et des nombreux *think tanks* nationaux intervenant en éducation (Conference Board of Canada, Conseil canadien sur l'apprentissage, Society for the Advancement of Excellence in Education, C. D. Howe Institute, Fraser Institute, etc.) reprennent inlassablement les mêmes thèmes : les enseignants canadiens doivent se professionnaliser et devenir des pédagogues performants capables d'assurer le succès du plus grand nombre d'élèves possible; ils doivent adopter des démarches innovatrices et des pratiques efficaces (*best practices*); les gains d'apprentissage de leurs élèves – considérés comme les résultats de leur enseignement – doivent pouvoir être évalués à partir de tests standardisés et comparés sur différents plans (provincial, national, international); les enseignants se doivent d'être imputables et leurs pratiques évaluées; ils doivent intégrer les nouvelles technologies de l'information dans leur enseignement; ils doivent aider les élèves en difficulté, intégrer les élèves différents et promouvoir une équité de traitement; ils doivent s'engager dans la vie de leur établissement et vendre son image...

Or, cette longue litanie d'exigences n'est-elle pas en train de faire de l'enseignement un métier impossible, qui laisse épuisés et insatisfaits ceux et celles qui s'efforcent tant bien que mal de les réaliser?

## Références

- Adamson, P. (2012). Mesurer la pauvreté des enfants : nouveaux tableaux de classement de la pauvreté des enfants dans les pays riches. *Bilan Innocenti 10*. Récupéré de <http://www.unicef-irc.org/publications/661>
- Belliveau, G., Liu, X. et Murphy, E. (2002). *Teacher workload on Prince Edward Island*. Charlottetown, IPE : PEI Teachers' Federation.
- British Columbia Teachers' Federation Research Department. (2012). *Canadian teacher salary rankings: Provinces and Territories*. Vancouver, CB : BCTF Research Department. Récupéré de <http://bctf.ca/uploadedFiles/Public/BargainingContracts/2011-12SalaryRankings.pdf>
- Brockington, R. (2011). *Summary public school indicators for Canada, the Provinces and Territories, 2005/2006 to 2009/2010*. Ottawa, ON : Statistique Canada. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2011095-eng.pdf>
- Canadian Teachers' Federation. (2003). A national survey of teacher workload and worklife. *Economic and Member Services Bulletin*, Août.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work : An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108.
- Harvey, A. et Spinney, J. (2000). *Life on & of the job : A time use study of Nova Scotia teachers*. Halifax, N-E : Saint Mary's University, Time-Use Research Program.
- King, A. J. C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- Statistique Canada. (2001). *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ)*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (2012). *Emploi, services d'enseignement et services connexes, par province et territoire*. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/educ04-fra.htm>
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Jean-François **Cardin**   
Professeur agrégé,  
Université Laval

Érick **Falardeau**   
Professeur titulaire,  
Université Laval

Sylvie-Gladys **Bidjang**   
Professionnelle de recherche,  
Université Laval

# « Tout ça, pour ça . . . » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec

## **R**ésumé

Pour comprendre la façon dont les enseignants du Québec ont vécu la réforme des années 2000, nous avons procédé à une enquête par questionnaire électronique auprès de 427 enseignants. Dans cet article, nous présentons deux types de données : (1) des statistiques issues des réponses des enseignants aux questions fermées; (2) des commentaires laissés par les enseignants, afin d'illustrer les points de vue dominants. Les enseignants du primaire et du secondaire expriment des points de vue assez différents, ceux du secondaire se montrant plus critiques notamment envers la formation offerte et les effets de la réforme sur les apprentissages des élèves.

## Introduction

Les années 2000 ont été marquées au Québec par une vive polémique autour de la réforme de l'éducation, devenue au fil des ans le Renouveau pédagogique (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001, 2003; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). Utilisée à compter de 2005 par le ministère de l'Éducation, cette expression a eu le mérite d'oblitérer l'idée de « réforme », mais elle a écarté du débat plusieurs des changements mis en place qui touchent l'organisation de l'École québécoise : la refonte des commissions scolaires et de la formation des enseignants, la maternelle plein temps à cinq ans, les cycles de deux ans, le non-redoublement, etc. Pour mieux comprendre la façon dont les enseignants ont vécu cette réforme qui n'est donc pas que pédagogique – centrée sur l'intervention de l'enseignant auprès des élèves –, une équipe de chercheurs du CRIFPE-Laval<sup>1</sup> a mené, entre 2009 et 2012, une recherche<sup>2</sup> centrée essentiellement sur le discours des enseignants.

Dans un premier temps, en 2009-2010, nous avons élaboré un schéma d'entretien avec lequel nous avons rencontré 45 enseignants du primaire et du secondaire de la région de Québec. L'analyse de ces entretiens a fait ressortir un certain nombre de pistes de recherche que nous avons voulu explorer avec un nombre plus élevé d'enseignants de ces deux ordres d'enseignement, au moyen d'un questionnaire en ligne. À

- 1 Le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, le plus important centre de recherche en éducation du Canada, regroupe des chercheurs de plusieurs universités, dont l'Université Laval.
- 2 Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

l'aide de l'outil Survey Monkey<sup>3</sup>, nous avons élaboré un questionnaire comprenant 48 questions structurées autour de 10 enjeux soulevés par les enseignants au cours des entretiens : (1) appropriation de la réforme; (2) activités d'enseignement/gestion de classe; (3) matériel didactique/domaines généraux de formation; (4) intégration des élèves en difficulté; (5) évaluation; (6) les élèves et leur apprentissage; (7) travail en équipe/relation avec les parents; (8) cycles et non-redoublement; (9) motivation et reconnaissance professionnelles; (10) regard général sur la réforme. Les répondants à ce questionnaire en ligne ont été rejoints par différents canaux : commissions scolaires, directions d'école et associations professionnelles (français, univers social, mathématiques et primaire). En tout, 427 enseignants du Québec ont rempli le questionnaire, 203 du primaire et 224 du secondaire. Bien que les 48 questions étaient de type fermé, c'est-à-dire avec un choix de réponses prédéfini et présenté sous forme de *listes de propositions* ou d'*échelles d'appréciation* – échelles de Likert – (Lorenzi-Cioldi, 2003), 38 d'entre elles proposaient un espace pour des commentaires. Ceci permettait aux répondants d'explicitier en quelques lignes leurs réponses à la question fermée et d'exprimer librement leur opinion sur le sujet posé.

Dans cet article, nous présentons deux types de données : (1) des statistiques issues des réponses des enseignants aux questions fermées du questionnaire; (2) des commentaires laissés par les enseignants, en guise d'appui à l'analyse des statistiques, afin d'illustrer les points de vue dominants<sup>4</sup>. À l'aide de ces deux types de données, quantitatives et qualitatives, nous ferons un tour d'horizon des différents thèmes abordés dans le questionnaire plutôt que de nous focaliser sur un thème en particulier. Nous aborderons cinq aspects touchant à la réforme : la formation reçue au moment de la réforme, les stratégies d'enseignement adoptées, l'apprentissage des élèves, les élèves en difficulté et les relations professionnelles de l'enseignant. Nous débutons par une mise en contexte.

## Les prémisses de la réforme

La « réforme » de l'éducation, de son nom original, avait de grandes ambitions. Elle s'appuyait sur une vaste consultation menée dans le cadre des États généraux de l'éducation, en 1995-1996, qui se voulait la plus importante réflexion sur l'état du système d'éducation québécois depuis les travaux de la commission d'enquête Parent (1962-1966). Beaucoup plus qu'une simple mise à jour des programmes, elle ambitionnait de transformer en profondeur l'ensemble des dimensions de l'éducation au Québec (structures administratives, rôle des parents, déconfessionnalisation, etc.) en se centrant autour d'un nouvel horizon, « la réussite pour tous » (MEQ, 1996, p. 1).

Sur le plan pédagogique, les architectes de la réforme, s'inspirant d'une tendance se développant dans de nombreux pays et en s'appuyant notamment sur la pensée de pédagogues européens (P. Meirieux, P. Perrenoud, B.-M. Barth, etc.), ont voulu promouvoir encore davantage les démarches actives, déjà présentes depuis les années 1980. Cette fois, plutôt que de s'appuyer sur l'approche par objectifs d'apprentissage, elle-même soutenue par les théories béhavioristes axées sur les comportements des élèves, on aligna ces démarches sur l'approche par compétences, en la situant dans la perspective constructiviste, alors en plein essor. Même si déjà les objectifs d'apprentissage étaient centrés sur les élèves et leurs savoirs et savoir-faire, on annonça le passage du « paradigme de l'enseignement » au

3 Survey Monkey (<http://fr.surveymonkey.com/>) est un outil de création de sondage et de questionnaire en ligne.

4 Notons que, comme Poncheri, Lindberg, Thompson et Surface (2008) l'ont bien mis en évidence, les commentaires laissés par nos répondants sont davantage critiques que positifs (dans ce cas-ci envers la réforme).

« paradigme de l'apprentissage » (Cerqua et Gauthier, 2010). Le couple constructivisme – compétences était présenté comme une avancée déterminante et le garant de l'atteinte des objectifs énoncés ci-haut :

Dans une perspective constructiviste, telle que celle qui est précisée dans les finalités de l'éducation au Québec par exemple, la connaissance n'est pas transmissible. Au contraire, *elle se construit dans et par l'action en situation*, bien plus et en complémentarité, *par la réflexion sur l'action*. Les programmes d'études au Québec s'inspirent du constructivisme et font référence à la *construction de connaissances par la personne en situation* et non à *l'apprentissage décontextualisé de comportements*. (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004, p. 674)

C'est par la réécriture des programmes d'études que devait se réaliser et s'incarner la réforme pédagogique. Il s'agissait de revenir aux disciplines de base, de rehausser les exigences, de relever le contenu culturel et, bien sûr, d'assurer la maîtrise<sup>5</sup> de compétences générales et disciplinaires (Inchauspé, 2007). En devenant l'objet premier de l'évaluation des élèves, les compétences se situaient désormais au cœur de leurs apprentissages, et donc de la planification des enseignants.

La réforme fut d'abord implantée au primaire à partir de l'automne 2000. Au secondaire, les écoles qui le désiraient ont pu implanter le nouveau programme au 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaires) dès l'automne 2005. La première cohorte d'élèves de la réforme a ainsi diplômé en juin 2010.

## Formation reçue pour comprendre et appliquer la réforme

Il appert que les enseignants se sont largement approprié la réforme par eux-mêmes (83,2 % disent avoir appris davantage par eux-mêmes que par les formations suivies dans leur milieu). Ils ont eu recours plus particulièrement à trois stratégies (dans l'ordre) : les échanges avec leurs collègues (78,8 %), la lecture des programmes et autres documents officiels (78,8 %), la consultation du matériel des maisons d'édition (70,6 %). Dans ce processus d'appropriation, 57 % de nos répondants affirment que le MELS ne les a pas aidés, alors que les instances locales ont fourni un appui : 71,3 % estiment que leur commission scolaire les a soutenus et cette proportion monte à 76,0 % pour leur école. Dans les commentaires écrits laissés par nos participants, le MELS essuie de nombreuses critiques sur ce plan alors que l'aide des conseillers pédagogiques a été appréciée. Ainsi, un enseignant synthétise bien un sentiment fort répandu dans les commentaires écrits : « Depuis le début, les choses ont changé et les changements sont venus sans appui. Parfois, le MELS a tellement reculé que la tâche a doublé et certains principes sont même devenus à certains égards incohérents » (Enseignant n° 19). Concernant les conseillers pédagogiques, certains ont noté que ceux-ci devaient appuyer leurs enseignants avec des bases souvent bien minces, par exemple sur le plan de l'évaluation : « Au tout début, lorsqu'on posait des questions sur l'évaluation, les formateurs n'avaient pas de réponses claires à nous donner surtout quand il était question d'évaluation des compétences transversales ou certaines compétences disciplinaires comme par exemple Apprécier des œuvres littéraires... » (Enseignant n° 24). Mais un autre ajoute : « J'ai travaillé beaucoup avec ma CP et c'est vraiment là que j'ai mieux compris mon mandat » (Enseignant n° 13). Enfin, dans les commentaires écrits, un consensus semble se dégager autour de l'idée que c'est entre enseignants et par soi-même que la formation à la réforme s'est principalement

5 Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

effectuée : « J'ai trouvé le support auprès de mes autres collègues de la matière [...] » (Enseignant n° 28); « Franchement on navigue plutôt seul en ce qui concerne la réforme [...] » (Enseignant n° 30). Cette insatisfaction envers la formation reçue était déjà palpable en 2004 dans une recherche menée par Deniger et Kamanzi auprès des enseignants du primaire : le soutien des directions est alors jugé très positivement, mais celui du MEQ, perçu comme insuffisant.

En somme, s'ils reconnaissent la pertinence des formations, les enseignants gardent un gout amer de la manière dont s'est déroulée l'implantation de cette réforme et ils sont 75,1 % à dire qu'elle leur a été imposée sans véritable consultation. Les invectives comme celles-ci, sans être généralisées, témoignent du ras-le-bol de nombreux enseignants : « À part quelques personnes, les enseignants sont écoeurés de se faire imposer des choses irréalistes et de ne pas écouter [sic] les demandes des enseignants sur le terrain » (Enseignant n° 30).

## Les stratégies d'enseignement : entre tradition et changement

Globalement, sur le plan des conceptions générales, sans considérer la pratique réelle en classe, les enseignants pensent que les élèves apprennent mieux grâce aux méthodes d'enseignement prônées par la réforme. Ainsi, 67,8 % d'entre eux pensent que les activités visant à établir des liens entre les connaissances favorisent l'apprentissage; cet avis favorable est de 70,4 % pour les activités suscitant le questionnement et la réflexion, de 75,7 % pour les activités articulées autour de situations concrètes et proches de leur vécu, et de 62,4 % pour l'apprentissage par projet. Mais lorsqu'on passe des représentations aux pratiques, les enseignants se font plus nuancés.

Ainsi, concernant les pratiques d'enseignement déclarées, une claire distinction apparaît entre les hommes et les femmes, d'une part, et entre les enseignants du primaire et du secondaire, d'autre part<sup>6</sup>. Il appert en effet que les femmes et les enseignants du primaire apprécient davantage que les hommes et les enseignants du secondaire les types d'enseignement associés à la réforme<sup>7</sup>.

---

6 Ces deux catégories se recoupent passablement parmi nos répondants puisque 84,7 % de notre échantillon au primaire est composé de femmes.

7 Dans cet article, lorsque l'on compare les femmes et les hommes ou les enseignants du primaire et ceux du secondaire, les pourcentages sont calculés par rapport au groupe de référence ; ainsi, parmi les femmes qui ont répondu, 73,4 % disent accorder une part « importante » ou « moyenne », dans leur enseignement, à l'apprentissage par problème. Par ailleurs, toutes les différences relevées entre les femmes et les hommes et entre les enseignants du primaire et du secondaire sont statistiquement significatives. Le test de Kruskal-Wallis (K-W) a été utilisé pour comparer les groupes, le niveau de confiance a été établi à 95 %. Par conséquent, le seuil de signification p correspond à 5 %.

Tableau 1

*Stratégies d'enseignement préconisée*

| Accordent une part « importante » ou « moyenne » dans leur enseignement... | Sexe   |        |                                | Ordre d'enseignement    |                           |                                 |
|--|--------|--------|--------------------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------------|
|  | Femmes | Hommes | Test K-W                       | Enseignants du primaire | Enseignants du secondaire | Test K-W                        |
| à l'apprentissage par problème   | 73,4 % | 66,7 % | Non significatif               | 78,0 %                  | 58,6 %                    | T = 19,3<br>df = 1<br>P < 0,001 |
| à la pédagogie de la découverte  | 57,4 % | 45,5 % | T = 4,8<br>df = 1<br>P = 0,028 | 85,3 %                  | 44,3 %                    | T = 18,2<br>df = 1<br>P < 0,001 |
| aux projets  | 76,0 % | 61,3 % | T = 7,9<br>df = 1<br>P = 0,005 | 72,7 %                  | 69,9 %                    | Non significatif                |

C'est l'enseignement magistral qui occupe globalement le plus de temps en classe, aux dires des enseignants : 83,3 % de nos répondants disent lui accorder une part « importante » ou « moyenne » dans leur enseignement (78,7 % au primaire et 87,0 % au secondaire). Soulignons que les hommes ( $t(1) = 8,9$ ,  $p = 0,003$ ) et les enseignants du secondaire ( $t(1) = 13,8$ ,  $p < 0,001$ ) sont ceux qui mentionnent utiliser davantage l'enseignement magistral dans leur enseignement. Pour ce qui est du cahier et des feuilles d'exercice, la proportion est également élevée, soit 79,4 %. En somme, les méthodes d'enseignement qui prévalent depuis des décennies ne sont jamais disparues des salles de classe et elles dominent toujours, surtout chez les enseignants du secondaire. À titre d'illustration, ce type de commentaires n'est pas rare parmi nos répondants : « Je n'ai jamais délaissé l'enseignement magistral et le développement de connaissances » (Enseignant n° 10). Dans certains cas, on assiste même à un recul : « Le programme de secondaire étant tellement chargé et le MELS nous ayant annoncé l'épreuve unique cette année sans nous enlever de connaissances à transmettre, j'enseigne beaucoup moins réforme qu'avant la réforme. Si je veux avoir le temps de tout voir, je dois faire du magistral presque tout le temps. C'est aberrant!! » (Enseignant n° 41).

Par ailleurs, les enseignants du primaire et ceux du secondaire ont des perceptions contrastées quant aux effets des méthodes promues par la réforme sur la gestion de classe, les premiers voyant systématiquement plus d'impacts positifs à cet égard. Cette différence est particulièrement marquée pour la pédagogie de la découverte ( $t(1) = 24,7$ ,  $p < 0,001$ ) et le travail d'équipe ( $t(1) = 13,8$ ,  $p < 0,001$ ), deux modèles d'enseignement peu prisés par les enseignants du secondaire. En 2004, Deniger et Kamanzi observaient les mêmes différences significatives entre les hommes et les femmes ainsi qu'entre les enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycle du primaire – il semble que plus les enseignants sont avancés dans la scolarité, plus ils se montrent sceptiques envers les méthodes dites actives.

Tableau 2

*Effets de certaines méthodes d'enseignement sur la gestion de classe*

| <b>Perçoivent un impact positif « important » ou « moyen » sur la gestion de classe avec les méthodes d'enseignement suivantes</b> | Enseignants du primaire | Enseignants du secondaire | <b>Test K-W</b>                 |
|--|-------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| L'apprentissage par problème   | 86,6 %                  | 61,0 %                    | T = 18,7<br>df = 1<br>P < 0,001 |
| La pédagogie de la découverte  | 75,0 %                  | 48,7 %                    | T = 24,7<br>df = 1<br>P < 0,001 |
| Les projets  | 80,5 %                  | 71,3 %                    | T = 9,5<br>df = 1<br>P = 0,002  |
| Le travail en équipe   | 85,9 %                  | 46,2 %                    | T = 13,8<br>df = 1<br>P < 0,001 |

Les enseignants du secondaire résistent davantage que leurs collègues du primaire au travail d'équipe ( $t(1) = 13,8$ ,  $p < 0,001$ ) et à la pédagogie de la découverte ( $t(1) = 24,7$ ,  $p < 0,001$ ), qui auraient peu d'effet positif sur la gestion de classe. Ils préconisent plutôt l'enseignement magistral ( $t(1) = 13,8$ ,  $p < 0,001$ ). Concernant les nouveaux manuels, les deux tiers de nos répondants les considèrent comme étant plutôt bien adaptés au niveau des élèves (68,2 %) et 64,6 % disent que ces manuels permettent de donner un enseignement conforme à l'esprit de la réforme. S'ils sont 60,3 % à penser que les manuels permettent le développement des compétences prescrites, 76,3 % considèrent que les manuels servent à l'acquisition des connaissances – « Les manuels ne servent que pour les connaissances! » (Enseignant n° 77) –, tandis qu'un sur deux (50,6 %) juge que ces manuels les aident à évaluer les élèves.

Quoi qu'il en soit, moins du tiers (31,2 %) des participants disent utiliser plus fréquemment les manuels depuis la réforme. Contrairement à ce que l'on aurait pu croire, ce n'est donc pas vraiment par le biais des manuels que les enseignants semblent avoir « apprivoisé » cette réforme, pas plus qu'ils ne se sont rabattus vers le cahier d'activité, puisque seulement 27,1 % de nos répondants mentionnent utiliser plus fréquemment ce type de matériel. En fait, c'est dans une très grande proportion que les enseignants de notre enquête ont plutôt mis sur leurs propres ressources : 91,1 % affirment avoir eu recours, davantage qu'auparavant, à du matériel pédagogique personnel : « Je n'utilise pas les manuels des maisons d'édition. Je crée mon matériel. Il y a eu de nombreux changements [...] depuis leur conception, notamment en ce qui concerne l'esprit du programme. De plus, la progression des apprentissages est venue les rendre obsolètes » (Enseignant n° 83). Relevons enfin que les enseignants non permanents, ceux qui en principe comptent moins d'années d'expérience, utilisent davantage le manuel, le guide du maître et le cahier d'activités que leurs collègues permanents, sans doute parce qu'ils se sentent moins à l'aise que ces derniers dans leur enseignement et les considèrent comme des outils d'appropriation, non seulement de la réforme, mais aussi de leur métier : « Les manuels

permettent de sauver du temps et d'orienter la pratique, puisque la réforme est souvent très obscure... » (Enseignant n° 19).

Bref, si les enseignants trouvent intéressantes les idées pédagogiques promues par la réforme, il reste que sur le terrain ils disent ne pas les appliquer de manière généralisée – surtout au secondaire –; on est donc loin d'assister à un bouleversement des pratiques sur ce plan.

## L'apprentissage des élèves dans la réforme

Globalement, les enseignants jugent négativement les effets de la réforme sur leurs élèves. Ainsi, une forte majorité des enseignants sondés sont en désaccord avec les énoncés proposant que, depuis la réforme, leurs élèves apprennent mieux (68,9 %), réussissent mieux (72,1 %), sont plus motivés (68,9 %), plus outillés (57,5 %), plus disciplinés (87,7 %), plus autonomes (68,9 %) – notons qu'afin de ne pas induire de jugements négatifs, nous avons formulé tous ces énoncés de façon positive, par exemple, *Depuis que j'applique la réforme, mes élèves apprennent mieux; sont plus motivés; sont plus disciplinés, etc.*

Comme pour bien d'autres sujets, les hommes et les enseignants du secondaire émettent des jugements encore plus sévères que les femmes et les enseignants du primaire.

Tableau 3

### *Effets de la réforme sur les élèves*

| En désaccord avec l'idée que...                  | Sexe   |        |                                 | Ordre d'enseignement    |                           |                                 |
|--|--------|--------|---------------------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------------|
|  | Femmes | Hommes | Test K-W                        | Enseignants du primaire | Enseignants du secondaire | Test K-W                        |
| les élèves apprennent mieux depuis la réforme    | 63,4 % | 83,0 % | T = 11,9<br>df = 1<br>P = 0,001 | 56,5 %                  | 80,0 %                    | T = 21,3<br>df = 1<br>P < 0,001 |
| les élèves sont plus motivés depuis la réforme   | 64,4 % | 80,9 % | T = 8,9<br>df = 1<br>P = 0,003  | 52,7 %                  | 83,0 %                    | T = 36,1<br>df = 1<br>P < 0,001 |
| les élèves sont plus autonomes depuis la réforme | 65,3 % | 79,8 % | T = 6,6<br>df = 1<br>P = 0,010  | 57,3 %                  | 80,0 %                    | T = 18,3<br>df = 1<br>P < 0,001 |

Les différences de perceptions que présente ce tableau sont importantes et montrent que les femmes et les enseignants du primaire sont les groupes qui jugent le moins négativement les effets de la réforme sur l'apprentissage. Au secondaire et parmi les hommes, les jugements sont assez durs.

Ce tableau soulève une question quant à l'utilité que les enseignants voient dans la réforme de l'éducation : quels ont été ses effets positifs sur des marqueurs importants de la réussite des élèves, soit leurs apprentissages, leur motivation et leur autonomie (Guay, Ratelle et Chanal, 2008)? Ils semblent assez faibles si l'on en croit les enseignants du secondaire. La formulation des questions ne nous permet

pas de savoir si les élèves apprennent effectivement moins bien ou s'ils sont moins motivés depuis la réforme; elle nous permet néanmoins d'observer que les enseignants ne voient majoritairement pas d'effets positifs : « Quand j'ai fait l'effort de suivre mes collègues, je me suis épuisé. Les élèves ne maîtrisaient pas les outils, ne savaient plus étudier, etc. J'ai toujours eu peu de discipline à exercer en classe. Avec la réforme, je n'avais que la discipline à faire. Pourquoi, parce que les élèves n'avaient plus de cadre précis. La pédagogie par découverte peut être stimulante, mais dans un cadre précis et non dans des SAÉ interminables dont l'élève ne voit plus le sens après deux cours » (Enseignant n° 51). Cette citation soulève un enjeu important : le problème réside-t-il dans la réforme et dans ses prescriptions ou dans la compréhension qu'en ont les enseignants et dans la façon dont ils la mettent en œuvre?

Une autre étude dirigée par le professeur Simon Larose<sup>8</sup> (projet ERES : Évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire) s'est notamment intéressée au point de vue des parents sur les apprentissages et la réussite des élèves en comparant une cohorte qui n'avait pas connu la réforme avec d'autres qui y avaient été exposées. Les résultats du Projet ERES (2011) corroborent ceux que nous avons recueillis auprès des enseignants : les parents des enfants ayant connu la réforme au secondaire font une appréciation moins positive des apprentissages de leurs enfants que les parents des enfants non exposés à la réforme. Deniger et Kamanzi (2004) ont relevé les mêmes critiques de la part des enseignants du primaire : plus de 50 % des enseignants sondés avaient une opinion négative de la réforme quant à son impact sur l'amélioration de la qualité des apprentissages et de la réussite scolaire.

Le même point de vue critique est exprimé par les répondants quant aux effets de la réforme sur la progression des élèves faibles et forts. Si 85,0 % des enseignants pensent que les forts continuent à être forts, 81,1 % sont en désaccord avec l'idée que les faibles deviennent forts ou s'améliorent depuis l'implantation de la réforme. Dans le même esprit, 82,7 % pensent que les faibles continuent à être faibles. En d'autres mots, la réforme ne permettrait pas aux élèves faibles de s'améliorer. Ce constat fait par les enseignants suggère que la réforme n'aurait pas atteint ses objectifs dix ans après le début de son implantation, objectifs selon lesquels l'école québécoise devait viser non pas l'accès au plus grand nombre, mais la réussite du plus grand nombre. À ce sujet, plusieurs enseignants, dans leurs commentaires, se montrent assez fatalistes à l'égard de la progression de leurs élèves, réforme ou pas : « On ne peut pas savoir si dans un autre contexte, ils auraient été plus faibles ou plus forts académiquement. Je crois qu'un élève performant le sera toujours, peu importe comment on travaille. À l'inverse, un élève en grande difficulté restera faible peu importe ce que l'on fait, il sera plus motivé et fera plus d'acquisitions académiques, mais il aura quand même des difficultés » (Enseignant n° 27). Ces enseignants n'ont vraisemblablement pas trouvé dans la réforme de solutions aux problèmes des élèves en difficulté. La grande complexité des approches pédagogiques basées sur la recherche et l'induction aurait même des effets négatifs : « Il y a beaucoup de lecture à faire depuis l'implantation de la réforme. Les élèves présentant des difficultés de lecture sont pénalisés d'emblée lors des évaluations. Avant, s'ils parvenaient à mémoriser certaines notions, ils pouvaient aller chercher quelques bonnes réponses. Maintenant, s'ils peinent à analyser les textes, ils échouent » (Enseignant n° 37).

En ce qui concerne la maîtrise des compétences en français, les enseignants ne sont pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle les élèves, depuis la réforme, maîtrisent mieux la lecture (66,3 %), l'orthographe et la grammaire (77,2 %), ainsi que l'écriture (58,2 %). La maîtrise des connaissances

---

8 Simon Larose est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

grammaticales, qui ne constituent pas une compétence travaillée de façon spécifique dans le programme, semble souffrir le plus des innovations pédagogiques liées à la réforme, selon les enseignants. Toutefois, ceux-ci sont d'accord pour dire que leurs élèves maîtrisent mieux la communication orale (61,3 %), peut-être en raison de la place qu'occupe l'oral dans les formules pédagogiques valorisées par la réforme : « Ils sont très forts verbalement, car ils parlent constamment... et n'écoutent pas pour apprendre. Les élèves sont très faibles en français, alors ils deviennent faibles en mathématique, car ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent » (Enseignant n° 10).

Sur le plan des compétences en français, il y a encore des différences significatives selon l'ordre d'enseignement des répondants.

Tableau 4

*Maîtrise des compétences en français depuis la réforme*

| <b>En désaccord avec l'idée que depuis la réforme,</b> | Enseignants du primaire | Enseignants du secondaire | <b>Test K-W</b>                 |
|--|-------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| les élèves maîtrisent mieux la lecture                 | 52,4 %                  | 80,3 %                    | T = 37,4<br>df = 1<br>P < 0,001 |
| les élèves maîtrisent mieux la grammaire               | 74,6 %                  | 83,7 %                    | T = 21,6<br>df = 1<br>P < 0,001 |
| les élèves maîtrisent mieux la rédaction               | 56,6 %                  | 63,3 %                    | T = 16,8<br>df = 1<br>P < 0,001 |
| les élèves maîtrisent mieux la communication orale     | 20,5 %                  | 39,9 %                    | T = 18,2<br>df = 1<br>P < 0,001 |

Les enseignants du secondaire ont une perception plus négative que leurs homologues du primaire, y compris pour la communication orale dont la perception globale est plus positive chez tous les répondants (62,1 %). Pourquoi de tels écarts à propos des mêmes élèves? Les problèmes deviendraient-ils plus marqués à partir de la 7<sup>e</sup> année de scolarisation? Leur perspective disciplinaire et la forme scolaire du secondaire (diversité des groupes, plus grand nombre d'élèves, grille horaire morcelée, etc.) rendent-elles les enseignants du secondaire plus exigeants sur ces questions? Il est néanmoins manifeste que les connaissances de base qui permettent d'apprendre dans les autres disciplines – lire et écrire – ne seraient pas mieux maîtrisées depuis la réforme.

Les résultats de l'étude ERES montrent aussi une certaine régression en français : les chercheurs ont étudié la réussite d'élèves non exposés et exposés à la réforme selon différents critères de l'épreuve unique de 5<sup>e</sup> secondaire. Il appert que les élèves exposés à la réforme performant moins bien au critère « Cohérence de l'argumentation » que les élèves non exposés (Projet ERES, 2012).

Plusieurs enseignants voient toutefois des avancées importantes depuis une dizaine d'années, notamment en raison de l'apport des recherches en didactique et en psychopédagogie : « Je ne crois pas que ce soit exclusivement l'impact de la réforme, mais les méthodes d'enseignement qui s'améliorent,

les recherches sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau qui nous amènent de nouveaux éclairages. Par contre, les tâches que nous proposons aux élèves depuis la réforme sont beaucoup plus consistantes qu'avant » (Enseignant n° 16). Mais quel est le niveau de pénétration de ces travaux dans les pratiques d'enseignement? Dans quelle mesure les activités de formation continue favorisent-elles cette appropriation? Notre enquête ne permet pas de répondre directement à ces questions, mais les réponses obtenues à l'égard de la formation à la réforme (voir section Formation reçue pour comprendre et appliquer la réforme) nous invitent à la prudence sur ce plan, les enseignants ayant affirmé se former davantage par eux-mêmes et avec leurs collègues qu'avec des ressources extérieures.

À la lumière des données concernant les difficultés des élèves, on ne s'étonnera pas que les enseignants se montrent critiques envers l'instauration des cycles de deux ans et du non-redoublement, qui consistait à laisser tous les élèves réussir leur année même s'ils éprouvaient des difficultés importantes. Ils sont ainsi en désaccord à 76,9 % avec l'idée que les élèves ont davantage le temps de maîtriser les connaissances requises avec les cycles de deux ans et le non-redoublement; ils sont aussi en désaccord à 86,8 % avec l'idée que les élèves sont plus motivés parce qu'ils peuvent faire les apprentissages sur deux ans : « Il est totalement faux de penser qu'un élève qui a des difficultés réussira à combler son retard lors de la deuxième année du cycle. C'est le contraire qui se produit : l'écart se creuse davantage entre l'enfant en difficulté et celui qui réussit bien. Plus on attend avant de mettre des mesures en place pour aider l'enfant, plus le retard à rattraper est grand » (Enseignant n° 35). Ce retard dans les apprentissages se double d'impacts sur la motivation et l'estime de soi : « La matière d'une année est différente de l'autre, il est faux de penser qu'ils ont deux ans pour apprendre une notion, s'ils n'ont pas la base la première année ils se retrouvent dépourvus l'année suivante, ils perdent le fil et se démotivent » (Enseignant n° 51).

Tableau 5

*Avis des enseignants sur les cycles et le non-redoublement*

| En désaccord avec l'idée que...  | Sexe   |        |                                 | Ordre d'enseignement    |                           |                                 |
|--|--------|--------|---------------------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------------|
|  | Femmes | Hommes | Test K-W                        | Enseignants du primaire | Enseignants du secondaire | Test K-W                        |
| les élèves apprennent mieux sur deux ans   | 73,0 % | 87,8 % | T = 16,9<br>df = 1<br>P < 0,001 | 64,9 %                  | 87,7 %                    | T = 37,2<br>df = 1<br>P < 0,001 |
| les élèves sont plus motivés parce qu'ils ont deux ans pour effectuer leurs apprentissages | 84,1 % | 96,0 % | T = 14,9<br>df = 1<br>P < 0,001 | 81,7 %                  | 92,9 %                    | T = 18,6<br>df = 1<br>P < 0,001 |

Les femmes et les enseignants du primaire ont un avis moins négatif à ce sujet et voient apparemment davantage que les hommes et les enseignants du secondaire l'intérêt d'un apprentissage sur deux ans ( $t(1) = 16,9, p < 0,001$ ), peut-être parce que la coordination entre les deux années d'un même cycle y est meilleure. Ces données concordent avec celles de Deniger et Kamanzi (2004) selon qui les enseignants du primaire, majoritairement, ne croyaient pas que l'organisation par cycle permettrait d'augmenter la motivation ou d'accroître le taux de réussite scolaire.

L'évaluation constitue un autre sujet apparemment délicat en lien avec les apprentissages des élèves. Ainsi, 96,4 % des répondants trouvent que l'évaluation a un impact important ou moyen sur le temps qu'ils consacrent à leur travail. Elle constitue à leurs yeux un alourdissement significatif de leur tâche de travail. S'ils se montrent globalement d'accord avec l'évaluation des compétences (64,6 %), ils soulignent un certain relativisme quant au jugement à porter en cette matière : 71,2 % pensent que l'enseignant peut choisir d'évaluer ce qu'il veut dans un travail; 74,6 % sont en désaccord avec l'idée que tous les enseignants utilisent les mêmes critères d'évaluation des compétences; 87,9 % pensent que l'évaluation des compétences est plus subjective que l'évaluation des connaissances. Ce relativisme les rend apparemment mal à l'aise, puisque 61,0 % ne croient pas qu'il est facile de justifier une note auprès des élèves : « Les balises pour l'évaluation par compétence ne sont pas assez précises. Des termes comme : *plutôt satisfaisant, complète certaines étapes, dégage la plupart des étapes*, etc. laissent trop de place à la subjectivité. Bref, nous sommes trois ou quatre enseignants et nous n'arrivons pas au même résultat » (Enseignant n° 24). Cet inconfort des enseignants au sujet de l'évaluation est à lier au manque de formation dénoncé plus tôt : l'évaluation de compétences implique un changement de posture évaluative qui ne peut plus se limiter à l'accumulation de notes à des tests tout au long d'une étape ou d'une année scolaire, parce que l'élève progresse au fil de l'année dans sa maîtrise des compétences (Scallon, 2004). Mais cette approche de l'évaluation des compétences ne semble pas davantage maîtrisée par le MELS que par les enseignants, le Ministère étant revenu à l'accumulation de notes, au grand dam de plusieurs enseignants excédés par cette valse-hésitation : « Trop c'est trop, j'ai vécu au moins cinq façons de noter les élèves, qu'on se branche! » (Enseignant n° 16).

## Les élèves en difficulté dans la réforme

La question de l'intégration des élèves en difficulté touche au cœur de l'organisation du travail des enseignants. En raison de la présence des élèves en difficulté dans leur classe depuis la réforme, les enseignants disent qu'ils consacrent plus de temps à la préparation de cours (73,6 %), aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage (83,6 %), à ceux qui ont des problèmes de comportement (77,3 %). Les enseignants ayant dans leurs classes des élèves intégrés affirment en outre laisser de côté certains objectifs des programmes afin de se consacrer à la mise à niveau de ces élèves (61,7 %), ne pas avoir l'aide de personnes-ressources pour assurer cette intégration (63,3 %), et ne pas avoir la formation nécessaire (77,8 %).

Ce discours assez négatif des enseignants sur l'intégration des élèves en difficulté se répercute sur les conséquences elles aussi négatives qu'ils y voient. 74,7 % affirment que cette intégration a attiré les élèves forts vers le réseau privé, ou encore vers les programmes d'éducation internationale du réseau public (83,4 %). Ils sont aussi en désaccord avec l'idée que cette intégration a permis aux élèves forts de s'améliorer (76,2 %); elle aurait même eu un impact négatif sur leur ardeur au travail :

Le fait de m'obliger à intégrer de plus en plus d'élèves en difficulté me donne moins de temps pour les autres qui deviennent de plus en plus paresseux ou deviennent carrément des élèves de trouble de comportement parce que nous ne pouvons les stimuler en leur demandant d'en faire plus, car ils nous disent : « Pourquoi j'en ferais plus, les autres n'ont que ce travail à faire? » Par conséquent la fameuse théorie des pédagogues et autres gourous de l'enseignement sur le fait que les élèves forts vont aider les plus faibles est complètement fautive. Par conséquent, nous nivelons toujours par le bas. (Enseignant n° 43)

Les enseignants pensent aussi à 68 % que l'intégration n'a pas permis aux élèves faibles de s'améliorer. Sur ce point encore, les enseignants expriment clairement que la réforme a eu peu d'effets positifs sur les apprentissages des élèves, pour les forts comme pour les faibles : « Les élèves les plus faibles sont encore plus faibles, car l'enseignant ne peut pas leur consacrer autant de temps que lorsqu'ils étaient en classe à effectif réduit, puisque les ratios sont plus élevés dans les classes "de moins en moins" régulières » (Enseignant n° 17). En somme, la situation des élèves en difficulté – et même celle des forts – a manifestement peu progressé, selon nos répondants. En d'autres termes, « tout ça, pour ça »...

## L'enseignant dans ses relations sociales

Les enseignants accordent de l'importance au travail avec leurs collègues. Toutefois, il existe des différences importantes entre les sexes et les ordres d'enseignement : si 83,6 % des femmes et 90,1 % des enseignants du primaire se disent motivés par le travail en équipe, seulement 55,6 % des hommes et 59,1 % des enseignants du secondaire partagent cet avis ( $t(1) = 12,2$ ,  $p < 0,001$ ). Les enseignants du primaire (53,6 %) pensent davantage que leurs collègues du secondaire (33,6 %) que le travail en équipe allège leur tâche ( $t(1) = 5,0$ ,  $p = 0,026$ ). Le travail avec les collègues est donc surtout l'affaire des femmes et des enseignants du primaire : « Ah! C'est beau les mots, mais il faut vraiment être dans un environnement propice au partage. Moi je suis chanceuse, car je travaille dans la meilleure école qui soit. On travaille fort et en équipe... et pas seulement dans les programmes spécialisés! » (Enseignant n° 18). Les enseignants du secondaire restent apparemment davantage isolés dans leur travail. Il n'est donc pas étonnant que les femmes et les enseignants du primaire voient plus de vertus à la structure des cycles et à la perspective du non-redoublement, car ils s'engagent plus volontiers dans le travail de coordination qu'exige une telle structure. Sachant que la culture professionnelle des enseignants est traditionnellement réfractaire au travail collectif (Lessard, 2005) et que par ailleurs la forme scolaire au secondaire favorise le travail individuel, on comprend que la réforme ne peut à elle seule induire un renversement de tendances.

Enfin, sur le plan de la reconnaissance professionnelle, les enseignants se montrent assez durs envers le MELS : ils sont 75,7 % à être en désaccord avec l'idée que le Ministère reconnaît mieux leur professionnalisme et leur compétence depuis la réforme : « Je ne trouve pas que le MELS défend toujours bien ses enseignants. Et son patron, la ministre [Line Beauchamp à l'époque], prend des décisions qui me donnent souvent de l'urticaire et me démotivent. J'ai alors le sentiment de n'être pas considéré, car non consulté et encore moins entendu » (Enseignant n° 23). En revanche, ils pensent à 62,6 % que les directions d'école les reconnaissent mieux. C'est là un portrait très contrasté. Si la réforme a eu un impact à cet égard, elle a rapproché les enseignants de leur milieu et les a éloignés du MELS qui fait le plus souvent office de bouc émissaire dans les réponses des enseignants. Toujours plus positifs à l'égard de la réforme et de ses effets, les femmes et les enseignants du primaire se sentent davantage reconnus que les hommes et que les enseignants du secondaire par tous les groupes proposés dans le questionnaire : le MELS, les directions d'école, les commissions scolaires, les syndicats et les parents.

## Conclusion

La réforme des années 2000 a sans doute été – et restera longtemps –, pour la plupart des enseignants l’ayant vécue, un évènement majeur de leur carrière. Si certains, au primaire plus qu’au secondaire, l’ont vécue positivement, y voyant une occasion d’appliquer pleinement des modes d’enseignement souvent déjà intégrés à leur pratique et allant dans le sens des démarches actives, d’autres l’ont perçue comme un stress, voire un traumatisme inutile qui n’a pas atteint – ou qui ne pouvait atteindre – les objectifs qui lui étaient assignés. Nos résultats montrent que s’il y a eu une certaine adhésion aux principes de la réforme, celle-ci n’a pas vraiment passé le test de son application en salle de classe, notamment sur le plan des pratiques enseignantes et des apprentissages des élèves.

Ainsi, alors que 41,4 % des enseignants avaient au début de la réforme une attitude « positive » à l’égard de celle-ci, cette adhésion chute à 23,4 % au moment de l’enquête (hiver 2012), notamment en raison des nombreuses voltefaces effectuées par le Ministère qui laissent dans l’esprit de plusieurs une impression d’improvisation : « Je me sens souvent seule... Il y a eu trop de changements et trop de promesses qui n’ont pas été tenues. Ex. : Les projets interdisciplinaires ne sont plus appuyés et devenus inexistantes. Certains enseignants n’ont pas suivi les formations et n’ont rien changé à leur enseignement depuis 10 ans et rient sous cape de nous voir avancer, reculer... enseigner différemment contre vents et marées sans être supportés... » (Enseignant n° 51). Il faut toutefois distinguer à ce sujet le point de vue des femmes et des enseignants du primaire, globalement plus positif. Chez les femmes du primaire, on observe même une adhésion plus forte actuellement qu’au début de la réforme, tandis qu’elle chute du tiers chez les hommes du secondaire ( $t(1) = 13,6, p < 0,001$ ). Le constat est le même du côté des enseignants du primaire, ces derniers adhèrent plus fortement à la réforme actuellement, comparativement à ceux du secondaire ( $t(1) = 13,6, p < 0,001$ ), qui ont une représentation plus négative maintenant.

Et lorsqu’on demande aux enseignants à quel degré ils appliquent actuellement dans leur enseignement la réforme telle que prescrite par le MELS, 54,2 % disent le faire « moyennement », alors que 11,9 % affirment le faire « peu ». Ce sont donc 66,1 % des enseignants qui, selon notre enquête, disent prendre des libertés plus ou moins importantes à l’égard des prescriptions ministérielles. Cette marge de manœuvre qu’affirment prendre les enseignants, nous la retrouvons au fil des réponses recueillies, et dans toutes les critiques qu’ils formulent à l’égard des diverses dimensions de la réforme, allant des pratiques d’enseignement préconisées aux problèmes d’évaluation, en passant par les problèmes d’apprentissage des élèves et des modestes résultats obtenus par rapport à des attentes au départ élevées. L’importance que prend l’évaluation certificative à tous les niveaux de l’école québécoise, avec la multiplication des épreuves de lecture, d’écriture, de mathématiques, d’histoire..., semble néanmoins avoir raison des plus récalcitrants : « Est-ce que j’ai le choix? Mes élèves de 5<sup>e</sup> secondaire doivent passer l’examen du MELS en fin d’année, je dois donc respecter et appliquer le programme. J’ai l’obligation de l’appliquer, mais personne ne peut m’obliger d’être d’accord » (Enseignant n° 46). Mais la pratique qui résulte d’une telle contrainte respecte-t-elle alors la lettre ou l’esprit de la prescription?

## Références

- Cerqua, A. et Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 21-50). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Deniger, M.-A. et Kamanzi, C. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : La qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour*. Récupéré de [http://www.sehr-csq.qc.ca/fileadmin/FSE/syndicats/z28/documents\\_pdf/%C3%89valuation\\_du\\_nouveau\\_programme\\_de\\_formation\\_de\\_l%2Ecole\\_qu%C3%A9coise.pdf](http://www.sehr-csq.qc.ca/fileadmin/FSE/syndicats/z28/documents_pdf/%C3%89valuation_du_nouveau_programme_de_formation_de_l%2Ecole_qu%C3%A9coise.pdf)
- Guay, F., Ratelle, C. F. et Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233-240. doi:10.1037/a0012758
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettre à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal, QC : Éditions Liber.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696. doi:10.7202/012087ar
- Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2003). Le questionnaire. Dans S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 187-220). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation au Québec*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Poncheri, R. M., Lindberg, J. T., Thompson, L. F. et Surface, E. A. (2008). A comment on employee surveys: Negativity bias in open-ended responses. *Organizational Research Methods*, 11(3), 614-630. doi:10.1177/1094428106295504
- Projet Évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire. (2011). Les parents s'expriment sur l'école et les apprentissages de leur enfant. *Bulletin ERES*, 3(3). Récupéré de [http://www.eres.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_eres/documents/Bulletins\\_de\\_transfert/BLT-LSL-transfert\\_v3n3-FR-vf\\_WEB.pdf](http://www.eres.fse.ulaval.ca/fichiers/site_eres/documents/Bulletins_de_transfert/BLT-LSL-transfert_v3n3-FR-vf_WEB.pdf)
- Projet Évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire. (2012). Les compétences en français écrit des élèves du renouveau pédagogique. *Bulletin ERES*, 4(2). Récupéré de [http://www.eres.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_eres/documents/Bulletins\\_de\\_transfert/BLT-LSL-transfert\\_vol4n2-FR-VF.pdf](http://www.eres.fse.ulaval.ca/fichiers/site_eres/documents/Bulletins_de_transfert/BLT-LSL-transfert_vol4n2-FR-VF.pdf)
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, QC : ERPI.

Steve Bissonnette  
Professeur,  
TÉLUQ | Université du Québec

Clermont Gauthier  
Professeur titulaire,  
Université Laval

# Faire la classe à l'endroit ou à l'envers?

## Résumé

Le monde de l'éducation est régulièrement traversé par de nombreuses modes où de nouvelles méthodes d'enseignement sont présentées comme les innovations les plus prometteuses et susceptibles de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Le « flipped learning », ou ce que l'on désigne en français par les expressions « apprentissage inversé », « classe inversée » ou « pédagogie inversée » représente la dernière trouvaille en la matière.

Le présent article vise à décrire la nature et le fonctionnement de cette approche et, à partir d'une revue des recherches, à en examiner l'impact sur l'apprentissage des élèves.

## Faire la classe à l'endroit ou à l'envers?

Trop souvent, le monde de l'éducation est traversé par de nombreuses modes où de nouvelles méthodes d'enseignement sont présentées comme les innovations les plus prometteuses, le dernier cri en matière de pédagogie, le *nec plus ultra* susceptible de favoriser l'apprentissage de tous les élèves (Carnine, 2000; Gauthier, 2006, 2008). Ainsi, on croit naïvement qu'il suffit de déclamer « nouveau! » pour conclure « amélioré! ». Or, rien n'est moins sûr. Bien que certaines de ces nouvelles méthodes pédagogiques puissent être séduisantes *a priori*, il n'en demeure pas moins qu'elles doivent être validées par la recherche empirique avant d'être diffusées et recommandées massivement auprès des enseignants.

L'arrivée en force de ce que l'on désigne en français par les expressions « apprentissage inversé », « classe inversée » ou « pédagogie inversée » représente la dernière trouvaille à la mode. Comme l'indique Roberge (2012) : « Si vous fréquentez les sites américains de pédagogie, vous aurez sans doute été surpris de constater l'engouement des enseignants pour le *flipped learning*, que l'on traduit par "apprentissage inversé". La tendance est lourde et les articles sur le sujet attirent de nombreuses visites et presque autant de commentaires. » Qu'est-ce que la pédagogie inversée? Comment se pratique-t-elle? Avons-nous des résultats de recherches rigoureuses qui ont montré l'efficacité de cette nouvelle méthode d'enseignement? Est-il pertinent de recommander son utilisation? C'est à ces différentes questions que le présent article apportera quelques éléments de réponse.

## Qu'est-ce que la pédagogie inversée et comment se pratique-t-elle?

L'apprentissage inversé est « une approche pédagogique consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux étudiantes et étudiants en utilisant en alternance la formation à distance et la formation en classe pour prendre avantage des forces de chacune. Dans ce modèle, les contenus de cours sont livrés au moyen de ressources consultables en ligne – le plus souvent des capsules vidéo – et le temps de classe est exclusivement consacré à des projets d'équipe, à des échanges avec l'enseignant et entre pairs, à des exercices pratiques et à d'autres activités de collaboration » (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke [SSFUS], 2011). Dans un tel modèle pédagogique, l'enseignant enregistre au préalable des capsules vidéo de cours magistraux ou fait appel à des capsules existantes pour l'enseignement de ses contenus. Les élèves regardent ces capsules à la maison sur Internet ou à l'aide de leur lecteur DVD selon les technologies qu'ils possèdent. Lors de leur arrivée en classe, l'enseignant leur propose de réaliser des activités leur permettant d'appliquer les notions présentées dans les capsules visionnées à l'intérieur de projets, de travaux, de problèmes à résoudre, etc. De plus, l'enseignant fournit des explications à ceux qui n'ont pas tout compris (Roberge, 2012). Par conséquent, les présentations de l'enseignant habituellement réalisées en classe sont effectuées à la maison par l'entremise du visionnement de capsules vidéo et les devoirs généralement effectués par les élèves à la maison sont réalisés en classe; d'où l'idée d'inversion.

Cette méthode d'enseignement est issue des travaux de Jonathan Bergmann et d'Aaron Sams réalisés au milieu des années 2000, alors qu'ils étaient tous deux enseignants de chimie à l'école secondaire Woodland Park au Colorado. Elle a par la suite été fortement popularisée en mars 2011 par Salman Khan, fondateur de la Khan Academy, lors d'une « conférence TED » (*Technology, Entertainment and Design*) où il proposait l'utilisation de ses vidéos éducatives pour « inverser » les classes (SSFUS, 2011). À ce jour<sup>1</sup>, cette conférence a été vue plus de deux millions de fois sur YouTube (khanacademy, 2011) et autant de fois sur le site de TED (2011), contribuant ainsi à diffuser la méthode d'enseignement à la vitesse grand V, et ce, dans tous les ordres d'enseignement. La popularité de l'approche est-elle un gage de son efficacité? Examinons la question.

## Est-il efficace de recourir à la pédagogie inversée?

Que l'on trouve de nombreux témoignages sur Internet d'utilisateurs enthousiastes (et aussi d'autres plus modérés) à la suite de l'expérimentation de cette approche dans leur classe ne constitue pas une preuve d'efficacité ou d'inefficacité. Il faut aller plus loin dans l'analyse. C'est pourquoi, pour répondre à notre question, il importe de recourir aux recherches qui se basent sur des données probantes. Quand on parle de données probantes, on fait généralement référence à des données validées par une certaine forme de preuve scientifique, par opposition à celles qui prennent appui sur la tradition, les conventions, les croyances ou les informations non scientifiques (La Roche, 2008). Ainsi, nous avons examiné la littérature scientifique et réalisé une revue systématique des recherches portant sur la pédagogie inversée et sur ses effets sur le rendement des élèves. Pour classer les études répertoriées et sélectionner uniquement celles qui nous permettent de répondre à la question posée, nous avons utilisé la taxonomie des recherches en trois niveaux développée par Ellis (2001).

1 Le 29 janvier 2013.

Les recherches de niveau 1 sont des recherches de base. Elles peuvent prendre la forme d'enquêtes, d'études descriptives ou corrélationnelles, d'études de cas, de *grounded theory*. Ces recherches, qualitatives ou quantitatives, peuvent être utilisées pour formuler des hypothèses ou décrire une situation ou un phénomène. Toutefois, elles ne peuvent être utilisées pour répondre aux questions de recherche concernant l'efficacité d'une méthode ou d'un programme d'intervention. Les réponses à ces questions relèvent plutôt des recherches des niveaux 2 ou 3 qui sont des recherches appliquées et conduites dans des conditions identiques à celles qui prévalent à l'école. De fait, les recherches de niveau 2 vérifient à petite échelle et à partir d'un protocole expérimental l'efficacité d'une méthode ou d'un programme dans un contexte de classe. Elles sont cependant encore trop limitées pour être généralisables à tout un système scolaire. C'est le rôle des recherches de niveau 3 de vérifier à plus grande échelle l'efficacité d'une innovation pédagogique, par exemple, au niveau d'une école ou d'un système scolaire. Il est également possible de synthétiser les résultats des recherches des niveaux 2 et 3 en effectuant une méta-analyse. Il est important de noter que les recherches de niveau 1 sont habituellement les plus nombreuses en éducation. Toutefois, ce sont les recherches des niveaux 2 et 3 ainsi que les méta-analyses qui permettent d'obtenir des données probantes et de valider l'efficacité des innovations pédagogiques (Gauthier, 2006; Grossen, 1998).

Nous avons mené une revue systématique des recherches sur l'apprentissage inversé à l'aide des principales bases de données en éducation, plus particulièrement ERIC (*Education Resources Information Center*) et PsycINFO de l'*American Psychological Association (APA)*. Nous avons utilisé les mots clés suivants : « *flipped classroom or flipped class or flipped teaching or flipped learning or inverted classroom or inverted class or inverted learning or inverted teaching and achievement and publication type : 'Journal Articles' and Peer Reviewed Publication* » et repéré tous les articles publiés dans des revues arbitrées entre 2005 et 2013. Plus précisément, les études retenues devaient répondre aux critères suivants :

- avoir évalué les effets de l'apprentissage inversé spécifiquement sur le rendement des étudiants;
- avoir utilisé un devis de recherche de type expérimental ou quasi expérimental avec un groupe de comparaison;
- avoir fait l'objet d'une publication dans une revue arbitrée par les pairs.

Ainsi, ont été exclues de la présente revue de recherches toutes les études de niveau 1 ainsi que celles n'ayant pas été publiées dans des revues avec un comité de pairs. Il importe de mentionner que le recours aux études des niveaux 2 et 3 publiées dans des revues arbitrées est le principal critère utilisé par les revues systématiques des recherches telles que le *National Reading Panel* (2000) sur l'enseignement de la lecture et le *National Mathematics Advisory Panel* (2008) sur l'enseignement des mathématiques.

Un premier repérage très général<sup>2</sup> a permis d'identifier 33 articles dans la banque de données ERIC et 223 articles dans PsycINFO desquels nous avons analysé tous les résumés (*abstracts*). Malgré le nombre important de recherches produites, une seule d'entre elles, celle de Strayer (2012), semblait répondre aux critères d'inclusion énoncés précédemment. Toutefois, la lecture complète de l'étude nous a révélé qu'aucune mesure sur le rendement des étudiants n'avait été utilisée. Par la suite, nous avons analysé les références présentées dans cette recherche et communiqué directement avec son auteur,

2 Les mots clés ont été utilisés pour faire la recherche dans tous les champs possibles (titre, résumé, thesaurus, etc.), ce qui explique le nombre élevé d'études obtenu.

monsieur Jeremy F. Strayer, afin d'identifier, le cas échéant, d'autres études qui pourraient répondre aux critères de sélection présentés précédemment. Cette étape supplémentaire nous a permis d'identifier une recherche additionnelle. Il s'agit de la recherche de Richard Pierce et de Jeremy Fox publiée en décembre 2012 dans la revue *American Journal of Pharmaceutical Education*.

Cette recherche intitulée *Vodcasts and Active-Learning Exercises in a "Flipped Classroom" Model of a Renal Pharmacotherapy Module* a été réalisée à la Shenandoah University's Bernard J. Dunn School of Pharmacy auprès d'étudiants en pharmacie. La méthode de la classe inversée a été utilisée dans le cadre d'un cours portant sur la pharmacothérapie rénale. Les chercheurs ont comparé les résultats à l'examen final de deux cohortes d'étudiants, l'une ayant suivi le cours en mode traditionnel en 2011 et l'autre l'ayant suivi en mode de classe inversée en 2012. Les résultats montrent que la cohorte de 2012 a obtenu des résultats légèrement supérieurs à celle de 2011. En effet, le résultat final moyen de la cohorte de 2012 est de 81,6 % et celui des étudiants de 2011 est de 77,7 %, soit une augmentation de 3,9 %. Bien que les résultats soient supérieurs pour la classe inversée, il importe de préciser que l'étude ne fournit aucun renseignement sur l'équivalence des deux cohortes d'étudiants, ce qui représente une limite importante de la recherche; de même, la cohorte de 2012 était composée majoritairement (59 %) d'étudiants possédant déjà un baccalauréat ou une maîtrise avant de suivre le cours.

En somme, peu d'études ont examiné les effets de la classe inversée sur le rendement des étudiants et la seule dont on dispose a été conduite en milieu universitaire, et ce, auprès d'étudiants possédant majoritairement un diplôme de 1<sup>er</sup> ou de 2<sup>e</sup> cycle. Bien que l'étude de Strayer (2012) n'ait pas été retenue dans le cadre de cette revue systématique de recherches, il est intéressant de noter que ce chercheur recommande d'utiliser la classe inversée auprès des étudiants des cycles supérieurs :

*First, perhaps an inverted classroom is not the preferred design for an introductory course. Many students in an introductory course do not have a deep interest in the subject and could be frustrated when they encounter learning tasks that aren't clearly defined. In more advanced classes, students might be more willing to persist in prolonged investigations and make connections with online learning experiences, provided that the structure of the course supports their meaning making in the activity.* (p. 191)

## **Est-il pertinent de recommander actuellement l'utilisation de la pédagogie inversée?**

Sur la base des résultats présentés à la section précédente, nous sommes d'avis que les données probantes associées à la classe inversée sont nettement insuffisantes pour en recommander l'utilisation, particulièrement dans les classes des écoles primaires et secondaires pour lesquelles nous ne disposons actuellement d'aucun résultat de recherche<sup>3</sup>. Cela ne veut pas dire qu'il n'y en aura pas éventuellement, mais les conditions de réalisation et les limites d'utilisation auront besoin d'être explicitées. Pour l'heure, on ne peut se contenter des témoignages individuels comme preuves d'efficacité; il faut conduire des recherches avec des protocoles rigoureux où l'on compare des groupes semblables dans le cadre d'expérimentations où les conditions et les procédures d'enseignement sont explicitées et les effets sur l'apprentissage mesurés. Sur le plan de la preuve, il en faudrait également plus que l'étude de Strayer (2012) – qui n'a pas mesuré les effets sur l'apprentissage – pour justifier l'utilisation de la pédagogie inversée auprès des étudiants universitaires des cycles supérieurs.

3 On peut déjà repérer sur Google plusieurs enseignants québécois qui affichent leur site de pédagogie inversée.

Par conséquent, bien que la classe inversée semble être le dernier cri en matière de pédagogie et que sa diffusion soit exponentielle, nous pensons fermement qu'il s'avère prématuré et inopportun d'en recommander l'utilisation par les enseignants quand nous ne disposons d'aucune donnée probante en montrant l'efficacité. Nous devons garder en tête qu'en éducation, où l'on a affaire à de jeunes et vulnérables générations, il est nécessaire de redoubler de prudence et d'éviter l'adhésion prématurée aux idées pédagogiques qui n'ont pas été soumises à l'épreuve de la réalité. Dans le secteur médical, tout nouveau médicament doit passer par une série de tests avant d'être mis en vente sur le marché. On n'imagine pas un seul instant des organismes comme Santé Canada approuver la mise en marché d'un médicament, en inciter la consommation à large échelle et proposer, seulement ensuite, une étude pour en tester les effets sur la santé de ceux qui l'ont consommé. Pourtant, c'est ainsi que l'on procède habituellement en éducation!

Une attitude de prudence est donc essentielle car celle-ci permet :

1. d'éviter de faire la promotion de pratiques qui n'ont pas été testées;
2. de contrer l'effet de balancier si fréquent en éducation et de faire ainsi d'importantes économies non seulement sur le plan financier, mais aussi sur le plan de l'énergie que les acteurs devront déployer pour implanter ces idées pédagogiques car, en fin de compte, ce sont toujours les enseignants qui portent le fardeau du risque;
3. de construire patiemment une pratique professionnelle basée sur la recherche (*research-supported professional knowledge base*);
4. de s'assurer, sur le plan éthique, que des approches dont les effets n'ont pas été vérifiés sérieusement ne soient implantées massivement, nous conduisant ainsi à nous rendre compte après coup, c'est-à-dire beaucoup plus tard et après avoir sacrifié des générations de cobayes, que leur impact était faible voire négatif.

C'est par sa rigueur et le poids de ses résultats que la recherche en éducation pourra faire progressivement sa place auprès des intervenants scolaires et réussir à les convaincre qu'elle peut représenter un outil essentiel pour identifier les meilleures méthodes d'enseignement. À ce sujet, nous croyons qu'il est préférable de recourir à l'enseignement explicite auprès des élèves du primaire et du secondaire pour lequel nous disposons de nombreuses données probantes (Bissonnette et Gauthier, 2012). Ainsi, à l'heure actuelle, il nous semble qu'il faille plutôt faire la classe à l'endroit qu'à l'envers!

## Références

- Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2012). *Une pédagogie aux services des élèves en difficulté : l'enseignement explicite*. Récupéré du site de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE) : <http://fqde.qc.ca/revue-fqde/resume-de-ledition-printemps-2012/une-pedagogie-au-service-des-eleves-en-difficulte-lenseignement-explicite/>
- Carnine, D. (2000). *Why education experts resist effective practices (and what it would take to make education more like medicine)*. Récupéré du site de Thomas B. Fordham Institute : <http://www.edexcellence.net/publications/edexpertsresist.html>
- Ellis, A. (2001). *Research on educational innovations* (3<sup>e</sup> éd.). Princeton, NJ : Eye on Education.
- Gauthier, C. (2006). Recherche en enseignement et réformes éducatives. Des liens à tisser. *Éducation Canada*, 46(1), 13-15. Récupéré du site de l'Association canadienne d'éducation : <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2006-v46-n1-Gauthier.pdf>
- Gauthier, C. (2008). De bonnes raisons de résister à la réforme de l'éducation au Québec. *Éducation Canada*, 48(2), 46-48. Récupéré du site de l'Association canadienne d'éducation : <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2008-v48-n2-Gauthier.pdf>
- Grossen, B. (1998). What is wrong with American education? Dans W. M. Evers (dir.), *What's gone wrong in American classrooms?* (p. 23-48). Stanford, CA : Hoover Institution Press.
- khanacademy. (2011, 9 mars). *Salman Khan talk at TED 2011* (from ted.com) [Vidéo en ligne]. Récupéré du site de YouTube : <http://www.youtube.com/watch?v=gM95HHI4gLk>
- La Roche, M. (2008). Vers une pratique fondée sur les données probantes. *Le Bloc-Notes*, 11(16). Récupéré du site du bulletin : <http://www.leblocnotes.ca/node/2261>
- National Mathematics Advisory Panel. (2008). *Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel*. Washington, DC : U.S. Department of Education.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC : National Institute of Child Health and Human Development.
- Pierce, R. et Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a 'flipped classroom' model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10). doi:10.5688/ajpe7610196
- Roberge, A. (2012). *L'apprentissage inversé : avancée ou régression?* Récupéré du site de Thot Cursus : <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/18434/apprentissage-inverse-avancee-regression/>
- Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke. (2011). *Faire la classe mais à l'envers : la flipped classroom. Bulletin Perspectives SSF, Novembre*. Récupéré de <http://www.usherbrooke.ca/ssf/veille-old/numeros-precedents/novembre-2011/le-ssf-veille/faire-la-classe-mais-a-lenvers-la-flipped-classroom/>
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193. doi: 10.1007/s10984-012-9108-4
- TED. (2011, mars). *Salman Khan : Utilisons les vidéos pour réinventer l'éducation* [Vidéo en ligne]. Récupéré de [http://www.ted.com/talks/salman\\_khan\\_let\\_s\\_use\\_video\\_to\\_reinvent\\_education.html](http://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education.html)

Louis **LeVasseur**  
professeur agrégé,  
Université Laval



Stéphanie **Duval**  
Étudiante-chercheure,  
Université Laval

# Vers une « socialisation démocratique » des élèves du primaire?

## Résumé

Avec la démocratisation de l'enseignement survenue dans les années 1960 au Québec, la promotion des valeurs individualistes et l'autonomisation de la personne, on peut se demander si les modes de socialisation qui ont cours actuellement au sein de l'école québécoise sont demeurés ceux hérités des congrégations religieuses, réputés austères, impersonnels et contraignants, ou si nous sommes passés à une forme de « socialisation démocratique » que nous entrevoyons dans cet article sous l'angle du dialogue et de la participation des élèves à l'élaboration des règles de la classe.

L'article fait pièce aux discours visant à dénoncer l'école soit comme milieu d'enfermement des enfants n'ayant aucunement évolué depuis les 50 dernières années, soit, au contraire, comme milieu d'incurie en raison du laxisme des enseignants et de modes pédagogiques éphémères.

Ces discours appartiennent davantage à l'idéologie, voire au préjugé, qu'au registre de l'analyse sociologique à proprement parler.

## Vers une « socialisation démocratique » des élèves du primaire?

La démocratisation de l'éducation des années 1960 a constitué un facteur de changement très important de l'école québécoise. Elle a permis à un tout nouveau public scolaire d'accéder à des études secondaires et postsecondaires alors qu'antérieurement beaucoup d'élèves ne dépassaient guère les trois ou quatre premières années du primaire (Dandurand, 1990). Cette démocratisation a été accompagnée d'une transformation majeure des contenus d'enseignement. L'introduction d'un humanisme contemporain (Gouvernement du Québec, 1964; LeVasseur, 1998) et même de nouvelles finalités éducatives mettant l'accent sur le développement intégral de la personne (Conseil supérieur de l'éducation, 1971) ont éloigné progressivement l'école québécoise de l'idéal culturel des collèges classiques, axé sur les lettres anciennes.

Si la culture scolaire a subi des changements en profondeur, ne peut-on supposer que les modes de socialisation scolaire aient pu également changer? L'arrivée de nouveaux publics scolaires consécutive à la démocratisation de l'éducation, la culture des jeunes, l'émergence d'une société de consommation, l'affirmation des valeurs individualistes dans la société québécoise (Ricard, 1992), plus largement la modernisation de nos sociétés occidentales, dont un des principaux vecteurs constitue la promotion de l'autonomie de la personne (Martuccelli, 1999), de pair avec l'application de nos connaissances de la psychologie de l'enfant à l'éducation (Mellouki, 2010), ne pourraient-elles pas nous amener à supposer que les modes de socialisation des élèves ont pu changer, que la contrainte et l'autoritarisme caractérisant autrefois les rapports entre les enseignants et les élèves ont pu s'assouplir, laissant

entrevoir de nouveaux modes de socialisation dont on pourrait déjà dire qu'ils diffèrent de la manière dont l'école a cherché traditionnellement à discipliner les élèves et à les former en les soumettant de manière autoritaire à un ensemble de règles impersonnelles?

De récentes données de recherche permettent d'en faire l'hypothèse. Ces données québécoises montrent effectivement que les enseignants du primaire accordent une importance capitale à des modes de gestion de classe que l'on peut associer à une « socialisation démocratique » (Monjo, 1998; Tozzi, 1998; Vincent, 2004, 2008), fondée sur la libre discussion, l'établissement de normes intersubjectives, la participation active des élèves aux prises de décision au sujet du fonctionnement de la classe et un souci d'accorder plus de liberté à l'élève, pratiques et attitudes qui concourraient à transformer la socialisation scolaire impersonnelle. Nous soutenons que cette gestion démocratique de la classe s'inscrit dans un processus de « mutation des rapports à la norme » (Berten, 1997; LeVasseur, 2003; de Munck et Verhoeven, 1997; Verhoeven, 1997) qui aurait pour effet de changer profondément la nature du lien social et les modes de socialisation à l'œuvre non seulement au sein de l'école, mais plus largement dans la société.

## **Exemples d'écoles fondées sur des modes de socialisation par la contrainte en Occident**

Avant de nous employer à suggérer, à la lumière de nos données de recherche, un passage entre des modes de socialisation fondés sur la contrainte de l'individu (Vincent, 2004, p. 114) et ce que nous appellerons, à la suite de Vincent (2004, 2008), une « socialisation démocratique », voyons comment et pourquoi l'école a institutionnalisé par le passé un régime disciplinaire soumettant l'enfant à l'autorité du maître. L'école sous l'Ancien Régime français et l'école républicaine française nous serviront ici de repères historiques. À la limite, il s'agit, à partir de tels repères, de constituer un modèle type des modes de socialisation de l'école traditionnelle servant de repoussoir aux modes de socialisation dont nous avons observé la présence dans certaines écoles primaires du Québec.

Par école de l'Ancien Régime, on peut tout aussi bien faire référence aux collèges des Jésuites créés vers la seconde moitié du XVI<sup>e</sup> siècle en Europe qu'aux instituts des Frères des Écoles chrétiennes de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>. La particularité de ces écoles consistait en un contrôle et en une surveillance des moindres gestes, déplacements et pensées des élèves. Gauthier (1993, 2012) estime que la pédagogie qui prend naissance au XVII<sup>e</sup> siècle est essentiellement une pratique d'ordre et de contrôle visant l'efficacité de l'enseignement et reposant sur une codification élaborée des manières de faire la classe en présence d'un nombre élevé d'élèves, par opposition au tutorat, où l'enseignant s'occupe d'un petit nombre d'élèves. Rappelons que Foucault (1975) a établi que le contrôle et la discipline exercés au sein de l'école du XVII<sup>e</sup> siècle ont conduit à une répression des enfants et à l'institution de rapports de domination, le paroxysme du contrôle ayant été atteint dans les écoles mutuelles (Gauthier, 2012), qui fonctionnaient selon un système de commandements et de surveillance continue fort sophistiqué (Foucault, 1975, p. 196).

---

1 Ces deux institutions éducatives ont été implantées au Canada français respectivement au XVII<sup>e</sup> et au XIX<sup>e</sup> siècles. On peut donc faire l'hypothèse que la tradition pédagogique du Canada français s'inscrit dans le prolongement de celle de la France, et ce, jusqu'à la réforme des années 1960.

Paradoxalement, pour tous les pédagogues de ces écoles, une telle pratique disciplinaire ne serait pas étrangère à l'idée de liberté. En effet, la Renaissance se caractérise par une part de liberté consentie à l'homme (Jolibert, 1987, p. 54). Dieu veut que l'Homme se fasse comme il l'entend : une telle liberté aurait-elle mené à l'instauration d'un contrôle excessif des institutions, particulièrement éducatives, sur les enfants? C'est la thèse que Renaut (2002) défend. L'espace de liberté institué à la Renaissance ne se serait pas nécessairement traduit par une liberté effective à l'endroit de l'enfant. Le XVII<sup>e</sup> siècle se méfie de l'enfant, de ses frasques, de ses emportements, de ses errements, de son intempérance, bref, de l'usage tout au plus approximatif qu'il fait de sa raison, d'où l'importance d'une tutelle pédagogique que Renaut n'hésite pas à qualifier de dictature éducative :

Reste que cet humanisme éducatif pourrait, s'il ne parvenait à se réfléchir suffisamment pour se prémunir contre ses possibles dérives, ne pas être sans conséquences problématiques pour la liberté elle-même : si l'homme n'est pas homme quand il vient sur terre et si tout parent doit donc se convaincre que, faute d'éduquer son enfant, il sera père d'un monstre, non d'un homme, la fin ne risque-t-elle pas d'en venir, pour instituer l'homme, à justifier tous les moyens, le processus d'humanisation [doive-t-il] pour cela prendre la forme, individuellement ou collectivement d'une dictature éducative? Auquel cas l'émergence même de l'humanisme éducatif aurait compris en elle-même la perspective de cette histoire de la répression à laquelle l'histoire moderne de l'enfance s'est trouvée si souvent réduite par ceux qui en ont exploré quelques-uns des détours. (p. 196)

On le voit, les rapports qui existent entre la liberté et la contrainte sont au cœur de l'entreprise éducative du XVII<sup>e</sup> siècle et ils persisteront au cours des siècles, à tout le moins au XIX<sup>e</sup> siècle en France avec l'école républicaine, qui réalisera à sa manière un arrimage entre la contrainte exercée sur l'élève et la liberté vers laquelle elle devait le conduire en tant que futur citoyen<sup>2</sup>. Bien qu'au lendemain de la Révolution française l'école se soit laïcisée, les cadres moraux de la socialisation demeurent toujours aussi contraignants, en raison de la persistante méfiance à l'endroit de l'enfant :

[...] la pédagogie de l'école républicaine se coule dans le moule des pédagogies cléricales; elle en reprend à la fois les rites, les méthodes et les techniques « disciplinaires ». C'est une pédagogie de la maîtrise qui ignore l'enfance ou, plutôt, qui ne s'adresse qu'à la part adulte qui sommeille en l'enfant, qui lutte contre ce qui est enfantin en lui : la rêverie, le jeu, la dissipation, l'instabilité. La forme scolaire républicaine ne rompt pas avec ses devancières. (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 29)

Si nous avons montré que l'école occidentale a pu se fonder, en certains lieux et à certaines époques, sur des modes de socialisation disciplinaire ou autoritaire, l'existence de dispositifs délibératifs ou de finalités délibératives visant la prise de décisions collectives constituerait un indice de leur transformation.

2 Cependant, il ne faudrait pas se limiter à voir dans les procédés de socialisation de l'école du XVII<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècles des formes de domination institutionnalisée. Le modèle de socialisation de l'école républicaine, dont Durkheim constitue sans doute le plus grand théoricien, fait de la contrainte un gage de liberté. Un élève qui apprend à se maîtriser, à dominer ses passions et ses excès, à se responsabiliser, à faire bon usage de sa raison, allègue-t-il, est un homme libre. Qui plus est, la formation de l'être social, qui correspond à la fonction première de l'école (Durkheim, 1989, p. 51), permet justement à l'individu d'accéder à un au-delà de lui-même, de se dépasser, de se laisser pénétrer des plus grandes richesses de la civilisation. D'ailleurs, le renoncement à soi, qui traverse l'histoire de la pensée occidentale, est vu, sous ses diverses expressions, y compris par Durkheim, comme une condition de la pleine réalisation de soi.

Vincent (2008) ne le dit-il pas lui-même? « Discussion, indétermination : nous retrouvons [là] les caractéristiques de la socialisation démocratique » (p. 60), « socialisation démocratique » qu'il oppose explicitement à des modes de socialisation fondés sur la contrainte et la soumission à des règles impersonnelles :

[...] je réserve le terme de « forme scolaire » à celle de ces formes que nous avons caractérisées par le silence de l'écopier, l'« apprendre par cœur », la soumission obtenue par [la] contrainte et [l'] habitus à des règles impersonnelles. À cette école, au XVIII<sup>e</sup> siècle déjà mais aussi de nos jours, on a opposé l'école où les élèves parlent et doivent parler, « ont la parole », discutent pour trouver des raisons et des justifications, font usage de leur raison et pensent par eux-mêmes. Une socialisation démocratique s'étend ainsi à la transmission et détruit la forme scolaire. (p. 60)

Existe-t-il des traces d'une telle « socialisation démocratique » dans les écoles québécoises actuellement? Nous n'affirmons aucunement que tous les enseignants de toutes les écoles primaires du Québec ont résolument adopté de nouveaux modes de « socialisation démocratique » qui pourraient conduire certains à dénoncer le libéralisme ambiant dans nos écoles et à exiger des mesures de redressement, ni que tous les enseignants pratiquent une gestion de classe traditionnelle axée sur la contrainte qui pourrait justifier une dénonciation de l'école en tant que lieu de répression. Nous souhaitons plutôt montrer que, dans certains établissements d'enseignement primaire au Québec, les pratiques discursives avec les élèves mises en place par des enseignants touchent à la fois la résolution de conflits, la définition des règles de la classe et l'ouverture aux autres.

## **Méthodologie**

Les indications suivantes précisent le contexte de la recherche, le mode d'échantillonnage, les instruments de collecte des données, la méthode d'analyse des données, de même que leur actualisation.

### ***Le contexte de la recherche***

La recherche menée en 2007 portait sur la contribution des matières scolaires à la constitution de la culture commune. Il s'agissait de déterminer la manière dont des enseignants du Québec estiment assumer, par l'entremise de leur enseignement, la mission de socialisation de l'école. L'objectif principal de la recherche était de montrer l'articulation entre les savoirs enseignés (religion, histoire, langue première, langue seconde, sciences, éducation physique, arts, musique) et la socialisation (lien social, vivre-ensemble, transmission du patrimoine culturel, construction de l'identité collective et de l'identité individuelle, évitement de l'exclusion sociale).

### **Les sujets**

Présentons uniquement les enseignants du primaire de notre échantillonnage. Nous en avons rencontré 12, dont 11 femmes<sup>3</sup> et 1 homme soit en début, soit en milieu, soit en toute fin de carrière, 7 travaillant dans la ville de Québec ou ses environs, 5 dans le Grand Montréal. Dans la grande région montréalaise, tous les sujets enseignaient dans des établissements que l'on peut qualifier de pluriethniques, alors qu'à Québec ils le faisaient dans des établissements plutôt monoethniques.

### **Les instruments**

Nous avons réalisé des entrevues semi-structurées d'une heure auprès de chaque enseignante, dans le but de découvrir la manière dont elles définissaient leur fonction socioculturelle et, particulièrement, ce qu'elles disaient faire pour réaliser la mission de socialisation de l'école par l'entremise de l'enseignement des matières au programme. Toutefois, au cours de nos entrevues, les sujets accordaient beaucoup plus d'importance à la question de la socialisation des élèves sous l'angle de la gestion de classe qu'à l'enseignement des matières au programme<sup>4</sup>. Il nous a fallu ramener continuellement nos entretiens sur l'enseignement des différentes matières scolaires, objet premier de notre recherche. Ce n'est qu'à la lecture des entrevues que nous avons pris conscience de l'importance accordée par ces enseignantes du primaire à la gestion de classe et à la discussion avec leurs élèves pour établir des règles scolaires, ce qui montre le caractère parfois inattendu des résultats des recherches et l'importance d'une analyse inductive dans le cadre des recherches qualitatives.

### **Analyse des résultats**

Les données de notre recherche ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Grawitz, 2001). Celle-ci visait à dégager les thèmes des entrevues et à les regrouper. Dans la partie suivante consacrée à la présentation des données, nous illustrons, par des extraits d'entrevue pertinents, les pratiques des enseignantes donnant à voir des modalités de gestion démocratique.

## **De nouveaux dispositifs de gestion axés sur la délibération**

Les entrevues réalisées avec ces enseignantes du primaire révèlent de très nombreuses pratiques de gestion de classe et mettent en évidence l'importance accordée à l'engagement des élèves dans la définition et la détermination de plusieurs activités qui, traditionnellement, relevaient de la seule volonté de l'enseignant ou des prescriptions curriculaires. Les enseignantes interrogées incitent en effet leurs élèves à établir les règles de fonctionnement de leur classe, ses règles de résolution de conflits et même certaines activités d'apprentissage. Certes, la définition des règles de la classe et la résolution de conflits sont des pratiques différentes, mais dans les deux cas les enseignantes cherchent à définir le vivre-ensemble en favorisant la participation des élèves et, par le dialogue, à les amener à définir la situation dans laquelle ils sont engagés<sup>5</sup>.

3 En raison de la composition quasi totalement féminine de notre échantillonnage, nous opterons ci-après pour le féminin dans la désignation de nos sujets.

4 Pour cette raison même, nous n'avons pas demandé aux enseignantes de nous indiquer, en cours d'entrevue, les référents théoriques qui appuyaient leurs pratiques pédagogiques « démocratiques ».

5 Nous reviendrons, en conclusion, à cette idée de liberté que les enseignantes consentent à l'élève.

Une enseignante de Montréal mentionne qu'à tout moment il lui faut prendre des décisions engageant l'ensemble des élèves, non pas selon un ensemble de règles qui déterminerait *a priori* ce qu'il convient de faire, mais bien à la suite d'une discussion *hic et nunc* de laquelle émergera une solution idoine :

*Il y a des moments dans la semaine où on a des prises de décision, des moments pour régler des conflits et des moments aussi pour s'encourager. Quand il y a un problème, il faut que ce soit à travers les suggestions des élèves qu'on essaie de trouver ce qui est le plus "chaussure à notre pied". En fin de compte, ça veut dire qu'on prend le temps aussi de regarder c'est quoi la dimension de notre pied, puis c'est quoi notre pied à nous autres. Donc il n'y a pas de copier-coller ou d'affiches de règlements de classe que je reprends l'année suivante. (Sujet 1)*

Une enseignante, cette fois-ci de Québec, conçoit la gestion de sa classe d'une manière tout aussi participative que l'enseignante précédente. Elle insiste sur le fait que des règles définies extérieurement à la situation vécue en classe n'inciteraient que faiblement les élèves à les respecter et à s'en inspirer au quotidien :

*Si on ne fait que mettre des règles venant de nulle part, on n'a pas de solution à long terme, les enfants ne comprennent pas pourquoi il y a telle règle, tandis que là, ils la comprennent parce que ça vient d'eux. Moi je leur fais énumérer les problèmes qu'on a dans la classe et ensuite, on dit ce qu'il faudrait faire pour résoudre tel ou tel problème. Ils vont même jusqu'à dire qu'il faudrait peut-être mettre des conséquences lorsqu'un élève ne respecte pas le règlement, et c'est eux qui décident des conséquences. (Sujet 10)*

Une autre enseignante de la grande région de Montréal travaillant dans un milieu multiethnique se dit confrontée à la nécessité d'établir des liens pacifiques et respectueux entre les élèves d'origines différentes et qui auraient tendance, dit-elle, à reproduire les jugements, fondés ou non, des parents à la maison, ce qui engendrerait des conflits qu'elle souhaite éviter. Elle affirme qu'il convient d'amener les élèves à se respecter les uns les autres, à dialoguer et à partager un espace commun qui n'exclut pas les différences, et qu'en cela consiste la véritable mission de socialisation de l'école québécoise :

*Le partage... La principale chose que je vois, moi, c'est beaucoup, beaucoup le respect, puis j'essaie de voir ça avec mes élèves. Le respect, puis la coopération, la collaboration, la curiosité face à ce qui nous entoure, peu importe ce que c'est. De pouvoir avoir cette ouverture d'esprit-là pour aller parler. (Sujet 2)*

Afin de régler les conflits qui surviennent entre les élèves, l'enseignante suivante a d'ailleurs disposé les pupitres de sa classe de manière à ce que tous les élèves puissent se faire face, ce qui, selon elle, encourage les face-à-face, l'échange direct et, du coup, la résolution de conflits :

*Le vivre-ensemble, je trouve ça super important, c'est un défi énorme de s'entendre ensemble. Regardez la disposition des pupitres en fer à cheval, on a fait face à des difficultés de groupe, et il a fallu les surmonter. Alors je pense que les enfants ont énormément besoin d'outils pour s'entendre entre eux. Moi, à un moment donné, j'ai vu des enfants rire d'autres enfants et j'ai dit : "C'est beau le vivre ensemble... Ça va faire. On va mettre les pupitres en cercle, et quand tu voudras rire de quelqu'un, au moins tu vas le regarder. Tu veux te moquer de lui? On va trouver des moyens de se parler." C'est ce qu'on a fait. (Sujet 12)*

Or, immédiatement après avoir tenu de tels propos, l'enseignante a établi une nette distinction entre la gestion de classe et le climat de classe. Selon elle, l'existence de règles définies sans le concours des élèves ne garantit en rien un climat de classe serein et sécurisant pour les enfants :

*On met en place notre gestion de classe, mais on ne peut pas toujours contrôler le climat de la classe. Je ne contrôle pas ce qui se passe entre les élèves le soir à la maison. Mais moi je vis avec mes élèves, puis on doit avoir un climat intéressant pour que l'enfant puisse faire des apprentissages ici, il faut qu'il se sente bien, il ne faut pas qu'il se sente jugé par les autres. Oui, une belle gestion de classe avec de beaux règlements, mais de m'organiser pour que les enfants se sentent bien, c'est tout un travail. (Sujet 12)*

Enfin, sans doute l'élément le plus déterminant de ces pratiques de gestion de classe ouvertes au dialogue et à la participation touche à l'impératif de justification tout à fait caractéristique de la culture contemporaine, et même à la construction du lien social propre à la modernité avancée. La division du travail social et le pluralisme culturel observés dans nos sociétés contemporaines ont provoqué l'évanescence d'un ordre social *a priori* imposé à tous et à l'abri de la critique. Aujourd'hui, tout accord, toute norme, est le fruit d'une négociation devant reposer sur une forme quelconque de rationalité (scientifique, technique, instrumentale, intersubjective, etc.) et appelant une justification également rationnelle. La gestion de classe de cette enseignante repose selon toute vraisemblance sur une telle rationalité et un tel impératif de justification :

*Moi je veux qu'en classe, si on veut exprimer une idée, on explique pourquoi. Si on a des décisions à prendre, pour un projet de groupe, je ne veux plus des "C'est plate, c'est laid...". je veux que les élèves me disent pourquoi : "Pourquoi tu ne l'aimes pas l'idée d'[Alexandre]"<sup>6</sup>? Peut-être que tu vas nous amener une autre idée puis qu'on va être contents, mais appuie ton argumentation sur quelque chose." C'est comme ça qu'on va arriver à mieux vivre ensemble. (Sujet 12)*

Les extraits d'entrevues que nous venons de présenter montrent tous une très grande valorisation, de la part des enseignantes, de la discussion et de différentes formes de débat en classe. Nous soutenons que de telles modalités de gestion de classe axées sur le dialogue sont non seulement l'indice d'un affaiblissement des modes de socialisation fondés sur l'imposition de l'ordre et de la discipline, mais également d'une mutation du lien social qui transforme à son tour les modes de socialisation dans les écoles québécoises.

## **Interprétations possibles des pratiques de gestion « dialogique » rapportées par les sujets**

Nous venons de montrer dans la partie précédente que certains élèves du primaire participent activement à l'établissement des normes ou des règles de fonctionnement en classe. Ces élèves ne feraient pas que se soumettre à des règles décidées extérieurement et imposées par l'enseignant. Quelle interprétation peut-on faire de ces modes de gestion ouverts au dialogue dont on ne peut encore déterminer le degré de généralisation dans les écoles primaires du Québec, mais dont on peut supposer l'existence dans bien des milieux?

6 Nom fictif d'un élève de la classe du sujet.

Deux traditions de recherche permettent de jeter un certain éclairage sur la portée des pratiques que nous avons examinées. Selon la première, psychologique, voire psychopédagogique, les pratiques dialogiques en classe favorisent le développement cognitif de l'enfant. Selon la seconde, sociologique, les compétences délibératives des acteurs sociaux sont centrales dans l'avènement d'une démocratie participative où l'intersubjectivité et la définition collective des normes sociales tiennent une place prépondérante.

### ***Les pratiques de gestion axées sur le dialogue en tant que facteur favorisant le développement de la cognition et des habiletés sociales de l'enfant***

Avec le renouvellement de son curriculum largement inspiré du socioconstructivisme, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) accorde une place importante à la vie sociale et relationnelle des enfants à l'école et aux compétences de nature sociale (Royer, 2007). Historiquement, l'approche socioconstructiviste est née des travaux de Piaget et de Vygotski dans le domaine de la psychologie cognitive, ainsi que des recherches menées sur les interactions sociales par Doise et Mugny (1981). Vygotski (1985) attribue une dimension sociale aux processus cognitifs; il considère l'apprentissage comme une relation entre l'individu et la pensée d'autrui. Quant à Doise et Mugny (1981), ils suggèrent, en reprenant les travaux de Piaget et de Vygotski, que les interactions sociales entre les élèves sont aussi une source de développement cognitif. Confronté aux différents points de vue des pairs, l'élève apprend à considérer ses propres représentations. Le concept de résolution de problèmes va dans le même sens. En plaçant l'élève face à un obstacle, on le contraint à dépasser ses potentialités par une mobilisation de ses ressources (Dhellemmes, 1995). Par l'interaction sociale, l'élève est amené à reconsidérer sa perception des choses pour comprendre celles des pairs. Le rôle de l'enseignant est ici de proposer des situations adaptées aux besoins des élèves; l'adulte doit sortir l'élève de sa zone de confort habituelle pour l'amener à considérer les représentations de ses pairs.

La gestion de classe fondée sur la participation des élèves et les interactions entre l'enseignante et les élèves devient dès lors un des aspects capitaux favorisant le développement des habiletés sociales des élèves. Selon Perrenoud (1999), c'est au XIX<sup>e</sup> siècle, au gré de la scolarisation de masse et de la mise en place d'une organisation scolaire bureaucratique, que le groupe classe est devenu la fondation même du système scolaire. Cependant, depuis quelques décennies, cette forme d'organisation semble se diversifier. Les écoles alternatives, les écoles actives ainsi que les pédagogies coopératives ou institutionnelles cherchent à rompre avec une gestion de classe fondée sur un ensemble de règles contraignantes et fortement standardisées. On peut donner ici l'exemple de la « pédagogie institutionnelle » de Fernand Oury, largement inspirée de la pédagogie Freinet (Vasquez et Oury, 1971), qui fait de la « classe coopérative » la clef de voûte d'une éducation visant à responsabiliser les élèves en leur permettant de participer à la définition des règles de la classe. La pédagogie institutionnelle s'inscrirait dans le prolongement du *self-government* de l'Éducation nouvelle (Hess, 2005, p. 523) et des expériences éducatives de Neill en Angleterre et constituerait une forme d'autogestion pédagogique (Bertrand, 1998, p. 168).

Selon Royer (2007), au cours de leur scolarité, les élèves sont de plus en plus amenés à travailler en équipe et à développer des liens de collaboration et de coopération. Il importe de souligner que, par suite de la refonte de la formation des maîtres dans les années 1990, les nouveaux programmes

agréés en formation initiale incluent, dans toutes les universités québécoises, un cours obligatoire sur la gestion de classe (Nault et Fijalkow, 1999). Depuis, différents moyens ont été mis en place pour développer la compétence à enseigner. Les nouveaux enseignants ont été amenés à se familiariser avec divers dispositifs de gestion de classe favorisant la participation des élèves et à privilégier une approche centrée sur les interactions sociales positives en classe. Par exemple, ils peuvent recourir à des conseils de coopération pour favoriser une gestion de classe démocratique.

### ***La procéduralisation des normes sociales***

L'histoire des sociétés occidentales comprend essentiellement deux modèles de régulation sociale, que Verhoeven (1997) appelle respectivement conventionnel (ou classique), défini par la sociologie au XIX<sup>e</sup> siècle, et postconventionnel, en cours depuis une quarantaine d'années. Chacun d'eux comporte deux perspectives, la production des normes et la relation du sujet aux normes. La question de la production des normes renvoie essentiellement à leur construction, à leur légitimation et à leur application. Celle de la relation aux normes renvoie à leur intériorisation par le sujet.

Le mode de régulation sociale conventionnel ou classique s'exerce de manière verticale par une autorité qui impose au sujet des prescriptions standardisées, déduites de principes généraux définis indépendamment de sa volonté. Ce mode de régulation sociale vise essentiellement une socialisation-intégration, selon laquelle le sujet intériorise un ensemble de valeurs qui définissent sa vision des choses et se conforme à des normes qui orientent sa conduite. Qu'il y adhère par contrainte ou consentement, les normes sont contrôlées par des agents autres que le sujet, et elles s'imposent à lui sans qu'il les mette en question, pas plus d'ailleurs que les principes sur lesquels elles se fondent ou l'ordre du monde auquel ces principes renvoient. Il existe donc une relation importante entre l'intériorisation des valeurs par le sujet et la régulation sociale. En effet, l'intériorisation des valeurs confère une identité au sujet, mais elle favorise également la cohésion sociale entre les sujets qui ont été socialisés suivant les mêmes valeurs, par exemple dans le cadre d'un même système éducatif.

Le mode de régulation sociale postconventionnel contraste avec le mode de régulation classique par l'implication du sujet dans la définition des normes. Ici, le sujet ne fait pas que se conformer passivement aux normes ou les intérioriser, il est la principale instance de production normative. La complexité du monde et la pluralité des cadres de référence symbolique exigent que les normes soient désormais soumises à un processus ouvert d'interprétation et de reformulation. Il n'y a plus une seule définition légitime et inquestionnée d'une situation concrète, d'une institution ou de la société (Derouet, 1992; Touraine, 1992). La conception classique d'une société unifiée, centrée et fonctionnellement intégrée ne rend plus compte de la pluralité des modèles culturels servant à la définition des situations sociales. Conséquemment, l'acteur, plutôt que de se conformer à un ordre prédonné, plutôt que de recevoir son identité de la société (Dubet et Martuccelli, 1996), doit s'engager dans un processus de construction normative. Du moment où les normes sociales *a priori* cessent de s'imposer de soi, il semble y avoir un double processus. Premièrement, celui où le sujet s'engage dans une logique de subjectivation (Dubet, 1994) et se donne une assise identitaire (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Holh et Normand, 1996). Il n'y a pas nécessairement reconstruction socio-normative, mais désubstantialisation des normes où le sujet refuse de s'identifier à un ordre du monde extérieur. Deuxièmement, celui où le sujet s'engage dans un processus interactionniste afin de définir des cadres interprétatifs et des systèmes normatifs. Le

sens des situations provient alors de l'interaction entre sujets et non plus d'une vision prédéfinie du social. Qui plus est, la définition des normes devient processuelle et ouverte. Les sujets doivent continuellement coordonner leur action, accorder des principes, des logiques d'action et des objets de manière à faire tenir les situations, surtout dans des moments de crise (Boltanski et Thévenot, 1991). L'acteur s'engage dans un processus de construction des normes sociales et doit développer les compétences réflexives et délibératives qui lui permettent de définir les situations, de problématiser les cadres normatifs, c'est-à-dire de déceler et d'évaluer une pluralité de référents normatifs de manière à produire les normes qui conviennent ici et maintenant.

Il semble bien que les enseignantes de notre échantillonnage sont engagées dans un mode de régulation sociale postconventionnel des normes, sans toutefois recourir aux concepts théoriques que nous venons de présenter pour parler de leurs pratiques en classe avec les élèves et les justifier. Néanmoins, en initiant leurs élèves à l'une ou l'autre forme de gestion de classe, que ce soit la résolution de conflits, la définition de règles de fonctionnement en classe, l'ouverture aux autres ou même le choix d'activités d'apprentissage, les enseignantes cherchent à les faire accéder à des formes de vie que l'on peut qualifier de démocratiques, dans la mesure où l'univers normatif qui balise et oriente la conduite des acteurs est le fruit d'un processus interactif, ouvert et dialogique.

## Conclusion

En guise de conclusion, on peut se demander si l'introduction dans les écoles primaires d'une « socialisation démocratique », pour reprendre le concept de Guy Vincent (2004, 2008), contribue réellement à faire des élèves des êtres plus libres et, surtout, plus autonomes. L'école devient-elle résolument démocratique en permettant aux élèves de négocier avec les enseignants les règles de fonctionnement de leur classe et en évitant ce faisant de les soumettre à une règle impersonnelle dont ils n'auraient pas participé à l'élaboration? Oui et non : on peut spéculer. On peut certes y voir un rapprochement de normes définies intersubjectivement au sens habermassien du terme (Habermas, 1988), mais cela nous amène surtout à considérer le fait que l'institué (la réalité sociale) est à bien des égards construit et qu'une règle de fonctionnement institutionnel, en tant que production sociale, peut être amendée, révoquée, abrogée, transformée. En somme, ce point de vue permet de rompre avec une conception essentialiste de la société. Le fait de fonder le social en nature sert généralement de justification aux injustices et aux dominations sociales (Bourdieu, 1984). La « socialisation démocratique », en ce sens, conduirait à une vision critique de la société. Mais elle peut également conduire à la « volonté de puissance » dénoncée par les courants de pensée postmoderne (Vattimo, 1987). N'oublions pas que c'est l'homme en tant que mesure de toute chose, en tant que centre de l'univers, qui a conduit à l'asservissement de la nature. Enfin, les idéologies de la participation ont déjà été dénoncées pour leur conditionnement politique et social, les clientèles et les usagers de services institutionnels étant finement amenés à cautionner les décisions prises par les technocrates et les décideurs (Dumont, 1979). La « socialisation démocratique » est-elle alors une panacée ou une nouvelle forme de socialisation par intériorisation de normes prédéfinies visant à circonvenir subrepticement les élèves?

Cela demeure à déterminer, tout comme l'étendue de ces pratiques dans les écoles primaires et les finalités poursuivies par les enseignantes qui y ont recours. Pour l'instant, nous hésitons à affirmer que la « socialisation démocratique » induise *ipso facto* des « compétences » citoyennes et démocratiques chez l'élève, tout en soutenant en revanche que l'école ouverte à ce type de socialisation ne viserait pas *a priori* à institutionnaliser la domination de l'enfant.

## Références

- Berten, A. (1997). Préface. Dans J. de Munck et M. Verhoeven (dir.), *Les mutations du rapport à la norme* (p. 5-12). Paris, France : De Boeck et Larcier.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* (4<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Éditions nouvelles.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, France : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin éditeur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1971). *L'activité éducative*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : bilan et défis. Dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* (p. 37-60). Montréal, QC : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, France : Éditions Maitailié.
- Dhellemmes, R. (1995). *EPS au collège et athlétisme*. Paris, France : Institut National de la Recherche Pédagogique.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris, France : InterEditions.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, France : Seuil.
- Dumont, F. (1979). L'idée de développement culturel : esquisse pour une psychanalyse. *Sociologie et Sociétés*, 11(1), 7-31.
- Durkheim, É. (1989). *Éducation et sociologie*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris, France : Gallimard.
- Gauthier, C. (1993). *Tranches de savoir : essais sur la pédagogie, sa nature, son évolution et sa situation contemporaine*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Gauthier, C. (2012). Le XVII<sup>e</sup> siècle et la naissance de la pédagogie. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 59-75). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement du Québec. (1964). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)*. Québec, QC : Les Publications du Québec.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, France : Dalloz.
- Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité*. Paris, France : Gallimard.
- Hess, R. (2005). Pédagogie institutionnelle. Dans C. Eteve et P. Champy (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Retz.
- Holh, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52.
- Jolibert, B. (1987). *Raison et éducation : l'idée de raison dans l'histoire de la pensée éducative*. Paris, France : Klincksieck.
- LeVasseur, L. (1998). La formation générale en tant que projet critique et herméneutique. *Globe*, 1(2), 29-43.
- LeVasseur, L. (2003). Transformations culturelles et normatives dans le système d'éducation au Québec. Dans J.-P. Dupuis (dir.), *Des sociétés en mutation* (p. 201-225). Québec, QC : Éditeur Nota Bene.
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité. L'itinéraire du XX<sup>e</sup> siècle*. Paris, France : Gallimard.
- Mellouki, M. (2010). Conclusion générale. Approche de la réforme de l'éducation au Québec : par touches et retouches. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 305-326). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Monjo, R. (1998). Socialisation républicaine et socialisation démocratique : considérations épistémologiques. *Les Cahiers du Cerfee*, 15, 17-29.
- de Munck, J. et Verhoeven, M. (1997). *Les mutations du rapport à la norme*. Paris, France : De Boeck & Larcier.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. doi:10.7202/032009ar
- Perrenoud, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 533-570. doi: 10.7202/032013ar
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*. Paris, France : Hachette Littératures.
- Ricard, J.-F. (1992). *La génération lyrique*. Montréal, QC : Boréal.
- Royer, N. (2007). *Résultats de recherche. La vie sociale des élèves à la maternelle : un impact important sur la participation scolaire*. Québec, QC : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris, France : Fayard.
- Tozzi, M. (1998). Définir « un mode scolaire de socialisation démocratique ». *Les Cahiers du Cerfee*, 15, 91-100.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris, France : Maspéro.
- Vattimo, G. (1987). *La fin de la modernité. Nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne*. Paris, France : Seuil.
- Verhoeven, M. (1997). *Les mutations de l'ordre scolaire*. Louvain, Belgique : Bruylant-Academia.
- Vincent, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions Sociales.

Serge J. Larivée   
Professeur agrégé,  
Université de Montréal

Bernard Terrisse<sup>1</sup>   
Professeur émérite,  
Université du Québec à Montréal

# Le processus d'évaluation d'un projet d'intervention en milieu familial : le projet « Réussite scolaire »

## Résumé

De nombreux projets ont été implantés au Québec pour réduire le décrochage et prévenir l'échec scolaire mais peu ont été évalués, ce qui ne permet pas de connaître leurs effets réels. Cet article vise à présenter la démarche et les résultats de l'évaluation d'un projet de suivi familial auprès des parents et des enfants qui en sont bénéficiaires. Les résultats pourront contribuer à l'amélioration de ce projet ou à d'autres similaires tandis que la démarche évaluative suivie montre les difficultés à évaluer les effets réels de tels projets et les défis auxquels les évaluateurs peuvent être confrontés.

## Introduction

Le projet « *Réussite scolaire* » s'inscrit dans le *Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale* exposé par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS, 2004). Il est réalisé par deux organismes communautaires, *Action Secours Vie d'Espoir*, qui prend en charge un volet sur l'alimentation et *Je Réussis*, un volet consistant en des interventions auprès des enfants et des parents (suivis familiaux) dans le but de favoriser la réussite scolaire. Le présent article porte exclusivement sur l'évaluation de ce deuxième volet. Les objectifs de celui-ci sont :

- de développer chez les jeunes différents facteurs associés à la réussite scolaire;
- de donner aux parents des outils adéquats pour leur permettre de développer leurs habiletés afin de mieux accompagner leur enfant dans leur cheminement scolaire. Ce volet comporte donc des interventions directement auprès des enfants et des parents.

Cette évaluation s'inscrit dans le cadre d'un appel de proposition rendu possible grâce au fonds *Évaluation et recherche* prévu dans l'*Entente administrative de développement social et de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale* entre le MESS et la Ville de Montréal (2009-2011). Plus spécifiquement, cette recherche visait deux types d'objectifs :

---

1 Le professeur Bernard Terrisse nous a quitté le 10 juin 2013. Professeur chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) dès 1970, initiateur des stages en milieux de pratique en adaptation scolaire et sociale, ses recherches et publications dans le domaine de l'éducation familiale ont rapidement obtenu une notoriété internationale. Il fut aussi cofondateur de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale (AIFREF) et membre associé au CRIFPE.

- l'évaluation des effets des interventions dans les suivis familiaux;
- l'évaluation des outils et des stratégies utilisés par les intervenants et intervenantes auprès des parents et des enfants bénéficiaires du projet.

## Le cadre conceptuel

L'échec scolaire est une problématique qui préoccupe autant les acteurs scolaires que la société en général. Malgré tous les efforts investis pour améliorer la situation, le taux de décrochage et d'échec scolaire demeure assez élevé, notamment chez les enfants des milieux défavorisés (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2005, 2007).

De nombreuses recherches ont permis d'identifier des facteurs déterminants de la réussite et de l'adaptation scolaire des enfants (Terrisse et Lefebvre, 2004). Ceux-ci concernent l'enfant (estime de soi, habiletés en lecture, etc.), la famille (compétences éducatives parentales, rapport à l'école, etc.), l'école (formation des enseignant(e)s, collaboration école-famille, etc.) ou la communauté (accessibilité et disponibilité des services à l'enfant et à la famille, concertation entre les services, etc.). Pour favoriser la réussite et l'adaptation scolaire et sociale des enfants, notamment en milieu défavorisé, les institutions et organismes intervenant auprès de ceux-ci doivent prendre en considération ces facteurs de manière à assurer le plus possible une intervention globale, cohérente et complémentaire. Les suivis familiaux du projet *Je Réussis* s'inscrivent dans un contexte d'intervention assez spécifique. Cependant, ils poursuivent des objectifs complémentaires à d'autres actions mises en place dans le milieu auprès des mêmes familles. C'est pourquoi, bien que notre recherche évaluative porte sur un volet spécifique des réalités familiales, nous devons tenir compte d'autres facteurs pouvant l'influencer.

Il nous est apparu indispensable de préciser brièvement les concepts clés sur lesquels nous avons appuyé notre analyse évaluative afin d'y donner plus de sens et de permettre une meilleure compréhension de nos résultats. Nous situons brièvement ces concepts avant d'aborder le cœur de cet article, soit l'évaluation des suivis familiaux.

### *L'intervention socioéducative selon une approche écosystémique*

Au cours des années 1960-1970, l'intervention socioéducative était principalement orientée vers l'enfant. Elle s'est, ensuite, intéressée aux relations enfants-parents durant la décennie suivante pour finalement cibler l'enfant, la famille, l'école et la communauté depuis les années 1990 (Terrisse, Larose, Lefebvre et Larivée, 2001). Ces changements s'inscrivent dans le cadre des approches écosystémiques issues du modèle écologique de Bronfenbrenner (1986), qui prône, dans toute intervention, la prise en compte de l'ensemble des relations entre les différents systèmes de l'écosystème de l'individu. L'intervention socioéducative auprès de l'enfant doit donc tenir compte des divers acteurs éducatifs que celui-ci côtoie dans ces divers systèmes (famille, garderie, école, etc.). Dans cette optique, la réussite scolaire ne relève pas uniquement de la responsabilité de l'école, car celle-ci doit s'intégrer dans une communauté éducative constituée des parents, du personnel enseignant, des professionnels et des divers acteurs de la communauté (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 1998; Maubant et Leclerc, 2008). La collaboration entre les divers intervenants, notamment afin de mettre en commun leur expertise et leurs compétences et de coordonner leurs actions, est donc primordiale.

### ***Le partenariat, vecteur du développement des compétences et de l'« empowerment » des parents***

La notion de partenariat s'est progressivement imposée dans les domaines de l'éducation, des services sociaux et des services communautaires depuis les années 1990. Notamment caractérisé par un rapport visant une reconnaissance réciproque de leurs expertises et habiletés entre les parents et les intervenants, une recherche de consensus dans la prise de décision, une volonté d'atteindre des buts communs, une communication bidirectionnelle et une complémentarité dans les zones de connaissances et d'expertises (Bouchard, Talbot, Pelchat et Sorel, 1996; Deslandes, 1999), le partenariat apparaît comme un idéal à atteindre (Deslandes et Bertrand, 2004). Plus particulièrement, le partenariat repose sur le développement des compétences des parents de manière à ce qu'ils s'approprient et exercent pleinement leurs rôles et responsabilités éducatives auprès de leur enfant (*empowerment*). À cet égard, une plus grande implication des parents est attendue et prônée dans la documentation gouvernementale et scientifique (Christenson et Reschly, 2010; Jeynes, 2011; Ministère de l'Éducation du Québec, 1997). L'établissement d'un partenariat école-famille-communauté, visant une plus grande implication des parents dans le suivi scolaire de l'enfant, est au cœur des récentes réformes scolaires et fait l'objet de nombreux débats entre tous les acteurs du monde de l'éducation. Un rapport de l'OCDE (1997) montre l'importance croissante de ce courant dans tous les pays, y compris au Canada et dans la province du Québec (CSÉ, 1998).

La prise en considération des compétences éducatives parentales (les valeurs, les attitudes, les comportements et les pratiques) et la reconnaissance du rôle de ces compétences dans l'éducation des enfants constituent des déterminants importants de la réussite scolaire (Dunst, Trivette et Deal, 1988; Prévôt, 2010). Dans le cadre d'interventions auprès de parents, il faut miser sur leur *empowerment*, c'est-à-dire les aider à construire leur « pouvoir d'agir » et les soutenir dans l'exercice de ce pouvoir, ce qui passe par l'amélioration de leurs compétences et de leur implication dans le développement de leur enfant.

### ***La prévention, la résilience et l'intervention socioéducative***

Depuis les années 1960, de nombreux chercheurs ont montré que l'intervention précoce constituait une stratégie à privilégier pour prévenir les difficultés d'adaptation scolaire et sociale, notamment chez les enfants des milieux « à risque » (Friendly et Lero, 2002; Schweinhart et al., 2005). D'autres recherches ont mis en évidence la notion de résilience en montrant que certains enfants de ces milieux pouvaient réussir à l'école malgré des situations de vie adverses ou menaçantes (Garmezy, 1985; Terrisse, Larose et Lefebvre, 2000). Une intervention socioéducative misant sur la prévention pour contrer les facteurs de risque et sur le développement des facteurs de protection potentiels contribuant à la résilience est à privilégier.

## ***Le capital social***

Le capital social est un déterminant de la réussite scolaire qui a été abondamment traité, notamment par les sociologues (Coleman, 1990; Putnam, 1995). Il fait référence « aux normes et aux réseaux qui facilitent l'action collective et s'intéresse aux relations entre les acteurs d'une communauté et les réseaux qu'ils forment » (MELS, 2003, p. 13). Il suppose ainsi une coordination entre les différents acteurs concernés par l'éducation de l'enfant (famille, école et communauté) dans le cadre d'une action globale, multidisciplinaire et concertée. L'établissement d'un véritable réseau fonctionnel entre ces acteurs est un défi important, mais il apparaît comme un gage du développement des familles et de leur insertion dans la communauté.

## **Les objectifs**

La recherche consistait à évaluer :

- les outils et les stratégies d'intervention auprès des parents et des enfants et leur adéquation avec les objectifs du projet;
- les effets de l'intervention sur les différents acteurs (les parents, les enfants et les intervenants).

Étant donné l'impossibilité d'observer de façon directe les effets de l'intervention et de recueillir des informations sur les suivis, nous avons choisi d'évaluer les effets de façon indirecte à partir des perceptions des participants.

## **La méthodologie**

Il s'agit d'une étude évaluative où une méthodologie mixte, qualitative et quantitative, a été utilisée. Nous avons distingué l'évaluation de l'intervention (contexte, buts, objectifs, cibles, structures, modalités, etc.), selon le modèle de Stake (1967), de l'évaluation des effets de l'intervention sur les acteurs (parents, enfants, intervenants et intervenantes, collaborateurs et collaboratrices des organismes). Nous avons d'abord analysé le programme grâce à la « *Grille d'analyse du projet* » adaptée de la « *Grille d'analyse des projets d'intervention* » élaborée dans des recherches antérieures par Terrisse (1996) (cf. annexe 1). Cette grille a été remplie par la responsable de l'organisme et quatre intervenantes du programme. La collecte des données de type quantitatif (questionnaires) et qualitatif (groupe de discussion et entrevues) s'est déroulée ensuite auprès de cinq catégories de participants (cf. tableau 1) : la responsable du programme, les intervenantes, des parents, des enfants et des collaborateurs et collaboratrices (directions d'école, enseignants, travailleurs sociaux, etc.).

Tableau 1

*Échantillon des répondants par type d'instruments et calendrier de la collecte de données*

| Catégorie de répondants | Échantillon potentiel (n)/<br>Statut des répondants   | Échantillon réel (n) par type<br>d'instruments  | Période de la<br>collecte |
|-------------------------|---|---|---------------------------|
| Intervenant(e)s         | 5<br>• 1 responsable<br>• 4 intervenantes   | Grille d'analyse = 5  | Mars 2011                 |
|                         |   | Questionnaire = 5<br>Groupe de discussion = 3   | Décembre 2011             |
| Familles                | 56<br>• 20 familles actives en 2011-2012<br>• 36 familles actives en 2010-2011  | Questionnaire = 17  | Janvier 2012              |
|                         |   | Entrevue parents = 4  | Mars 2012                 |
|                         |   | Entrevue enfants = 5  | Mars 2012                 |
| Collaborateurs(trices)  | 63<br>• 10 directions d'école<br>• 42 enseignant(e)s<br>• 3 orthopédagogues<br>• 2 psychologues<br>• 2 psycho-éducateur(trice)s<br>• 3 travailleur(se)s sociaux(ales)<br>• 1 éducateur(trice) | Questionnaire = 11<br><br>• 8 directions d'école<br>• 2 enseignant(e)s<br>• 1 travailleur(se) social(e) | Janvier 2012              |

Pour le premier objectif, l'évaluation de l'intervention, nous avons suivi la démarche suivante :

- a) Nous avons demandé aux intervenant(e)s et à la responsable de l'organisme de préciser les buts, objectifs, contenus, modalités, etc. du programme « *Je Réussis* » en utilisant la « *Grille d'analyse du projet* ». Une fois remplie, leur analyse nous a permis de cerner les diverses composantes (buts, objectifs, etc.) du programme. En complément des grilles d'analyse, nous leur avons demandé de nous faire parvenir tous les outils d'intervention et d'évaluation qu'elles utilisaient. Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu des documents recueillis en correspondance avec la « *Grille d'analyse du projet* » afin d'établir les convergences et les divergences.
- b) Nous avons soumis un questionnaire d'enquête aux intervenant(e)s, aux parents ainsi qu'aux collaborateurs(trices). Le questionnaire portait sur quatre thèmes différents (les enfants, les parents, le programme et la collaboration avec les autres personnes impliquées dans le programme). Trois versions ont été élaborées (une par catégorie de répondants) et validées auprès de la responsable et des intervenants du programme « *Je Réussis* » et, après des corrections mineures, ont été envoyées

aux répondants. Pour faciliter et maximiser la participation des participants potentiels, il a été convenu de procéder à la diffusion des questionnaires par l'entremise des intervenants. Ainsi, ces derniers ont remis aux familles et aux collaborateurs un questionnaire d'enquête et une enveloppe servant à assurer l'anonymat lors du retour de celui-ci. Les intervenants et la responsable du programme ont donc assumé tant la transmission et la récupération des questionnaires que la relance auprès des répondants.

- c) Pour mieux saisir leurs perceptions du projet et leur vécu dans celui-ci de façon qualitative, nous avons procédé à des entrevues individuelles semi-dirigées avec les parents et les enfants, ainsi qu'à un groupe de discussion (*focus group*) avec les intervenant(e)s sur les mêmes thèmes que ceux des questionnaires. Nous n'avons toutefois pas organisé d'entrevues auprès des collaborateurs et collaboratrices étant donné qu'une seule personne s'est montrée intéressée à y participer.

En ce qui concerne le groupe de discussion avec les intervenant(e)s, il s'est déroulé auprès de trois intervenantes disponibles. D'une durée de 60 minutes, il a consisté à explorer les mêmes thèmes que pour le questionnaire d'enquête. Les intervenant(e)s étaient cependant invités à expliciter leurs réponses, à donner des exemples pour illustrer leurs propos et à exprimer leur vécu dans le cadre de ce programme.

En ce qui concerne les entrevues avec les parents, l'échantillon a été constitué à partir d'un sous-échantillon de ceux ayant répondu au questionnaire d'enquête. Sur les 17 parents qui ont répondu au questionnaire, 8 ont mentionné leur intérêt à participer à l'entrevue et 4 y ont réellement participé. Celle-ci, d'une durée approximative de 30 minutes, portait sur les mêmes thèmes que le questionnaire d'enquête.

Pour compléter notre collecte de données, nous souhaitons rencontrer des enfants qui participaient au programme. Malgré leur jeune âge, nous avons pensé pouvoir les interroger de manière souple et informelle. Pour faciliter la participation et le processus, les entrevues des enfants se sont donc déroulées en même temps que les entrevues avec les parents, mais différemment. L'échantillon a été constitué des cinq enfants des quatre parents ayant participé aux entrevues. Les entrevues avec les enfants, d'une durée approximative de 20 minutes, consistaient en douze questions sur les thèmes suivants : la durée de l'intervention; les effets sur la réussite scolaire, sur la confiance en soi et l'image de soi; l'appréciation du programme et des activités; la satisfaction globale.

*Pour le deuxième objectif, l'évaluation des effets de l'intervention sur les parents et les enfants, nous avons recueilli les perceptions des participants sur les effets de l'intervention à partir de questions portant spécifiquement sur les retombées dans les questionnaires d'enquête et dans les entrevues.*

## Les résultats de l'évaluation

Les résultats présentés ci-après portent sur l'analyse des données issues de trois instruments : la « *Grille d'analyse du projet* », le questionnaire d'enquête et les entrevues de groupe ou individuels. Les réponses aux grilles d'analyse du projet mettent en évidence des informations sur les intrants, les transactions et les extrants tandis que les questionnaires et les entrevues portent particulièrement sur quatre dimensions : les effets sur les enfants, les effets sur les parents, l'évaluation du programme ainsi que les modalités de collaboration et de participation.

## Les résultats de l'analyse de la « Grille d'analyse du projet »

Préalablement à la présentation des résultats de l'analyse du projet, il nous faut préciser les modalités générales du programme, ce qui permettra une meilleure compréhension des réponses des intervenants. D'une manière générale, le programme consiste en des suivis hebdomadaires d'environ une heure à la maison auprès des parents participants et de leur enfant afin de prévenir le décrochage et favoriser la réussite scolaire. Ceux-ci, qui ont été référés à l'organisme *Je Réussis* par les intervenants scolaires ou d'autres organismes de la communauté en raison de difficultés scolaires, sont visités durant une période de huit à douze semaines. L'intervention se déroule, d'une part, auprès de l'enfant afin de le soutenir dans ses apprentissages et comportements et, d'autre part, auprès des parents afin de les aider à développer des stratégies d'intervention et d'encadrement auprès de leur enfant. Un plan d'intervention est établi conjointement avec les parents et l'enfant selon les principales difficultés rencontrées sur les plans des apprentissages ou du comportement. La séquence des interventions est scindée en deux afin de laisser la possibilité aux parents d'expérimenter seuls, durant quatre semaines, les stratégies « enseignées » par les intervenants. Ceux-ci peuvent ainsi suggérer des réajustements ou d'autres stratégies lors de la deuxième séquence. Les intervenantes travaillent principalement dans une perspective d'apprentissage par imitation (modelage). Le programme peut se répéter durant plusieurs années selon les difficultés des enfants et des familles.

### *Les intrants*

Les buts du programme identifiés par l'ensemble des répondants sont de favoriser la persévérance scolaire et de prévenir le décrochage. Il existe cependant un certain chevauchement entre les buts, les objectifs et les moyens. La prévention du décrochage implique que soient sélectionnées un certain nombre d'actions en direction des facteurs permettant de le prévenir. Ces actions vont déterminer des objectifs qui concernent les enfants, les parents, les intervenant(e)s, etc. Ceci n'apparaît pas clairement pour l'ensemble des répondants. Ils identifient des objectifs de deux ordres : les uns très généraux, les autres plus précis et constituant des objectifs intermédiaires et, parfois, spécifiques. Ils identifient notamment comme objectif l'amélioration des résultats scolaires qui n'est pas un facteur de réussite, mais le résultat des divers facteurs qu'ils ont identifiés (la concentration, la motivation, l'estime de soi, l'autonomie et la compréhension des tâches scolaires demandées) et constituent donc le but. Ces facteurs sont donc les objectifs intermédiaires de l'intervention auprès des enfants. Il faudrait ensuite les diviser en objectifs spécifiques (opérationnels) pour lesquels il faut définir des stratégies et des outils. C'est l'atteinte de ces objectifs opérationnels qui est évaluable et mesurable.

Le partenariat est ciblé comme un objectif, mais il n'est pas défini, notamment en termes d'échanges et de modalités. Par ailleurs, les bases théoriques sont éclectiques, allant des approches cognitivo-comportementales aux approches psychoéducatives ou humanistes.

### ***Les transactions***

D'après les intervenantes, les facteurs de réussite ciblés auprès des enfants sont : 1) la concentration, 2) la motivation, 3) l'estime de soi, 4) l'autonomie, 5) la compréhension des tâches scolaires demandées et l'amélioration des performances scolaires. Pour les parents, les facteurs de réussite ciblés sont : 1) l'implication (disponibilité) des parents dans l'encadrement des enfants à la maison, l'établissement de structures éducatives et de routines; 2) l'amélioration des pratiques et attitudes éducatives en général; 3) l'amélioration du sentiment de compétence éducative, ce qui concerne les parents eux-mêmes.

L'analyse de contenu des outils d'intervention construits par les intervenantes, nombreux et variés, montre que les facteurs de réussite sont ciblés dans les activités proposées. Ces activités, réalisées hebdomadairement, consistent en des jeux visant l'appropriation de stratégies ou l'utilisation d'outils par les enfants ou les parents (système d'émulation, stratégies d'études, outils d'organisation, établissement de routines, etc.). Toutefois, ces activités n'identifient pas clairement ni les facteurs eux-mêmes ni les objectifs opérationnels qui leur sont rattachés et aucun dispositif d'évaluation n'est prévu. L'outil d'intervention principal est un plan d'intervention personnalisé concernant parents et enfants établi en fonction des besoins spécifiques et des ressources de chaque famille. Un seul instrument est consacré à l'évaluation du projet et il est basé uniquement sur les appréciations des parents (aucune donnée factuelle).

Enfin, en ce qui concerne les écoles et les enseignant(e)s, les facteurs de réussite ciblés par les intervenantes sont l'échange d'informations et la concertation sur l'intervention.

### ***Les extrants***

D'après 4 répondants sur 5, il n'y a pas eu d'évaluation externe ni de retombées ou de modifications du programme. D'après 1 répondante, les évaluations internes ont permis de réajuster et d'évaluer l'intervention. Il n'y a pas une compilation systématique des performances des enfants et de leur évolution ni d'évaluation sur les effets du programme par rapport au but (la réussite scolaire et la prévention du décrochage).

Plusieurs aspects restent peu explicités et, en particulier, nous n'avons pas pu recueillir suffisamment d'informations sur les suivis effectués auprès des enfants et des parents, au niveau des effets de l'intervention. Les questionnaires et les entrevues de la 2<sup>e</sup> phase consistaient, entre autres, à les préciser.

## **Les résultats de l'enquête par questionnaire**

Globalement, il ressort une excellente concordance dans les évaluations des trois catégories de répondants (intervenantes, parents et collaborateurs(trices)). Les résultats doivent cependant être interprétés avec prudence étant donné le faible nombre de répondants, notamment chez les collaborateurs(trices) (11/63, soit 17 %). Certains de ceux-ci se sont abstenus de répondre à quelques items qu'ils n'avaient pas la possibilité d'observer dans la famille.

### **Les effets sur les enfants**

Il y a concordance des évaluations entre les trois catégories de répondants quant aux effets positifs sur l'estime de soi et la concentration des enfants et entre parents et collaborateurs(trices) sur l'intérêt pour le travail scolaire, ce qui constitue une partie des objectifs du programme (cf. tableau 2). Il y a aussi concordance entre les trois catégories quant aux faibles effets sur le comportement à l'école et, surtout, sur l'amélioration des résultats scolaires. Parents et collaborateurs(trices) notent aussi qu'il y a peu d'effets sur le comportement à la maison alors que les intervenantes pensent le contraire. Enfin, il y a absence d'effets observables sur les résultats scolaires des enfants bien que la réussite scolaire constitue le but du programme.

Tableau 2

#### *Perceptions des principaux effets positifs sur les enfants d'après les répondants*

| No | Items  | Pas du tout |   |   | Un peu |   |   | Beaucoup |    |   | Ne sait pas |   |   | Sans réponse |   |   |
|----|--|-------------|---|---|--------|---|---|----------|----|---|-------------|---|---|--------------|---|---|
|    |  | I           | P | C | I      | P | C | I        | P  | C | I           | P | C | I            | P | C |
| 3. | Sont plus intéressés par leurs devoirs et leurs leçons | 0           | 2 | 0 | 3      | 3 | 6 | 2        | 11 | 4 | 0           | 0 | 1 | 0            | 1 | 0 |
| 4. | Se concentrent mieux sur leurs travaux                 | 0           | 3 | 0 | 1      | 2 | 5 | 4        | 12 | 3 | 0           | 0 | 3 | 0            | 0 | 0 |
| 6. | Ont une image plus positive de leurs capacités         | 0           | 0 | 0 | 1      | 4 | 4 | 4        | 13 | 4 | 0           | 0 | 3 | 0            | 0 | 0 |
| 7. | Ont amélioré leur comportement à la maison             | 0           | 1 | 0 | 1      | 7 | 2 | 4        | 6  | 2 | 0           | 1 | 7 | 0            | 2 | 0 |

### *Les effets sur les parents*

Il y a une concordance dans l'évaluation des trois catégories de répondants quant aux effets positifs pour les parents à l'aide aux devoirs à la maison et à la compréhension de leur rôle et de leurs responsabilités, d'une part, quant à l'absence d'effets sur l'implication des parents à l'école et le développement de réseaux sociaux (échanges entre parents), d'autre part (cf. tableau 3). Il faut toutefois préciser que ces deux derniers aspects ne font pas partie des objectifs du programme « *Je Réussis* ».

Tableau 3

*Perceptions des principaux effets positifs sur les parents d'après les répondants*

| No  | Items   | Pas du tout |   |   | Un peu |   |   | Beaucoup |    |   | Ne sait pas |   |   | Sans réponse |   |   |
|-----|---|-------------|---|---|--------|---|---|----------|----|---|-------------|---|---|--------------|---|---|
|     |   | I           | P | C | I      | P | C | I        | P  | C | I           | P | C | I            | P | C |
| 11. | Savent mieux aider leur enfant pour faire ses devoirs et apprendre ses leçons à la maison                                   | 0           | 0 | 1 | 1      | 4 | 1 | 4        | 12 | 3 | 0           | 0 | 6 | 0            | 1 | 0 |
| 12. | Connaissent mieux les besoins de leur enfant  | 0           | 0 | 0 | 2      | 4 | 6 | 3        | 12 | 1 | 0           | 0 | 4 | 0            | 1 | 0 |
| 13. | Communiquent plus facilement avec leur enfant   | 0           | 0 | 0 | 3      | 4 | 5 | 2        | 11 | 0 | 0           | 0 | 6 | 0            | 2 | 0 |
| 14. | Comprennent mieux leur rôle et leurs responsabilités éducatives   | 0           | 0 | 0 | 2      | 1 | 4 | 3        | 14 | 4 | 0           | 0 | 3 | 0            | 2 | 0 |
| 15. | Contrôlent mieux la discipline à la maison  | 0           | 1 | 1 | 2      | 3 | 3 | 3        | 9  | 2 | 0           | 1 | 5 | 0            | 3 | 0 |
| 18. | Connaissent mieux les différentes associations et ressources de leur quartier et les services qu'elles offrent aux familles | 0           | 5 | 1 | 3      | 4 | 3 | 1        | 7  | 4 | 1           | 0 | 3 | 0            | 1 | 0 |

## L'évaluation du programme

Il y a concordance entre les trois catégories de répondants dans l'évaluation positive du programme. Tous souhaitent une augmentation de sa durée et de la fréquence des interventions (cf. tableau 4).

## Les modalités de collaboration et de participation

Les interactions entre les collaborateurs(trices) et les intervenantes n'apparaissent pas comme étant intensives et systématiques. Il y a plus d'échanges entre les membres de l'équipe du programme « *Je Réussis* » qu'avec ceux de l'extérieur. Cependant, il y a concordance quant à leur objet : l'échange d'informations, la mise en place des objectifs et les stratégies pour établir le plan d'intervention. Enfin, les relations parents-intervenantes sont décrites comme positives.

Tableau 4

### Perceptions des principaux aspects satisfaisants du programme d'après les répondants

| No  | Items  | Peu satisfait |   |   | Moyennement satisfait |    |    | Très satisfait |     |    | Ne sait pas |   |    | Sans réponse |   |   |
|-----|--|---------------|---|---|-----------------------|----|----|----------------|-----|----|-------------|---|----|--------------|---|---|
|     |  | I             | P | C | I                     | P  | C  | I              | P   | C  | I           | P | C  | I            | P | C |
| 21. | Les activités, les outils et les jeux éducatifs            | 0             | 0 | 0 | 0                     | 1  | 2  | 5              | 14  | 6  | 0           | 0 | 3  | 0            | 2 | 0 |
| 22. | Le choix des horaires des rencontres dans la journée       | 0             | 0 | 0 | 1                     | 1  | 0  | 4              | 15  | 8  | 0           | 0 | 3  | 0            | 1 | 0 |
| 23. | L'endroit des rencontres (à la maison)                     | 0             | 0 | 0 | 0                     | 1  | 0  | 5              | 15  | 5  | 0           | 0 | 6  | 0            | 1 | 0 |
| 24. | La fréquence des interventions (1 fois par semaine)        | 0             | 1 | 0 | 3                     | 1  | 5  | 2              | 13  | 2  | 0           | 1 | 4  | 0            | 1 | 0 |
| 25. | La durée de l'intervention (environ 1 heure par rencontre) | 0             | 0 | 0 | 2                     | 2  | 0  | 3              | 15  | 9  | 0           | 0 | 2  | 0            | 0 | 0 |
| 26. | La durée du programme (8 semaines ou plus)                 | 0             | 0 | 0 | 3                     | 3  | 1  | 2              | 13  | 8  | 0           | 0 | 2  | 0            | 1 | 0 |
| 27. | Votre façon de travailler avec les parents et les enfants  | 0             | 0 | 0 | 0                     | 1  | 5  | 5              | 15  | 5  | 0           | 0 | 1  | 0            | 1 | 0 |
| 28. | Vos relations avec les parents et les enfants              | 0             | 0 | 1 | 0                     | 1  | 1  | 5              | 15  | 8  | 0           | 0 | 0  | 0            | 1 | 1 |
|     | Total  | 0             | 1 | 1 | 9                     | 11 | 14 | 31             | 115 | 51 | 0           | 1 | 21 | 0            | 8 | 1 |

Intervenantes (I) : n = 5; Parents (P) : n = 17; Collaborateurs(trices) (C) : n = 11

## L'analyse des entrevues

Comme pour les questionnaires, les entrevues doivent être interprétées avec prudence étant donné le petit nombre de répondants dont des enfants (3 intervenantes, 4 parents et 5 enfants).

### *Les effets sur les enfants*

Globalement, intervenantes et parents ont une perception assez similaire des objectifs du programme, bien que celle des intervenantes soit plus explicite. Intervenantes, parents et enfants identifient des aspects positifs communs à l'égard de ceux-ci : l'amélioration de l'autonomie, de l'organisation des travaux scolaires à la maison, de la confiance, de l'estime de soi, de la motivation et des résultats scolaires. Les parents et les intervenantes perçoivent également une meilleure concentration chez les enfants et deux parents ajoutent que leur enfant a un meilleur vocabulaire et qu'il communique mieux.

*On voit vraiment une grosse évolution. Elle a moins de difficulté à se concentrer et à commencer d'elle-même à faire ses travaux. (Parent 2)*

### *Les effets sur les parents*

Il y a concordance entre les parents et les intervenantes quant à l'amélioration des capacités éducatives parentales, particulièrement sur les plans de l'encadrement et de l'accompagnement des devoirs à la maison :

*En général, les parents ont plus confiance en eux, ont mieux compris leur rôle de parent, ils exercent un meilleur contrôle sur leur enfant à la maison. (Intervenantes)*

Les parents auraient aussi de meilleures relations avec l'école. De leur côté, les enfants affirment que leurs parents sont fiers d'eux et qu'ils les encouragent davantage à persévérer dans leurs travaux scolaires.

### *L'évaluation du programme*

Les trois catégories de répondants affirment être globalement satisfaites du programme : les intervenantes parce qu'elles constatent des résultats positifs dans les familles et les parents affirment qu'ils recommanderaient le programme à d'autres parents. Quant aux enfants, ils aiment y participer et n'ont fait aucun commentaire négatif. Il y a toutefois une légère divergence d'opinions entre parents et intervenantes quant à la durée de l'intervention, ce qui n'était pas ressorti dans les questionnaires. Les parents sont satisfaits, mais ils souhaiteraient plus d'heures d'intervention, comme le mentionne ce parent :

*J'ai déjà recommandé le programme à d'autres familles parce que moi ça m'aide. (...) Il faut plus d'heures et plus de jours. Il y a des enfants et des parents qui en ont vraiment besoin. (Parent 1)*

Sans être en désaccord, les intervenantes jugent que le nombre d'heures alloué permet d'atteindre les objectifs visés.

### **Les modalités de collaboration et de participation**

En ce qui a trait à la collaboration avec les parents, les intervenantes précisent que ce sont les mères qui participent habituellement au programme, ce que confirment les enfants. Pour la collaboration avec les autres personnes concernées, elles constatent qu'elle est peu développée, notamment avec le personnel des milieux scolaires avec qui elles souhaiteraient avoir plus de contacts afin d'assurer un meilleur suivi auprès des enfants.

*Ça dépend dans quelle école tu tombes. Parfois, il y a une très bonne collaboration alors que d'autres fois il n'y en a pas du tout. (Intervenantes)*

### **La discussion des résultats**

Les résultats précédemment présentés sont assez positifs. Globalement, il est clair que l'ensemble des participants est satisfait des services dispensés ou reçus. Le soutien apporté aux parents prend des formes diverses selon leurs besoins ou ceux de leur enfant, ce qui témoigne de la différenciation et de l'adaptation de l'intervention.

L'une des lacunes identifiées est le manque de systématisation dans le choix et la compréhension par l'ensemble de l'équipe d'intervenantes des objectifs, des stratégies d'intervention, des objets et méthodes d'évaluation. En effet, les réponses données par celles-ci à la *Grille d'analyse du projet* ont mis en lumière un manque d'homogénéité et de langage commun à l'égard de ces dimensions. Ceci peut s'expliquer, entre autres, par les modifications récemment apportées au projet et par le changement d'une partie du personnel. Il serait donc nécessaire de délimiter et clarifier tous les objectifs ciblés et de prévoir pour chacun une procédure d'évaluation opérationnelle, puisque la présente évaluation repose sur les perceptions des acteurs et non pas sur des données factuelles. L'évaluation de l'atteinte des objectifs du projet est quasiment inexistante et l'amélioration de la réussite scolaire (qui est la raison d'être du projet) n'est pas du tout évaluée, ce qui constitue la plus grave lacune. Il serait simple et relativement peu onéreux, à court terme, d'effectuer un suivi des résultats scolaires par compilation des bulletins (avec l'autorisation des parents) et, éventuellement, des références à des services spécialisés (en adaptation scolaire, par exemple). Il serait possible aussi de demander aux enseignant(e)s et aux parents des enfants de répondre à un court questionnaire d'évaluation factuelle chaque année. À moyen terme, il faudrait effectuer un suivi sur le parcours scolaire des enfants ayant participé au programme pour évaluer les effets du programme sur le décrochage.

La collaboration avec les autres acteurs des écoles et de la communauté est apparue faible. Bien que les objectifs des suivis familiaux ciblent principalement l'accompagnement des parents auprès de leur enfant, notamment dans les devoirs et leçons, les liens avec les autres collaborateurs et collaboratrices travaillant aussi au développement et à l'éducation de l'enfant mériteraient d'être plus développés. Des actions, particulièrement auprès des enseignants et enseignantes, sont entreprises par les intervenantes, mais elles ne semblent pas mener à de réelles collaborations, sinon très brèves et ponctuelles. Il s'agit pourtant d'interventions auprès des mêmes enfants même si les acteurs sont différents. Dans l'esprit de l'approche écosystémique, le programme devrait être complété par des objectifs et des activités visant l'ensemble de l'écosystème de l'enfant (école, réseaux sociaux, etc.) afin de construire une véritable

communauté éducative pour favoriser sa réussite (Maubant et Leclerc, 2008). Aussi, bien que celles-ci ne constituent pas actuellement l'un des objectifs du programme, nous suggérons que les interventions individuelles à la maison soient complétées par un volet de rencontres de parents. Cet aspect collectif de mise en commun, d'échanges et de formation représente un besoin identifié par certains répondants.

Cette recherche comporte un certain nombre de limites. D'emblée, nous étions conscients de l'effet de désirabilité sociale qui pouvait jouer, pour des raisons diverses, selon les catégories de répondants. En effet, en ce qui concerne la responsable et les intervenantes, leurs perceptions pouvaient être partiellement biaisées par le rôle qu'elles exerçaient au sein du projet (perception positive de son propre travail) et par le souhait de voir le projet se poursuivre. En ce qui concerne les parents, leurs perceptions risquaient d'être positivement biaisées par le fait qu'ils bénéficiaient d'un service unique et gratuit dans leur milieu. Nous pouvons cependant penser que la grande concordance des réponses recueillies par l'ensemble des participants peut témoigner des effets positifs du projet même si les effets sur la réussite scolaire n'ont pu être directement observés.

En plus d'apporter des pistes d'amélioration pertinentes, la réalisation de cette recherche évaluative a permis de mettre en lumière des difficultés inhérentes à l'évaluation des effets de l'intervention dans ces types de projet. Par exemple, le financement instable ou irrégulier de ces projets rend difficiles la planification et l'évaluation des interventions tout en ne favorisant pas la stabilité du personnel, ce qui peut nuire à la cohérence et à la continuité des interventions. Il s'agit donc de défis importants à prendre en considération pour tout chercheur voulant mener une évaluation scientifique.

## Conclusion

Les perceptions des diverses catégories de participants à l'évaluation des suivis familiaux du projet « *Je Réussis* » montrent dans l'ensemble des aspects très positifs. La satisfaction des parents est évidente; le programme semble correspondre à de réels besoins. La poursuite des activités du programme auprès des familles nous apparaît, dès lors, pertinente et justifiée.

Il nous a toutefois été impossible de procéder à une évaluation systématique des effets réels de l'intervention parce qu'aucun dispositif n'a été prévu et implanté dès le départ à cet effet et parce que les objectifs visés n'étaient pas suffisamment précis. Nous avons pu évaluer les facteurs de réussite ciblés par les intervenantes dans les transactions (cf. point 4.1), mais il nous a été impossible de juger de leurs retombées par rapport à la réussite scolaire. En outre, il faut retenir que, dans ce projet comme dans d'autres similaires, les stratégies et les outils d'intervention doivent être mis en place dès le démarrage du projet et les objectifs doivent être bien définis afin de pouvoir procéder à leur évaluation de façon précise et continue.

Dans le cadre d'une approche écosystémique, le programme devrait toutefois être complété par des objectifs et des activités visant l'ensemble de l'écosystème de l'enfant (école, réseaux sociaux, etc.) afin de construire une véritable communauté éducative pour favoriser sa réussite. Enfin, le programme demanderait, à ce stade, un effort de systématisation dans le choix des objectifs, des stratégies d'intervention, des objets et méthodes d'évaluation ainsi que dans la collaboration avec l'école et la communauté.

Quoique nous n'ayons pu évaluer directement les effets de l'intervention, cette évaluation a permis de porter un jugement global sur le projet, mais aussi, ce qui est sûrement le plus important, de mettre en évidence des pistes d'amélioration qui peuvent facilement être mises en place. C'est pourquoi, en terminant, nous souhaitons rappeler l'importance pour d'autres projets ou programmes de prévoir et de réaliser une évaluation systématique et périodique de leurs actions et d'en prévoir les dispositifs dès leur implantation.

## Références

- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. et Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations? (deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Christenson, S. L. et Reschly, A. L. (dir.). (2010). *Handbook of school-family partnerships*. New York, NY : Routledge.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA : Belknap Press of Harvard University Press.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec, QC : CSÉ.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue de l'éducation familiale*, 3(1-2), 31-49.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. doi: 10.7202/012675ar
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. et Deal, A. (1988). *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice*. Cambridge, MA : Brookline Books.
- Friendly, M. et Lero, D. (2002). *Social inclusion for Canadian children through early childhood education and care. Perspectives on social inclusion*. Toronto, ON : Laidlaw Foundation.
- Garmezzy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. Dans J. E. Stevenson (dir.), *Recent research in developmental psychopathology* (p. 213-233). Oxford, R.-U. : Pergamon Press.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic success*. New York, NY : Routledge.
- Maubant, P. et Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille; origines d'un malentendu. Dans G. Pithon, C. Asdih et S. J. Larivée (dir.), *Construire une communauté éducative. Un partenariat famille-école-association* (p. 23-36). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Programme d'intervention spécifique axé sur la famille, l'école et la communauté, à l'intention des parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans, pour favoriser la réussite scolaire en milieu défavorisé*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique. Une étude exploratoire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Décrochage et retards scolaires : caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans – Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/ÉJET*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2004). *Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Organisation de coopération et de développement économiques. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris, France : OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Prévôt, O. (dir.). (2010). *Intervenir auprès des parents, réfléchir, construire et expérimenter des projets dans un contexte européen*. Paris, France : Familles rurales.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. et Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI : HighScope Press.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.
- Terrisse, B. (1996). *Grille d'analyse des interventions éducatives précoces (GAIEP)*. Montréal, QC : UQAM, GREASS, DEFS.
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.-L. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieux socio-économiquement faibles*. Montréal, QC : UQAM, DSE.
- Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M. L. et Larivée, S. (2001). Le competenze professionali degli operatori socio-educativi che lavorano con bambini appartenenti a famiglie socialmente vulnerabili. *Revista Studium Educationis*, 2(3), 184-193.
- Terrisse, B. et Lefebvre, M. L. (2004). *Quinze facteurs de la réussite scolaire au primaire*. Montréal, QC : UQAM, GREASS-PLURI, DEFS.

# Annexe 1 : La grille d'analyse du projet

## I. Les intrants

- 1 Quels sont la problématique, le contexte général et local dans lesquels s'inscrit le programme?
- 2 Quel est le mandat de l'organisme auquel vous appartenez?
- 3 Quels sont le ou les but(s) généraux du programme?
- 4 Quel est le moyen utilisé?
- 5 Comment définissez-vous, si cela est possible, les bases théoriques sur lesquelles s'appuie ce programme?
- 6 Quels sont les objectifs généraux? (Ne répondre que pour les cibles choisies dans le projet)
  - 6.1 Concernant les enfants?
  - 6.2 Concernant les parents?
  - 6.3 Concernant l'école?
  - 6.4 Concernant les enseignants?
  - 6.5 Concernant la communauté?
- 7 Quels sont les partenaires dans ce programme?
- 8 Quelles sont les ressources financières dont dispose le programme selon vous?
- 9 Quelles sont les ressources matérielles dont dispose le programme selon vous?
- 10 Quelles sont les ressources humaines dont dispose le programme selon vous?

## II. Les transactions

- 1 Quels sont les facteurs de réussite visés par le programme, selon les cibles? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme :  
1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
- 2 Quelles sont les personnes responsables de l'intervention auprès de chacune des cibles? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme :  
1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)

- 3 Quel est le plan d'intervention auprès de chacune des cibles? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme : 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
- 4 Veuillez décrire les modalités d'intervention auprès de chacune des cibles. (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme :  
1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
  - 4.1. Quels programme ou instrument(s) d'intervention utilisez-vous? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme : 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
  - 4.2. Quel est le type d'intervention selon les cibles? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme : 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
    - Individuelle ou en groupe?
    - À la maison, dans un centre, une école?
  - 4.3. Quelle est la fréquence des interventions? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme : 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
  - 4.4. Quelle est la durée de chaque intervention? (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme : 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
  - 4.5. Sur combien de temps s'étale le programme?
  - 4.6. Le programme peut-il être répété pendant plusieurs années successives avec les mêmes cibles?
- 5 Veuillez décrire les modalités des évaluations prévues selon les cibles choisies. (Ne répondez que pour les cibles choisies dans le programme :  
1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
  - 5.1. Comment sont évalués le programme et les interventions elles-mêmes? Pour quelles cibles, quand, avec quels instruments, par qui? 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté
  - 5.2. Comment sont évalués les effets des interventions selon les cibles choisies? Pour quelles cibles, quand, avec quels instruments, par qui? 1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté
- 6 Avez-vous des réunions avec d'autres intervenants et avec les responsables pour discuter des interventions et des évaluations? Quand, selon quelle fréquence, avec qui?
- 7 Avez-vous bénéficié de sessions de formation continue (perfectionnement, mises à jour, etc.)? Quand, selon quelle fréquence, avec qui?

### III. Les extraits

- 1 Le programme a-t-il déjà été évalué? Pour quelles cibles, quand, comment, par qui?  
(1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
- 2 Quels ont été les principaux résultats de cette évaluation? Pour quelles cibles?  
(1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
- 3 Ces résultats ont-ils été utilisés pour améliorer (modifier, réorganiser) le programme? Pour quelles cibles, comment, par qui?  
(1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
- 4 Les effets du programme sur les cibles choisies ont-ils déjà été évalués? Quand, comment, par qui?  
(1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)
- 5 Ces résultats ont-ils été utilisés pour améliorer (modifier, réorganiser) le programme et l'évaluation? Comment, par qui?  
(1. Enfants, 2. Parents, 3. Enseignants, 4. École, 5. Communauté)

### IV. Commentaires et suggestions

Veillez indiquer ci-dessous vos commentaires sur le programme, les intervenants, l'évaluation et vos suggestions pour les améliorer.

## HRONIQUE • Éthique en éducation

Le plagiat scolaire est devenu une préoccupation dans tous les ordres d'enseignement. Il interpelle le sens de l'éthique. Dans son sens ancien, le mot plagiaire signifie qui « vole les esclaves ». Plagier, c'est voler. C'est aussi trahir la confiance d'un enseignant. Ce dernier devrait-il se méfier de tout travail scolaire? Devrait-il utiliser des outils pour détecter les tricheries? Ces opérations nous apparaissent insupportables. C'est pourquoi il est préférable de croire en l'honnêteté des étudiants. Mais puisque la fraude n'est pas si rare dans nos écoles, il est approprié de s'en préoccuper.

### **Copier, c'est plagier**

Les nouveaux outils informatiques ont grandement contribué à la culture du plagiat à tous les niveaux scolaires. La fonction « copier/coller » pour importer un contenu du Web constitue dorénavant une opération coutumière. Autant les écoliers du primaire que les doctorants universitaires puisent librement dans l'Internet sans citer leurs sources. Face à cette vague de plagiat, les institutions universitaires ont les premières sonné l'alarme. À l'Université Laval notamment, les professeurs doivent dorénavant inscrire dans leurs plans de cours les règles du respect des droits d'auteur afin de prévenir le plagiat. Un

---

1 Ce texte a connu une première parution dans la revue française *Culture et société* (2013). Puisqu'elle est diffusée uniquement en France sous format papier dans des réseaux d'éducateurs, nous avons pris la liberté de reprendre nos principales idées et de produire une nouvelle mouture.

étudiant qui commet une infraction en cette matière est passible de sanctions disciplinaires. Il pourra être expulsé de son programme d'étude.

Les universités canadiennes mènent actuellement une croisade contre le plagiat. Ils souscrivent implicitement à l'idée que la tricherie n'a pas sa place dans les études supérieures. Le plagiat est donc considéré comme une faute capitale. À cet égard, la majorité des universités canadiennes ont établi des règles strictes pour le prévenir et protéger les droits d'auteur. Une brève analyse du règlement des études de l'Université Laval (2009) montre qu'elles se déclinent en cinq éléments :

- i) Copier textuellement un ou plusieurs passages provenant d'un ouvrage sous format papier ou électronique sans mettre ces passages entre guillemets et sans en mentionner la source;
- ii) Résumer l'idée originale d'un auteur en l'exprimant dans ses propres mots (paraphraser) sans en mentionner la source;
- iii) Traduire partiellement ou totalement un texte sans en mentionner la provenance;
- iv) Remettre un travail copié d'un autre étudiant (avec ou sans l'accord de cet autre étudiant);
- v) Remettre un travail téléchargé d'un site d'achat ou d'échange de travaux scolaires.

La règle la plus générale sur le plagiat veut que toutes les sources dans lesquelles est puisé le passage d'un texte, d'un entretien, d'une idée ou d'une donnée statistique soient révélées. Même la citation d'un feuillet paroissial doit être indiquée. Tout ce qui a été écrit appartient à son auteur, même les notes de cours. Dans les termes d'une éthique scolaire, son fondement est simple : l'interdiction de toutes actions malhonnêtes pour réussir afin que les mérites académiques de chaque étudiant soient reconnus. Deux ordres de valeurs sont ici concernés : 1. Celui qui suppose, de la part de l'étudiant, d'agir avec honnêteté, intégrité et franchise; 2. Celui du respect et de la reconnaissance du travail d'autrui. Une éthique du plagiat cherche à contrer la malhonnêteté intellectuelle qui se présente notamment sous la forme du mensonge, de la tromperie, de la dissimulation, de la tricherie, de la falsification, de la fraude et de l'usurpation (Jeffrey, 2013).

En termes juridiques, la question du plagiat touche des questions monétaires et le principe de propriété intellectuelle. Les éditeurs insistent depuis longtemps pour enrayer le « photocopie ». Il est financièrement dommageable pour les éditeurs et pour les auteurs. Le principe de propriété intellectuelle suppose la reconnaissance des productions intellectuelles d'une personne et de ses ayants droit. Or, de nombreux litiges occupent présentement les tribunaux autour de cet épineux principe.

## Tricher et réussir

Dans mes cours universitaires, je présente à chaque début de session les règles convenues concernant l'éthique scolaire. Puisque je forme des futurs maîtres du secondaire et du primaire qui devront faire respecter les mêmes règles, j'insiste sur les obligations habituelles concernant le retard dans la remise des travaux, les absences aux examens, les points enlevés pour les fautes de français, la tricherie lors des examens et bien sûr le plagiat. Les étudiants reconnaissent le bien-fondé de toutes ces règles éthiques qui leur sont enseignées à l'école primaire. Or, lorsque je les questionne sur le plagiat scolaire, je sens bien qu'ils hésitent à blâmer les fautifs. En fait, ils hésitent à se blâmer eux-mêmes. Les principales

raisons évoquées pour plagier sont le manque de temps, l'aide apportée à un collègue, le manque de préparation, la facilité de plagier et la peur d'un échec.

Le plagiat scolaire n'est pas un phénomène nouveau. De tout temps, des étudiants ont utilisé diverses ruses et stratégies plus ou moins acceptables pour réussir (Meirieu, 1991). Une petite tricherie constitue un vice sans importance comparé à l'effort consenti pour obtenir le diplôme. C'est pourquoi ils se permettent, en certaines circonstances, de recopier le travail d'un copain, de laisser un membre d'une équipe rédiger un travail pourtant signé par quatre étudiants ou pour inscrire les réponses sur un petit papier caché dans leur étui à crayons lors d'un examen. Ce sont quelques-unes des tactiques encore largement répandues dans les écoles. Une recherche canadienne datant de 2006 révèle que 80 % des étudiants des établissements d'enseignement supérieur ont déjà triché et plus de 50 % ont déjà utilisé le plagiat dans un cours (Hugues et McCabe, 2006).

Pour ces étudiants, le plagiat n'est pas perçu comme une action dénuée de moralité. Lorsqu'ils sont interrogés à cet égard, aucune règle de moralité n'est évoquée. Ils ne pensent pas qu'ils peuvent brimer les éditeurs ou les auteurs, ou que leurs comportements créent des situations d'injustice. Ils se défendent en disant que le métier d'élève étant très exigeant, il est normal d'outrepasser légèrement les règles de temps en temps. D'ailleurs, plaident-ils, il serait idéaliste de penser traverser dix-sept années de scolarité sans jamais commettre quelques petites bavures. Plagier un tantinet ne leur paraît pas être une grande injustice puisqu'ils n'élèvent pas la tricherie, soulignent-ils, à la hauteur de l'arnaque, de la fraude ou de la corruption.

Pour une majorité d'étudiants, les petites tricheries font partie de la vie scolaire. De plus, elles ne sont pas perçues comme un tabou, mais comme un fait d'armes. Dans son texte, Cauchy (2009) relate que la tricherie suscite la fierté chez les élèves du secondaire. Ils se vantent ouvertement d'avoir obtenu les réponses avant de passer un examen, ou de présenter à un enseignant un travail écrit par la grande sœur. Voilà jusqu'où peut aller l'entraide familiale! Si la tricherie ne semble pas troubler la moralité des plus jeunes élèves, rendus à l'université, ils considèrent par contre qu'ils devraient essayer d'être honnêtes. Ils comprennent que la réussite fondée sur la tricherie crée un système qui ne rend pas justice aux étudiants qui osent travailler pour réussir.

Dans nos cours universitaires, les situations de tricherie sont toujours embarrassantes. Devons-nous sévir ou fermer les yeux? L'intervention d'un professeur pourra varier en fonction des situations et selon la gravité de la faute. Pour ma part, dans un cas simple de plagiat, je demande à l'étudiant de reprendre son travail. Il m'arrive aussi de mettre la note zéro si un étudiant triche dans un examen. Plusieurs de mes collègues s'abstiennent d'agir lorsqu'une faute est commise, car ils connaissent les complications administratives si l'étudiant fait appel de leur décision. Suite à une contestation, l'étudiant et le professeur sont invités à s'expliquer devant un comité universitaire. Le professeur devra alors établir le bien-fondé de sa décision devant les membres dudit comité composé de professeurs, d'étudiants et d'administrateurs. Les professeurs qui y ont défendu leur décision ont souvent le sentiment qu'ils sont assis dans le box des accusés. Leur crédibilité est mise à rude épreuve. La plupart d'entre eux se sentent humiliés par les questions insidieuses des membres du comité. Ils se promettent d'éviter ces situations académiques qu'ils considèrent intenables et irritantes.

Dans la seconde partie de ce texte, nous analyserons les zones grises du plagiat. Aussi, nous savons qu'il appartient aux enseignants de responsabiliser les élèves sur le plagiat. Y aurait-il, de la part des uns et des autres, abus de complaisance?

## Références

- Cauchy, C. (2009, 11 avril). Tout le monde le fait. Je plagie, tu copies, il traduit, nous trichons... *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/245206/tout-le-monde-le-fait>
- Hugues, J. M. C. et McCabe, D. L. (2006). Academic misconduct within higher education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 36(2), 1-21. Repéré à <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/view/183537>
- Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris, France : ESF.
- Université Laval. (2009). *Règlement des études de l'Université Laval*. Repéré à [http://www.ulaval.ca/sg/reg/Reglements/Reglement\\_des\\_etudes.pdf](http://www.ulaval.ca/sg/reg/Reglements/Reglement_des_etudes.pdf)

# Le rôle des formateurs universitaires dans la formation pédagogique des futurs enseignants

## CHRONIQUE • Recherche étudiante

### Problématique

Le renouveau pédagogique (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) a conduit à harmoniser la formation des maîtres avec les changements en cours dans le milieu scolaire. Deux des compétences professionnelles inscrites au programme de formation des futurs enseignants portent plus spécifiquement sur la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage ouvertes, signifiantes et variées. Toutefois, le développement de ces compétences professionnelles par les futurs enseignants semble être influencé actuellement par deux lacunes importantes : la difficulté d'arrimage entre la pratique et la théorie (Desjardins & Boutet, 2008) et la prédominance de l'enseignement magistral en formation des maîtres (Gohier, Chevrier, & Anadón, 2005). Cette dernière observation s'avère problématique dans un contexte où les futurs enseignants doivent être capables de choisir des approches pédagogiques diversifiées (en stage).

En tant que responsables de la formation pédagogique, les formateurs universitaires peuvent jouer divers rôles dans le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants. Les étudiants s'attendent à ce que leurs professeurs remplissent les fonctions d'expert, de modèle et de mentor (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Mais qu'en est-il réellement? La présente recherche vise à connaître la conception qu'ont les étudiants en formation des maîtres du rôle de leurs formateurs universitaires dans l'utilisation

d'approches pédagogiques diversifiées en stage. Plus spécifiquement, elle cherche à : 1) identifier les approches pédagogiques utilisées en stage par les futurs enseignants et 2) établir le rôle que jouent les formateurs universitaires quant à l'utilisation de ces approches pédagogiques.

## Méthodologie

Pour répondre aux objectifs de la recherche, une collecte des données a été réalisée auprès d'une centaine d'étudiants de quatrième année en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'Université du Québec à Montréal à l'aide d'un questionnaire portant sur l'utilisation de diverses approches pédagogiques en stage. À la suite de l'analyse de ces questionnaires, douze étudiants, ceux qui utilisaient une grande variété d'approches pédagogiques en stage et ceux qui diversifiaient moins leurs approches, ont participé à une entrevue semi-dirigée. Celle-ci avait pour objectif de mieux comprendre leur utilisation de diverses approches pédagogiques en stage et d'identifier leur conception du rôle qu'avaient joué leurs formateurs universitaires en lien avec cette utilisation. Toutes les données recueillies ont été analysées selon une méthode d'analyse de contenu proposée par Van der Maren (2004), et ce, à l'aide du logiciel Dedoose.

## Résultats

Les résultats de la recherche montrent d'abord que les étudiants ont des connaissances limitées des approches pédagogiques et de leurs caractéristiques. Ils indiquent que l'enseignement magistral et l'enseignement stratégique correspondent aux approches pédagogiques les plus utilisées par les étudiants en stage, alors que la pédagogie ouverte<sup>1</sup> et l'apprentissage par problèmes sont peu utilisés. Pour les futurs enseignants, leurs formateurs universitaires assument les fonctions suivantes :

- leur transmettre des connaissances à propos des approches pédagogiques;
- exemplifier diverses approches dans leurs cours;
- les mettre en situation réelle pour les amener à « vivre » les approches pédagogiques;
- les motiver en leur transmettant leur passion pour diverses approches;
- tisser des liens entre les connaissances théoriques relatives aux approches pédagogiques et leur utilisation dans la pratique;
- les inciter ou non à expérimenter certaines approches pédagogiques en stage.

Mais au-delà de ces fonctions, lorsque les futurs enseignants explicitent les facteurs qui influencent leur utilisation des approches pédagogiques en stage, le maître associé apparaît comme une source importante d'influence.

---

1 Modèle pédagogique qui vise à favoriser les apprentissages par une démarche authentique de croissance personnelle. La pédagogie ouverte fonde tous les apprentissages de type académique sur l'enfant et l'environnement.

## Discussion et conclusion

Cette étude exploratoire permet de constater que les formateurs universitaires jouent des rôles beaucoup plus diversifiés que ce à quoi s'attendaient les étudiants initialement. Malgré la multiplicité de ces rôles, il s'avère que les formateurs universitaires ne sont pas les plus influents concernant l'utilisation des approches pédagogiques par les étudiants. En effet, plusieurs autres facteurs doivent être pris en considération. Tout comme l'étude de Petignat (2010), les résultats de la présente recherche montrent notamment que les stages pratiques et les maîtres associés influencent grandement les étudiants quant à l'utilisation d'approches pédagogiques variées en stage. En ce sens, de futures recherches sont nécessaires pour mieux comprendre l'influence que pourraient avoir les approches pédagogiques utilisées par les formateurs universitaires sur les futurs enseignants.

## Références

- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Desjardins, J., & Boutet, M. (2008). De l'organisation du système de formation à la concertation des acteurs : pour une médiation des savoirs. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (dir.), *Confits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 155-168). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gohier, C., Chevrier, J., & Anadón, M. (2005). La formation des maîtres au temps des réformes : l'identité professionnelle revisitée par la posture pédagogique. Dans D. Biron, M. Cividini, & J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 281-298). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Petignat, P. (2010). Les stages permettent-ils le développement des compétences? Dans L. Bélaïr, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy, & L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (p. 99-114). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

Clermont **Gauthier**  
Professeur titulaire,  
Université Laval



Anthony **Cerqua**  
Étudiant-chercheur  
Université Laval



# Pourquoi le constructivisme est-il devenu « le » discours dominant en éducation?

## CHRONIQUE • Formation des maîtres

*« Although constructivism began as a theory of learning, it has progressively expanded its dominion, becoming a theory of teaching, a theory of education, a theory of the origin of ideas, and a theory of both personal knowledge and scientific knowledge. Indeed constructivism has become education's version of the 'grand unified theory'. » (Matthews, 2000).*

La citation en exergue illustre bien l'importance du constructivisme devenu aujourd'hui la « théorie de référence » dans bon nombre de systèmes éducatifs (Perrenoud, 2003). On pourrait même dire que le concept de constructivisme est un « *traveling idea* » ou encore un « *traveling policy* » qui a été transférée et transposée dans les systèmes éducatifs tout autour de la planète, et ce, aux niveaux local, national ou global : « *Traveling policies are those which move and are adopted across different sites, shaped by the activity of supra-national and transnational agencies, and by shared educational agendas* » (Schweisfurth, 2013, p. 2).

« Qu'est-ce qui rend le discours constructiviste si séduisant? Par le biais de quels mécanismes de persuasion s'est-il progressivement imposé comme une évidence, comme une doctrine incontournable? » Examinons la question d'une part sous l'angle du fond, c'est-à-dire de la nature des arguments invoqués, et, d'autre part, sous celui de la forme, celle-ci étant comprise en tant que mécanisme de persuasion. Les deux aspects sont évidemment reliés, mais les distinguer permet de mieux saisir la finesse du concept de constructivisme.

## **Le constructivisme, un discours généreux et à prétention de vérité**

Sur le plan du fond, ce discours séduit d'abord parce qu'il est *généreux* dans sa visée. Il s'est approprié le développement de certaines finalités telles que l'éveil démocratique et la préparation au monde de demain. Dans le premier cas, le constructivisme utilise l'argument *émancipatoire* et propose comme finalité de libérer les individus des formes oppressives de contrôle qui mettent un frein au développement autonome de la pensée. En corollaire viennent des stratégies pédagogiques qui favorisent le dialogue, la coopération et le travail en équipe. Ainsi, une éducation *pour* la démocratie passerait *par* l'expérimentation de la démocratie en classe. Selon Dewey, Freire ou d'autres auteurs, cela peut signifier différentes modalités de partage du pouvoir entre l'enseignant et les élèves, ces derniers pouvant exercer un plus ou moins grand contrôle sur le curriculum, les activités d'apprentissage, les modalités d'évaluation.

Une autre caractéristique altruiste du discours constructiviste renvoie à *l'argument de la préparation des élèves à un monde en mutation perpétuelle*. Cette finalité prend sa source dans l'idée que la nature changeante des connaissances et des habiletés requises pour fonctionner dans le monde de demain nécessite la mise en place de formes flexibles de connaissances et d'habiletés. On reconnaît l'injonction « apprendre à apprendre »; on perçoit aussi le discours contemporain des compétences parfaitement aligné sur cette préoccupation. L'économie du savoir est devenue une idée phare de la mondialisation et requiert plus que jamais des approches d'enseignement qui permettront de développer les compétences, la flexibilité, la créativité et l'innovation (Schweisfurth, 2013, p. 33).

Il va sans dire que ces deux finalités promouvant la démocratie ou la préparation au monde de demain ne sont pas l'apanage du discours constructiviste mais, par une sorte de phénomène d'amalgame d'idées, tout se passe comme si elles lui ont naturellement été associées.

Le constructivisme séduit également parce qu'il se présente comme *un discours de vérité*. L'argument cognitif « l'enfant construit ses connaissances » produit un important effet de conviction. Dans un curieux petit texte, Perrenoud (2003) élabore une analogie entre le constructivisme et la gravitation universelle. Pour lui, on ne songerait pas un instant à être pour ou contre la gravitation pour la simple raison qu'elle est une loi de la nature dont « on ne peut que prendre acte ». Il en irait de même selon lui du constructivisme qui « est une "loi" de l'apprentissage humain qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet » (p. 8). Haussé ainsi au niveau de « vérité universelle », le constructivisme est devenu une pensée collective et distincte de l'arbitraire de l'opinion et de la croyance individuelle.

## **Le constructivisme et ses mécanismes de persuasion**

Sur le plan de la forme, le constructivisme utilise plusieurs stratégies de persuasion.

Le constructivisme séduit parce qu'il est foncièrement *tautologique*. Affirmer que l'enfant construit ses connaissances est en réalité une idée peu éclairante et d'une banalité peu commune. Ce mécanisme argumentatif permet alors, par sa simplicité même, de faire fondre les oppositions et de rallier les publics les plus divers : enseignants, administrateurs, politiciens, parents. En effet, personne ne conteste que c'est l'enfant qui, ultimement, construit ses connaissances. La question fondamentale est plutôt de savoir comment on peut l'aider le mieux possible à le faire. Sur ce point, les réponses des constructivistes et des instructionnistes sont cependant fort différentes.

Le discours constructiviste séduit parce qu'il est *dissimulation*. En brandissant comme loi universelle le postulat tautologique de la construction des connaissances, le constructivisme avalise en quelque sorte toutes les constructions au sujet du réel. Quand la connaissance est réduite au personnellement ou au socialement construit, il en faut peu pour que le réel n'existe plus et que tous les discours, même les plus surréalistes, prétendent à une égale vérité. Ce peut être un bon coup de marketing pour susciter l'adhésion, mais c'est un point d'achoppement majeur, car le discours constructiviste se donne alors pour autre chose que ce qu'il est : il feint d'être science et vérité universelle, mais cache qu'il n'est qu'opinion.

Le constructivisme séduit parce qu'il est *œcuménique*. Il étend ses tentacules dans toutes les sphères : en art, en philosophie, en sociologie, en éducation. Dans la littérature éducative où il est particulièrement foisonnant, le constructivisme est présenté comme théorie d'apprentissage, théorie d'éducation, théorie d'enseignement, théorie de la cognition, théorie personnelle de la connaissance, théorie de la connaissance scientifique, théorie d'éthique et de politique éducative, ou encore plus globalement comme vision du monde (Matthews, 2000). Comme discours rassembleur, il ne se fait pas mieux : puisque chacun construit ses connaissances donc tout le monde est constructiviste! (Phillips, 1995).

Le discours séduit parce qu'il est *irréfutable*. Lorsque des critiques lui sont adressées, il se transforme automatiquement en autre chose. Il n'est alors pas rare d'entendre : « Monsieur, le constructivisme dont vous parlez n'est pas le constructivisme, le constructivisme est plutôt... ceci ou cela ». Comme l'hydre de Lerne dont les têtes coupées se multiplient sans cesse, cette identité multiple rend le constructivisme indestructible, imperméable à toute critique.

Enfin, le discours séduit parce qu'il est *caricatural* comme dans l'opposition « lighting the flame » vs « filling the bucket ». Dans la littérature constructiviste, on ne compte plus les allusions à la pédagogie traditionnelle, à la mémorisation débile, au déversement mécanique des connaissances dans la tête de l'enfant, à l'obéissance servile comme si la classe pouvait se faire en l'absence de toute forme de jugement de la part de l'enseignant. C'est un discours polémique qui attaque un ennemi imaginaire, la pédagogie traditionnelle, qui ne peut se défendre parce qu'elle n'existe tout simplement pas. En fait, la stratégie de s'opposer pour mieux se poser et se définir ne fonctionne que par la mise en scène d'un diable fantasmé, que l'on pourfend à la manière de Don Quichotte face aux moulins à vent.

## Conclusion

On aurait tort d'associer le constructivisme à une posture de gauche ou de droite. Les deux peuvent facilement y faire leur lit que ce soit sur le plan des finalités poursuivies, de l'interprétation du réel, des stratégies à mobiliser. Le constructivisme a simplement besoin de croyants pour exister et se propager. Manifestement, il a réussi à en convertir partout. C'est précisément là que réside la réponse à notre interrogation de départ sur les raisons de son succès : le constructivisme présente plusieurs attributs du discours religieux. Pour paraphraser Marx, il est l'opium des réformateurs.

## Références

- Matthews, M. (2000). *Constructivism in science and mathematics education*. Repéré à <http://educa.univpm.it/inglese/matthews.html>
- Perrenoud, P. (2003). Pour ou contre la gravitation universelle? *Résonances*, 3, 7-9. Repéré à [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2003/2003\\_22.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_22.html)
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly : The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Schweisfurth, M. (2013). *Learner-centred education in international perspective. Whose pedagogy for whose development?* New York, NY : Routledge.

# Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants novices ou comment créer du milieu pour vivre

Ghislain **CARLIER**  
Jean-Louis **DUFAYS**  
Luc **ALBARELLO**  
UCL – EDEF

## **CHRONIQUE** • Point de vue international

Transposée à la formation initiale des enseignants et à leur début de carrière, l'injonction de Clot (2013) reprise en titre interpelle l'ensemble des acteurs du monde de l'éducation, formateurs, directions d'établissement et décideurs politiques. En Belgique francophone, elle tombe à pic par rapport aux nombreuses directives ministérielles qui transforment petit à petit la régulation du travail enseignant (Maroy, 2009). Un dossier important reste cependant en attente d'une décision politique dûment implémentée : l'accompagnement de l'entrée dans le métier des novices. La présente rubrique résume les lignes de force de la journée d'étude consacrée à ce thème par l'École d'éducation et de formation (EDEF) de l'Université catholique de Louvain.

Accompagner les enseignants novices aujourd'hui s'avère être une priorité absolue; cela implique de prendre en compte la construction de leur identité professionnelle, la mobilité inhérente aux débuts de l'exercice du métier et les modalités d'accompagnement existantes.

L'identité professionnelle prend ses racines dans ce que l'individu était avant son entrée en fonction : les repères, les valeurs, les modèles, la formation initiale et le « déjà-là » colorent sa représentation du métier. Il est parfois sous l'emprise d'une euphorie anticipatrice ambivalente, chargée néanmoins de crainte. Crainte bien légitime puisque l'individu est fréquemment confronté au « choc du milieu », d'autant plus fort qu'il effectue des intérim courts en situations difficiles, dans lesquels la considération des collègues et de la direction n'est pas toujours présente. Le réflexe protectionniste prend alors le pas au point que le souci majeur du novice est de scinder les fonctions administratives, relationnelles et d'apprentissage inhérentes au métier.

La confrontation à la réalité est d'autant plus importante que les enseignants débutants ont eu un parcours scolaire qui les a tenus à l'écart de l'échec et que leur origine socioculturelle est élevée.

En revanche, le choc de la réalité s'atténue lorsque l'enseignant novice se sent accueilli et épaulé par la direction et par les collègues en place. Lorsqu'il perçoit qu'il a droit à l'erreur sans être stigmatisé voire congédié, l'envie de poursuivre dans le métier s'accroît et le risque de décrochage diminue. « Le collectif est fait pour que chacun se sente capable d'être seul », comme l'écrit paradoxalement Clot (2013). Du reste, de nombreux jeunes n'ont pas le projet de s'installer définitivement dans l'enseignement et sont tentés par des expériences professionnelles diverses, quitte à revenir ultérieurement en milieu scolaire. En réalité, il apparaît que le taux d'abandon est en relation avec le niveau du diplôme et le nombre de mois prestés durant la première année (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire et Veinstein, 2013).

La formation initiale peut faire beaucoup (plus ou mieux) pour équiper les futurs enseignants à affronter le choc de la réalité : stages bien préparés et mieux accompagnés dans une diversité de publics; travail significatif sur les préconceptions; sensibilisation aux facettes complémentaires du métier : transmission, socialisation et éducation. Ces multiples constats relatifs aux difficultés d'insertion professionnelle des novices dans un univers exigeant posent non seulement la question de leur formation initiale mais, bien plus encore, celle de leur projet professionnel et de leur sélection à l'entrée.

Lorsque les bonnes conditions sont remplies, le novice atteint un premier palier de consolidation des acquis et (re)trouve du plaisir à exercer son métier.

Pour que le passage entre la formation initiale et l'entrée dans le métier soit aussi harmonieux que possible, il importe de construire les meilleures synergies entre les deux mondes et qu'un lien puisse être maintenu et renforcé entre les deux milieux, en particulier dans le cadre de la formation continue.

Bon nombre de dispositifs formels et informels conçus pour soutenir l'insertion professionnelle des novices ont fait leurs preuves : mentorat, codéveloppement et coaching. Les enseignants qui en bénéficient estiment apprendre à devenir plus efficaces, apprécient d'appartenir à un groupe, prennent le temps de réfléchir sur leur pratique et ils trouvent une réponse à leur sentiment de solitude. Ils relèvent néanmoins le risque de surcharge lié à l'investissement pesant dans la gestion des tâches nouvelles, multiples et exigeantes. Les dispositifs d'accompagnement devraient être institutionnalisés, en combinant les dimensions structurelles, didactiques et pédagogiques, afin de rejoindre Vygotsky (cité par Clot, 2013) pour qui « L'individu est la forme supérieure du collectif ». Plus que tout, le début de carrière pourrait être gradué en difficultés, sans négliger de revaloriser le métier sous plusieurs angles, notamment l'angle symbolique par une promotion plus positive.

De leur côté, les tuteurs devraient pouvoir bénéficier de formations consistantes leur permettant d'acquérir des compétences professionnelles neuves : accompagner des novices représente une fonction différente du métier d'enseignant. Des espaces d'inter-visions pour inscrire leurs propres actions dans une dynamique réflexive devraient leur être accessibles.

À ce jour, les intérimis sont la plupart du temps confiés aux novices sans emploi. Ces situations professionnelles sont pesantes et stressantes : adaptation au pied levé à un milieu inconnu, contrat de brève durée, etc. Des enseignants chevronnés pourraient bénéficier d'une année sabbatique durant laquelle ils seraient disponibles pour effectuer des remplacements. Des novices occuperaient momentanément leur place durant un an.

En conclusion, à travers ces différents aspects abordés ci-dessus, l'entrée dans le métier d'enseignant, et particulièrement l'accompagnement des enseignants novices, est devenue une problématique qui ne peut plus être laissée à la seule bonne volonté ni à l'amateurisme des uns ou des autres. Des expériences pilotes significatives et des écrits scientifiques éclairants (Paul, 2004) devraient suffire à inspirer des décisions politiques pertinentes en la matière.

## Références

- Clot, Y. (2013). Développer le collectif dans l'individu? Dans B. Carnel & J. Moniotte (dir.). *Intervention, recherche et formation. Quels enjeux, quelles transformations?* (p. 24-36). Amiens : ARIS.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les cahiers du GIRSEF*, 92. Louvain-la-Neuve : GIRSEF.
- EDEF. (2013). *L'accompagnement de l'entrée dans les métiers de l'éducation et de la formation. I. Le cas des enseignants débutants*. Louvain-la-Neuve : Journée d'étude.
- Maroy, C. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 83-99). Bruxelles : De Boeck.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

