

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Rencontre avec :
Lorraine Lamoureux

Bulletin du CRIFPE

Les IUFM en chantier.
De la formation des enseignants du primaire en France

Chronique de la langue française :
L'orthographe rectifiée et le rôle des étudiants
comme acteurs de changement dans les pratiques langagières à l'école

Le sens de la professionnalisation de l'enseignement

Dossier

L'insertion dans la profession enseignante
sous la responsabilité de Colette Gervais

2	ÉDITORIAL
4	ACTUALITÉ L'Université du Nouveau Monde. Une école de citoyenneté aux airs de festival <i>Michel Venne et Alexandre Meunier</i>
10	Le sens de la professionnalisation de l'enseignement <i>Louis Levasseur</i>
13	DOSSIER L'insertion dans la profession enseignante <i>Colette Gervais</i>
14	Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire <i>Joséphine Mukamurera et Channy Gingras</i>
18	Une expérience de mentorat en ligne : des conseillères pédagogiques accompagnent des enseignants novices <i>Geneviève Nault</i>
21	Construire son expérience en situations indéterminées : préoccupations méthodologiques <i>Marie-Josée Dumoulin</i>
25	Création du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE) à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) <i>Stéphane Martineau, Liliane Portelance et Annie Presseau</i>
26	ENTREVUE Rencontre avec Lorraine Lamoureux <i>Colette Gervais</i>
34	CHRONIQUE DU MILIEU SCOLAIRE Une commission scolaire engagée... <i>Bernadette Desmarais</i>
37	CHRONIQUE INTERNATIONALE Les IUFM en chantier. De la formation des enseignants du primaire en France <i>Jean-François Marcel</i>
44	CHRONIQUE DIDACTIQUE Le nouveau programme d'histoire au second- aire : le choix d'éduquer à la citoyenneté <i>Jean-François Cardin</i>
49	CHRONIQUE SUR L'ÉTHIQUE ET LA CULTURE SCOLAIRE La crise de l'autorité <i>Denis Jeffrey</i>
54	CHRONIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE L'orthographe rectifiée et le rôle des étudiants comme acteurs de changement dans les pratiques langagières à l'école <i>Érick Falardeau</i>
58	LIVRES

Sommaire

Le bulletin du CRIFPE

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

Responsable du bulletin

Maurice Tardif *U. de Montréal*

Adjointe à la production

Monica Cividini *U. de Montréal*

Responsables des rubriques

Jean-François Cardin	<i>U. Laval</i>
Éric Falardeau	<i>U. Laval</i>
Colette Gervais	<i>U. de Montréal</i>
Denis Jeffrey	<i>U. Laval</i>

Collaboration spéciale

Joséphine Mukamurera	<i>U. de Sherbrooke</i>
Channy Gingras	<i>U. de Sherbrooke</i>
Geneviève Nault	<i>U. de Sherbrooke</i>
Marie-Josée Dumoulin	<i>U. de Sherbrooke</i>
Bernadette Desmarais	<i>C. S. de Laval</i>
Louis Levasseur	<i>U. de Montréal</i>
Michel Venne	<i>Institut du Nouveau Monde</i>
Jean-François Marcel	<i>U. de Toulouse II Le Mirail</i>
Stéphane Martineau	<i>UQTR</i>
Liliane Portelance	<i>UQTR</i>
Annie Presseau	<i>UQTR</i>

Revision linguistique

Francisco Pereira de Lima *CRIFPE - Laval*

Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté *U. Laval*

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

Abonnez-vous

Pour recevoir gratuitement
Formation et Profession, le bulletin du CRIFPE.
Le formulaire est accessible sur notre site internet
<http://crifpe.scedu.umontreal.ca>

ÉDITORIAL

Dire sans jeu de mots : un chat est un chat et un « pro » n'est pas un professionnel

Maurice TARDIF

Directeur
CRIFPE



En lisant le tout récent Avis du Conseil supérieur de l'éducation, *Un nouveau souffle pour la profession enseignante* (septembre 2004), j'ai éprouvé, malgré la qualité indéniable du texte, un sentiment d'insatisfaction découlant de l'incomplétude qui caractérise l'argumentation du CSÉ à propos de la professionnalisation de l'enseignement.

Dès le début de son Avis, en reprenant une idée déjà bien présente dans le rapport Parent (1964), le CSÉ affirme en effet que « l'enseignement est une profession » (p. 11). Cependant, tout au long des 60 pages qui suivent, cet organisme ne prend jamais vraiment position sur la question de la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec.

Or, cette question est au cœur des débats depuis au moins sept ans dans le monde de l'enseignement québécois et elle va, vraisemblablement, dominer la scène encore quelques années (que d'aucuns anticipent déjà très « chaudes »). Il est donc pour le moins étrange que le CSÉ n'ait pas osé prendre le taureau par les cornes, en émettant de manière claire et précise sa propre recommandation sur la question.

En fait, le Conseil propose de confier cette responsabilité à une commission indépendante qui aurait « le mandat de redéfinir les paramètres de la gestion de la profession enseignante, dans une perspective de professionnalisation et de valorisation » (p. 72). Mais n'est-il pas lui-même un organisme indépendant qui, pour rédiger son Avis, a consulté pendant plusieurs mois tous les organismes et acteurs du Québec qui avaient quelque chose à dire sur cette question? Je me le demande : en quoi alors le travail d'une commission indépendante permettrait-il d'ajouter quelque chose à ce dossier? En réalité, une telle commission ne ferait que repousser le problème de quelques mois ou de quelques années, et aboutirait exactement au même résultat : un véritable nœud gordien où viennent s'emmêler les visions, passions et intérêts contradictoires des adversaires et des partisans de l'ordre professionnel. Pourtant, on sait qu'un nœud gordien ne peut pas se dénouer et qu'il faut donc le trancher, c'est-à-dire, dans le cas qui nous occupe ici, prendre position.

Or, prendre position nécessite de cesser de jouer avec les mots. Bref, il faut appeler un chat un chat. Ainsi, en Amérique du Nord, un groupe de travailleurs ne peut pas porter le titre de profession si ce titre n'est pas reconnu par la loi et défendu par un ordre professionnel. Jusqu'à preuve du contraire, sur le plan social, juridique et politique, les enseignants sont donc des fonctionnaires syndiqués et non pas des professionnels. Il faut par conséquent cesser de jouer avec les mots, ne plus utiliser les termes « professionnels » et « profession » pour désigner les enseignants et leur métier, et cesser de prétendre, comme on le fait depuis le rapport Parent, que l'enseignement est une profession, si du même tenant on refuse l'existence d'un ordre professionnel ou si on n'en affirme pas la nécessité.

Certes, de nos jours, les gens, enseignants y compris, aiment bien se faire qualifier de « pros » et passer aux yeux des autres pour des « pros ». Mais, si le titre peut sembler flatteur, il ne veut strictement rien dire, car n'importe qui peut en user et en abuser à sa guise. Il en va autrement du titre légal de « professionnel » en droit, en médecine, en ingénierie et dans les 42 autres professions et leur presque 300 000 membres que compte le Québec. Un professionnel n'est pas un « pro », c'est-à-dire un expert quelconque et parfois autoproclamé tel; il est, selon l'Office des professions, un travailleur qui « dispense les meilleurs services possibles au public, qui possède la formation, la compétence et les qualités requises pour le faire », et auquel la loi reconnaît l'autorité légale, c'est-à-dire à la fois l'autonomie et la responsabilité, pour agir selon ce titre. Il faut donc, dans le monde de l'enseignement, cesser de prendre des vessies pour des lanternes, en disant : nous sommes des « pros » et nous voulons être reconnus pour des « pros », tout en sachant fort bien que ce mot ne veut rien dire lorsqu'on passe aux choses sérieuses, c'est-à-dire aux questions relevant de l'autonomie, de la responsabilité, de l'imputabilité et des obligations des professionnels.

Qu'est-ce que cela veut dire? Simplement que je ne suis pas un professionnel si je ne contrôle pas ma formation; je ne suis pas un professionnel si je n'accepte pas d'être évalué par mes pairs; je ne suis pas un professionnel si je n'ai pas une obligation de formation continue dans mon champ spécialisé d'expertise; je ne suis pas un professionnel si je n'accepte pas de rendre des comptes au besoin sur les actes dont je suis

légalement responsable et sur les décisions qui les justifient; je ne suis pas un professionnel si mes actes ne sont pas guidés par un code d'éthique; je ne suis pas un professionnel si mon activité ne repose pas sur une base publique de connaissances. On ne peut pas remplacer ces attributs par un vague « idéal professionnel », aussi noble soit-il.

Bien sûr, on peut avoir dix bonnes raisons de s'opposer à la création d'un ordre professionnel (certains en ont même cent!). Mais alors il faut être cohérent avec soi-même et dire : je ne peux pas revendiquer le titre de professionnel et refuser du même coup le professionnalisme. Pourtant cette incohérence sous-tend le discours de la plupart des adversaires de l'ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec : ils veulent le beurre et l'argent du beurre, ils veulent être des « pros » mais sans profession...

C'est cette même incohérence que l'Avis du CSÉ continue, à sa manière, de maintenir : en le lisant, on a pourtant l'impression qu'il nous conduira à une conclusion claire, à savoir proposer la création d'un ordre professionnel; cependant, dans ses dernières pages, la conclusion anticipée s'évanouit et le lecteur retombe dans cette nuit où tous les chats sont gris. C'est exactement le même expédient dont a usé l'Office des professions en 2002, en disant aux enseignantes et enseignants du Québec : vous êtes des professionnels, mais en vérité vous n'avez pas besoin légalement de porter ce titre. Bref, vous êtes des « pros », mais non des professionnels! Mais comment peut-on être un quasi-professionnel? Cela, l'Office ne l'explique jamais, car il sait que ça n'existe pas. Dans le même sens, depuis 40 ans, on répète aux enseignantes et enseignants du Québec qu'ils sont des professionnels et que leur activité relève du professionnalisme. Toutefois, dès qu'il s'agit de passer du fait au droit, on se met à tourner autour du pot, en disant aux mêmes personnes : c'est trop tôt, c'est pas assez, pas encore, plus tard, allons-y lentement, par étapes, oui mais, peut-être, etc.

À l'étape actuelle de l'évolution de l'enseignement au Québec (j'aimerais rappeler à ce propos que nous sommes entrés dans le XXI^e siècle!), il me semble que le temps est enfin venu de faire des choix clairs. On peut être pour ou contre une véritable et légalement responsable profession enseignante, et non pas quelque part entre les deux comme le dernier Avis du Conseil.

Actualité

L'Université du Nouveau Monde Une école de citoyenneté aux airs de festival

**Michel VENNE et
Alexandre MEUNIER**

Institut du Nouveau Monde



n dit souvent que les jeunes sont apathiques et désabusés face à la chose publique. Cela est à la fois vrai et faux. Vrai, en ce sens

qu'une partie de la jeunesse vit repliée sur elle-même et place au centre de ses préoccupations, outre les études ou l'emploi, le divertissement et le confort matériel plutôt que l'engagement social. L'un des antidotes à ce retrait de l'espace public est d'offrir à ces jeunes des expériences de citoyenneté qui leur paraissent emballantes, stimulantes, liant l'utile à l'agréable. Faux, parce qu'une bonne proportion des jeunes d'aujourd'hui s'intéressent aux choses de la vie publique, notamment à tout ce qui concerne la protection de l'environnement, le développement durable, l'équité entre les générations, la coopération internationale, la mondialisation. Ces jeunes ne font guère de bruit, sauf ponctuellement lors de manifestations antiguerre ou altermondialistes. Ils sont pourtant nombreux. C'est peut-être que nous ne les écoutons pas assez. À leur fermer nos oreilles, nous finirons par les décourager de s'engager. Il est donc important de leur fournir des occasions de prendre la parole.

Du 19 au 22 août dernier, un nouvel organisme voué à l'animation du débat public et au renouvellement des idées au Québec, l'Institut du Nouveau Monde, a organisé, pour les jeunes de 15 à 30 ans, une université d'été qui s'était donné comme mission d'atteindre les deux objectifs évoqués plus haut : attirer, dans une école de citoyenneté aux airs de festival, des jeunes qui ne sont guère engagés ; donner une tribune et renforcer les compétences civiques

de jeunes qui, eux, sans être les chefs de file de mouvements organisés, sont cependant intéressés par la chose publique, mais ne savent où aller pour concrétiser leur engagement. La première édition de l'Université du Nouveau Monde s'est déroulée à Montréal, principalement sur le campus de l'UQAM, et a attiré quelque 400 jeunes provenant de toutes les régions du Québec. Les participants – la moitié étaient des garçons, la moitié des filles – ont pu améliorer leurs connaissances des grands enjeux de notre temps (mondialisation, éducation, travail, famille, arts, médias, espace public, éthique, environnement, territoire, identités) à travers 60 activités originales, réparties sur quatre jours : tables rondes, ateliers, conférences. Ils ont pu aussi développer des compétences civiques en participant, tout au long des quatre jours, à un « projet citoyen » qui consistait à formuler, collectivement, 50 propositions sur le Québec de demain.

Une formule audacieuse et attrayante

L'événement, qui avait pour objectif principal de favoriser la participation des jeunes citoyens québécois aux débats publics, s'est présenté sous la forme d'une école de citoyenneté aux airs de festival, conjuguant des volets éducatifs, délibératifs, ludiques et artistiques.

Pour mieux outiller la jeunesse québécoise face aux défis de la modernité, l'UNM a développé un programme d'éducation à la citoyenneté à la fois novateur et enrichissant, visant à fournir aux participants les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté active. L'université d'été a été l'occasion pour eux de débattre, de discuter, d'améliorer leurs capacités d'analyse du discours et d'expression orale. Elle a aussi permis de faire ressortir l'importance de l'ouverture d'esprit préalable à toute démarche de recherche du bien commun. Ainsi, au-delà des débats, l'UNM a exigé de ses participants le respect et l'écoute des opinions exprimées.

Dans l'élaboration de sa programmation, l'UNM a fortement considéré les aspirations et les inclinaisons de la jeunesse québécoise. Pour rejoindre ceux et celles qui ne sont pas déjà engagés sur le plan social et politique, l'UNM a créé une formule attrayante d'éducation à la citoyenneté. Nous avons ainsi invité un grand nombre de conférenciers prestigieux et des figures publiques dont les noms avaient un fort potentiel de résonance chez les jeunes. Parmi ceux-là, Roméo Dallaire, Daniel Pinard, Richard Martineau, Michaelle Jean et Pierre Curzi, souvent connus pour la place qu'ils occupent au sein de leur profession, mais beaucoup moins pour leur engagement social soutenu.

Pour rejoindre les jeunes attirés par la dimension plus strictement politique de la citoyenneté et aussi, de manière générale, pour combattre le cynisme d'une certaine frange de la jeunesse à l'égard du politique, l'UNM a invité plusieurs chefs de file de la société québécoise capables de relayer dans leurs cercles les préoccupations de notre jeunesse. La présence de politiciens, d'entrepreneurs et de chefs syndicaux a renforcé chez les jeunes le sentiment de participer à une tribune privilégiée où ils seront écoutés et auront éventuellement cet impact sur la société qui leur donnera envie de s'engager davantage.

Parmi ces invités, soulignons la présence de 28 hommes et femmes politiques de tous les paliers de gouvernement, dont les ministres provinciaux Pierre Reid et Claude Béchard, le chef de l'opposition officielle à l'Assemblée nationale, Bernard Landry, le porte-parole de l'UFP, Amir Khadir, les sénateurs Madeleine Plamondon et Pierre-Claude Nolin et le maire de Montréal, Gérald Tremblay.

Pour rejoindre ceux qui expriment leur citoyenneté par les arts, l'UNM a proposé, parmi la soixantaine d'activités au programme, un certain nombre d'activités ludiques en journée – improvisation, théâtre, vidéo, murale, photo, caricature – et festives en soirée – spectacles des groupes Loco Locass et de Polémil Bazar, spectacle d'improvisation et ciné-débat. Par le biais du ludisme, certains participants se sont reconnus dans la programmation de l'UNM et ont été de ce fait attirés vers des sujets sérieux et des approches scientifiques rigoureuses.

Trois niveaux d'apprentissage

Pour réaliser ses objectifs pédagogiques, la programmation de l'UNM proposait différents types d'activités intégrant à leur façon les objectifs visés.

L'éducation à la citoyenneté

Afin que tous les participants soient adéquatement préparés à participer activement aux activités de l'UNM, l'horaire comprenait deux sessions d'initiation à la citoyenneté. Ces séances comportaient des notions de base concernant l'évolution du modèle québécois et présentaient les moyens de réaffirmation de la citoyenneté. Elles ont permis aux néophytes d'acquérir ou de rafraîchir certaines notions et d'aborder leur participation aux activités avec une grande confiance.

L'acquisition de connaissances sur les grands enjeux

Pour transmettre des connaissances en matière de citoyenneté, l'UNM a proposé à ses participants des activités formatrices et une documentation claire et étoffée. Au premier plan des activités figurent les conférences. Celles-ci offraient à une cinquantaine de participants à la fois l'occasion d'entendre des spécialistes prestigieux et des figures publiques leur exposer les tenants et les aboutissants de problématiques actuelles, faisant ressortir le potentiel du citoyen dans leur résolution. « Agriculture et mondialisation », « Le système d'éducation québécois » et « Éthique scientifique et humaine » ne sont que quelques exemples de la diversité et de l'actualité des thèmes abordés.

Les grandes conférences, portant sur des thèmes rassembleurs transcendant la programmation de l'UNM (le bien commun, la démocratie et les problèmes de guerre et paix), ont permis aux participants d'entendre des conférenciers internationaux – Riccardo Petrella, Jacques Attali et Roméo Dallaire – et de leur poser des questions. Tenues en soirée et ouvertes au public, les grandes conférences ont attiré plusieurs centaines de spectateurs, ce qui confirme l'intérêt de la population québécoise pour les questions de citoyenneté.

L'UNM a mis à la disposition de ses membres différents types de documents afin de favoriser la participation lors des activités et de souligner l'importance d'une information de qualité dans l'exercice de la citoyenneté. Sur le site web de l'UNM, les participants avaient accès, plusieurs semaines avant le début des activités, à un centre de documentation comprenant 20 textes, dont 5 courts essais portant sur chacun des cinq thèmes abordés lors de cette première édition, soit « Éducation, travail, famille », « Mondialisation et éthique », « Environnement et territoire », « Identité » et, enfin, « Arts, médias et espace public ».

À leur arrivée à l'UNM, le 19 août, les participants se sont vu remettre l'*Annuaire du Québec* – ouvrage thématique abordant sous forme d'articles les aspects sociaux, culturels, économiques et politiques du Québec actuel – et le *Cahier du participant*. Enfin, à chacun des quatre jours d'activités, les participants ont reçu un exemplaire du journal *Le Devoir*.

L'acquisition de compétences civiques

Les activités de l'UNM étaient agencées de manière à transformer les connaissances en compétences, à augmenter le « savoir » par un « savoir-faire ». Les compétences que l'UNM a développées chez ses participants sont celles relatives au débat et à l'exercice de la citoyenneté, soit, entre autres, capacités oratoires, analyse du discours et ouverture d'esprit.

Dans le but de faire cheminer tous les participants vers chacun des objectifs, l'UNM les a encouragés à assister à au moins une séance au choix parmi chaque type d'activités. En plus des conférences, ces activités comptaient des tables rondes et des ateliers. Les tables rondes, pendant lesquelles de jeunes spécialistes étaient appelés à se prononcer et à débattre autour d'un sujet chaud, ont permis d'assister et de participer à des débats d'idées stimulants. Les ateliers, en groupe restreint de 15 à 20 participants, ont été l'occasion de mettre les connaissances en pratique, de développer des habiletés et de démythifier les conditions de l'engagement citoyen.

Le déjeuner-rencontre, qui a réuni près de 30 hommes et femmes politiques ou journalistes politiques et près de 300 participants, a permis de rapprocher citoyens et décideurs dans un climat d'échange ouvert et respectueux. À raison d'un intervenant par table de 10, les participants ont pu poser des questions sur les métiers liés au monde de la politique et sur la nature de ce type d'engagement.

Enfin, le projet citoyen constitue l'expression la plus aboutie et concrète des objectifs ayant présidé à l'élaboration de la programmation de l'UNM, parce qu'il les intègre tous. Par un exercice démocratique incluant délibérations, assemblées et votes, les participants ont été conduits à formuler 50 propositions pour le Québec dans 20 ans. D'abord réunis en groupe de 10, les participants, à raison de deux heures par jour, se sont penchés sur un des 5 thèmes de l'UNM pour émettre des propositions. Le quatrième et dernier jour de l'événement a été entièrement dédié aux délibérations et à l'adoption des 50 propositions. Cette démarche a grandement retenu l'attention des médias par son originalité, la qualité du résultat et l'engouement qu'elle suscita parmi les participants.

Une grande appréciation des participants

Les fiches d'appréciation remplies par les participants ont permis de constater leur grande satisfaction. Les 155 participants qui les ont remplies ont accordé une note de 6,3/7 à l'ensemble de l'événement, soulignant principalement l'importance d'un tel lieu de discussion et de débat dans notre société; 139 d'entre eux ont affirmé vouloir participer à sa deuxième édition. Ils ont particulièrement apprécié les thèmes choisis (89 %), la quantité (89 %) et la diversité d'activités proposées (92 %) pendant ces quatre jours.

L'UNM a agi de concert avec des centaines de Québécois pour lutter contre l'exclusion et la pauvreté. L'UNM a fait appel ou répondu à l'appel de nombreux organismes communautaires ayant comme mission précise d'intégrer ou réintégrer des individus ou des groupes à la société active – nouveaux arrivants, jeunes décrocheurs ou à risque, jeunes souffrant de troubles dépressifs, itinérants. Ces organismes sont

l'Atelier d'artisanat du centre-ville, l'Atelier des Petites-mains, les troupes de théâtre participatif Mise au Jeu et UTIL, Jeunesse enJeu, eMage, le Resto Plateau et la Mission Old Brewery.

En outre, l'UNM a donné l'exemple d'une attitude responsable face à l'environnement. D'abord, une bonne gestion des ressources a permis de trier et de réduire au maximum les déchets générés avant et pendant l'événement. Des contenants réutilisables ou faits de matières recyclables ont été partout utilisés. De plus, le sac contenant les effets des participants était un sac de coton tout usage, accompagné d'un texte explicatif les invitant à le réutiliser pour faire leurs emplettes. Enfin, l'UNM a encouragé ses participants provenant des régions à pratiquer le covoiturage, en organisant le partage des places libres et en proposant des arrêts.

Humanisme, responsabilité, dialogue

Quelques traits ressortent clairement de l'ensemble de vœux et de projets formulés, en quelques heures à peine, sur quatre jours. On comprendra que, pour chacune des 50 propositions, les jeunes participants n'ont pas eu l'occasion de rédiger une étude de faisabilité exhaustive. Il reste qu'une cohérence réunit ces propositions autour de certaines valeurs :

- l'humanisme;
- la responsabilité;
- le dialogue intergénérationnel;
- la sauvegarde de l'environnement;
- la conscience d'une identité distincte en Amérique;
- la volonté de maîtriser la mondialisation;
- le renforcement du lien social;
- le souci des régions;
- un État agissant comme gardien du bien commun.

Ces jeunes veulent, avant toute chose, vivre dans une société responsable dans laquelle les citoyens ne sont pas seulement titulaires de droits, mais doivent assumer leurs responsabilités à l'égard des autres, et aussi à l'égard d'eux-mêmes. Ils prônent la consommation responsable, une éthique environnementale, une alimentation saine, la pratique individuelle du sport et

d'activités physiques, l'instauration de carrefours citoyens dans chaque région du Québec, d'une « journée des voisins » pour favoriser les échanges entre concitoyens, d'une « journée d'action citoyenne » et d'un nouveau congé férié mais consacré à « la création, l'amélioration ou l'entretien d'un bien commun ». S'ils sont en faveur de la réduction de l'endettement étudiant, ils proposent d'assortir les mesures d'aide de certaines conditions : les étudiants concernés devraient être ceux qui ont des enfants, font du bénévolat, étudient dans un domaine où il y a pénurie de main-d'œuvre ou prévoient travailler en région.

Ils interpellent aussi les entreprises et souhaitent que celles-ci soient enjointes d'adopter un plan de recyclage de toutes leurs matières résiduelles et un plan de gestion écologique de la fabrication des produits manufacturiers.

La sauvegarde de l'environnement est l'une de leurs grandes préoccupations. À ce sujet, ils préconisent l'imposition de limites à l'étalement urbain. Ils voudraient que l'eau soit considérée, et à ce titre protégée, comme « patrimoine collectif essentiel ». Ils proposent que l'on mette un frein à l'extraction des ressources naturelles, notamment la forêt. Ils mettraient l'accent sur les économies d'énergie est les sources renouvelables d'énergie.

Et ils proposent la gratuité du transport en commun dans vingt ans!

L'État lui-même doit jouer, selon eux, un rôle crucial. Au lendemain de l'Université du Nouveau Monde, des journalistes ont résumé la position des jeunes participants en affirmant que ceux-ci souhaitent un État « interventionniste ». Ce n'était pas une erreur. Encore faut-il s'entendre sur le sens de ce mot. Car les jeunes ne veulent pas d'un État qui intervient pour faire les choses à la place des citoyens. Ils veulent plutôt un État qui assume ses responsabilités comme gardien du bien commun. Et à ce titre, ils lui demandent d'agir en particulier de deux manières.

D'une part, ils veulent que le gouvernement utilise son pouvoir législatif et réglementaire pour amener les acteurs sociaux et économiques à agir de manière responsable, autant en fixant dans les lois des obligations pour les entreprises en matière environ-

nementale qu'en utilisant la fiscalité, en imposant une taxe verte sur les véhicules à moteur énergivores, par exemple. Ils proposent aussi des modifications à la *Loi sur les normes du travail* de manière à ce que les travailleurs atypiques jouissent d'une protection sociale adéquate.

L'État doit également, à leurs yeux, agir comme chef d'orchestre. C'est ainsi que la vieille notion de concertation, souvent associée au fameux « modèle québécois », revient en force dans leurs propositions. Dans la plupart des cas, ils demandent qu'un ministère ou un organisme public agisse « de concert avec » les syndicats, le patronat, les municipalités, les régions et les associations communautaires, pour résoudre un problème ou produire une innovation. Ils ne veulent aucunement d'un État autoritaire et centralisateur. Plusieurs de leurs propositions, au contraire, favorisent la décentralisation vers les régions.

Ils privilégient partout les partenariats. Ainsi, s'ils suggèrent l'instauration de la semaine de travail de quatre jours, ils proposent que le financement de cette mesure soit assumé par trois acteurs : le travailleur, l'entreprise et l'État.

D'autre part, ils souhaitent que les pouvoirs publics assument pleinement leur rôle en matière d'éducation. Éducation comme dans école, certes, mais l'éducation tout au long de la vie et l'éducation des citoyens, afin que ceux-ci soient autonomes, innovateurs et... responsables.

Ils demandent au ministre de l'Éducation d'augmenter les bourses d'études et de réduire l'endettement afin de continuer à favoriser l'accès le plus large aux études supérieures. Ils lui demandent aussi de veiller à ce que les enseignants reçoivent une formation adéquate, et ce, tout au long de leur carrière. Ils souhaitent la consolidation des cégeps.

Mais ils veulent aussi des cours d'éducation à la citoyenneté dès l'école primaire assortis d'un programme de sensibilisation à l'environnement. Ils voudraient que les jeunes, à l'école, soient soumis à un programme d'éducation aux médias afin de développer leur sens critique et de stimuler leur jugement. Ils préconisent l'enseignement des arts à l'école pour permettre l'éclosion d'une pensée libre, autonome, critique, « condition essentielle à l'exercice de la ci-

toyenneté ». Ils prônent également l'adoption d'une politique nationale du sport, incluant l'augmentation des heures consacrées à l'éducation physique dans les établissements scolaires.

Ils suggèrent que les écoles publiques offrent un programme d'éducation à la consommation responsable. Ce programme serait financé par une taxe sur les dépenses publicitaires des entreprises...

Leurs propositions sont empreintes d'humanisme. On ne parle pas ici de compassion à l'eau de rose, mais d'un réel souci de l'autre dans une relation égalitaire.

L'une de leurs propositions affirme que « le Québec et le Canada doivent promouvoir le respect de la vie à l'échelle planétaire ». Ils demandent d'inclure, dans les traités sur le commerce, des principes comme le respect des droits humains, l'élimination du travail des enfants et de toute forme de discrimination.

Au niveau local, ils veulent que les autorités « fassent des villes des cadres de vie plus agréables et humains » en améliorant les infrastructures publiques (piscines, bibliothèques, parcs), en multipliant les espaces verts, en favorisant le transport en commun et en diminuant l'étalement urbain. Ils préconisent l'éducation aux arts comme moyen de combattre l'exclusion sociale.

Ces jeunes insistent en faveur du renforcement du lien social. D'où leur proposition d'instaurer une « journée des voisins » et une « journée d'action citoyenne ». Pour favoriser l'emploi, ils font la promotion de l'économie sociale et des coopératives.

Ils pensent aux régions. Ils souhaitent implicitement que les Québécois continuent d'occuper et de développer, autant sur les plans social et culturel que sur le plan économique, l'ensemble de leur territoire. C'est pourquoi, notamment, ils demandent de consolider les cégeps.

Une idée pour favoriser les économies régionales en même temps que le développement durable : l'instauration d'un sceau « Québec durable » qui serait apposé sur les produits fabriqués en région et répondant à des normes de durabilité.

Nous n'avons pas affaire ici à des jeunes égoïstes tournés uniquement vers leurs propres besoins. Les propositions énoncées jusqu'ici le démontrent. Mais ils ne cherchent pas non plus, comme l'ont fait depuis des années leurs prédécesseurs de la génération X, à s'opposer aux générations antérieures. Au contraire, ils appellent au dialogue et à la collaboration. Ils expriment une demande de transmission du savoir, des connaissances, de l'histoire et de l'expérience de leurs aînés. Ils suggèrent également de s'appuyer mutuellement pour faire progresser la société dans le sens voulu.

Ainsi, et de façon assez étonnante, ces jeunes ont proposé que la société civile prenne l'initiative de créer un « Conseil des sages ». Indépendant des gouvernements et des intérêts privés, ce conseil serait formé « de femmes et d'hommes ayant fait la preuve de leur intégrité et de leur dévouement à la recherche du bien commun par une vie d'engagement et de service envers la société québécoise ». Leur fonction première serait toutefois de « représenter les plus hauts intérêts de l'humanité au Québec » de manière à « inspirer et guider la population et ses dirigeants ».

Le contenu de ces propositions mériterait bien sûr d'être analysé. Certaines ont déjà trouvé écho dans des décisions gouvernementales récentes, notamment celle d'augmenter la part de l'énergie éolienne dans la production d'Hydro-Québec. D'autres pourraient, de façon relativement aisée, être appliquées. Il appartient désormais aux chefs de file de la société québécoise de reprendre ces propositions et de mettre en pratique certaines d'entre elles.

Une société a besoin de leaders. Parmi les jeunes participants à l'Université du Nouveau Monde, il y avait certes des leaders de demain. Ceux-ci appellent les leaders d'aujourd'hui à leur rencontre. Le chanoine Jacques Grand'Maison a déjà dit que ce dont la société a besoin aujourd'hui, c'est d'adultes qui se tiennent debout. Eh bien, le temps est venu de se lever!

Le texte complet des 50 propositions ainsi que toutes les informations pertinentes au sujet de l'Institut du Nouveau Monde et l'Université du Nouveau Monde se trouvent à l'adresse <http://www.inm.qc.ca>.

Le sens de la professionnalisation de l'enseignement

Louis LEVASSEUR

LABRIPROF-CRIFPE

Le Conseil supérieur de l'éducation a publié en septembre 2004 un avis¹ portant sur les enjeux que recouvre la question de la professionnalisation des enseignants. Quelle en est la teneur? L'avis se subdivise en deux parties. La première partie traite de la signification de la professionnalisation et des principales caractéristiques de la profession enseignante, et montre le sens donné à la professionnalisation depuis la publication du rapport Parent. Celui-ci proposait déjà une conception de la profession axée sur l'autonomie des enseignants au regard de la pédagogie, recommandait une amélioration des conditions de travail des enseignants et préconisait le développement de la recherche en sciences de l'éducation. À la suite de la publication du rapport, la formation des enseignants passait des écoles normales aux universités.

Les années 1980 constituent, selon le Conseil, des années difficiles pour les enseignants, en raison notamment des relations de travail tendues entre les enseignants et les syndicats d'une part et l'État québécois d'autre part, et ce, dans un contexte de restriction budgétaire, mais également de l'introduction de « nouveaux programmes » détaillant de multiples objectifs et sous-objectifs visant à remédier au flou associé aux programmes-cadres précédents. L'enseignement fait donc l'objet d'une forte prescription extérieure qui restreint considérablement l'autonomie et l'exercice du jugement professionnel.

Les années 1990 annoncent une série de changements en éducation favorables au développement de la profession enseignante : la réforme de l'éducation, qui donne une plus grande marge de manœuvre dans l'application des programmes; la réforme de la formation initiale, qui fait une place plus importante à la formation pratique; et la décentralisation, qui rapproche les centres de décision des instances locales et qui favorise la participation des agents scolaires à la gestion des établissements. Plus particulièrement, la réforme de la formation des enseignants constitue l'occasion de définir un « nouveau référentiel de compétences pour l'enseignement ». Ce référentiel « propose deux orientations fondamentales qui transcendent l'ensemble des compétences nécessaires pour l'enseignement » (23) : la formation d'un « professionnel enseignant », orientation qui implique l'existence de savoirs pratiques formalisés, la mobilisation des savoirs en contexte de pratique, l'efficacité des acteurs, l'apprentissage continu et le partage de l'expertise; et la formation d'un « pédagogue cultivé », qui s'inscrit dans le prolongement de la réflexion sur le rehaussement culturel des programmes et qui fait de l'enseignant un héritier, un interprète et un critique de la culture.

¹ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

La détermination d'un référentiel de compétences a eu de très fortes incidences sur la formation initiale et continue. Par exemple, la formation initiale est passée de trois à quatre ans, accordant beaucoup plus d'importance à la formation pratique (700 heures), tout en visant une meilleure intégration de celle-ci à la formation théorique. Toutefois, le référentiel de compétences ne doit pas se laisser réduire à une base de connaissances (*Knowledge base*) pouvant s'appliquer indistinctement à tous les contextes éducatifs, ce qui aurait pour effet de mettre entre parenthèses le jugement professionnel et l'autonomie des enseignants.

La professionnalisation de l'enseignement, la réforme de l'éducation, celle de la formation initiale ont-elles pour effet de dynamiser l'enseignement et d'en faire une profession vivante et stimulante? Le Conseil rappelle que les enseignants ont le sentiment de ne pas être reconnus à leur juste valeur et que l'absence de reconnaissance sociale constitue pour eux l'une des plus importantes sources d'insatisfaction au travail. Pourtant, le Conseil fait état de sondages effectués auprès de la population québécoise qui indiquent la satisfaction de celle-ci face aux enseignants. Ce sentiment de non reconnaissance éprouvé par les enseignants surprend d'autant plus que les parents s'estiment encore plus satisfaits du système éducatif que l'ensemble de la population.

Vers la valorisation et la professionnalisation de l'enseignement

Le Conseil, dans la seconde partie de son rapport, définit trois principales orientations visant la professionnalisation mais également la valorisation de l'enseignement. La première touche à la formation d'une « relève enseignante de qualité en misant sur des normes professionnelles élevées pour la profession enseignante ». Or, la formation d'une relève de qualité fait l'objet de divers débats dans les milieux d'éducation. Le Conseil favorise le maintien d'une formation longue en pédagogie (4 années de formation) et s'oppose au retour du certificat d'une année. Il endosse le principe de reconnaissance des cheminements différenciés, le fait de permettre à un candidat ne provenant pas des sciences de l'éducation d'enseigner, à la condition qu'il puisse faire la preuve

de ses compétences, ce qui soulève la question de l'établissement de seuils de compétences pour accéder à la profession, question qui, selon le Conseil, doit subsumer celle de l'étendue de la formation disciplinaire. Le Conseil recommande également de n'embaucher que des candidats qualifiés, y compris dans les milieux faisant face à des difficultés de recrutement.

La seconde orientation a trait à la formation continue et à certains problèmes que rencontrent les enseignants dans la gestion de leur carrière. Le Conseil affirme l'importance de l'encadrement des nouveaux enseignants, qui attendent souvent une longue période avant d'accéder à un poste et qui se voient confier des « queues de tâches », ce qui compromet la rétention des candidats dans la profession. Afin de contrer le phénomène du « décrochage enseignant », le Conseil, en prenant appui sur le principe de l'équité des tâches, recommande notamment l'attribution des tâches les plus complexes aux enseignants les plus expérimentés. Quant à la formation continue, le Conseil reconnaît l'importance de la formation de l'enseignant en fonction de ses besoins personnels, mais insiste sur la prise en compte des besoins organisationnels qui donnent une dimension collective à la formation continue. Le Conseil recommande également que l'offre de formation procède de la demande de formation, et que, conséquemment, ce soient les enseignants eux-mêmes qui déterminent leurs besoins de formation, ce qui favorisera le développement de la coopération professionnelle entre les enseignants.

Ceci nous amène à la troisième orientation, l'exercice de la profession et de sa gestion. « Une plus grande appropriation de l'autonomie professionnelle par le personnel enseignant » (66) comporte son lot d'écueils. Le fait de mieux contrôler l'organisation du travail implique que les enseignants acceptent en retour de rendre des comptes, ce que le Conseil distingue de l'obligation des résultats. En effet, avoir la responsabilité de l'apprentissage des élèves et rendre raison des choix faits en matière d'organisation du travail et des méthodes d'enseignement ne doit pas éclipser le fait que certains élèves, en raison notamment de leur origine sociale et du rapport à la culture hérité ou construit dans leur milieu familial, aient de la difficulté à réussir à l'école. En revanche, le Conseil reconnaît la responsabilité des enseignants

au regard de l'apprentissage des élèves, l'existence d'un « effet maître » et le fait que certaines pratiques, dans certains contextes, réussissent mieux que d'autres. Le Conseil admet ainsi la légitimité d'une certaine évaluation des pratiques enseignantes. À l'obligation de résultats, le Conseil préfère l'obligation de compétences, qui met l'accent non seulement sur l'importance de la formation continue, mais également sur l'idée d'une « obligation liée à la qualité des moyens mis en œuvre » (68). Mais quels principes doivent régir l'évaluation de la qualité de l'enseignement? Le Conseil fait état d'une évaluation institutionnelle (c'est-à-dire mise sous la responsabilité de l'établissement) et formative. Celle-ci implique la participation des enseignants et s'inscrit dans la perspective d'un développement professionnel assurant la meilleure qualité de l'éducation (69). En définissant ainsi les paramètres d'une gestion de l'enseignement assumée en bonne partie par les enseignants, le Conseil met en question la pertinence d'une gestion de l'enseignement par l'État et recommande au ministère de l'Éducation de créer une commission portant sur « la gestion des mécanismes d'encadrement de la profession enseignante ».

Discussion

Si l'on voit la pertinence de créer un mécanisme d'encadrement qui aurait pour fonction principale de soutenir « l'idéal professionnel pour la profession enseignante » (26), on peut se demander si les enseignants eux-mêmes ne sont pas déchirés entre l'adhésion à cet idéal et leur allégeance syndicale. Face à un confrère qui de façon récurrente contrevient à l'idéal professionnel, qui est reconnu pour démissionner et refuser de tenir compte des difficultés particulières des élèves ou pour adresser des remarques désobligeantes à des élèves qui apprennent à un rythme plus lent que les autres élèves, les enseignants auront-ils tendance à le mettre au ban de la confrérie pour accrocher à l'idéal de la profession ou à s'en remettre à la défense des intérêts des enseignants et à renforcer les mécanismes de protection que contiennent les conventions collectives? Autrement dit, pour les enseignants, les conditions de travail ont-elles préséance sur l'idéal professionnel? Le Conseil nous apprend que les enseignants s'opposent à la création d'un ordre professionnel dans une proportion de 95% (25).

Par ailleurs, dans quelle mesure un ordre professionnel peut-il s'accommoder de l'existence d'un syndicat? L'idéal professionnel ne doit-il pas avoir une certaine force exécutoire afin de changer les pratiques des enseignants? Prenons le cas précédent de l'enseignant qui contrevient à l'idéal de sa profession. Les mesures disciplinaires prises par un ordre professionnel contre lui seront-elles autorisées par les syndicats? Il y a là une question que le Conseil dans son avis laisse dans l'ombre, ainsi que les raisons pour lesquelles les enseignants eux-mêmes éprouvent des réticences face à la création d'un ordre professionnel.

Autre question qui selon nous mérite une certaine attention. Le Conseil insiste sur la formation pédagogique des enseignants et affirme que les débats connus sur la nécessaire étendue de la formation disciplinaire doit céder le pas à une réflexion sur les seuils de compétence à établir. Toutefois, le Conseil se réclame du texte publié par le ministère de l'Éducation (2001), *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, qui fait de l'enseignant un héritier, un interprète et un critique de la culture. L'acquisition de cette culture peut-elle se passer d'une formation disciplinaire de fond? Il est tout à fait possible que les enseignants pratiquent dans leurs loisirs des activités à contenus culturels qui peuvent revêtir un fort potentiel de reconversion pédagogique, mais il eût été souhaitable d'entendre le Conseil au sujet de la formation du pédagogue cultivé dont il reconnaît lui-même la pertinence. En dernier lieu, à quel point pourrait-on considérer que la formation initiale doit comprendre des compétences de gestion des comportements difficiles des élèves? À côté des compétences pédagogiques, disciplinaires et culturelles (maîtriser la langue à l'écrit et à l'oral, agir en tant qu'héritier, interprète et critique de la culture), quelle place le Conseil estime-t-il important d'accorder dans la formation à des compétences se rapportant à la gestion des élèves difficiles, lesquels se retrouvent dans les programmes réguliers et non seulement dans le champ de l'adaptation scolaire? Il se pourrait que le « décrochage enseignant » dont s'inquiète le Conseil soit attribuable d'avantage à la question de la gestion du comportement des élèves qu'à celle de la difficulté de créer un environnement pédagogique stimulant pour ceux-ci.

Dossier

L'insertion professionnelle dans l'enseignement

Colette GERVAIS

LABRIPROF-CRIFPE

P ourquoi consacrer un dossier à cette question? Lors de l'implantation des programmes de formation à l'enseignement de quatre ans, au milieu des années 90, il avait été décidé d'abolir la période d'évaluation que constituait la probation et de la remplacer par des mesures de soutien à l'insertion des nouveaux enseignants. Plusieurs études, réalisées en partenariat entre des commissions scolaires et des universités, ont permis d'expérimenter des mesures intéressantes, mais peu de ces mesures ont été effectivement mises en place. L'engagement massif récent d'enseignants ramène la question : comment les aider à s'insérer? Est-ce toujours nécessaire de le faire maintenant que la formation initiale a été allongée à quatre ans et comporte plus de stages? Le taux d'abandon prématuré de la carrière (plus de 20 %, selon des données récentes) laisse croire que s'insérer dans la carrière enseignante reste difficile.

Au printemps dernier, un colloque s'est tenu sur cette question et on a pu voir se dégager un consensus autour de la nécessité de *Passer à l'action* (c'était le titre du colloque).

L'intérêt des universitaires est évident à plusieurs égards, et les chercheurs du CRIFPE, en plus d'intervenir dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, sont nombreux à s'intéresser à cette période de la carrière.

Ce dossier présente diverses perspectives : un état de la question, des mesures mises en place, des résultats de recherches. En entrevue, la présidente du COFPE brosse un tableau de la situation au Québec; à titre de responsable de l'insertion professionnelle dans sa commission scolaire, elle fait l'historique du développement du programme de soutien qu'elle a mis en place. Une conseillère pédagogique à la commission scolaire de Laval présente et illustre un certain nombre de mesures de soutien.

Des chercheurs font part de leurs travaux de recherche : la perception des nouveaux enseignants à l'égard de la gestion de l'embauche; l'impact de solutions innovantes; la prise en compte des préoccupations méthodologiques pour aborder la construction de l'expérience chez les nouveaux enseignants.

Soulignons qu'un groupe de chercheurs du CRIFPE vient de constituer un centre de recherche sur cette question. De plus, certains organisateurs du colloque de mai dernier ont convenu de favoriser la diffusion des mesures et des résultats de recherche. Un dossier à suivre...

Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire

Joséphine MUKAMURERA et
Channy GINGRAS

CRIE-CRIFPE



Depuis une vingtaine d'années, le marché du travail en enseignement au Québec a été caractérisé par la précarisation de l'emploi et une insertion professionnelle plutôt difficile et instable pour les nouvelles générations d'enseignants (Mukamurera, 1998). Même si on assiste à une reprise de l'embauche depuis la fin des années 1990 (Martel et Ouellette, 2003), l'insertion dans l'enseignement semble encore problématique et les jeunes enseignants continuent d'exprimer un certain malaise à l'égard de leur condition. Bien que plusieurs facteurs puissent affecter négativement leur insertion, nous n'abordons dans ce texte que les facteurs suivants touchant l'insertion dans son rapport à l'emploi et au travail (tâches) : le mode d'entrée dans la fonction, le système d'embauche et de distribution des contrats, les conditions d'affectation, la création des commissions scolaires linguistiques et l'indifférence des syndicats. Notre propos s'appuie sur les témoignages de 20 jeunes enseignants du secondaire¹, en insertion entre 1998 et 2003, ainsi que, en guise de triangulation, sur des données quantitatives et des analyses des conventions collectives nationales et locales de 1972 à 2002².

¹ Rencontrés en entrevue individuelle en 2001 et en 2003.

² Les données utilisées constituent une partie d'une recherche de plus grande envergure subventionnée par le CRSH et portant sur l'insertion professionnelle et les carrières en enseignement en contexte de précarité de 1980 à nos jours.

Le mode d'entrée en fonction en enseignement : de l'attente au continuuel retour au point de départ en passant par des emplois déqualifiés

Comment entre-t-on en enseignement? Par quel chemin le finissant doit-il passer pour accéder à un premier emploi en enseignement et quelles sont les caractéristiques de cet emploi? En fait, les démarches des enseignants pour l'obtention d'un emploi vont toutes dans le même sens, c'est-à-dire qu'on cherche à se faire connaître et à se « vendre » par divers moyens pour obtenir un premier emploi en enseignement : envoyer son curriculum vitae un peu partout, établir un réseau de contacts dans le milieu scolaire, se présenter sur place en sollicitant une rencontre ou une entrevue avec les directions d'école et avec les ressources humaines des commissions scolaires, se faire connaître et apprécier des secrétaires d'écoles. Bien entendu, tous ces efforts ne sont pas vains. Cependant, l'accès à un premier emploi ne se fait pas nécessairement à la sortie des études. En effet, quoique certains des participants aient effectivement obtenu leur premier emploi à la fin de leurs études pour remplacer d'autres enseignants (mai-juin), d'autres ont dû attendre de six à dix mois.

Les premiers emplois obtenus sont tous précaires et souvent déqualifiés (moins de 33 % de la tâche annuelle d'un enseignant à temps plein), ce que corroborent les statistiques montrant que, durant la première et la deuxième année sur le marché du travail, seulement respectivement 29 % et 68 % des diplômés en enseignement de l'année 2000 avaient des emplois qualifiés (Martel et Ouellette, 2003). En d'autres termes, on entre dans l'enseignement souvent par la petite porte, pour remplacer d'autres enseignants, ce qui semble difficile à bien des égards. Selon les jeunes enseignants interviewés, les premiers emplois en enseignement sont particulièrement difficiles et stressants, demandent une grande capacité d'adaptation et exigent beaucoup de gestion de classe. Ils ont l'impression de seulement « éteindre des feux », sans vraiment enseigner, d'être des numéros sur une liste ou des meubles que l'on transporte d'une école à l'autre, sans toujours pouvoir se réaliser pleinement en tant

qu'enseignants. À la longue, cette situation d'emploi conduit certains au découragement et à la remise en question de la poursuite du métier.

Par ailleurs, l'accès à un premier emploi, qu'il soit d'une journée, d'un mois ou plus, est loin de garantir un autre emploi par la suite. Les répondants soulignent le problème d'un continuuel retour au point de départ, lié à la précarité d'emploi ainsi qu'aux règles d'embauche et d'affectation en vigueur.

Le système d'embauche et de distribution des contrats

Se trouver un premier emploi en enseignement est certes difficile, mais cela ne représente que la première étape d'un long processus d'insertion dans la profession. En effet, l'entrée des nouveaux enseignants est régulée par diverses règles d'embauche et de distribution de contrats. Or, si ces règles semblent représenter un avantage important pour des enseignants dont les noms figurent en tête des listes de priorité d'emploi, il en est tout autrement pour les nouveaux enseignants, pour qui la porte d'entrée s'avère quasi verrouillée dès le départ, et ce, indépendamment du fait qu'ils soient éventuellement de meilleurs candidats. À cela s'ajoute la complexité même des mécanismes d'embauche et de sécurité d'emploi (calcul de l'ancienneté, règles d'établissement des listes de priorité d'emploi, conditions d'inscription sur les listes de rappel, etc.). Les répondants parlent de « tout un système d'insertion » qui est complexe, changeant d'une commission scolaire à l'autre et d'un syndicat à l'autre, difficile à maîtriser et dans lequel ils tentent tant bien que mal de progresser et de faire leur place. Comprenant plusieurs étapes à franchir avant qu'un candidat soit inscrit sur la liste de rappel et davantage avant qu'il arrive à un poste d'enseignant régulier ou permanent, ce système d'insertion en décourage plusieurs.

Mais qu'en est-il exactement de ce système? À travers les récits des répondants, croisés avec les données des conventions collectives de 1996-1998 et de 2000-2002, retenons principalement qu'il faut effectuer un certain nombre de contrats en un temps donné pour accéder à une liste prioritaire. Ensuite, on gravite vers le haut de la liste au fur et à mesure que les

postes se libèrent, par des congés de maladies ou des retraites, par exemple. C'est là que l'enseignant peut penser obtenir un poste menant à la permanence. Or, toutes ces étapes prennent parfois, et même souvent, beaucoup de temps. Selon Ouellette (2001), l'accès à un poste permanent prendrait en général de cinq à sept années. D'après les témoignages de nos participants, plusieurs facteurs reliés à l'embauche peuvent nuire à la progression dans le système et, par le fait même, retarder l'accès à un poste. En voici quelques-uns auxquels certains participants ont dû faire face et qui, dans leur cas, ont nuit à leur insertion : l'impossibilité de cumuler de l'ancienneté en situation de suppléance à court terme, l'accumulation de l'ancienneté par champs d'enseignement seulement et non de façon globale, la difficulté de cumuler de l'ancienneté dans son propre champ ou discipline d'enseignement, l'impossible mobilité entre commissions scolaires sans perdre l'ancienneté accumulée et le risque de perdre son rang ou même d'être radié d'une liste de priorité d'emploi et de recommencer à zéro lorsqu'on n'a pas été réengagé durant un certain temps. Rappelons que l'application stricte de la priorité d'ancienneté pour l'octroi des contrats à temps partiel et à la leçon remonte à la convention collective nationale de 1989-1995 et se fait, plus précisément, depuis 1992 (à la suite de l'amendement à la convention de 1989-1991). De plus, depuis 1996-1997, ce principe sert aussi pour combler les postes réguliers et il est intégré, par amendement et à la suite de la sentence Breault, à la convention collective nationale de 1995-1998. L'instauration de la liste de priorité d'emploi (dont les modalités d'application sont négociées localement depuis le milieu des années 1990) a certes contribué à limiter l'arbitraire dont se plaignaient largement les enseignants des générations précédentes (Mukamurera, 1998), mais, en même temps, elle semble être une source de frustration pour les nouveaux diplômés et les jeunes enseignants qui déplorent l'importance accordée à l'ancienneté au détriment de la compétence et qui doivent faire des pieds et des mains pour se faire inscrire sur la liste de priorité et s'y maintenir.

Les conditions d'affectation: de la priorité d'ancienneté au non-choix pour les plus jeunes

De la même façon que pour les mécanismes d'embauche et de répartition des contrats, les participants déplorent les affectations qui se font selon la priorité d'ancienneté à la commission scolaire, sans égards pour les compétences et la formation. En effet, l'application de cette règle fait en sorte que les enseignants débutants, et donc ayant moins d'ancienneté et d'expérience, se voient attribuer des tâches plus difficiles, que des enseignants en place ne veulent pas prendre. Les directions d'écoles et des commissions scolaires partagent d'ailleurs cette observation (Céré, 2003). Les nouveaux enseignants se voient donc affecter toutes sortes de tâches résiduelles qui sont loin de correspondre à leurs attentes et qu'ils n'ont vraiment pas le choix d'accepter. À ce sujet, la notion de « non-choix » est omniprésente dans les propos des enseignants interviewés, qui réalisent qu'ils doivent souvent se contenter « des tâches que les autres n'aiment pas » et qui ressentent qu'ils ont les mains liées par leur statut précaire. Pour eux, le non-choix, c'est prendre ce qu'il y a sans broncher, pour pouvoir travailler.

De plus, comme les affectations changent souvent au gré des choix effectués par les enseignants ayant une priorité d'ancienneté, ce qui leur donne le droit de supplanter les enseignants plus jeunes, ces derniers doivent continuellement s'adapter à de nouvelles matières, à d'autres niveaux, à de nouveaux élèves et à de nouvelles écoles, voire à de nouvelles commissions scolaires. Le rythme auquel les changements de tâche se font varie d'un individu à l'autre. Chose certaine, le retour au point de départ se fait toujours à la fin d'une année scolaire où les participants se retrouvent devant rien et attendent une nouvelle proposition, selon leur rang sur la liste de priorité, proposition qui viendra parfois après le début de l'année scolaire. Bref, les affectations lourdes, éclatées et changeantes ne facilitent pas l'insertion de ces enseignants dans leur métier. Ajoutons qu'elles ont provoqué chez certains des épuisements et des problèmes de santé.

Cette culture qui favorise l'ancienneté dans l'affectation et la mutation est enracinée dans le milieu de l'enseignement depuis déjà la première convention collective en 1972, mais c'est depuis la convention collective de 1983-1985 qu'ont été introduites de façon explicite des règles favorisant la supplantation de jeunes enseignants par des enseignants plus anciens et plus expérimentés.

Le regroupement des commissions scolaires

La création des commissions scolaires linguistiques joue sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants de deux façons. D'abord, les participants ont évoqué le regroupement des commissions scolaires (en 1998), qui a eu pour effet d'augmenter le nombre d'enseignants sur les listes de priorité d'emploi, allongeant du même coup leur progression sur ces listes. De plus, l'agrandissement des territoires couverts par les nouvelles commissions scolaires a occasionné plus de déplacements (par exemple : devoir aller travailler à plus d'une heure de son lieu de résidence).

Les syndicats

Certains participants mentionnent que les syndicats des enseignants protègent et défendent davantage les enseignants réguliers et ceux qui sont sur la liste de priorité d'emploi que les enseignants débutants en attente d'être éligibles pour la priorité d'emploi. Ces derniers estiment ne pas bénéficier de protection réelle du syndicat; au contraire, ils se sentent pénalisés par la rigidité des conventions collectives. Par exemple, un enseignant explique que les listes de priorité d'emploi favoriseraient le rang occupé plutôt que les compétences des enseignants, leur dynamisme, leur idées et leur formation. Rappelons à cet égard que l'application de la priorité d'ancienneté est tributaire du critère de capacité, mais que ce dernier est défini de manière tellement large qu'il devient une notion fourre-tout qui ne permet pas une réelle discrimination entre des candidats sur la base de leur compétence effective.

Conclusion

Outre les problèmes reliés au mode d'entrée en enseignement, à l'allongement des listes de priorité d'emploi et à l'élargissement du territoire de travail à l'intérieur des nouvelles commissions scolaires linguistiques, les quelques témoignages recueillis auprès de nos répondants en début de carrière mettent en évidence principalement un rapport négatif aux mécanismes d'embauche, d'affectation et de sécurité d'emploi enchâssés dans les conventions collectives nationales et locales signées entre la partie patronale (gouvernement et commissions scolaires) et les syndicats d'enseignants. Ces mécanismes leur semblent lourds et défavorables, à plusieurs égards. Par exemple, la primauté de l'ancienneté fait qu'ils sont pendant longtemps au pied de l'échelle, devant se frayer un chemin qui demeurera fragile et itératif pendant quelques années avant d'espérer la stabilité et la continuité dans l'emploi, dans une école ou dans une discipline. Enfin, ils se sentent aussi laissés pour compte par les syndicats. C'est peut-être par méconnaissance, mais il semble y avoir du pain sur la planche pour faire en sorte que les conventions collectives soient davantage pro-actives dans le dossier des débutants, que ces derniers se les approprient et qu'émerge une volonté collective pour une plus grande équité des tâches et la mise sur pied d'un plan consensuel de gestion de la relève.

Références bibliographiques

- Céré, R. (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue ... des gestionnaires. *Vie pédagogique*, 128, p.26-31.
- Martel, R. et Ouellette, R. (2003). Une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, p.41-44.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Ouellette, R. (2001). *Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement*. Communication dans le cadre du colloque PPCRE (Programme pan-canadien de recherche en éducation) tenu à l'Université Laval en mai 2001. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

Une expérience de mentorat en ligne : des conseillères pédagogiques accompagnent des enseignants novices

Introduction

Geneviève NAULT

Université de Sherbrooke

Le milieu scolaire québécois se préoccupe de plus en plus de l'insertion professionnelle des enseignants novices, comme l'a témoigné le premier colloque national sur ce thème, tenu en mai dernier à Laval. Ce colloque, qui regroupait des intervenants exerçant diverses fonctions dans le domaine de l'éducation, a permis de constater que de plus en plus d'organismes scolaires et d'établissements d'enseignement ont mis en place un programme pour accompagner les nouveaux enseignants au moment de leur insertion dans la profession enseignante. Cet article présente une stratégie de soutien en ligne expérimentée dans une commission scolaire auprès d'enseignants novices, laquelle a la particularité d'être offerte par des conseillers pédagogiques. Les propos de ces derniers relativement à leur rôle de mentor sont rapportés, de même que ceux des enseignants novices au regard de leur perception du rôle joué par les conseillers pédagogiques.

Le mentorat

Encore aujourd'hui, le mentorat semble être la stratégie de soutien la plus fréquemment utilisée dans les établissements d'enseignement pour offrir un soutien continu aux enseignants novices. Toutefois, comme l'a souligné Gervais (1999), les enseignants d'expérience qui accompagnent les enseignants novices ont généralement une vision passive de leur rôle, se disant « à l'écoute ». Quant à Boutin (1999), il fait remarquer que les enseignants ne sont pas toujours bien outillés pour accompagner les novices. De plus, le manque de reconnaissance de ce rôle dans leur tâche n'incite pas les mentors à se porter volontaires en grand nombre, ce qui peut être actuellement préoccupant compte tenu du grand nombre d'embauches dans le milieu scolaire québécois.

Alors que certains organismes scolaires et établissements d'enseignement offrent de la formation à leurs mentors et/ou une certaine forme de reconnaissance (à titre d'exemple, voir Beauchesne, Garant, Lane et Dumoulin, 2001), d'autres expérimentent de nouvelles stratégies d'accompagnement comme le mentorat en ligne (à titre d'exemple, voir Julien, 2004).



PAUSE, un projet de mentorat en ligne

Depuis 2001, la Commission scolaire de Laval a mis en place une communauté de pratique en ligne pour soutenir les enseignants novices, c'est-à-dire ceux qui ont cumulé moins de cinq années d'expérience. Dans cette communauté, appelée PAUSE par les participants, de vingt à trente enseignants novices échangent entre eux sur une base régulière au regard de leur pratique professionnelle (Lamoureux, Desmarais, Brousseau Deschamps et Nault, 2002). Ces échanges se déroulent dans un forum de discussion, sous forme de messages-textes asynchrones, les enseignants novices intervenant sous un pseudonyme. Pour guider ces derniers dans leurs réflexions sur des situations problématiques qu'ils partagent à leur communauté de pratique, de trois à cinq mentors interviennent, selon leur expertise respective. Outre l'aspect novateur lié à la mise en place de la communauté de pratique en ligne, ce projet a pour particularité d'offrir une place de choix aux conseillers pédagogiques. En effet, les mentors ont été recrutés chez les conseillers pédagogiques (sauf pour deux d'entre eux : la responsable de la commission scolaire des activités de soutien à l'accompagnement de stagiaires et d'enseignants novices, de même qu'une enseignante à la retraite récemment jointe au projet). Précisons que, dans cette commission scolaire, les conseillers pédagogiques sont regroupés aux Services éducatifs et, par conséquent, ne travaillent pas quotidiennement dans un établissement d'enseignement. Comment ce soutien offert aux nouveaux enseignants vient-il modifier le rôle des conseillers? Comment réagissent les enseignants novices qui reçoivent un soutien de leur part? Voilà des questions qui ont été posées à deux conseillères pédagogiques, de même qu'à deux enseignantes novices, lors d'entrevues réalisées au printemps 2003.

Points de vue des participants au projet PAUSE

D'abord, pour les deux conseillères pédagogiques rencontrées, l'accompagnement d'enseignants novices par le biais d'une communauté de pratique en ligne

est une expérience enrichissante. « C'est gratifiant de participer à l'animation d'un réseau d'entraide en ligne. C'est un plaisir et un privilège de "guider les premiers pas" de nos novices dans notre merveilleuse profession ». De plus, les deux conseillères pédagogiques ont souligné que leur engagement dans cette communauté leur avait permis de rester branchées sur les réalités quotidiennes vécues dans les établissements d'enseignement, étant confrontées à des situations problématiques authentiques rapportées par les enseignants novices.

Outre le fait que PAUSE constitue une expérience gratifiante pour les conseillères pédagogiques, l'impact formateur est souligné par l'une d'entre elles : « avec PAUSE, je suis appelée à aider individuellement un enseignant novice sur une plus longue période que dans le cadre de formations de groupe ponctuelles. Il est valorisant de voir des enseignants se développer sous nos yeux ». À cet égard, l'une des enseignantes novices interrogées a soulevé le fait que la communauté de pratique en ligne lui a permis « d'être en contact plus étroit et plus facilement avec des conseillers pédagogiques. Ils sont occupés comme nous et ils sont parfois difficiles à rejoindre en personne. Je me sens privilégiée ». Quant à l'autre enseignante novice, elle a souligné qu'elle a « découvert le rôle d'un conseiller pédagogique à travers les échanges. Je ne savais pas ce qu'ils faisaient exactement; c'était un peu nébuleux pour moi. Maintenant, j'essaie de les contacter quand j'ai besoin d'aide ».

Comme l'a souligné une conseillère pédagogique, le fait de ne pas être près de la réalité vécue dans l'établissement d'enseignement de l'enseignant novice (alors que ce pourrait être le cas d'un enseignant d'expérience) l'amène « à jouer un rôle différent auprès des enseignants novices, davantage comme un guide qui aide à réfléchir, à aller plus loin, à se poser des questions, à relancer les autres enseignants novices ». Pour la seconde conseillère pédagogique, leur rôle dans le groupe « est de favoriser l'entraide professionnelle entre les enseignants novices. Ils ont de bonnes idées et c'est une belle façon de les valoriser en les invitant à exprimer leurs pistes de solution à une situation postée dans le forum ».

Cette distance par rapport à l'enseignement semble bien vue par les enseignantes novices interrogées : « *C'est certain qu'elles donnent moins de trucs [qu'un collègue mentor], mais par leurs questions et les ressources qu'elles me donnent à consulter, il me semble que j'ai le sentiment de me prendre en charge et de prendre mes propres décisions* ». En ce sens, l'autre enseignante novice soutient qu'il est intéressant « *de parler avec des expertes qui se souviennent de ce que c'est commencer à enseigner et qui ne sont pas là pour nous évaluer, mais pour nous aider à aller plus loin* ».

Synthèse des points de vue

Habituées d'accompagner des enseignants ou des directions d'école, les conseillères pédagogiques semblent apprécier les incursions dans le quotidien des écoles par le biais des messages postés par les enseignants novices. En plus de savoir ce qui s'y passe, elles ont le sentiment de contribuer plus étroitement au développement professionnel de ces derniers. Enfin, elles ont l'impression que leur rôle plus en retrait permet de favoriser l'entraide professionnelle entre les enseignants novices, chacun tirant profit de l'expérience des autres.

Du côté des enseignantes novices, l'accompagnement en ligne par des conseillères pédagogiques permet de mieux connaître leur rôle et de rendre accessible leur expertise, quand le besoin se fait sentir. Elles semblent également apprécier le fait que les conseillères pédagogiques sont mieux informées que les enseignants, qu'elles les aident à se questionner et à aller plus loin, ce qui favorise la recherche de leurs propres pistes de solution. Enfin, les interventions de ces dernières ne semblent pas susciter autant de craintes que celles d'un mentor en présence relativement à l'évaluation de la compétence à enseigner. Un certain éloignement de la classe de l'enseignant novice (ou de sa direction d'école) pourrait-il justifier ce point de vue?

Conclusion

Les commentaires recueillis laissent croire qu'une stratégie de soutien en ligne destinée aux enseignants novices et soutenue par des conseillers pédagogiques pourrait constituer une avenue intéressante à explo-

rer davantage dans le cadre d'une recherche plus approfondie. Il serait d'abord pertinent d'étudier plus en profondeur le rôle du conseiller pédagogique à titre de mentor en ligne. Les conseillers pédagogiques sont-ils mieux placés pour répondre aux besoins des enseignants novices? Le soutien offert par les conseillers pédagogiques est-il différent de celui offert par des enseignants d'expérience? Il pourrait également être intéressant de savoir dans quelle mesure le soutien en ligne offert par des conseillers pédagogiques est complémentaire au mentorat en présence, généralement offert par des enseignants d'expérience. S'agit-il d'une stratégie de soutien à part entière ou d'une stratégie qui n'est efficace que jumelée au mentorat en présence?

Références

- Beauchesne, A., Garant, C., Lane, J. et Dumoulin, M.-J. (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles en enseignement* (p. 97-112). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et entrée dans le métier. In J. C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 43-60). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J. C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 113-133). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Julien, S. (2004). Présentation du programme d'accompagnement à l'intention des enseignants débutants de la Commission scolaire de Portneuf. Communication présentée à Laval dans le cadre du colloque *Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action!*
- Lamoureux, L., Desmarais, B., Brousseau-Deschamps, M. et Nault, G. (2002). Le programme d'insertion professionnelle de la Commission scolaire de Laval. In G. Boutin (dir.), *Formation pratique des enseignants en partenariat : état des lieux et prospective. Actes du colloque interrégional « formation pratique : état des lieux et prospective »* (p.150-161). Montréal : Éditions Nouvelles AMS.

Construire son expérience en situations indéterminées : préoccupations méthodologiques

Marie-Josée DUMOULIN

CRIE-CRIFPE

Au cours de la réforme éducative de 1994, la période probatoire en enseignement fut abolie au profit d'une formation universitaire allongée d'une année, conduisant à l'obtention d'un brevet d'enseignement. Ce changement visait en particulier à accentuer le caractère professionnalisant de la formation et devait s'accompagner de diverses mesures de soutien dès l'entrée dans la profession. Toutefois, les préoccupations liées aux fusions des commissions scolaires, entre autres, ont eu pour effet de reporter l'implantation de ce volet de la réforme. Dix ans plus tard, le contexte de renouvellement massif du personnel aux ordres primaire et secondaire ramène au premier plan toute la question de l'insertion professionnelle et met en évidence une socialisation toujours difficile chez les nouveaux enseignants (COFPE, 2002).

La socialisation au sens traditionnel d'adaptation aux normes du métier n'explique pas le « choc de la réalité » que traversent les enseignants débutants. Près de 15000 heures de scolarisation et une formation pratique de 700 heures ont amplement permis d'intégrer les valeurs et les attitudes de la culture enseignante. Par ailleurs, les considérations administratives et organisationnelles qui prévalent actuellement lors de l'attribution des tâches contribuent souvent à ce que les enseignants moins expérimentés relèvent des défis professionnels sollicitant des habiletés, des connaissances et une expérience qu'ils ne possèdent pas encore. Se socialiser implique alors, et surtout, un processus intense d'apprentissage, potentiellement riche si l'on considère l'étendue et la variété des problèmes inhérents à l'insertion (Zeichner et Gore, 1990).

Cette question de l'apprentissage a soulevé, pour nous, celle de la construction de l'expérience en situations imprévues et indéterminées de pratique, l'expérience se traduisant, ici, à travers le sens que l'enseignant débutant accorde au réel expérimenté (Dewey, 1947) et en fonction duquel il agit. Notre thèse se positionne dans cet angle compréhensif de l'expérience, visant à éclairer plus finement les perspectives développées au cours de la première année d'enseignement, période particulièrement intense au regard du développement professionnel. Ainsi, dans cet espace d'autonomie

nouvelle, comment sont interprétées et résolues les situations imprévues et indéterminées de ces nouveaux enseignants? Pour le dire autrement, comment arrivent-ils à construire un monde « raisonnable » liant entre eux une multitude d'événements, de perceptions, de croyances et de connaissances (Coulon, 1987)?

Nous avons sollicité la participation de trois enseignantes débutantes du primaire, un ordre d'enseignement rejoignant l'expérience pratique de la chercheuse et qui allait permettre l'investissement d'une certaine sensibilité empirique au moment de l'analyse des données. Ces données ont été collectées à l'aide de deux dispositifs méthodologiques mis en place pour générer et soutenir le processus interprétatif que nous souhaitions étudier chez ces enseignantes. Nous avons ainsi constitué un corpus de 21 entretiens audio-enregistrés, d'une durée moyenne d'une heure chacun, et répartis entre les mois d'octobre 2003 et de mai 2004. Une transcription de ces entretiens est actuellement soumise à une analyse qualitative visant l'émergence de catégories conceptuelles et la théorisation de l'objet investigué, c'est-à-dire la construction de l'expérience, contribution principale de notre recherche (Paillé et Mucchielli, 2003). Dans le cadre de cet article, nous nous attarderons plus particulièrement à décrire les deux dispositifs méthodologiques retenus pour la collecte de données, en exposant d'abord les trois préoccupations méthodologiques auxquelles ces dispositifs ont permis de répondre.

Trois préoccupations méthodologiques

L'accès aux significations supposait de s'intéresser aux difficultés telles que perçues par les enseignantes débutantes dans le cadre de leur pratique quotidienne, ces difficultés étant particulièrement fertiles pour susciter, chez elles, le besoin de comprendre. Or, inviter des enseignants débutants à une narration ouverte sur leurs véritables difficultés pose un défi puisqu'en contexte d'insertion, et donc de précarité, ces derniers préfèrent souvent occulter ces aspects et se montrer sous un jour favorable. Nous avons là une **première préoccupation** de rigueur méthodolo-

gique, c'est-à-dire favoriser l'ouverture nécessaire à l'émergence d'interprétations les plus authentiques possible. Une **deuxième préoccupation** découlait du fait que, vraisemblablement, et dans l'intérêt du novice, la narration allait prendre la forme d'une résolution de problème, une tendance spontanée et remarquée dans plusieurs études portant sur la réflexion des débutants (Beach et Pearson, 1998; Hatton et Smith, 1995; Vonk, 1993). Toutefois, et dans l'intérêt de la recherche, il importait que cette narration ne se restreigne pas à une recherche de solutions et de moyens à court terme. En effet, pour rendre compte des perspectives du débutant, il fallait avoir accès à une compréhension élargie des difficultés évoquées. Et enfin, notre troisième préoccupation visait à ce que les enseignantes débutantes tirent profit de leur participation à notre étude et qu'elles puissent mieux apprendre de leur enseignement en contexte d'insertion.

Deux dispositifs de collecte de données

Pour rencontrer ces trois préoccupations méthodologiques, un *premier dispositif* a pris la forme d'un mentorat, c'est-à-dire un soutien professionnel au débutant (novice) de la part d'un collègue expérimenté (mentor). En plus de fournir un contexte naturel pour la collecte de données, un tel soutien pouvait permettre aux débutantes de passer plus rapidement des préoccupations à l'égard de la gestion des comportements à celles relatives à l'enseignement-apprentissage (Feiman-Nemser, Carver, Schwille et Yusko, 1999). En outre, la démarche mentorale avait le potentiel de susciter l'ouverture du novice sur ses difficultés de pratique, objet de notre **première préoccupation**, à la condition qu'un climat relationnel propice à ce type d'échanges soit établi. Cela supposait, d'une part, un engagement volontaire du novice dans cette démarche et une certaine adhésion à l'idée que la réflexion avec un collègue plus aguerri est un moyen intéressant de développement professionnel. D'autre part, cela impliquait l'absence de toute forme de jugement professionnel ou d'autorité, si ce n'est celle d'une autorité d'expérience. Nous parlons ici de la crédibilité du mentor que le novice lui reconnaît en

l'autorisant à examiner les situations difficiles dont il fait l'expérience, mais aussi parce qu'il est ce « membre » plus expérimenté de la communauté enseignante (Coulon, 1987) ayant développé un savoir d'expérience que le novice est précisément en train de construire.

Du point de vue d'un accompagnement mentorale, notre **deuxième préoccupation** méthodologique supposait de dépasser le soutien strictement affectif ou instrumental, quoique nous reconnaissons que ces deux types de soutien soient importants et ne doivent pas être négligés. Le savoir d'expérience était un bon point de départ et avait le potentiel de rehausser le processus interprétatif dans le cours des échanges. Toutefois, la seule expertise développée au fil des années ne suffit pas : en effet, si tout enseignant expérimenté est en mesure de pourvoir aux solutions et aux besoins matériels du novice, le véritable mentor cherchera en plus à susciter l'approfondissement d'un aspect difficile de la pratique du novice, en devenant partenaire dans la recherche d'explications possibles et dans la construction de solutions (Desgagné, 1995). Conséquemment, les mentors qui allaient participer à notre collecte devaient avoir été formés à ce que nous avons appelé ailleurs un « accompagnement réflexif » (Beauchesne, Garant, Lane et Dumoulin, 2001). Cet accompagnement suppose un temps raisonnable pour effectuer une réflexion sur les situations vécues par le novice et met l'accent sur la narration, entre autres par un questionnement soucieux de faire expliciter et nommer les raisons de l'action. Invité à décrire et documenter son problème sous différents aspects, le novice rend alors descriptible sa situation, omettant parfois certaines dimensions causales, mais il la rend aussi lisible, lui donnant une cohérence qu'elle n'a pas *a priori* et qui procède d'une mise en lien des éléments perçus, même si ceux-ci sont incomplètement évoqués. Le savoir d'expérience du mentor lui permet de soupçonner ces « absences », d'où un questionnement orienté vers les aspects manquants du récit et susceptible de provoquer des inférences interprétatives qui resteront, pour le novice, à valider dans l'action.

Les participantes ont donc été recrutées dans une commission scolaire ayant développé, en partenariat avec l'Université de Sherbrooke, un programme de mentorat à l'intention de son nouveau personnel. Les exigences de ce programme rencontrent essentiellement les conditions méthodologiques soulevées précédemment. La relation mentorale s'y définit non pas à travers une relation de service, au sens où le mentor est pourvoyeur de solutions, mais à travers une relation de coopération, où mentor et novice mettent à contribution leur potentiel personnel et professionnel dans l'examen des pratiques. Supportée par une structure de formation à l'accompagnement réflexif, cette démarche mentorale semble favoriser le développement professionnel des deux acteurs de la dyade, comme le révélait un bilan effectué au terme de la première année d'existence du programme, en mai 2003, ce qui répondait à notre troisième préoccupation méthodologique.

Toutefois, en dépit de ces précautions méthodologiques, nous ne pouvions prétendre que le sens attribué par le novice aux situations évoquées soit entièrement livré. C'est pourquoi un *second dispositif* a été mis en place pour faciliter davantage l'émergence du sens. Ainsi, au terme de chaque entretien conduit par le mentor, la chercheure retournait auprès du débutant pour faire expliciter les aspects particulièrement significatifs, parfois demeurés ambigus ou implicites dans les échanges avec le mentor. À la faveur de ce que nous avons appelé une « double sollicitation », nous souhaitions un second accès aux significations accordées par la personne débutante à son expérience, par lesquelles un monde « raisonnable » était construit.

Références

Beach, R. et Pearson, D. (1998). Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 337-351.

Beauchesne, A., Garant, C., Lane, J. et Dumoulin, M.-J. (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaires et scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 97-112). Sherbrooke : CRP.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la profession en héritage – Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. In C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 77-89). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris : Éditions Bourrellet.

Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S. et Yusko, B. (1999). Beyond support: taking new teachers seriously as learners. In M. Scherer (dir.), *A better beginning* (p. 3-12). Virginie : ASCD.

Hatton, N. et Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Vonk, J.H.C. (1993). *Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors*. Research Paper. Communication présentée au congrès annuel de l'AERA, Atlanta, Georgie (ERIC, document ED 361 306).

Zeichner, K.M. et Gore, M.J. (1990). Teacher socialization. In R.W. Houston, R. Howsam et J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). New-York: Macmillan.

Saviez-vous que, selon une étude de la Fédération des syndicats de l'enseignement (2003), il y aurait, au primaire, 20 % des groupes-classes qui sont à plus d'une année d'études (multiâges)? Que ce serait un phénomène autant urbain que rural? Pourquoi les enseignantes expérimentées évitent-elles généralement de telles classes qui deviennent souvent le lot des débutantes? En Abitibi-Témiscamingue, des enseignantes travaillent depuis quelques années avec des groupes de maternelle, première et deuxième année. Comment y enseigne-t-on? Un groupe à la fois? Y prépare-t-on les élèves du groupe des six ans pour le programme de l'année ou du cycle suivant? Une équipe UQAT-UQAC a mis en place un dispositif de recherche collaborative qui prend appui sur les défis que représentent les contextes d'une classe multiâge pour les stagiaires. Chercheurs, enseignantes associées et stagiaires analysent les situations et construisent des stratégies d'intervention. Le but : identifier des pratiques prometteuses en classes multiâges.

Daniel Martin, directeur

Unité d'enseignement et de recherche
en sciences de l'éducation, UQAT

Création du *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement* (LADIPE) à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Stéphane MARTINEAU
Liliane PORTELANCE
Annie PRESSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières

Stéphane Martineau (responsable), Liliane Portelance et Annie Presseau, membres du CRIFPE et professeurs au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ont mis sur pied le *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement* (LADIPE), qui est rattaché au CRIFPE. Dans le cadre du programme « Développement des laboratoires de recherche », du Fonds institutionnel de recherche (FIR), ce laboratoire s'est vu octroyer un financement de démarrage de 10 000 \$ par l'UQTR pour les années 2004 à 2006, ainsi qu'un financement du CRIFPE.

Le laboratoire a pour objectif de mieux comprendre le phénomène de l'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire et du secondaire. Il vise aussi à développer des stratégies d'intervention permettant de favoriser la persévérance dans la carrière. Durant ces deux premières années de fonctionnement, le LADIPE cherchera à :

1. Analyser et comprendre le processus d'insertion professionnelle sous l'angle des conditions facilitantes et des obstacles;
2. Analyser et comprendre le rôle que peut jouer la collaboration entre l'enseignant expérimenté et le stagiaire ou le novice;
3. Dégager les jalons d'un modèle d'intervention favorisant le transfert des apprentissages de la formation initiale au contexte de travail.

Les membres de l'équipe entreprennent dès cet automne une recherche auprès des finissants en éducation afin de saisir leurs conceptions des premières années dans la carrière. L'année prochaine, en collaboration avec les milieux scolaires de la Mauricie, de Lanaudière et du Cœur-du-Québec, le LADIPE prévoit organiser un forum de réflexion dans le but de mieux cibler les stratégies d'accompagnement, les projets d'accueil des débutants et les politiques d'insertion professionnelle.

Entrevue

avec Lorraine Lamoureux



Lorraine Lamoureux est présidente du COFPE (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant) depuis 2002, enseignante de carrière et maintenant conseillère en gestion de personnel au service éducatif à la commission scolaire de Laval où elle a la responsabilité de l'insertion professionnelle, du perfectionnement des enseignants, de la coordination de projets de recherche et de l'animation des enseignants associés. Elle est également très engagée dans le soutien aux nouveaux enseignants ainsi qu'en formation initiale, à titre de responsable de stage dans sa commission scolaire et de superviseure de stage.

Par Colette GERVAIS

LABRIPROF-CRIFPE

Colette Gervais : *Lorraine Lamoureux, vous assumez diverses responsabilités relatives à l'insertion professionnelle et à la formation initiale et continue du personnel enseignant, à votre commission scolaire et ailleurs. Vous pouvez certainement nous aider à éclairer la situation actuelle de l'insertion professionnelle au Québec. En 2002, le COFPE a déposé un avis sur l'insertion professionnelle et, à titre de présidente, vous avez rencontré des gens et visité plusieurs milieux un peu partout au Québec, afin de vous faire une image de la situation. De manière générale comment décririez-vous la situation de l'insertion professionnelle des enseignants à ce moment-là?*

Lorraine Lamoureux : En 2002, on a fait beaucoup de consultations dans les régions, visité les tables de concertation regroupant les universités, les commissions scolaires, les syndicats et le ministère. Les échanges nous ont amenés à conclure qu'il ne se faisait presque rien en insertion, à part dans quelques commissions scolaires qui commençaient à réfléchir, à mettre en place un dispositif d'insertion. On a aussi procédé à une consultation écrite auprès de tous les directeurs généraux des commissions scolaires, pour savoir s'ils avaient des mesures de soutien pour leurs enseignants débutants. Plusieurs nous ont répondu; pour la majorité, c'était non. Lorsque la réponse était positive, la plupart du temps, c'était « nous avons une pochette d'accueil et nous les recevons à déjeuner pour leur souhaiter la bienvenue, leur expliquer un peu le fonctionnement ». Et c'était tout. Dans les six ou sept commissions scolaires qui avaient des dispositifs, ça se résu-mait à peu près à ça, à l'exception de trois commissions scolaires : celles de Laval, de Portneuf et des Sommets, où un projet existait depuis quelques années.

Dans ces commissions scolaires, il y avait un programme.

Un programme, exactement. On s'est donc aperçu en 2002 qu'il était urgent d'agir et nous avons produit un avis sur la question comprenant 19 recommandations adressées à diverses institutions ou divers intervenants : le Ministère, le syndicat, les commissions scolaires, les enseignants débutants eux-mêmes. Les universités ont été considérées parmi les partenaires, tout en sachant très bien que les universités n'ont pas la maîtrise d'œuvre des projets d'insertion, comme elles ont celle de la formation initiale, que ça relève des commissions scolaires à l'intention du personnel qu'elles embauchent.

En 2002, il semblait y avoir urgence parce qu'il ne se faisait pratiquement rien, à l'exception de trois commissions scolaires très engagées. Pourtant, il y a une dizaine d'années, plusieurs expérimentations avaient été faites en partenariat : Ministère, universités, commissions scolaires, un peu partout au Québec. Ça veut dire qu'entre ce moment-là et 2002 il ne s'est pratiquement rien fait?

En effet. Le Ministère a produit un document, issu de ces projets subventionnés, mais les commissions scolaires, n'ayant pas de budget, n'ont pas donné suite. Avec ce portrait de la situation dans la province, on s'est dit qu'il fallait relancer la réflexion. On avait en plus des travaux universitaires qui pointaient des besoins chez les enseignants débutants. Même le ministère de l'Éducation constatait le taux de décrochage important et un taux de fatigue professionnelle rapide chez les enseignants qui débutent. Au COFPE, on avait parlé de formation continue des enseignants, mais, avant de faire un avis sur la formation continue, il fallait commencer par développer, chez les enseignants débutants, une culture de formation continue. L'insertion professionnelle, c'est la première phase de la formation continue. Dès que les enseignants sortent des universités, leur formation initiale terminée, ils sont en formation continue, il faut les sensibiliser dans ce sens. Je m'éloigne un peu du sujet, mais il est important de dire que, dans les commissions scolaires, les budgets de perfectionnement ne s'adressent qu'aux enseignants réguliers temps plein, non aux enseignants précaires. On a voulu

relever ça aussi dans l'avis, affirmer qu'il faudrait que tout le monde soit considéré pour la formation continue, autant le personnel régulier que les nouveaux qui viennent de sortir de l'université, parce que tout n'est pas dit à la fin de la formation initiale.

Cela nous amène à considérer la situation des enseignants qui entrent dans la profession en 2004. Est-ce que les problèmes sont les mêmes? On a allongé la formation à quatre ans, il y a plus de stages, on peut avoir l'impression que c'est plus facile pour eux aujourd'hui. On parle de précarité. Est-ce que les conditions d'embauche sont toujours les mêmes ou elles se sont modifiées?

Le portrait a changé. Oui, une formation de quatre ans au lieu de trois ans a amélioré la situation, on les sent mieux préparés. Mais en ce qui concerne la précarité... Auparavant, ça prenait plus de temps pour avoir la permanence; maintenant, ils l'ont plus vite. Mais, avant d'y arriver (au moins deux contrats à temps plein), ils vivent dans des tâches qui sont beaucoup plus diversifiées qu'il y a quelques années. Le corps professoral vieillit, les enseignants peuvent prendre une préretraite pendant leurs cinq dernières années d'enseignement. Plusieurs décident de prendre 80 % de la tâche, il reste beaucoup de portions de tâche, des 20 %. Dans ma commission scolaire – je ne peux pas parler pour les autres, mais on a vu qu'on n'était pas seuls à avoir cette problématique-là – les nouveaux enseignants sont nombreux à avoir des tâches dispersées, dans plusieurs écoles, dans plusieurs niveaux : cinq fois 20 % par exemple. Il y a de « sages » débutants qui s'arrêtent à 80 % de tâche en disant qu'ils en ont assez. Les enseignants qu'ils remplacent, c'est aussi des enseignants qui vivent un *burn-out*, ou qui prolongent un congé de maternité. C'est très instable, il y a donc de la précarité. Sur un autre plan, les élèves aussi ont changé, le climat social, les familles. En même temps, on implante une réforme et, à l'intérieur même d'une commission scolaire, les écoles ne sont pas également engagées. Une jeune qui arrive pleine d'espoir d'appliquer la réforme, qui est prête à embarquer dans des projets, peut se faire dire de s'asseoir, de ne pas aller trop vite, de faire comme les autres. Il faut qu'elle prenne « le pli » des plus anciennes.

Mais il y a plus de chances d'emploi...

Il y a plus de chances d'emploi, mais ce n'est pas l'emploi qu'ils ont imaginé. On les entend souvent parler pendant les séminaires de stage : « quand je vais avoir mes élèves à moi, ma classe à moi... ». Oui, ils vont avoir des élèves, mais des élèves une journée/semaine, alors qu'un autre les a les quatre autres jours. Ils n'ont pas un sentiment d'appartenance aussi vite que si c'était leur propre classe. Certains vont l'avoir, mais ce n'est pas aussi répandu qu'on pense.

Les stages ne se font pas dans des conditions comme celles-là.

Pendant le stage de quatrième année, on les place avec un enseignant qui a 100 % de tâche, et ce n'est pas ce qui les attend.

Si on fait le bilan, comment vous décririez la situation actuelle et l'évolution des dernières années en insertion professionnelle?

Il y a une plus grande conscientisation des dirigeants des commissions scolaires. Ils voient les jeunes enseignants décrocher ou prendre des congés sans solde ou prendre des congés de maternité plus longs. Certains ne reviennent qu'à 50 % de tâche. Les dirigeants s'aperçoivent que c'est important d'instaurer des mesures de soutien aux enseignants débutants. Mais, entre prendre conscience et mettre des mesures en place, il y a un grand pas : avec quel budget ils vont le faire? Qui va prendre ce dossier, les ressources humaines, les services éducatifs? On confie aux conseillers pédagogiques ou on engage quelqu'un? Comment démarrer, mettre un dispositif en place, par quel bout prendre ça? On cherche d'abord des enseignants à embaucher, parce qu'il y a pénurie. C'est « d'abord on va les attraper, après ça on prendra soin d'eux », mais on manque de temps et d'argent pour mettre en œuvre des dispositifs. Mais il y a conscientisation, il y a beaucoup d'intérêt.

Ça fait bien le pont avec le point suivant que je souhaitais aborder, c'est-à-dire votre expérience à la commission scolaire de Laval. Vous avez mis en place un programme de soutien à l'insertion, votre exemple est souvent cité. Vous êtes très sollicitée un peu partout au Québec, alors que, comme vous venez de le dire, les mesures de soutien aux débutants sont loin d'être

généralisées au Québec. Il y a quelques autres expériences heureuses, mais on va parler de la vôtre. Vous avez mentionné des services desquels la question peut relever, de budgets. La question générale qui me vient, c'est : « Comment il se fait que ça a fonctionné à Laval? » Qu'est-ce que vous avez fait comme commission scolaire? Et vous, quel a été votre rôle là-dedans?

Je vais essayer de faire en bref l'historique de ce projet. D'abord, j'étais à faire un deuxième diplôme de deuxième cycle (DESS) à l'Université de Montréal, celui-là en administration de l'éducation, et je devais faire un stage dans mon milieu professionnel. J'étais à ce moment-là responsable des stages à la commission scolaire et je m'occupais aussi un peu du perfectionnement des enseignants. J'ai toujours eu un intérêt pour l'insertion professionnelle. Je me disais : « on prend soin des jeunes lorsqu'ils sont dans nos murs comme stagiaires, et l'année d'après on les embauche puis on les laisserait aller comme ça, sans les soutenir? » Je trouvais qu'il manquait quelque chose. J'avais participé, il y a une dizaine d'années, à un projet subventionné où j'avais acquis une certaine expérience, une certaine expertise à réfléchir à ces questions. J'ai consulté mes vieux documents pour essayer d'aller plus loin, de revenir sur ce qu'avaient été les conditions gagnantes du programme qu'on avait fait à la commission scolaire des Mille-Îles, à l'époque, fusionnée depuis avec Chomedey, où il y avait également un projet d'insertion. À partir de ces dossiers, je me demandais comment m'y prendre pour redémarrer un projet pilote durant mon stage. Il ne faut jamais voir trop grand en partant : un petit projet pilote pour vérifier si c'était possible d'aider les jeunes enseignants. J'ai fait quelques petites expériences qui se sont avérées heureuses, par exemple préparer une trousse d'accueil, ce que toutes les commissions scolaires font maintenant, organiser des activités, des ateliers pour les enseignants débutants. J'avais obtenu de petites sommes des services éducatifs en recherche et développement pour mes ateliers, pour libérer les enseignants débutants. J'ai convaincu mes collègues conseillères pédagogiques – qui possédaient de très bonnes habiletés en animation – de s'engager, en leur expliquant les compétences que ces jeunes-là avaient à acquérir en tant que débutants, d'où ils partaient. Elles ont adapté leurs ateliers aux enseignants débutants.

Et ç'a été le succès tout de suite, les débutants en voulaient d'autres! J'ai préparé un rapport, pas gonflé, un vrai rapport de la situation, et je suis allée convaincre les élus politiques de la commission scolaire, les commissaires. Parce que dans tout projet, il faut l'aval des commissaires, c'est là que les budgets sont orientés. Et si les commissaires sont convaincus que c'est un bon investissement que d'aider la relève – c'est de l'argent bien placé parce qu'on aura moins de décrochage, moins de personnes en congé de maladie prolongé si elles partent bien dans la profession – le côté politique devient un bon atout pour poursuivre et augmenter le budget. D'un projet pilote, c'est devenu un programme, et, depuis ce temps, il n'arrête pas de grandir.

On peut peut-être décrire brièvement les types de soutien offerts?

La trousse d'accueil, le projet SPA ou service personnalisé d'accompagnement. On l'appelle le téléphone rouge. C'est lorsqu'un enseignant a vraiment un besoin particulier, souvent urgent. Avant, ça s'appelait SOS! On a changé pour SPA, c'est moins au bord du précipice! Un service où les débutants ont une oreille attentive, une écoute, de l'accompagnement individualisé confidentiel. Ça vient d'eux, ils nous appellent et ils disent : « Je pense que je vais retourner vendre des souliers, ce n'est pas fait pour moi l'enseignement, je suis découragé ». Souvent, seulement les faire parler, et ils s'aperçoivent que ce n'est pas eux, le problème, ça peut être des élèves mal classés qui sont dans la classe. On les aide à voir plus clair, à se décoller du problème, et on les accompagne parfois dans leur classe, avec un projet qu'on fait avec eux ou pour voir quel type d'élèves ils ont. Ça peut être aussi quelques appels téléphoniques pour les orienter vers des actions à prendre. Depuis ces deux dernières années, le SPA est de plus en plus utilisé à titre préventif.

Le « on » étant une équipe?

Ce sont des conseillères pédagogiques. C'est ma collègue Bernadette Desmarais qui a la responsabilité du SPA. Une autre mesure mise en place : on a développé une panoplie d'ateliers, pour le primaire surtout, parce que ce sont des enseignants du primaire qui venaient à nos ateliers au départ. On développe

maintenant des ateliers pour le secondaire. Ce qui a été particulier à notre projet et qui nous a aidés à gagner le prix d'innovation pédagogique de la Fédération des commissions scolaires en 2002, c'est l'accompagnement virtuel. Un forum de discussion et de soutien via un site Web, le RAIE – le réseau d'accompagnement sur Internet pour les enseignants – où ils peuvent échanger, déposer des documents, s'entraider, s'échanger leur planification, leurs projets. Il y a vraiment un réseau d'entraide, et la maturité de ce forum de discussion est rendue telle que nos *jeunes vieilles*, c'est-à-dire celles qui ont quatre ou cinq ans d'expérience, restent avec nous et ce sont elles maintenant qui donnent du soutien aux débutants. Elles deviennent des personnes ressources, elles viennent de passer par là et elles apportent beaucoup aux nouveaux. Ce sont même nos antennes dans les écoles pour aller chercher les enseignants qui n'ont pas encore été rejoints par le service d'insertion. La dernière forme de soutien qu'on est en train de travailler, c'est celle des mentors, aider des mentors à donner de l'accompagnement dans les écoles, surtout secondaires. Les mentors travaillent souvent par intuition, mais ils ne savent pas jusqu'où aller. « Est-ce que c'est bien de lui avoir dit ça comme ça? Mes valeurs, est-ce que je dois les partager? » Ils sont parfois très prudents sur l'accompagnement qu'ils doivent donner. On travaille à les aider à définir leur rôle de mentor, on essaie de démêler ça avec eux pour les aider à mettre en place leur propre couleur dans leur école, au quotidien.

On a recensé l'an passé 481 enseignants débutants dans la commission scolaire, mais on n'a pas mis la main sur tout le monde parce qu'il y a des directions qui ont oublié de nous envoyer leur liste de débutants. On veut décentraliser, on aimerait que chacune des écoles mette en place son service d'insertion professionnelle. Je veux accompagner la direction de l'école et l'équipe d'enseignants qui disent : « Nous, à l'école, on met en place un projet de mentorat ». Dans une école secondaire, un enseignant voulait démarrer un projet et on l'a accompagné tout au long de l'année, à tous les temps forts de l'année, pour aider les nouveaux et soutenir les mentors.

Qui sont les mentors? Et est-ce qu'on leur donne des conditions particulières? C'est toujours la question soulevée...

Chacune des écoles doit définir la forme de reconnaissance donnée aux mentors. Je n'ai pas de budget. C'est difficile de cerner le temps qu'un mentor met pour accompagner un nouveau, ce n'est pas comme un enseignant associé qui a une stagiaire du 10 octobre au 12 décembre, pendant tant d'heures. Pour les stages, le Ministère alloue des montants et la commission scolaire accorde une certaine compensation, mais on n'a pas d'allocation pour compenser les mentors. Le directeur a un pouvoir discrétionnaire et peut reconnaître un certain nombre d'heures, mais ce n'est pas facile de montrer que l'enseignant a passé tant d'heures avec un enseignant débutant, pour lui enlever une surveillance, par exemple. C'est de la régie interne à chaque école, selon l'ouverture de la direction aussi. Parfois, la direction accorde des conditions : un local, une journée pédagogique où les mentors ne sont pas obligés de rentrer l'après-midi. J'ai vu différents aménagements, mais c'est loin d'être gagné, et je pense que tout le monde attend la prochaine convention, parce que le syndicat veut revendiquer une reconnaissance autant pour les mentors que pour les enseignants associés. C'est du bénévolat, actuellement, pour beaucoup de mentors qui font ce travail. Ils ont souvent le même profil que ceux qui reçoivent des stagiaires. Ils ont développé des habiletés, je dirais d'observation. Juste à regarder le nouveau qui entre dans la salle des profs, ils peuvent déjà déceler des choses : « As-tu le goût d'en parler? » Ils ont aussi développé des habiletés en rétroaction. Ils sont d'une générosité souvent sans borne pour léguer, avant de partir à la retraite, leurs connaissances au nouveau qui va prendre leur relève.

Essayons de résumer comment ça s'est implanté chez vous : vos études de maîtrise vous ont incitée à démarrer un petit projet que vous avez par la suite développé; vous avez obtenu l'aval des partenaires politiques de la commission scolaire; vous avez contribué à créer une conscientisation chez les directions d'école, les conseillers pédagogiques, des enseignants mentors; vous avez convaincu les nouveaux enseignants. Avez-vous l'impression que la commission scolaire a dû y mettre des budgets importants?

Oui, une partie de ma tâche est attribuée à ce dossier, à peu près un tiers. Une collègue et quelques conseillers pédagogiques ont eu une partie de leur tâche affectée à l'insertion professionnelle. Je dépose des bilans chaque année avec tout ce qu'on a fait et des perspectives pour les années qui suivent. Mais j'arrive souvent, avec ma petite équipe, à trouver des moyens créatifs afin d'aller chercher le maximum avec le peu qu'on a. On place des ateliers après la journée scolaire au lieu de les offrir sur le temps de classe, ce qui demande des libérations. Plus les gens sont conscients, plus ils sentent qu'ils ont une part à faire; il faut donc diffuser l'information. Et s'inspirer de ce qui se fait ailleurs, je ne veux pas réinventer le bouton à quatre trous chaque fois. Il se fait des choses ailleurs, on fait des échanges. Ce matin, on m'a appelée d'une commission scolaire : « Votre atelier *harmonisons les rencontres parents-enseignants*, on veut le donner chez nous, mais on n'a pas le temps de le monter. Me donneriez-vous votre documentation? » J'ai dit oui. D'habitude, on ne la donne pas sans avoir animé l'atelier, mais, quand ils produiront un atelier, en échange ils vont me l'envoyer. Essayer de rentabiliser notre temps, collaborer avec les autres. Le partenariat, j'y crois.

Auparavant, les coordonnateurs des ressources humaines n'étaient pas engagés dans ce dossier, même chose pour le syndicat. Maintenant, dans la trousse d'accueil, on ajoute des documents du syndicat et des ressources humaines. Plutôt que chacun veuille parler aux précaires, envoyer ses documents, concentrons nos efforts et je coordonne le tout. On essaie d'aider tout le monde à contribuer à l'insertion professionnelle.

Si Lorraine Lamoureux quittait la commission scolaire – ce qu'on ne souhaite pas – est-ce que ce projet survivrait? Est-ce qu'il dépend d'une personne, comme c'est trop souvent le cas de ce type de dossier?

Il faut toujours assurer une relève. Moi, je me donne trois ans. Mais il faudra aussi réévaluer : si on n'en embauche plus dans quelques années, que ça ralentit, le service devra diminuer. On en fera peut-être moins, mais il y aura toujours des besoins. Les nouveaux, on les accompagne jusqu'à cinq ans d'expérience. Donc, dans 3 ans, ceux qui viennent d'entrer seront encore

en insertion professionnelle. Surtout s'ils changent de matière à chaque année, de niveau, de milieu. Ça prend du temps avant de faire une vraie insertion dans leur propre matière. C'est un autre facteur, ça. Souvent ils n'enseignent pas la discipline dans laquelle ils ont été formés.

On a souvent dit que l'insertion professionnelle concernait également des enseignants qui avaient de l'expérience, mais qui étaient déplacés vers un autre niveau, un autre type d'école.

À ces personnes-là, on remet la trousse d'accueil, même si ça fait neuf ans qu'ils enseignent. Mais je n'ai pas le budget pour leur donner accès aux ateliers sur le temps de classe. Ces enseignants sont bienvenus aux ateliers donnés après la journée d'école, mais je ne peux pas leur donner le même service qu'à ceux qui viennent d'entrer dans la profession et qui ont tout à apprendre.

C'est vraiment ce groupe de nouveaux qui est prioritaire.

Avec les budgets qu'on a, on donne la priorité à ceux qui en ont le plus besoin.

On va passer au rôle ou à la place des universités en insertion professionnelle. On sait que l'insertion professionnelle, c'est une question qui relève des employeurs, mais est-ce que l'université n'a pas une part, un rôle, étant donné que les enseignants engagés par les commissions scolaires proviennent des universités?

C'est sûr que l'université est un partenaire ou pourrait être un partenaire dans le soutien aux commissions scolaires, pour aider à comprendre où en est le nouveau après sa formation initiale et vers quoi il s'en va. Les universités peuvent ainsi identifier les lacunes des enseignants débutants, à la fin de leur formation initiale. C'est sûr qu'on doit les aider dans les commissions scolaires, mais peut-être que la formation en amont pourrait être adaptée davantage. Je prends l'exemple de l'adaptation scolaire, là où se retrouvent souvent les enseignants débutants : il faut réfléchir aux clientèles qu'on a réellement dans les écoles, que n'ont pas nécessairement connu les nouveaux pendant leurs stages, réfléchir à la formation qu'ils ont eue.

Une formation qui ne les a pas nécessairement préparés à la situation réelle.

Il y a ça. Sur la place de l'université, je peux aussi vous parler d'une collaboration à ma commission scolaire, celle d'une chercheuse, Thérèse Nault, qui est venue, assistée d'une étudiante à la maîtrise, nous proposer un accompagnement virtuel pour aider les débutants. On a développé un forum pour les nouveaux enseignants, une communauté de pratique qui est en train de s'établir. De plus, ces chercheuses nous ont étudiés comme mentors, ce qui a permis d'améliorer notre accompagnement en ligne. Elles ont analysé comment on faisait ça, nous ont donné de la rétroaction. L'une d'elles a donné des ateliers sur la gestion de classe aux enseignants débutants. Et cette expérience lui permet d'enrichir le cours qu'elle donne à l'université. C'est un échange.

Les débutants ont exprimé le besoin de faire un guide de survie, à partir de tout ce qui s'est écrit dans le forum. On souhaite trouver un chercheur qui serait prêt à faire un bout de chemin avec eux, ça pourrait être bénéfique aux deux parties.

Finalement, une contribution possible de l'université, c'est de développer des projets à la fois intéressants au plan de la recherche, pour mieux comprendre des situations comme l'accompagnement, et profitables aux enseignants et aux écoles.

Au lieu d'y aller à tâtons, on y va en connaissance de cause. Par exemple : comment questionner un débutant qui nous écrit qu'il est au désespoir. Avant, on voulait tout de suite lui donner un conseil, maintenant, après s'être fait dire : « Pose-lui donc des questions », ça nous a aidés à être plus conscients de ce qu'on fait, de ce qu'on dit et de l'impact de ce qu'on fait.

Les collaboratrices que vous avez eues n'ont pas seulement fait une recherche, elles ont eu un apport pour les personnes qui travaillaient au soutien des nouveaux. Sous quelle forme ça s'est fait?

Elles ont donné un atelier aux mentors, elles ont analysé toutes les interventions faites, pour classer, selon l'échelle de Salmon, le type d'accompagnement

qu'on faisait. On n'a pas le temps de se regarder aller dans le feu de l'action. Elles nous ont donné une image de chacun de nous comme mentor virtuel. Parfois, lorsqu'un nouveau demandait de l'aide sur telle chose, elles nous apportaient de la documentation.

Des références?

Oui. Maintenant, dans les écoles qui veulent se prendre en main, les chercheuses offrent un atelier, puis l'équipe de la commission scolaire poursuit le soutien aux accompagnateurs. Se regarder aller par des experts, ça nous fait avancer plus vite. Et les chercheurs, en retour, voient ce qu'est la réalité. Quand elles ont fait *l'histoire de Julie*, une enseignante de notre réseau de partage virtuel, elles ont vraiment vu l'ensemble des conditions, le contexte syndical, celui des ressources humaines. C'est complexe pour les débutants : « À qui je m'adresse pour comprendre la paye, les assurances? »

Des préoccupations importantes.

Oui. Et il y a autre chose : les séminaires de fin de bac peuvent être axés sur l'insertion professionnelle, aller au-delà du stage, faire réfléchir les stagiaires sur leur entrée dans la profession : « L'an prochain, comment tu t'y prendrais? »

Donc, là aussi il y a place à réaménager des activités.

Oui, avoir un séminaire sur l'insertion professionnelle. Je pense qu'il y en a déjà eu dans certaines universités.

Est-ce qu'il y aurait d'autres défis pour les universités en formation initiale?

L'an passé, l'Université de Montréal a eu une belle initiative en faisant une journée-colloque pour approcher les commissions scolaires. Je pense aussi que, lors des journées carrières, où se fait du recrutement, les commissions scolaires pourraient faire l'étalage des services qu'elles peuvent offrir. Ça s'est déjà fait. Je me souviens avoir vu mon directeur des ressources humaines parler aux étudiants; ça rapproche les milieux universitaires des commissions scolaires. Lors d'une journée sur l'insertion, les commissions scolaires pourraient présenter leurs projets, dire aux étudiants de faire attention à cet aspect quand ils entrent

dans l'enseignement, ne pas oublier de demander ce qui se fait, de s'adresser aux ressources humaines ou au syndicat. Pourquoi pas une table de concertation où les universités seraient présentes avec les syndicats, les commissions scolaires et le MEQ, comme pour la formation initiale? Il faudrait trouver une formule, une seule table dans la grande région de Montréal peut-être, pour faire des recommandations au Ministère sur les types de soutien à apporter dans l'ensemble de la région, dans chacune des commissions scolaires.

Le dernier point que je souhaiterais aborder, ce sont les suites, les défis. En 2002, il y avait eu l'avis du COFPE avec un certain nombre de recommandations. En 2004, à titre de présidente du COFPE, vous avez organisé, en collaboration avec le CRIFPE et divers partenaires (la CSQ, la Fédération des commissions scolaires, les syndicats anglophones et francophones), un colloque qui a connu un succès énorme en termes de contributions de toutes sortes, tant pour faire connaître des pratiques provenant du milieu scolaire que des résultats de recherche. Croyez-vous que ce colloque a permis de faire avancer le dossier de l'insertion? Est-ce que toutes les catégories d'intervenants étaient présentes, est-ce qu'il y a eu une conscientisation de tout ce monde?

Il y a eu une grande variété de participants. Avec un « bémol » : on souhaitait un grand nombre de cadres, il y en avait, mais il y a eu désistement de membres de l'Association des cadres, une quarantaine se sont désinscrits pour faire avancer un dossier auprès du Ministère. Il y avait des enseignants débutants, des enseignants accompagnateurs, des conseillers pédagogiques, des coordonnateurs, des directions d'école, des directions adjointes. Le colloque avait lieu en même temps que celui des directeurs généraux des commissions scolaires; plusieurs ont envoyé leurs adjoints. Il y avait des universitaires, autant des chercheurs que des professeurs, des superviseurs de stages.

Le colloque s'est fait connaître. Je reçois encore, chaque semaine, des demandes de commissions scolaires qui veulent telle chose faite au colloque. On avait promis des suites. On a filmé tout au long du colloque : 18 communications, les conférences d'ouverture de Maurice Tardif, professeur et directeur du CRIFPE, de Johanne Fortier, présidente du syndicat

(FSE). Tout ça a été versé sur le site du colloque. Les gens qui n'ont pu être présents ou assister à un atelier peuvent aller les visionner. Certaines présentations multimédia ont été versées également sur le site, de même que les résumés des présentations. Un CD a été remis aux participants, regroupant les actes du colloque (un résumé d'environ deux pages de chaque présentation) et une recension de textes sur l'insertion professionnelle, incluant des programmes de commissions scolaires. Le contenu de ce CD est disponible sur le site du colloque.

Pour rejoindre tout le monde.

C'est ça. Et la vidéo préparée pour le colloque est également fort recherchée. Elle est disponible sur le site ZOOM de l'AQUOPS. On a fait un lien pour la visionner. Le colloque a donné des idées aux commissions scolaires. Plusieurs ateliers portaient sur des façons de faire. Le Carrefour de l'insertion a donné des exemples de portfolios utilisés dans telle commission scolaire, les étudiants à la maîtrise ont identifié où ils en étaient dans leur recherche avec résultats à l'appui, le Ministère a mis des statistiques pour informer sur le degré d'employabilité dans les prochaines années, etc.

Certains veulent aller plus loin, avoir des renseignements sur comment on s'y prend pour démarrer un programme d'insertion. Pendant le colloque, on avait demandé aux communicateurs d'identifier, à chacun des ateliers, une condition gagnante pour bien s'insérer dans la profession. On a eu : « reconnaissez le travail du mentor, poursuivez la formation en gestion de classe, les nouveaux en ont besoin, brisez l'isolement, favorisez la création d'un nouvel espace entre les enseignants expérimentés et les débutants ». On fait des liens avec les recommandations proposées dans l'avis du COFPE de 2002.

Plusieurs demandent du soutien pour aider à mettre en place des mesures. Il y a un besoin de diffuser ce qui est écrit, ce qui se fait, il faudrait un espace où les débutants pourraient se parler. C'est pourquoi on a formé un comité de transition pour proposer une suite au colloque. On propose un comité national où siègeraient divers partenaires provenant des commissions scolaires, des instances syndicales, du Ministère et des universités.

On pourrait mettre en place un réseau de l'insertion professionnelle, pour toute la province, un réseau soutenu par le Ministère, si possible. On continue à aller chercher ce qui se fait dans la province, pour rassembler toutes les informations et les rediffuser. On souhaite que le Ministère entende, qu'il soit vraiment conscient des besoins, qu'il faut passer à l'action. Le sous-ministre adjoint, monsieur Robert Bisaillon, nous a dit au début du colloque de passer à l'action. Il faut poursuivre la réflexion et passer à l'action tout de suite.

La conscientisation s'est faite à peu près à tous les niveaux.

Depuis dix ans qu'on en parle, depuis la rencontre à Victoriaville sur les projets subventionnés, on savait que c'était un besoin. Et ce besoin s'est accru lors du départ massif à la retraite et l'embauche importante qui a suivi.

Vous sentez un élan depuis le colloque?

Ça a donné un coup de pouce pour démarrer...

Les gens passent à l'action.

Là où les gens disaient être en réflexion, ils disent maintenant par quoi ils veulent commencer. Il faut convaincre les instances politiques. Les partenaires, maintenant, se connaissent mieux. Le but du colloque, c'était aussi de faire connaître les partenaires et les ressources : « tel chercheur travaille dans le domaine du mentorat, c'est ce qu'on veut développer »; ou « on est en région éloignée, on aurait besoin de façon virtuelle de soutenir; des chercheurs travaillent là-dessus ». Il y a souvent des gens qui se sont penchés sur ces domaines de recherche.

Le défi, c'est de donner des suites concrètes. Pour le moment, il semble y avoir un élan, une volonté, un comité intéressé à le faire et des gens qui posent des questions. Vous avez un mot de la fin?

C'est un sujet qui me passionne, les gens s'informent et voient l'importance de donner des mesures aux nouveaux enseignants. C'est important de diffuser ce qui s'est fait, de continuer à se dire ce qu'on fait dans son milieu. Plus on en parle, plus il se fera des choses.

Lorraine Lamoureux, merci beaucoup.

Chronique du milieu scolaire

Une commission scolaire engagée...

Bernadette DESMARAIS

Commission scolaire de Laval

Conseillère pédagogique aux services complémentaires de sa commission scolaire, Bernadette Desmarais intervient comme animatrice, mentor et personne-ressource auprès des enseignants débutants. Une équipe composée de quelques conseillers pédagogiques, d'une professeure en éducation de l'Université du Québec à Montréal et d'une doctorante issue de la même université s'assure de répondre aux attentes exprimées des enseignants novices. Elle témoigne ici de mesures mises en place dans sa commission scolaire.



L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : à la commission scolaire de Laval, on s'en occupe! Le programme mis en place comporte deux volets, l'un qui offre une présence auprès des enseignants débutants, lors de visites ou au moment d'ateliers, et un deuxième volet constitué d'échanges virtuels. Car l'insertion, c'est d'abord une entraide extraordinaire entre pairs.

Assurer une présence

Le volet en présence se concrétise d'abord sous la forme d'une *trousse d'accueil* remise directement à la personne novice à son arrivée. Cette trousse contient des informations sur les ressources pédagogiques existantes et sur les services d'aide offerts par les ressources humaines, ainsi que des informations concernant les écoles du territoire. Il s'agit d'un outil qui vise surtout à informer. Nous y insérons la liste des ateliers offerts aux nouveaux enseignants pour l'année. C'est un premier contact.

Une vingtaine d'*ateliers thématiques* ont été développés et sont offerts aux novices tout au cours de l'année. Ces ateliers, dont les contenus sont élaborés à partir du vécu de classe, ne sont disponibles qu'aux enseignants ayant moins de cinq années d'expérience. Le modèle préconisé est celui de la résolution de problème. Un exemple : l'atelier qui porte sur la prévention des troubles d'ordre comportemental a comme matériel de base des situations d'élèves du groupe-classe des participants avec lesquels il leur est plus difficile d'intervenir. Dans ces ateliers, les échanges sont authentiques et l'on propose des pistes de solutions. Il est intéressant de voir les enseignants repartir avec une énergie nouvelle et il n'est pas rare que les échanges sur ces situations se prolongent par le mode virtuel (deuxième volet des mesures), dans un souci de poursuivre l'exploration des solutions et de s'assurer qu'elles fonctionnent.

Au moment d'un atelier, le contenu peut être modifié, avec l'accord du groupe, si l'un des participants vit une situation particulière. Ainsi, lors d'une rencontre, une enseignante est arrivée en s'écriant qu'elle venait d'apprendre que son contrat se terminait deux jours plus tard et qu'elle allait passer d'une classe de première année à une classe de sixième année, dans un milieu totalement différent. Tous les participants ont accepté de l'aider à planifier son départ auprès des petits et à organiser ses premiers jours avec les grands. Comme les enseignants débutants vivent plus ou moins les mêmes problèmes, qu'ils tâtonnent et expérimentent des approches, qu'ils s'insèrent en même temps, les échanges sont spontanés et ils ne se sentent pas jugés ou différents. Des commentaires tels que « Ah oui! toi aussi tu vis cela? » ne sont pas rares. Des liens se créent et on s'aperçoit qu'une communauté d'entraide prend forme. Les uns proposent des idées déjà expérimentées, des planifications réalisées, des rencontres futures pour développer un projet commun, et ainsi de suite.

Un autre type d'atelier thématique est également offert, sous la forme de trois rencontres réparties sur l'année pendant lesquelles les enseignants ont l'occasion d'expérimenter, de relever les problématiques rencontrées et d'en rediscuter, par exemple le travail en classe par atelier ou les intelligences multiples.

Les inscriptions à ces ateliers sont nombreuses et les plus expérimentés souhaitent poursuivre. Ainsi, plusieurs enseignantes s'inscrivent année après année et elles sont maintenant des ambassadrices pour influencer les nouveaux à s'inscrire au programme. Nous avons même cette année deux enseignantes qui ont débuté il y a cinq ans et qui s'offrent pour animer un atelier. Quelle belle relève! On s'aperçoit que le temps fait son effet et que la confiance est installée. L'équipe d'insertion professionnelle est aussi réceptive à toute situation particulière. Ainsi, quand, dans une même école, trois ou quatre enseignantes débutantes expriment un besoin semblable, nous allons les rencontrer pour en discuter. Nous avons déjà échangé, autour d'un dîner, sur l'intégration d'élèves d'adaptation scolaire en classe régulière. On tente d'être le plus près possible de leur réalité.

Nous offrons également un *service personnalisé d'accompagnement* (le SPA) qui est proposé comme accompagnement individuel plus particulier. Sur demande, et de façon tout à fait confidentielle, l'équipe d'insertion professionnelle peut accompagner un enseignant qui a un besoin particulier. Cette année, deux demandes que je qualifierai de préventives nous sont parvenues dès les premiers jours de classe. Les enseignantes avaient comme tâche une classe multiniveaux et elles voulaient être certaines de partir du bon pied. Nous les avons donc rencontrées pour échanger sur la disposition physique de la classe, sur l'utilité d'un tableau de programmation et sur la planification reliée à deux niveaux d'enseignement. Par ailleurs, d'autres font appel à nous à la suite de difficultés vécues, le plus souvent concernant la gestion de classe. Ensemble, nous évaluons le problème et proposons, par la suite, un échange à partir d'une « lunette » différente, ce qui aide souvent à modifier la vision de l'enseignant. Une observation en classe, suivie de l'analyse de la situation, fait aussi partie de ce service, avec le souci de participer en tant « qu'amie ou connaissance » de l'enseignant, afin de ne pas le placer en situation inconfortable. Il peut y avoir jusqu'à trois rencontres, si nécessaire. Le plus souvent, il y a amélioration dès la première fois. Seulement se donner l'occasion de prendre un peu de recul, de parler de la situation et d'y mettre des mots la rend déjà moins lourde, et cela permet d'entrevoir des actions possibles.

Bien sûr, l'on doit assurer la confidentialité, par respect et pour favoriser les échanges. La majorité des problèmes se résolvent rapidement.

Il est toutefois malheureux de constater que quelques enseignants, malgré l'accompagnement, choisissent de s'isoler ou de quitter l'enseignement. Nous les accompagnons alors dans ce processus. Encore là, nous observons que ce sont souvent des enseignants inscrits au programme qui nous abordent au sujet d'un collègue qui vit une situation difficile.

Mettre en réseau

Le deuxième volet de notre programme, les échanges virtuels, se veut une mesure complémentaire qui vise aussi, en rejoignant les enseignants débutants directement dans leur lieu de travail ou à leur domicile, à réduire l'isolement à les outiller en matière de gestion de classe, à faciliter l'intégration pédagogique des TIC en salle de classe et à assurer un soutien pédagogique individualisé sur demande. On remarque qu'à travers les échanges on se préoccupe également de l'aspect affectif. Les enseignants interviennent sous un pseudonyme. Les échanges ont lieu à tout moment du jour (ou de la nuit!). Les sujets sont multiples, les émotions sont intenses et les réponses se font dans un délai très court, en provenance de différentes personnes. Nous constatons que notre intervention comme mentor est de moins en moins nécessaire, que les enseignants se répondent entre eux et proposent des actions concrètes, à partir de leurs propres expériences. Tout cela permet d'éviter l'isolement, met en place tout naturellement une formation continue et contribue au développement professionnel.

Quelques thèmes sur lesquels portent les échanges : les élèves qui ne font pas d'effort ou qui sont démotivés, les grandes religions, l'horaire chargé, les cahiers d'exercices, les élèves effrontés, les devoirs, etc. Les enseignants témoignent finalement des situations de vie, des moments de bonheur ou de panique, des bons coups et des situations à refaire. L'entrée dans la profession est teintée de mille interventions et ajustements qui demandent beaucoup d'énergie, de souplesse et de ressources. Par ces échanges, les enseignants peuvent obtenir des suggestions de moyens à

mettre en place, des pistes d'intervention ou des outils organisationnels.

Dans les échanges virtuels, les mentors peuvent intervenir afin de susciter la réflexion ou donner des pistes d'éventuelles solutions. Le mentor joue un rôle discret. Il valorise et renforce les idées d'interventions choisies par l'enseignant. Il ne donne pas de solution et, en même temps, il donne une opinion claire directement reliée à la décision de l'enseignant. Soutenu de cette façon, l'enseignant ne peut que prendre son envol professionnel...

L'insertion professionnelle est une préoccupation de longue date à notre commission scolaire. L'entraide se développe, des idées nouvelles se mettent en place et le réseautage est bien installé.

Saviez-vous que les enseignants et enseignantes du Québec, contrairement à ce que l'on pense, ont un intérêt manifeste pour la recherche universitaire sur l'enseignement? De ces enseignants, les deux tiers estiment qu'ils ont utilisé la recherche sur l'enseignement dans leur pratique et considèrent, de même, que leur métier a besoin de la recherche universitaire. Dans cette même proportion les enseignants et enseignantes estiment consulter la recherche universitaire sur l'enseignement, et ce, à travers principalement les manuels destinés aux enseignants écrits par des chercheurs universitaires et les productions des professionnels et des enseignants du milieu enseignant. C'est ce que montre l'enquête sur la diffusion et l'utilisation de la recherche sur l'enseignement le CRIFPE et le Conseil supérieur de l'Éducation, auprès des enseignants et enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire à la grandeur de la province de Québec.

Maurice Tardif et Ahmed Zourhlal
CRIFPE, Université de Montréal

Chronique internationale

Les IUFM en chantier

De la formation des enseignants du primaire en France

Jean-François MARCEL

Université de Toulouse II le Mirail

La présentation de la formation des enseignants en France s'avère un projet difficile pour au moins trois raisons. D'abord, cette formation apparaît comme un système apparemment homogène structuré par les IUFM. Or c'est loin d'être le cas et la formation des PLC¹ (qui enseigneront dans le secondaire) est assez différente de celle des PE (qui enseigneront dans le primaire). Dans le cadre de cet article, nous ne traiterons que de la formation des enseignants du primaire.

Ensuite, les IUFM font l'objet d'un projet de réforme (le pluriel serait d'ailleurs mieux adapté), depuis plusieurs années², qui génère une période d'instabilité et qui justifie pleinement le qualificatif de « en chantier ». La loi d'orientation sur l'éducation annoncée pour janvier 2005 va-t-elle mettre en œuvre cette réforme? Rien n'est moins sûr, car, dans le pré-rapport préparatoire³, le domaine de la formation n'est pas abordé.

Cet état de fait s'explique en partie par la troisième difficulté, c'est-à-dire la polémique violente et permanente qui entoure les IUFM depuis leur création. Amorcée par l'opposition pédagogues/républicains (sur laquelle nous reviendrons), elle a été relayée à peu près à tous les niveaux (les formés, les parents d'élèves, les syndicats enseignants, les ministres, les intellectuels, les responsables politiques, etc.)

¹ Un répertoire des sigles utilisés figure en fin de texte.

² Voir à ce propos les rapports « préparatoires » tels que CASPAR (2002) ou SEPTOURS, G. et GAUTHIER, R-F. (2003).

³ THELOT, C. (2004).



et régulièrement réactivée par les médias. Cette quasi unanimité « contre » l'IUFM masque des griefs très différents, mais contribue à ériger l'IUFM en bouc émissaire de l'ensemble des dysfonctionnements du système éducatif français

Rendre compte, surtout en quelques pages, d'un domaine aussi brûlant et polémique est une gageure que nous nous efforcerons toutefois de relever en sachant que toute velléité de neutralité est vaine et qu'il est nécessaire d'assumer la partialité et les limites des angles d'analyse mobilisés.

Les IUFM comme rupture

La création des IUFM en 1990 a constitué une rupture très nette dans la formation des enseignants du primaire. Avant de développer ce point, il est utile de rappeler :

- que la création des IUFM s'inscrit dans le cadre plus large de la loi d'orientation pour l'éducation promulguée en 1989 qui, en octroyant une marge d'autonomie aux écoles primaires de façon à placer « l'élève au centre du système », a contribué à transformer à la fois le fonctionnement de l'école et le métier d'enseignant;
- que cette création a été accompagnée par le rapport BANCEL (1989) qui l'a orientée dans une optique de professionnalisation des enseignants;
- que les IUFM ont la charge de la formation de tous les enseignants (du primaire, du secondaire, des enseignants spécialisés et des CPE).

La revalorisation du métier

Il est nécessaire d'abord de situer la création des IUFM comme une réponse à la crise du recrutement qui affectait l'enseignement primaire depuis le début des années 80 : les postes d'instituteurs mis au concours avaient du mal à être pourvus dans de bonnes conditions.

Les IUFM ont donc été chargés de recruter et de former un nouveau corps d'enseignants du primaire⁴, les professeurs des écoles (PE), un corps de fonctionnaires de catégorie A⁵ dont le recrutement s'effectuera au niveau de la licence⁶ et dont, par conséquent, la grille salariale sera équivalente à celle des enseignants du secondaire.

Le concours de recrutement (CRPE) peut être préparé par une année au sein de l'IUFM (l'année de PE1) et, malgré une sélection, il s'effectue sous statut étudiant. La réussite au concours octroie le statut d'enseignant-stagiaire et l'année de PE2 est une année de formation professionnelle par alternance.

Cette revalorisation du métier a résolu la crise du recrutement (le nombre de candidats est très important⁷ et le CRPE, très sélectif) et a eu un effet corollaire, la modification de l'origine sociale des candidats. Si les instituteurs étaient plutôt issus de milieux agricoles ou des classes moyennes, la représentation des classes sociales supérieures est nettement repérable dans les cohortes de professeurs des écoles.

L'universitarisation et l'alternance

L'augmentation du niveau de recrutement a constitué une rupture très nette par rapport à une École normale qui restait totalement coupée de l'Université. Dans ce prolongement, la formation à l'IUFM (comme l'indique le U) a bien sûr impliqué des enseignants-chercheurs.

Ainsi les équipes de formateurs d'IUFM sont constituées d'une majorité d'enseignants du secondaire⁸ (certifiés et agrégés, en charge des disciplines d'enseignement et de leurs didactiques) et complétées par des enseignants-chercheurs (maîtres de conférences et professeurs) spécialistes de disciplines d'enseignement mais aussi de sciences humaines et sociales.

⁴ Tandis que le corps des instituteurs était mis en extinction.

⁵ Alors que les instituteurs sont de catégorie B.

⁶ Ce qui constitue une règle de la fonction publique.

⁷ Et se répercute indirectement par une hausse des effectifs dans les licences de sciences de l'éducation.

⁸ Pour partie, les anciens professeurs d'École normale.

Pour donner un bref aperçu des contenus des formations sur le site IUFM, nous dirons que, pour la PE2, plus de 80 % des cours portent sur les contenus enseignés et leurs didactiques tandis que le restant est regroupé sous l'appellation FGC (formation générale et commune) et recouvre des domaines larges et diversifiés comme la psychologie de l'élève, l'évaluation, la discipline, les élèves en difficultés, etc.

L'autre composante de ce dispositif par alternance est constituée par des stages dans des écoles :

- des stages dits « de pratique accompagnée »⁹, qui se déroulent dans des classes d'application en présence des maîtres-formateurs qui sont des enseignants du primaire titulaires d'un diplôme professionnel de formateur (CAFIPEMF);
- des stages dits « en responsabilité »¹⁰, durant lesquels les stagiaires se retrouvent seuls en charge d'une classe ordinaire.

Enfin, la préparation d'un mémoire professionnel a pour fonction de favoriser les relations entre les deux sphères de l'alternance.

Professionalisation et professionnalité

Cette rupture s'est également traduite dans l'orientation de professionnalisation qu'a initiée le rapport BANCEL, et nous pourrions dire qu'elle se situe dans le passage entre le « métier » d'instituteur et la « profession » de professeur des écoles.

Dans le cadre de cet article, relevons deux caractéristiques principales de la professionnalisation :

- la rationalisation de la formation, qui s'est traduite par la promulgation de référentiels de compétences pour les professeurs des écoles, stagiaires d'abord et en poste ensuite.
- la mise en avant d'une « culture commune » à l'ensemble des enseignants. À ce propos, le nom du nouveau corps renvoie à une volonté d'unification, puisque nous n'avons plus que des professeurs, d'école (PE), de lycée et collège (PLC) et de lycée professionnel (PLP).

La professionnalisation est également définie comme le processus visant à permettre la construction d'une professionnalité enseignante (qui en constitue donc l'objectif). La proposition du rapport BANCEL a été reprise quasi à l'identique dans le texte de la loi d'orientation. De la professionnalité, nous retiendrons ici ce qui constitue une rupture dans la conception du travail de l'enseignant du primaire : les activités professionnelles jusqu'alors « cantonnées » à la classe se voient diversifiées avec la mise en exergue du partenariat, aussi bien avec les enseignants de l'école qu'avec d'autres partenaires dont, en premier lieu, les parents. Cette diversification se traduit d'ailleurs, dans la loi d'orientation, par une reconnaissance de cette dimension du travail enseignant du primaire avec la création de la « 27^{ème} heure », une heure hebdomadaire incluse dans son service et réservée, pour sa plus grande part, à différentes modalités de concertation.

Plusieurs compétences composant cette professionnalité renvoient au travail collaboratif, et nous pouvons remarquer que, dans le cadre englobant de la loi d'orientation, la formation se donne pour objectif d'accompagner les transformations du travail.

Les difficultés des IUFM

Nous reprendrons brièvement les principales difficultés rencontrées par les IUFM. Cette présentation ne vise pas à établir un état des lieux objectif du fonctionnement des IUFM, mais à prendre en compte les principales polémiques dont ils font l'objet.

La durée de la formation

Nous avons vu que la formation professionnelle dure une seule année (la première année, facultative, vise la préparation du concours), qu'elle est particulièrement dense et n'est guère favorisée pour permettre (par exemple) une préparation d'un mémoire professionnel mobilisant prise de recul et réflexivité.

⁹ D'une durée globale de 6 semaines.

¹⁰ D'une durée globale de 8 semaines.

En fait, la durée de la formation telle qu'en École normale (deux années) apparaissait mieux adaptée aux objectifs d'une formation professionnelle, surtout en alternance. De nombreuses prises de position défendent la nécessité d'un rallongement de cette formation.

Les contenus de la formation

Les contenus de formation (la cible privilégiée d'une grande majorité des critiques) sont l'objet d'un débat qui trouve sa source dans la querelle entre les « républicains » (qui défendent une école centrée sur le savoir et une formation des enseignants toujours plus exigeante en terme de maîtrise de ces savoirs) et des « pédagogues » (qui défendent une école centrée sur l'élève et une formation attentive à la prise en charge de l'élève et de ses apprentissages). Cette querelle, relayée par des oppositions syndicales d'ailleurs, s'est traduite par une sorte de partage : aux « pédagogues », la loi d'orientation, avec « l'élève au centre » ; aux « républicains », les IUFM, avec une formation à 80 % disciplinaire.

Cette querelle reste extrêmement virulente (même si elle trouve des relais très diversifiés) et explique en grande partie la difficulté de proposer une réforme des IUFM. Par ailleurs, elle n'augure pas d'un contexte apaisé pour la promulgation de la future loi d'orientation.

L'alternance

L'IUFM n'échappe pas aux traditionnelles difficultés des dispositifs par alternance, avec une tendance à une formation éclatée entre une composante « théorique » (sur laquelle repose l'ensemble des procédures de validation) et une composante « pratique ».

Le mémoire professionnel, qui est censé contribuer à éviter cet éclatement, a du mal à assumer son rôle tant la densité de l'année dégage peu de temps pour sa préparation.

Enfin, cet éclatement est accentué par une hiérarchisation implicite des formateurs : ainsi les maîtres-formateurs n'ont pas de charge de cours à l'IUFM (ils peuvent éventuellement être « invités » par des formateurs), ils ne dirigent pas de mémoire professionnel et ils n'ont pas de représentants au Conseil d'administration de l'IUFM. De plus, il n'existe aucune instance officielle (ni aucun dispositif spécifique de formation, d'ailleurs), regroupant les différentes catégories de formateurs, qui permettrait échanges, régulations et ajustements entre les deux composantes.

L'unification du corps enseignant

L'unification du corps enseignant reste en projet, tant les oppositions antérieures¹¹, relayées par les affrontements syndicaux¹², ont laissé des traces. À ce propos, Vincent LANG (1999) montre que la notion de « culture commune » disparaît même des plans de formation des IUFM dès leur seconde mouture (1995).

L'entrée dans le métier et les dysfonctionnements du système éducatif

Ces nombreuses difficultés et critiques finissent par ériger l'IUFM en bouc émissaire de l'ensemble des difficultés du système éducatif. Nous pourrions en citer deux qui concernent les affectations des sortants soit dans des contextes scolaires difficiles (ZEP ou AIS), soit sur des postes de direction d'école (désertés par les enseignants). Bien évidemment, ces sortants se trouvent confrontés à des difficultés encore plus grandes que leurs collègues affectés en milieu ordinaire. Chacun de ces dysfonctionnements fournit une occasion supplémentaire, principalement aux médias, de pointer les déficits de « préparation au métier » de l'IUFM. Or, l'IUFM ne saurait être tenu pour responsable de la gestion des ressources humaines des Inspections académiques qui sont les seules responsables des affectations. De plus, l'accompagnement de l'entrée dans le métier est de la responsabilité des équipes de circonscription¹³ qui, n'ayant que peu de moyens pour l'assumer, rejettent aisément la responsabilité des difficultés professionnelles sur les IUFM.

¹¹ En particulier au travers de ce qui a été appelé « la bataille du collège ».

¹² Qui ont d'ailleurs débouché sur une reconfiguration des confédérations des syndicats enseignants et un affaiblissement sensible du syndicalisme, principalement dans le primaire.

¹³ La circonscription (ou Inspection de l'Éducation nationale) est la subdivision de l'Inspection académique.

La formation continue

Nous pourrions dire à peu près la même chose pour la formation continue dont l'IUFM a la charge de la mise en œuvre (elle est sous la responsabilité du Rectorat).

Ici, la principale difficulté ne réside pas dans les contenus, mais très nettement dans les moyens attribués (qui ne dépendent pas de l'IUFM) : les plans de formation continue sont particulièrement dépourvus et s'appauvrissent chaque année.

Quelles perspectives?

Il est très périlleux d'avancer d'éventuelles perspectives tant le domaine est controversé. Nous nous en tiendrons à quelques pistes.

Un chantier entretenu par des annonces de réformes

Le fait que les IUFM soient l'objet de projets de réformes qui n'aboutissent pas depuis plusieurs années justifie le qualificatif de chantier que nous avons utilisé. Le seul point de consensus est qu'il faut réformer, tout le reste est l'objet de débats particulièrement radicaux. Le maintien de l'existant est, pour le politique, le gage d'une paix sociale relativisée ici par les nombreuses critiques.

Le fait que la formation soit « exclue » du pré-rapport THELOT pourrait laisser penser que, contrairement à la loi d'orientation de 1989, celle de 2005 pourrait séparer une réforme du système éducatif et une réforme de la formation des enseignants.

Le déplacement du CRPE

La place du CRPE est fortement contestée. Il est repéré (à tort, nous l'avons vu) comme « en cours » de formation, et il est régulièrement demandé qu'il soit positionné au départ de façon à dégager deux années de formation professionnelle. En plus du coût budgétaire non négligeable, cette proposition ne résout pas la question de la préparation du concours alors

que l'on voit se développer une offre privée et commerciale sur ce créneau. La contribution de l'Université (notamment par l'intermédiaire des modules de pré-professionnalisation) pourrait à ce moment-là être peut-être envisagée.

La certification des enseignants et des formateurs d'enseignants

Il convient de signaler une revendication récurrente (principalement portée par la Confédération des Directeurs d'IUFM) d'une attribution aux enseignants du grade de master professionnel, arguant du fait que l'IUFM permet de passer du niveau licence au niveau master par deux ans de formation.

Cette revendication, discutable sur plusieurs points, est sous-tendue par des velléités de certification, car, jusqu'à présent, l'IUFM n'est pas habilité à certifier (seule l'université peut le faire), mais se heurte, entre autres, à la question des formateurs d'enseignants. En effet, les universités développent des masters professionnels destinés aux formateurs d'enseignants¹⁴, ce qui, par là même, ne permettrait pas (dans une simple logique institutionnelle) aux enseignants de revendiquer un niveau de qualification équivalent à celui de leurs formateurs.

Une prise en main par l'Université ?

Les relations institutionnelles entre universités et IUFM restent difficiles. Nous avons vu que l'IUFM revendiquait des possibilités de certification. Il en est de même avec les équipes de recherche, puisque les équipes d'accueil, adossées aux écoles doctorales, sont localisées presque exclusivement dans les universités. Dans la formation des enseignants du secondaire, d'autres rivalités apparaissent, notamment pour la préparation de l'agrégation.

En ce qui concerne la formation des enseignants du primaire, plusieurs propositions envisagent un transfert de la préparation du CRPE dans les universités et une formation professionnelle basée principalement sur les stages (ce qui réduirait considérablement la contribution du site IUFM).

¹⁴ Il y en a environ une dizaine en place.

L'habilitation des masters professionnels formateurs d'enseignants peut être lue comme un signe allant dans le sens d'une implication plus importante des universités dans la formation des enseignants.

Des relations avec le système éducatif

Les relations de l'IUFM avec le système éducatif (au niveau des Inspections académiques et des circonscriptions¹⁵) sont très limitées. Seuls les stages en responsabilité permettent un minimum d'échanges effectifs entre deux systèmes cloisonnés. Ainsi, nous avons vu que l'accompagnement de l'entrée dans le métier (qui aurait pu constituer un espace de collaboration) n'était pas vraiment l'objet d'un fort investissement (même si officiellement cette tâche incombe aux circonscriptions). La faiblesse du dispositif de formation continue obère également une éventuelle opportunité de collaboration entre la sphère de la formation et la sphère de gestion pédagogique et administrative du système éducatif.

Ce cloisonnement peut paraître paradoxal (même s'il s'explique très bien par des questions de territoires et de pouvoirs institutionnels) quand on sait, par exemple, que les informations auxquelles permet d'accéder le dispositif d'inspection (qui évalue les enseignants en exercice) ne sont quasiment jamais connues ni utilisées (en termes d'ajustements ou de régulations) dans la formation des enseignants.

En conclusion

Nous avons pu constater que la formation des enseignants du primaire, se heurte actuellement en France à des difficultés considérables. La création des IUFM a constitué une rupture forte mais visiblement l'étape suivante, qui aurait pu être celle des adaptations et des réajustements, a du mal à se mettre en place. Le contexte polémique de leur création, relayé par les critiques très dures dont ils font l'objet, semble entraver la mise en place de réformes.

La principale difficultés des IUFM paraît résider à la fois dans leur cloisonnement, à l'interne, entre les deux composantes du dispositif par alternance et, surtout, à l'externe, dans leur isolement. En effet, et de manière paradoxale, les IUFM sont à la fois coupés des universités et du système éducatif, pour des raisons diverses, mais principalement liées à des questions de pouvoirs institutionnels. La formation des enseignants se trouve donc comme « en suspens » entre l'instance de formation et de recherche principale que constitue l'université et l'instance de pilotage du système éducatif que constituent les inspections académiques. Cette absence d'ancrage, ancrage envisagé pourtant comme double lors de la création des IUFM, nuit nécessairement à leur légitimité et ne peut que les affaiblir.

Répertoire des sigles utilisés

CAFIPEMF

Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître-formateur

CPE

Conseillers principaux d'éducation

CRPE

Concours de recrutement des professeurs des écoles

EN

École normale

IEN

Inspecteur de l'Éducation nationale

IUFM

Institut universitaire de formation des maîtres

PE

Professeur des écoles (PE1 : Professeur des écoles 1^{ère} année, PE2 : Professeur des écoles 2^{ème} année)

PLC

Professeurs de lycées et collèges

PLP

Professeurs de lycées professionnels

RASED

Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficultés

ZEP

Zone d'éducation prioritaire

¹⁵ Les différents niveaux du système éducatif français sont : le Ministère (niveau national), les rectorats (niveau académique équivalent des divisions administratives que constituent les régions) et les inspections académiques (niveau départemental), auxquels il faut rajouter, pour l'enseignement primaire, les circonscriptions qui sont un découpage du département (correspondant à environ 300 classes). Chaque circonscription est placée sous la responsabilité d'un IEN qui est le supérieur hiérarchique direct de l'enseignant du primaire.

Références bibliographiques

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF : Paris.

Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport de mission à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.

Caspar, P. (2002). *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM*. Rapport de mission à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. PUF : Paris.

Robert, A. D et Terral, H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. PUF : Paris.

Septours, G. et Gauthier, R-F. (rapporteurs) (2003). *La formation initiale et continue des maîtres*. Rapport de mission à Monsieur le Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Thelot, C. (2004). *Vers la réussite de tous les élèves*. Rapport provisoire de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école.

L'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE-AMCE-WAER), dont le but est de promouvoir, sur un plan international, la recherche scientifique dans le champ des sciences de l'éducation et de favoriser la coopération internationale entre les chercheurs en éducation, compte, dans sa nouvelle direction, depuis mai 2004, deux membres du CRIFPE. Il s'agit des professeurs Yves Lenoir et Abdelkrim Hasni, respectivement président et secrétaire général de l'Association. L'AMSE-AMCE-WAER entend rejoindre les chercheurs du monde entier oeuvrant dans le domaine de l'éducation pour contribuer au développement de la recherche dans ce domaine. Pour plus de détails, consulter le nouveau site de l'Association à l'adresse suivante : <http://amseamcewaer.educ.usherbrooke.ca>.

Chronique didactique

Le nouveau programme d'histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté

Jean-François CARDIN

CRIFPE-Laval

La réforme scolaire que nous vivons au Québec depuis plusieurs années en est une, d'abord et avant tout, du curriculum. La réécriture de l'ensemble des programmes du primaire et du secondaire en constitue en effet la facette la plus visible et la plus tangible, le moyen par lequel le ministère de l'Éducation (MEQ) s'est assuré de voir se concrétiser ses intentions de formation jusque dans les classes.

Cet article est le premier de deux textes portant sur l'avènement du nouveau programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire. Nous proposerons d'abord une mise en contexte de ce programme et des choix qui le sous-tendent, en insistant sur sa principale nouveauté, l'éducation citoyenne. Dans le prochain numéro, nous porterons notre attention sur les trois compétences qui l'articulent ainsi que sur les conséquences qui en découlent au regard de la formation des futurs enseignants d'histoire.

Comment doit-on enseigner l'histoire ?

On a souvent dit que l'histoire ressortait grande gagnante de la présente réforme du curriculum. En effet, dans le nouveau programme de formation de l'école québécoise, elle devient obligatoire de la 3^e année du primaire jusqu'à la 5^e année du secondaire¹. Cette augmentation du temps d'enseignement avait été demandée de longue date dans plusieurs secteurs de la société québécoise.

Au début des années 1990, comme dans bien des pays, on en était arrivé au constat que l'histoire était mal enseignée ici, ou à tout le moins qu'elle ne laissait pas de traces significatives

¹ Au moment d'écrire ces lignes, une rumeur circulait à l'effet que les élèves du secteur professionnel ne seraient pas tenus de suivre le cours d'histoire de 4^e secondaire, ni celui de 5^e secondaire axé sur la « connaissance du monde contemporain ».

dans la population, et en particulier chez les jeunes adultes. Au Canada anglais, par exemple, les grands journaux rendaient compte à intervalle régulier de sondages « nationaux » suite auxquels on concluait à l'ignorance des Canadiens envers leur histoire. Un débat souvent émotif s'ensuivait où s'opposaient tenants d'un enseignement traditionnel de l'histoire, basé sur les grands personnages et événements, et les tenants d'un enseignement davantage axé sur les concepts et les habiletés intellectuelles propres à l'histoire et sur la mise en perspective du présent par un retour sur le passé. De même, chez nos voisins du sud, une tempête semblable a fait rage suite à la publication en 1996 des fameux *National Standards for History* (National Center for History in the Schools, 1996).

Les programmes par objectifs

Au Québec, une remise en question semblable, mais portant sur une combinaison d'enjeux propre à la société québécoise, s'est également opérée à propos de l'histoire scolaire. Au milieu des années 1990, à peine dix ans après leur mise en vigueur, les trois programmes d'histoire du secondaire² étaient remis sous examen. Ces programmes étaient « structurés par objectifs », c'est-à-dire qu'ils prescrivaient des objectifs d'apprentissage à atteindre par l'élève. Ces objectifs étaient de trois ordres : les contenus (savoirs), les habiletés méthodologiques et intellectuelles propres à la discipline (savoir-faire), et enfin le domaine des attitudes, des opinions et des valeurs personnelles (savoir-être). Ils prônaient déjà une « démarche active » par laquelle, sans que les mots « cognitivisme » ou « constructivisme » n'y figurent, l'élève devait participer à l'acquisition de ses savoirs, travailler directement la matière historique et, comme disaient certains manuels, « apprendre le métier d'historien ». J'ai déjà dit que ces programmes, bien que conçus au tout début des années 1980, avaient une grande valeur didactique et s'avéraient déjà cognitivistes avant l'heure (Cardin, 1996). Toutefois, comme on le sait,

le sort des programmes officiels est bien souvent de ne pas être appliqués en classe tels qu'ils ont été conçus. Les programmes sont une chose, et leur application en est une autre. Dans le cas des programmes d'histoire, du moins en deuxième et quatrième secondaires, la surcharge de contenus en fonction du temps d'enseignement alloué allait faire en sorte que la majorité des enseignants allaient vite se concentrer sur les contenus historiques et adopter un enseignement « économique » basé sur le couple exposé magistral/cahiers d'apprentissage. Ce vice fondamental était encore plus évident pour le cours d'histoire du Québec et du Canada, sanctionné par un examen du ministère obligatoire et nécessaire à l'obtention du Diplôme d'études secondaires.

Pour plusieurs, il fallait donc repenser un enseignement de l'histoire qui s'avérait un échec au plan pédagogique parce qu'il passait carrément à côté de sa cible, soit le développement d'une véritable pensée historique chez l'adolescent (Martineau, 1997). Parallèlement à ce débat se tenant entre éducateurs, une autre remise en question, davantage publique celle-là, allait se tenir dans la foulée des États généraux sur l'éducation.

À l'origine du nouveau curriculum d'histoire : le Rapport Lacoursière

En octobre 1995, le ministre de l'époque, Jean Garon, donnait le mandat à un groupe de travail de faire le tour de la question de l'enseignement de l'histoire au Québec et d'émettre des recommandations visant à corriger les problèmes qui seraient éventuellement mis en évidence par l'enquête³. Les travaux du groupe se déroulèrent dans les mois qui suivirent le référendum de 1995, contexte qui marqua le débat entourant la publication du rapport Lacoursière en mai 1996 (MEQ, 1996). En effet, on discuta bien peu des aspects proprement pédagogiques de ses recommandations, dont la plus visible était une nette augmentation du temps d'enseignement de la discipline, mais l'on se concentra surtout sur les aspects de contenus

² Il s'agit d'un cours obligatoire d'histoire générale en 2^e secondaire, d'un cours d'histoire du Québec et du Canada en quatrième secondaire, également obligatoire, et d'un cours optionnel d'histoire du XX^e siècle en 5^e secondaire.

³ Le groupe fut placé sous la présidence de l'historien Jacques Lacoursière, connu pour ses ouvrages de vulgarisation en histoire du Québec.

liés à l'histoire nationale. Ainsi, pour certains ténors nationalistes, dont la politologue Josée Legault, la recommandation d'augmenter la part de l'histoire des autochtones et des autres communautés culturelles, par exemple, allait rendre encore plus difficile la transmission aux Néo-Québécois d'une mémoire historique unique et intégratrice, basée sur la trajectoire du groupe majoritaire (Legault, 1996). De même, on reprochait au document de vouloir gommer de notre passé, au nom de la rectitude politique, les rapports de domination et d'opposition qu'ont vécu les francophones et les anglophones. Ces débats, essentiellement axés sur les enjeux politiques de l'heure, n'eurent pas d'effets tangibles, bien que l'on ignore encore de quoi sera fait le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada qui devrait susciter, je pense, une reprise de ce type de débat.

Mais ce qui est intéressant — et sans doute révélateur —, c'est de constater que, dans cette controverse, personne ou presque n'avait relevé les suggestions de nature pédagogique du rapport Lacoursière. Comme c'est souvent le cas, ces aspects semblent ne pas relever du débat public mais au contraire se confiner au cercle plus restreint des éducateurs et des intervenants du monde scolaire. Or, le rapport Lacoursière recommandait de renforcer le virage pris dans les programmes de 1982 vers un enseignement de l'histoire axé sur le développement des habiletés fondamentales et transférables propres à la démarche historique — que l'on n'appelait pas encore des compétences... —, aspects présents dans les programmes en place mais très peu actualisés dans les classes, comme on l'a dit. De manière indirecte, le document rejetait donc l'appel de certains nostalgiques (Granatstein, 1998; Guérin, 1996) pour un retour à un enseignement axé sur la rétention des contenus.

L'histoire comme outil de formation à la citoyenneté

Une autre suggestion du rapport, qui fit peu de bruit à l'époque mais qui eut pourtant des suites importantes, était de renforcer ce qu'on appelait l'éducation « civique » à l'aide de l'histoire. Dans son introduction, le rapport s'appuyait sur un mémoire des professeurs d'histoire de l'Université Laval pour rappeler

que « l'histoire n'est pas un donné, mais un construit », que les savoirs produits par les historiens ne sont pas fixés pour toujours, mais qu'ils doivent être constamment remis à jour, parce qu'ils sont le résultat des enjeux et préoccupations de leur époque. Prenant appui sur cette caractéristique fondamentale de la discipline, le rapport poursuivait :

L'histoire enseignée n'est pas dans une situation différente. C'est aussi dans le présent et pour la compréhension du présent qu'on l'enseigne (et, bien sûr, pour que l'élève devienne capable de comprendre les innombrables « présents » qu'il vivra, puisque l'on souhaite le former de façon durable) (p. 1).

Cette idée est la pierre angulaire du principe de l'éducation à la citoyenneté telle qu'elle apparaît plus loin dans le document : « C'est là le rôle principal de la formation historique [à l'école] : aider à vivre le présent et à préparer l'avenir » (p. 3). Il en découle donc que l'histoire est aussi une formation à la citoyenneté :

[...] surtout parce que la démarche et les opérations de la pensée historique sont, en substance, celles dont on se sert pour prendre des décisions personnelles réfléchies, et également celles que l'on emploie pour participer aux prises de décisions collectives, à quelque échelle de la vie sociale que ce soit. C'est une fonction particulièrement importante en démocratie, si vraiment la démocratie repose sur la participation éclairée et effective de tous (p. 5).

On me pardonnera ces longues citations, mais leur contenu est à la base du choix fait par le ministère de l'Éducation de confier à l'histoire l'éducation à la citoyenneté. Mais on est en droit de se demander si ce choix est pertinent. En effet, s'il peut paraître évident à ceux qui sont impliqués dans l'enseignement de l'histoire, il ne l'est pas toujours, pour dire le moins, pour ceux qui œuvrent dans d'autres secteurs, notamment en sciences morales.

Deux conceptions de l'éducation citoyenne

Dans beaucoup de pays occidentaux, l'éducation à la citoyenneté est devenue depuis quelques années une préoccupation de premier plan en éducation. Les incertitudes générées par la mondialisation croissante, l'écroulement du bloc soviétique et d'autres phénomènes similaires liés à une transition majeure que vivent les sociétés depuis une bonne quinzaine d'années ont généré une certaine recherche de balises et de points de repères. Sans doute en partie une conséquence de ce phénomène, on constate un certain « déficit démocratique » dans la population, particulièrement chez la jeune génération, qui ne semble pas préoccupée par la chose publique ni par les enjeux de société. D'où l'idée de rendre plus explicite encore le rôle de socialisation politique de l'école (Charland, 2003).

Or, paradoxalement, si le concept d'éducation à la citoyenneté est largement discuté et s'avère l'objet d'une abondante production de recherches et d'écrits, il n'est pas simple à saisir : il est polysémique et recouvre un spectre très large de domaines intellectuels et de pratiques. De ce fait, il se prête à diverses interprétations et s'avère un contenant ouvert au contenu instable et fort variable, et que chacun cherche à s'approprier.

Au Québec, le ministère de l'Éducation a donc choisi de s'inscrire dans ce mouvement d'ensemble et de renforcer l'éducation citoyenne. Il a même pensé en faire une discipline à part, avec des cours particuliers (Martineau et Laville, 2000). Puis, il a plutôt choisi de s'inscrire dans une certaine tradition, celle de confier cette dimension de la formation des enfants à l'histoire (MEQ, 1997, p. 17). Mais cette décision ne s'est pas faite sans heurts : pour certains, c'est à l'enseignement moral qu'il aurait fallu la confier, ou à tout le moins lui donner une partie significative de ce mandat. En effet, d'une éducation « civique », qui s'appuyait essentiellement sur l'enseignement de l'histoire, car elle devait conduire à une forte adhésion aux institutions sociales et politiques en place et à une mémoire identitaire commune et uniformisée, nous sommes graduellement passés, depuis une vingtaine d'an-

nées, à une éducation « à la citoyenneté », visant moins à intégrer un individu à une collectivité déjà toute programmée d'avance qu'à préparer le futur citoyen adulte à participer de manière autonome et critique à un rôle actif et critique dans une société plurielle et multidimensionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 1998). Pour beaucoup, cette mutation, fort souhaitable parce que découlant naturellement des transformations de la société québécoise et du monde en général durant le dernier tiers du XX^e siècle, devait conduire tout aussi naturellement à confier une part importante de cette formation à l'enseignement moral. Or, le MEQ a néanmoins choisi de miser principalement sur l'enseignement de l'histoire.

Derrière ce choix à première vue administratif entre deux disciplines scolaires se profilent deux conceptions de la citoyenneté. D'un côté, une citoyenneté plus « personnaliste », axée sur la personne humaine qu'est l'enfant, ses valeurs, sa psyché, son moi, son rapport à l'autre. Forcément, on a affaire ici à une conception moins sociale et donc plus immédiatiste de la citoyenneté. De l'autre, une citoyenneté qui considère également l'enfant comme un individu, mais qui le conçoit d'abord comme un être social évoluant certes dans un réseau complexe d'identités et d'appartenances diverses, mais qui s'inscrit au premier chef dans une unité fondamentale qu'est la société dans laquelle il vit, une société démocratique qui évolue et qui, donc, hérite d'un passé qu'il faut apprendre à décoder si l'on veut pouvoir agir sur son présent et en orienter le futur.

Ces deux conceptions sont complémentaires mais néanmoins bien distinctes. Dans le premier cas, la citoyenneté est une citoyenneté axée sur les valeurs, attitudes et comportements de la personne, cette dernière étant vue comme l'unité de base, le cœur de la formation. Le « vivre ensemble » auquel on s'intéresse ici est celui qui lie d'abord et avant tout les personnes individuelles, et il concerne peu leur relation en tant qu'êtres sociopolitiques. Ce contraste entre le citoyen « personne humaine » et le citoyen « être social » ressort bien, par exemple, dans un ouvrage publié il y a déjà quelques années, dans lequel des éducateurs d'horizons divers y exprimaient leur idée de ce que devrait être une éducation citoyenne dans

le contexte d'une réforme encore à venir des programmes (Marsollais et Brossard, 2000).

Le choix du MEQ a été de privilégier la seconde conception compte tenu du but essentiel qu'il s'est fixé, soit de « former des citoyens aptes à vivre en démocratie » (Martineau et Laville, 20002, p. 51) ; par conséquent l'enseignement de l'histoire en devenait le « véhicule » privilégié.

Références

Cardin, J.-F. (1996). L'enseignement stratégique : une mode? » *Traces*, 34(2), p. 16-21 (*Traces* est la revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec).

Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*. Sainte-Foy : PUL.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 97-98*. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Granatstein, J. (1998). Teaching Ignorance: History in the Schools. In Granatstein, J. *Who Killed Canadian History?* Toronto : Harper Collins, p. 21-50.

Guérin, M.-A. (1996). *La faillite de l'enseignement de l'histoire (au Québec)*. Montréal : Guérin.

Legault, J. (1996). Histoire d'exister. *Le Devoir*, édition du 17 juillet 1996.

Martineau, R. (1997). L'enseignement de l'histoire à l'école : de la culture historique à la pensée historique. *Les Cahiers d'histoire du Québec au XX^e siècle*, 7, p.189-204.

Martineau, R. et Laville, C. (2000). L'histoire : voie royale vers la citoyenneté? In Marsollais A. et Brossard, L. *Non-violence et citoyenneté : Un vivre-ensemble qui s'apprend*. Sainte-Foy : MultiMondes, p. 51-64.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *L'école tout un programme*. Québec : MEQ.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Se souvenir et devenir : Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec : MEQ.

National Center for History in the Schools (1996). *National Standards for History*. Los Angeles : University of California.

ENQUÊTE SUR LES PROFILS D'UTILISATION
DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET
DE LA COMMUNICATION EN ENSEIGNEMENT
AU QUÉBEC. Enquête menée de novembre 2003
à mai 2004 sur un échantillon stratifié de 1180
enseignantes et enseignants québécois. Les
données recueillies permettent de dresser un
profil général des pratiques réelles des ensei-
gnantes et des enseignants québécois au regard
de l'utilisation pédagogique de l'informatique.
<http://www.educ.usherbrooke.ca/crie/>

Chronique sur l'éthique et la culture scolaire

La crise de l'autorité

Denis JEFFREY

CRIFPE-Laval



Certains philosophes, tel Alain Renault, proclament haut et fort que l'autorité est non seulement en crise, mais qu'il est temps que les liens d'autorité entre maîtres et élèves soient abolis. Est-ce réaliste d'envisager une école sans autorité? Nous allons discuter de l'autorité dans le giron du dernier livre d'Alain Renault, *La fin de l'autorité*, paru chez Flammarion en 2004. Dans un premier temps, nous présenterons les grandes lignes de ce livre avant de poursuivre, dans un second temps, avec quelques commentaires.

Alain Renault est un philosophe français connu pour ses ouvrages sur la philosophie politique et la philosophie du droit. Il a, en 1988, attiré l'attention d'un large public avec la publication de *La pensée 68. Essai sur l'anti-humanisme contemporain*. L'an dernier, dans *Une autorité sans autorité ni sanction?*, écrit avec A. Jacquard et P. Manent, il proposait de vivre de façon moins aveugle la crise de l'autorité qui est intrinsèque au choix irréversible des valeurs de la vie moderne. Alain Renault poursuit ici sa réflexion sur la déliquescence des liens d'autorité dans les institutions familiale et scolaire.

D'entrée de jeu, il campe son propos sur une question qui lui sert de prétexte pour analyser les nombreuses difficultés soulevées aujourd'hui par l'éducation : « entre l'enfant maltraité et l'enfant sacralisé, comment nous forger de l'enfant contemporain une représentation qui lui épargnerait désormais aussi bien les aberrations du passé que certains excès du

présent? » (p. 7). Il lui semble évident que plus rien ne demeure aujourd'hui de ce qui régulaient chez les adultes leurs responsabilités à l'endroit des enfants. Les liens traditionnels d'autorité ont été complètement bouleversés et n'ont pas été remplacés par des liens d'autorité qui sont aux yeux de tous pleinement satisfaisants. Évidemment, pour Renaut, il ne s'agit de renouer avec un type d'autorité traditionnel ni par ailleurs de croire que les enfants puissent se passer de tuteurs. Il croit plutôt profitable d'interroger la logique qui a conduit à l'effritement de l'autorité d'autrefois.

Renaut rappelle que les Modernes sont maintenant convaincus que tous les êtres humains naissent et demeurent libres et égaux en droit. Malgré leur immaturité et leur dépendance, on considère que les enfants sont protégés par les mêmes droits que les adultes. On ne peut poursuivre une réflexion sur la question de l'autorité à l'endroit des enfants sans tenir compte de cet acquis de civilisation. Dans la logique de la modernité, les valeurs de dignité, d'égalité et de liberté concernent tous les êtres humains considérés comme semblables, nonobstant leur différence d'âge, de couleur, de sexe, de culture, etc.

Le problème de l'autorité dans le cadre scolaire attire largement l'attention. Nombre d'enseignants ne savent plus s'ils doivent revenir à une autorité traditionnelle, relever le défi de créer des nouvelles formes d'autorité dans la classe ou encore renouveler leurs manières d'exercer leurs responsabilités avec les élèves. Cette préoccupation n'est certes pas récente. Les nouvelles théories éducatives ont fortement combattu une position autoritariste jugée coercitive, répressive et antipédagogique. Il semblait même, pour les tenants de l'école nouvelle, que l'autorité ne soit plus un problème si on comprend la psychologie de l'enfant. L'éducation traditionnelle, fondée sur un rapport de forces où l'élève se retrouve dans une position passive d'obéissance, devait laisser la place à des liens pédagogiques, entendus comme liens démocratiques. En ce sens, le lien pédagogique devient un défi permanent pour résoudre les problèmes de discipline et, par conséquent, d'autorité.

Or, le lien pédagogique ne peut tout régler. À cet égard, Alain Renaut prend l'exemple d'Albert Jacquard qui s'inscrit dans la perspective pédagogique. On se souvient que Renaut a récemment publié un livre portant sur le thème de l'autorité avec Jacquard. Ce dernier entend montrer que l'école n'a qu'une visée, « apprendre à chaque enfant à rencontrer les autres pour se construire lui-même » (p. 15). Le remède aux liens d'autorité consiste donc pour Jacquard à « vivre avec une classe ». Cette position est impossible pour Renaut, car elle fait appel à un *talent personnel* ou à une sorte de *charisme* dont devrait être pourvu tout bon éducateur. Cela implique que l'enseignant, grâce à son charisme, puisse retourner à son avantage toutes les situations pédagogiques. Par conséquent, on pourrait penser qu'un enseignant qui tient mal sa classe aurait moins de talent, ou moins de charisme, qu'un autre qui tient bien sa classe. L'imputation de la difficulté à tenir une classe découlerait d'un manque de talent charismatique. Nombre d'enseignants ont ce charisme pour tenir leur classe, mais nombre d'entre eux n'en ont pas.

Cette façon d'envisager le problème, qui n'est pas si loin de la pensée magique, pourrait induire une culpabilité chez les enseignants qui n'ont pas le talent charismatique. Des enseignants pourraient avoir le sentiment de vivre un échec parce qu'ils n'auraient pas de charisme. Le charisme, on le sait bien, n'est pas une attitude que l'on apprend durant la formation universitaire. Par ailleurs, on ne peut demander à tous les enseignants d'être en mesure d'utiliser un talent charismatique pour tenir leur classe. La position de Jacquard, à cet égard, mène à un cul-de-sac, sinon à une nouvelle forme de domination. Dans l'histoire récente, des politiciens tyranniques ont usé de leur talent charismatique pour se faire aimer et obéir.

Pour Renaut, il faut bien comprendre les soubassements de la dimension de l'autorité dans les rapports humains pour être en mesure de voir comment elle se conjugue avec la démocratie. Renaut propose de considérer les liens entre maîtres et élèves sans recourir à la force de l'autorité. Il faut même entrevoir, écrit-il, « de renouveler toutes les relations d'autorité en faisant apparaître qu'aucun pouvoir ne se peut légitimement exercer, désormais, sans se soucier d'obtenir, d'une manière ou d'une autre, l'adhésion de

ceux sur qui il s'exerce » (p. 19). Partant, quelle forme d'autorité peut-on envisager, en démocratie, dans le rapport aux enfants? Si on évite la tentation nostalgique d'un retour de l'autorité traditionnelle et le remède du talent charismatique, devrait-on se tourner vers une forme légale ou contractuelle de l'autorité où la relation hiérarchique « entre celui qui exerce un pouvoir et ceux sur qui ce pouvoir s'exerce est librement consentie à travers la reconnaissance partagée d'une loi commune » (p. 25)? Cette position appartient pleinement à la modernité qui fait la promotion des formes contractuelles ou légales de pouvoir. Mais est-il approprié d'importer les formes contractuelles ou légales dans l'école? Les liens entre tuteurs et enfants doivent-ils être contractuels, c'est-à-dire dépendre essentiellement du droit?

Pour répondre à ces questions, Alain Renaut entreprend de fouiller les fondements philosophiques qui ont mené à la démocratie de droit dans les sociétés modernes. Une large partie de son livre, les sections I et II, s'intéresse à cette archéologie de la pensée politique des Modernes. D'après ce qu'on y lit, ce qui institue le pouvoir en démocratie n'a pas une source transcendante – tel un dieu ou un ensemble de vérités révélées – mais a une source immanente à l'humanité elle-même. Toutefois, le pouvoir du peuple ne peut être absolu, sinon l'acte de gouverner serait continuellement fragilisé par les mouvements populaires et par l'incapacité du gouvernement à incarner la volonté populaire. Les dérives du processus de modernisation du pouvoir sont considérables, pensons notamment à la technobureaucratization (le règne des experts), au culte des leaders ou encore au désintérêt de la vie politique d'une part de plus en plus grande de la population. Les discussions philosophiques au cours du dernier siècle ont pourtant permis de mieux comprendre l'autorité d'un gouvernement de droit. On ne peut ici reprendre dans le détail la réflexion du philosophe, mais uniquement présenter ses conclusions : « nous vivons la fin de l'autorité, que cette fin de l'autorité nous confronte moins à une catastrophe qu'à des interrogations inédites sur les pratiques de pouvoir et que ces interrogations nouvelles ont pour horizon l'avenir de la démocratie, à la fois comme régime et comme culture » (p. 88). De plus, Renaut fait l'hypothèse que « c'est uniquement par un surcroît de modernité que nous sauverons la vie

politique et ce qui nous attache à elle, c'est-à-dire les valeurs de la démocratie » (p. 122). Il propose, à l'instar de plusieurs auteurs contemporains, d'instaurer une authentique raison publique sous la forme de la mise en place d'une sorte de *continuum délibératif* traversant l'ensemble du champ social. Puisque le débat constitue l'une des principales conditions de la démocratie, il lance le projet de « développer systématiquement un tel espace public de discussion et de délibération avec de réelles procédures participatives qui conditionneraient de façon ultime la validité de tout jugement prétendant avoir une portée politique et énonçant ce qu'il faut faire, dans tel ou tel domaine de la vie de la cité, pour nous rapprocher d'objectifs partagés » (p. 123). Il s'agit donc, pour Renaut, de jouer le jeu de la démocratie jusqu'au bout. Le peuple, sinon chacun des citoyens, deviendrait ainsi un tiers participant, à la fois responsable et engagé, des décisions politiques. L'hypothèse de Renaut se prolonge dans un plan pour associer chacun, selon son niveau et les phases de sa vie, à de tels espaces de discussions et de décisions. Le fait même de participer au débat public aurait un effet éducatif (p. 128). Le principe de rendre publics les choix portant sur les affaires communes et de faire connaître les arguments qui les ont dictés est un acquis de l'histoire des sociétés démocratiques et modernes (p. 129).

Pour Renaut, le fonctionnement démocratique serait dorénavant inscrit, du moins partiellement, dans les mœurs léguées par la modernité. Exprimé sous la forme du slogan, cela donne à peu près ceci : « nous sommes tous démocrates parce que nous sommes modernes, et parce que nous sommes démocrates, nous désirons tous participer au débat public sous un mode délibératif engagé et responsable ». Faut-il encore le rappeler, l'auteur n'est pas sociologue, mais philosophe. Cheminons tout de même avec lui jusqu'au bout de son argument.

Si la tradition démocratique en modernité continue à se développer, ce serait même l'institution de l'autorité des hommes et des femmes politiques qui en serait radicalement modifiée, et qui pourrait même être remplacée par une légitimation beaucoup plus aiguë des arguments qui soutiennent les décisions politiques. En revanche, Renaut est bien conscient des difficultés concrètes qui émanent de ce type d'organisa-

tion du pouvoir. Entre autres difficultés, il entrevoit le refus d'individus qui n'ont pas reçu en héritage les valeurs de la modernité, ou le refus de ceux et celles qui ne croient plus au progrès politique de la modernité. Faudra-t-il forcer tous les êtres humains à être libres et démocrates?

La question du lien hiérarchique entre les adultes et les enfants n'est pas résolue pour autant. Par contre, l'éducation devient obligatoire pour atteindre l'idéal de la participation de tous à la vie démocratique. Cela implique un pouvoir qui exerce une influence forte auprès de tous les jeunes qui ont le devoir de fréquenter l'école. Mais comment s'exerce ce pouvoir dans une classe composée d'élèves qui bien souvent résistent aux apprentissages? Est-ce que l'école est véritablement un espace démocratique ou un espace « intermédiaire » où les élèves apprennent le jeu de la démocratie? Le destin des liens entre le maître et les élèves, ou entre les parents et leurs enfants, sera-t-il d'ordre contractuel? Selon Renaut, la famille et l'école demeurent les deux espaces les moins touchés par la modernisation des mœurs. C'est pourquoi le problème de l'autorité y semble plus complexe.

Les sections III et IV du livre d'Alain Renaut abordent de plein fouet la question de l'autorité à l'école. Dans le cadre scolaire comme dans celui de la famille, « comment conserver ou redonner de la consistance à des pouvoirs qui doivent s'exercer aujourd'hui, de plus en plus, d'égal à égal, entre des êtres humains proclamés comme libres et égaux en droit? » (p. 139). Est-ce que la reconnaissance de droits aux enfants efface les différences entre le maître et les élèves? Alexis de Tocqueville et Hanna Arendt s'étaient déjà posé ces questions. Pour cette dernière, la perte de l'autorité aboutit à une crise de l'éducation. Elle suggère que la situation des enfants s'est dégradée. Renaut accepte bien que l'éducation soit en crise, mais, pour lui, ce n'est pas un constat négatif. Il n'y a pas eu dégradation de l'éducation. Bien au contraire, la reconnaissance de droits aux enfants les fait passer à un statut de sujets, c'est-à-dire d'individus capables d'être les auteurs de leurs idées et de leurs actes. Il faut entendre qu'une sphère de liberté ou d'autonomie leur reviendrait.

Dans la culture démocratique, l'enfant est notre semblable et notre égal, mais jusqu'où l'enfant est notre égal, et dans quelle mesure il ne l'est pas? (p. 150). Dans quelle mesure les parents doivent-ils associer leurs enfants – ou les maîtres leurs élèves – aux décisions qui les concernent? Bien sûr en fonction de leur âge, de leur maturité, de leur connaissance de la situation, mais que vaut leur parole?

Pour Renaut, dans la société moderne, nous avons le devoir de structurer toutes les relations de coexistence entre les êtres humains sur les valeurs de liberté et d'égalité fixées dans le droit (p. 153). Ce qui d'emblée abolit le recours à l'autorité définie comme une position de supériorité des uns par rapport aux autres. Renaut n'ose pas présenter ce que serait une école sans liens d'autorité entre maîtres et élèves, mais il pense que cela vaut la peine de tenter l'expérience de la démocratie dans l'école (p. 172). Or, il reconnaît l'impossibilité d'évacuer toute autorité, notamment l'autorité des savoirs établis, comme les règles de grammaire et les tables de multiplication. De plus, fondant toujours son argument sur la logique du droit, il prévient que les droits-libertés de la charte doivent être équilibrés par des droits-protections spécifiquement pour les enfants. Si les enfants n'avaient que des droits-libertés, aucun adulte ne pourrait acquitter ses obligations envers les enfants. Si les enfants jouissaient uniquement de droits-protections, on ne serait pas tenté de leur donner des expériences de liberté à vivre. L'avenir est pour Renaut dans l'articulation de ces deux types de droit.

Que penser du livre de Renaut? Tout d'abord, qu'y sont posées des questions très pertinentes sur la place de l'autorité dans la société moderne. Toutefois, il aurait été enviable que Renaut creuse davantage le sens du mot « autorité » au lieu de le réduire à un pouvoir mystérieux et indiscutable. Cela aurait eu l'avantage de montrer le fonctionnement de plusieurs figures d'autorité dans la société moderne. Je pense entre autres au policier, au juge dans un tribunal, à l'arbitre sportif, au savant, au gardien de prison, etc. Son propos, fondé sur l'évolution des normes de droit, apporte très peu de compréhension sur la crise de l'autorité dans l'école et dans la famille. Il est d'ailleurs

étonnant de constater qu'un philosophe qui plaide pour la délibération publique n'ait pas lu les travaux publiés en sciences de l'éducation sur la question de l'autorité. Il me semble que la première obligation pour participer à un débat public consiste à bien maîtriser son dossier. Sinon, il y a danger d'errance. À moins qu'un individu, et il semble que ce soit le cas de Renault, ne désire pas participer au débat, mais uniquement défendre sa propre position. À cet égard, Renault tombe dans le piège le plus trivial de la vie démocratique : ne pas considérer la parole de l'autre.

En outre, sa réflexion est orpheline de connaissances sociologiques sur l'autorité. Sa méconnaissance du terrain, autant familial que scolaire, le conduit à proposer des idéaux sans entrevoir leurs contraintes. Je disais plus haut que Renault est un philosophe, mais ce n'est pas parce qu'on est philosophe qu'on doit éviter de lire les travaux en sciences humaines et sociales. S'il était mieux informé des travaux dans ces domaines, surtout ceux qui touchent l'éducation, il aurait posé les mêmes questions, mais sa démarche de compréhension en aurait été enrichie.

Pourquoi de nombreux chercheurs considèrent-ils que les enfants ne peuvent être responsables de tous leurs actes? Comment une personne en position d'autorité doit-elle agir avec un enfant agressif? Est-ce que la personne qui tient un rôle d'autorité est nécessairement un tyran? J'aurais bien aimé que Renault aborde son thème à partir de situations réelles. Il aurait pu inscrire son propos dans une autre logique, celle du maître qui ne refuse ni les traditions, ni la modernité, mais qui sait que les enfants sont incapables d'assumer concrètement un certain nombre de responsabilités pour eux et pour le bien public. C'est pourquoi un adulte doit être responsable pour eux. De plus, le maître n'est pas tant dans une position de supériorité devant les élèves – comme le suggère Renault – mais bien dans une position de responsabilités. Son pouvoir, en fait, implique cette dimension de responsabilités sur des élèves ne pouvant toutes les assumer.

À cet égard, les droits accordés aux enfants diffèrent des droits accordés aux adultes du fait, d'une part, de l'exigence de protection et d'éducation des enfants, et, d'autre part, de leur incapacité d'assumer pleinement la responsabilité de leurs actes. Les limitations juridiques imposées aux enfants ne contredisent cependant pas leur valeur et leur dignité. En termes juridiques, les enfants sont égaux en dignité même si leur liberté est limitée. Reconnaître des droits à des enfants, les mêmes droits qui sont accordés aux adultes (par la Convention de 1989) ne suffit pas pour les protéger ni pour les rendre responsables. On peut avoir l'impression qu'on a pris à la légère les obligations qui viennent avec les libertés qu'on leur accorde.

Viennent de paraître aux Presses de l'Université Laval, dans la collection « Éducation et culture », l'ouvrage de M'hammed Mellouki et Clermont Gauthier, *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés*, l'ouvrage de M'hammed Mellouki, *La rencontre. Essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel* ainsi que l'ouvrage de Denis Simard, *Éducation et herméneutique*. Contribution à une pédagogie de la culture. La collection « Éducation et culture » est dirigée par M'hammed Mellouki, Denis Simard et Clermont Gauthier.

Chronique de la langue française

L'orthographe rectifiée et le rôle des étudiants comme acteurs de changement dans les pratiques langagières à l'école

Érick FALARDEAU

CRIFPE - Université Laval



L'enseignement du français, s'il est l'un des domaines les plus conservateurs de l'école, ne s'inscrit pas moins dans des champs de débats et de traditions qui débordent largement l'univers scolaire. Politiciens, journalistes, intellectuels, professionnels, travailleurs de tous horizons et parents prennent tous position sur l'enseignement du français, critiquant ici le laisser-aller des élèves en matière de compétence langagière, reconnaissant là les efforts d'acculturation des enseignants. Au Québec comme en France ou ailleurs dans la francophonie, l'enseignement du français est affaire de débat public, encore plus lorsque l'école doit prendre position sur des rectifications du code linguistique qui concernent autant ses acteurs directs que l'ensemble des acteurs sociaux utilisant la langue qui sera enseignée aux élèves, donc promue comme pratique sociale de référence pour les prochaines générations.

Le débat qui entoure la rectification de l'orthographe adoptée en 1990 à l'unanimité par l'Académie française a longtemps occulté les raisons qui ont amené le Conseil supérieur de la langue française à proposer un nombre important de modifications orthographiques. Les opposants, aujourd'hui encore féroce­ment contraires à ce qu'ils jugent un nivèlement¹ par le bas ou une incitation à la paresse intellectuelle, ancrent le plus souvent leur argumentation dans une nostalgie qui prend bien peu en compte l'argumentation étymologique et morpholo-

¹ Il va sans dire que ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

gique avancée par les promoteurs de l'orthographe rectifiée. À cet égard, l'école doit jouer un rôle de premier plan dans l'explication des recommandations orthographiques, et à plus forte raison les étudiants en formation à l'enseignement qui constituent, dans plusieurs milieux scolaires, les principaux acteurs de changement dans les pratiques.

Quelques contours

La langue française, on s'en doute, n'en est pas à ses premières rectifications orthographiques. Dès le XVI^e siècle, on remplaçait les *s* muets par des accents circonflexes, transformation que l'on retrouve aujourd'hui encore dans plusieurs familles de mots (*fenêtre/fenestration; hôpital/ hospitalier; fête/festif; bâton/bastonnade*). Au XVIII^e siècle, les terminaisons de l'imparfait *-ois* et *-oit* prennent la forme en *-ais* et *-ait* qu'on leur connaît aujourd'hui. Ces rectifications ne se sont pas imposées d'elles-mêmes. Il faut compter une sinon deux générations pour que de telles modifications orthographiques passent dans l'usage, ce qui s'explique aisément quand l'on sait l'effort que requiert l'apprentissage de l'orthographe française; on ne peut donc s'attendre à ce que les francophones modifient des habitudes langagières qu'ils ont mis des années à développer. C'est pourquoi l'Office québécois de la langue française adopte le vocable de « recommandations » orthographiques (*Francilettre*, n^o 6, 7 mai 2004), qui reflète bien la réalité représentée.

Il est trop facile de condamner les recommandations orthographiques en les réduisant à une orthographe phonétique qui commanderait maintenant d'écrire au son, dérive démagogique qu'empruntent bon nombre de détracteurs. Ceux-ci n'appartiennent pas nécessairement aux nostalgiques du cours classique, comme on pourrait être tenté de le croire. Dans *Le Devoir* du 7 juillet 2004, une étudiante de maîtrise en psychologie, Julie Monette, rapproche les recommandations orthographiques des compétences langagières des patients cérébrolésés qui apprennent à écrire au son. Ces argumentations, sous couvert scientifique, dissimulent mal une attitude réactionnaire ignorante des fondements linguistiques qui justifient les nouvelles recommandations orthographiques.

Par exemple, lorsqu'on propose de déplacer le tréma sur la lettre *u* dans les suites *-gue-* *-gui-*, on uniformise l'emploi de ce signe qui vise à marquer une voyelle sonore qui serait tue suivant l'orthographe de certains mots, comme *maïs* ou *Noël*. Ainsi, on lira maintenant *ambigüe* et *ambigüité*, pour indiquer la prononciation juste, suivant la règle d'usage du tréma. D'un autre côté, on pourrait relever que la nouvelle règle ne constitue pas une simplification par rapport à l'usage actuel : le tréma sur la première voyelle (*ambigüe*) ou sur la deuxième (*maïs*). Il faut plutôt voir que le tréma devient un révélateur fidèle de la prononciation, ce qui est davantage conforme à la logique du système alphabétique qui note avant tout des phonèmes.

L'élimination de l'accent circonflexe sur le *i* et le *u* suit elle aussi une logique de simplification. Les accents retranchés ne suivaient aucune logique étymologique ou sonore. On ne retrouve aucun mot de même famille derrière l'accent de *flûte* ou de *maîtresse*. Par respect justement de cette logique étymologique, les recommandations ne concernent pas les accents circonflexes sur les voyelles *a*, *o* et *e*, parce qu'ils portent justement les marques de l'origine des mots, comme nous l'avons illustré plus haut. On n'élimine pas non plus les accents circonflexes qui reflètent la prononciation plus ouverte de certains phonèmes : *plâtre, côte, acariâtre*, etc., comme ceux qui distinguent certains homophones : *sur/sûr; du/dû*. Enfin, suivant la régularité des terminaisons au passé simple qui prennent l'accent circonflexe à la première et à la deuxième personne du pluriel, on a gardé l'accent sur le *i* et le *u* : vous *fûtes*, comme nous *mangeâmes*. Même perspective pour l'imparfait du subjonctif, à la troisième personne du singulier : *qu'il pût comme qu'il arrivât*.

Le redoublement des consonnes *t* et *l* dans les verbes à l'infinitif se terminant en *-eler* et *-eter* présentait de grandes irrégularités difficilement explicables et entraînait de nombreuses contradictions entre les dictionnaires. On écrira donc désormais *il époussète, il épèle, il nivèle, il étiquète*, par souci d'uniformisation. La nouvelle règle génère toutefois de nouvelles ambiguïtés : voulant ménager la logique qu'elle poursuit et l'usage fermement établi, elle conserve le redoublement de la consonne pour les verbes *appeler* et

jeter et leurs dérivés. Cette décision s'expliquerait, sachant que l'emploi de ces deux verbes est plus répandu, et leur orthographe, probablement bien maîtrisée.

La nouvelle orthographe s'intéresse aussi aux noms composés, avec traits d'union, formés d'un verbe et d'un nom ou d'une préposition et d'un nom. L'accord de ces noms composés s'aligne désormais sur celui des noms simples, respectant par là les règles de la morphologie plutôt que celles de la sémantique. Dans la mesure où les composantes d'un nom composé désignent une nouvelle réalité, il est juste de considérer cette nouvelle réalité plutôt que le référent auquel renvoie chacune des composantes. Par exemple, en écrivant un *compte-gouttes* dans l'ancienne orthographe, on ne tenait compte ni des règles d'accord des noms communs ni de la nouvelle réalité désignée par la juxtaposition du verbe *compte* et du nom *goutte*. Ainsi, on écrira désormais un *sèche-cheveu* et des *sèche-cheveux*, sans considérer qu'il serait absurde de sécher un seul cheveu, parce que le nom composé *sèche-cheveu* désigne une nouvelle réalité sémantique qui ne peut se réduire à l'une ou l'autre de ses composantes. Même remarque pour un *après-midi* et des *après-midis*.

Nous ne reprendrons pas ici toutes les propositions de l'orthographe rectifiée. Il s'agissait seulement de montrer qu'elles obéissent à une logique linguistique et pratique – qui ne saurait être parfaite, nous l'avons vu – s'inscrivant de plain-pied dans l'esprit de la nouvelle grammaire en voie d'implantation dans tous les ordres d'enseignement au Québec, soit une grammaire qui cherche à comprendre les régularités de la langue française en éliminant dans la mesure du possible les critères de catégorisation confus pour désigner des objets similaires. Il faut donc prendre en compte ces recommandations orthographiques pour ce qu'elles sont : il ne s'agit nullement de règles édictées par des instances soucieuses uniquement de la réussite à tout cran, et ce, au moindre effort. L'Académie française n'a jamais trop péché en ce sens... Il s'agit plutôt de proposer des rectifications orthographiques qui éliminent un nombre considérable de graphies qui ne sont conformes ni à l'usage ni à l'étymologie.

On retrouvera le détail des recommandations à l'adresse Internet suivante :

<http://www.orthographe-recommandee.info>

Le département d'études romanes de l'Université catholique de Louvain a mis en ligne un abrégé du *vadémécum* présentant huit-cents (notez le trait d'union!) mots courants touchés par les recommandations :

<http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/ess.html>

La brochure de la Délégation à la langue française de Suisse romande contient elle aussi nombre d'informations précieuses sur l'orthographe rectifiée qu'on pourra consulter à l'adresse Internet suivante :

<http://www.ciip.ch/ciip/DLF/frames.htm>

Le rôle des étudiants comme acteurs de changement

On aura compris que les changements proposés par l'orthographe rectifiée rencontreront une certaine opposition dans le milieu scolaire. Certaines personnalités publiques influentes, dont Marie-Éva de Villers (*Le Soleil*, 9 septembre 2004), la rejettent parce qu'elle ne traite pas de façon absolue tous les cas d'usage qu'elle aborde. Pourtant, les flottements qu'elle ménage entre l'usage et l'uniformisation reflètent justement la grande complexité de son objet : la langue ne saurait se résumer à des règles mathématiques et systématiques, qui réduiraient toutes ses variantes à des codes simplistes de conduite langagière. On ne peut faire abstraction de l'usage; tout au plus peut-on tenter d'organiser le chaos linguistique qui y règne plus souvent qu'autrement. À ce sujet, l'école doit occuper une position d'avant-scène en ne se campant pas dans des positions réactionnaires qui nuiraient au premier chef aux élèves qui tentent de s'approprier les codes d'une langue certes fort élégante mais combien complexe.

L'éthique professionnelle commande donc de prêter l'oreille aux recommandations orthographiques de 1990, d'autant plus qu'elles ont reçu l'aval de l'Office québécois de la langue française et du ministère de l'Éducation du Québec, qui accepte dorénavant les nouvelles graphies dans ses évaluations nationales. On ne peut donc plus souligner de « fautes » qui soient maintenant permises par la nouvelle orthographe...

Les étudiants en formation à l'enseignement ont un rôle fort important à jouer dans la diffusion des recommandations orthographiques. Dans les milieux scolaires où ils œuvrent à titre de stagiaires, ils représentent souvent les seuls porte-paroles (notez le s) de la recherche universitaire ou de préoccupations linguistiques non ancrées dans la classe. À ce titre, ils représentent des acteurs de premier ordre en ce qui regarde la diffusion de l'information au sujet des modifications orthographiques. Ils ne sauraient se réfugier dans la passivité : l'insertion professionnelle ne signifie pas une attitude d'attentisme et de soumission. Les étudiants-stagiaires ont le droit et le devoir professionnel de faire valoir leurs connaissances disciplinaires et de voir à ce que l'école ne reste pas en marge des conduites langagières qui occupent une place de plus en plus importante dans la communauté universitaire et dans la société. Il leur revient de comprendre les différentes facettes de l'orthographe recommandée, pour des considérations essentiellement didactiques, qui concernent l'apprentissage de l'écrit par leurs futurs élèves. Si elle ne règle pas toutes les ambiguïtés de la graphie française et si elle en crée de nouvelles, l'orthographe rectifiée n'en demeure pas moins une voie privilégiée pour l'enseignement-apprentissage de l'écrit que les futurs enseignants doivent s'approprier de façon fine pour la diffuser dans leur milieu de travail, pour l'expliquer et la démystifier auprès des enseignants, des directions, des élèves et de leurs parents, pour écarter les préjugés tenaces du nivèlement par le bas qu'il fait bon brandir pour de nombreux amants de la langue française.

Claude Lessard et Maurice Tardif viennent de publier, aux PUL et chez de Boeck, un ouvrage intitulé : *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux.*

Il s'agit d'un ouvrage collectif regroupant les contributions d'auteurs de France, Belgique, Suisse, États-Unis, Brésil, Angleterre, Canada et Québec.

Livres

L'école est-elle encore le creuset de la démocratie? Lyon, Chronique sociale, 2003

Denis JEFFREY

CRIFPE-Laval

Philippe Perrenoud, connu chez nous comme en Europe pour ses nombreux ouvrages portant sur les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants, s'intéresse dans ce livre à la place de l'éducation à la citoyenneté. Nous rendrons compte ici de ses positions les plus directement liées à l'enseignement.

D'emblée, il émet quelques réserves sur la place grandissante de l'éducation à la citoyenneté dans une époque où les institutions démocratiques se fragilisent : « Je reste agacé par les effets de mode et l'aspect incantatoire des appels à une « éducation à la citoyenneté ». Comme si l'on pouvait, par quelque ajout au curriculum ou un retour à une bonne vieille éducation civique un peu « relooké », rendre les humains désireux et capables de vivre en démocratie » (p. 7). Perrenoud utilise un ton incisif pour montrer que l'éducation à la citoyenneté ne peut résoudre tous les problèmes des sociétés démocratiques. L'école ne peut à elle seule non plus réparer les brisures de la vie sociale, la perte de crédit à l'égard des politiciens, l'effritement de la famille traditionnelle et la montée des incivilités. De plus, renchérit-il, comment l'école peut-elle tenir un discours citoyen lorsque les pratiques démocratiques se réduisent souvent au vote lors d'une élection? Perrenoud ne se gêne pas, dans le présent livre, pour émettre des commentaires acerbes sur le fonctionnement des démocraties de droit. Toutefois, il demeure lucide et nous met en garde contre une école qui ne tiendrait pas compte de la complexité de la réalité sociale.



Dans les faits, Perrenoud s'oppose à l'addition d'un nouveau cours dans le curriculum qui aurait comme effet de limiter l'éducation de la citoyenneté à quelques heures d'enseignement. Il ne s'agit pas, dans une classe, de discuter de quelques grands principes moraux pour que les élèves adhèrent aux règles de la démocratie. Il opte plutôt pour l'intégration, dans l'ensemble des cours offerts, d'une dimension qui tienne compte de la vie citoyenne. Dans cette logique, l'apprentissage de la démocratie et de la vie citoyenne passe par des expériences démocratiques et un retour réflexif sur ces mêmes expériences. L'école n'est certes pas un espace démocratique libéré des influences extérieures et des enjeux de pouvoir (est-elle vraiment un espace démocratique ?); pourtant elle est un lieu où peut s'expérimenter et s'apprendre la vie en démocratie. Sans entrer dans le détail de son fonctionnement, nul ne doute que la démocratie suppose la capacité de bien s'informer, de débattre, d'exprimer clairement des idées à l'aide d'arguments, de jauger un argument contraire au sien, de chercher des compromis, etc. Développer des compétences pour jouer le jeu de la démocratie – elle-même fondée sur des valeurs aujourd'hui sacralisées telles notamment la dignité humaine, la liberté individuelle et l'égalité de droit – va dans le sens d'une éducation à la citoyenneté. L'acquisition de ces compétences peut se réaliser autant dans l'organisation démocratique de l'école que dans toutes les disciplines scolaires. Par exemple, les élèves peuvent participer à l'organisation de la vie en classe et peuvent peut-être même négocier un certain nombre de choix pédagogiques et didactiques, aussi bien que des modes d'évaluation (p. 37).

De sa perspective constructiviste, Perrenoud défend la formation transversale de l'éducation à la citoyenneté. Cela signifie que les enseignants seraient amenés à développer avec leurs élèves un sens critique par rapport aux savoirs enseignés. On sait que la majorité des manuels scolaires présentent des connaissances en les détachant de leurs racines historiques, idéologiques et épistémologiques. On fait croire aux élèves que les connaissances savantes ne sont jamais l'objet de controverses. Ce qui accentue le caractère apodictique du savoir enseigné. Or, le sens critique

s'aiguisé lorsque les enseignants montrent comment les savoirs se construisent dans l'histoire au lieu de les enseigner bêtement comme des vérités tombées du ciel. « Une évolution dans ce sens exigerait des enseignants de nouvelles compétences, mais surtout, en amont, une nouvelle identité professionnelle, un engagement différent dans leur métier et leur établissement, un autre rapport au savoir et aux élèves » (p. 41).

Il ne s'agit pas de demander aux enseignants d'être plus vertueux que les autres travailleurs – les enseignants ne sont pas plus ou moins moraux que les autres travailleurs –, mais de considérer qu'ils peuvent choisir entre enseigner plus de connaissances sans prendre le temps de construire les savoirs, ou enseigner moins de connaissances et conserver du temps pour animer une discussion critique avec les élèves. « Pour que la citoyenneté se construise dans le savoir, il faut renoncer à deux tiers des notions enseignées, aller à l'essentiel, pour le construire plus lentement, progressivement, dialectiquement, dans le tâtonnement, la recherche et le débat » (p. 54).

Voilà un projet pédagogique qui ne manque pas d'envergure. Est-ce que les enseignants sont bien formés pour conduire de telles expériences pédagogiques? Perrenoud ne demande-t-il pas aux enseignants de réaliser le travail du professeur d'université? Est-ce que les enseignants du secondaire maîtrisent notamment les limites historiques et épistémologiques des savoirs qu'ils enseignent? On peut en douter. Les professeurs d'université connaissent bien le travail qu'un étudiant aux études doctorales doit accomplir avant d'être à l'aise dans un champ disciplinaire. Encore, ces mêmes professeurs reconnaissent qu'on ne peut demander à un jeune doctorant de maîtriser toutes les limites épistémologiques des objets de savoir sur lesquels il travaille. Comment alors penser qu'un enseignant du secondaire, qui n'a reçu qu'une formation de deux ans dans une discipline et qui, par conséquent, n'en est pas vraiment un spécialiste, puisse être à la hauteur de ce que fait difficilement un professeur d'université? On ne peut demander aux enseignants d'avoir la rigueur intellectuelle d'un Michel Foucault ou d'un Edgar Morin! Les réserves émises ici ne relèvent pas d'un dénigrement de la formation des maîtres, ni d'un

manque de confiance dans l'intelligence des enseignants ou dans l'intelligence des élèves, mais témoignent plutôt d'une position de respect et d'humilité sur ce que peuvent faire des enseignants compte tenu de leur formation et de leurs pratiques intellectuelles.

Nous avons résumé ici quelques idées essentielles du livre de Philippe Perrenoud, mais ce dernier en aborde bien d'autres. Le chapitre 3 porte sur les inégalités devant Internet, les chapitres 4 et 5 abordent le thème des compétences en lien avec la solidarité, tandis que les chapitres 6 et 7 questionnent l'autonomie d'un apprenant et les enjeux de socialisation. On lira également, en postface, le commentaire de François Audigier qui pose ses accords et ses désaccords avec les idées de Perrenoud.

Donatille Mujawamariya, Ph.D., a reçu le prix
d'excellence en recherche de la Faculté d'éducation
de l'Université d'Ottawa pour l'année 2003-2004.

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

Denis Jeffrey
Directeur du CRIFPE-Laval
Secrétariat : Christine Théberge
U. Laval
(418) 656-3730

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

Abdelkrim Hasni
Directeur du CRIE
Secrétariat : Stéphanie Laurendeau
U. de Sherbrooke
(819) 821-8000 poste 1091

Nous invitons tous les lecteurs du bulletin *Formation et Profession* à visiter le site du Centre à l'adresse <http://crifpe.scedu.umontreal.ca>

Les membres du CRIFPE

Pour recevoir gratuitement *Formation et Profession*, le bulletin du CRIFPE **ABONNEZ-VOUS !**

Le formulaire est accessible sur notre site internet <http://crifpe.scedu.umontreal.ca>

Chercheurs réguliers

Anadón, Marta Élisabeth UQAC
Blais, Jean-Guy U. de Montréal
Brassard, André U. de Montréal
Brodeur, Monique UQAM
Deaudelin, Colette U. de Sherbrooke
Gauthier, Clermont U. Laval
Gervais, Colette U. de Montréal
Gohier, Christiane UQAM
Hasni, Abdelkrim U. de Sherbrooke
Jeffrey, Denis U. Laval
Kalubi, Jean-Claude U. de Sherbrooke
Karsenti, Thierry U. de Montréal
Larose, François U. de Sherbrooke
Lessard, Claude U. de Montréal
Lenoir, Yves U. de Sherbrooke
Martin, Daniel UQAT
Martineau, Stéphane UQTR
Marzouk, Abdellah UQAR
Mellouki, M'Hammed U. Laval
Mujawamariya, Donatille U. d'Ottawa
Pelletier, Guy U. de Montréal
Saint-Jacques, Diane U. de Montréal
Simard, Denis U. Laval
Solar, Claudie U. de Montréal
Spallanzani, Carlo U. de Sherbrooke
Tardif, Maurice U. de Montréal

Chercheurs associés

Allaire, Louise U. de Montréal
Beauchesne, André U. de Sherbrooke
Beaudoin, Huguette U. Laurentienne
Bédard, Johane U. de Montréal
Bélanger, Jean-D. U. Laval
Biron, Diane U. de Sherbrooke
Bouchamma, Yamina U. de Moncton
Boudreau, Pierre U. d'Ottawa
Boutet, Marc U. de Sherbrooke
Cardin, Jean-François U. Laval
Carignan, Nicole UQAM
Chartrand, Suzanne G. U. Laval
Couturier, Yves U. de Sherbrooke
Crespo, Manuel U. de Montréal
Desbiens, Jean-François U. de Sherbrooke
Desgagné, Serge U. Laval
Desrosiers, Pauline U. Laval
Éthier, Marc-André UQTR
Falardeau, Érick U. Laval
Gérin-Lajoie, Diane U. de Toronto
Gervais, Fernand U. Laval
Guérette, Charlotte U. Laval
Guilbert, Louise U. Laval

Hamel, Thérèse U. Laval
Hrimech, Mohamed U. de Montréal
Kaszap, Margot U. Laval
Laurier, Michel D. U. de Montréal
Lauzon, Nancy U. de Montréal
Lebrun, Johanne U. de Sherbrooke
Legault, Frédéric UQAM
Legault, Maurice U. Laval
Lévesque, Marcienne U. de Montréal
Montgomery, Cameron U. d'Ottawa
Mukamurera, Joséphine U. de Sherbrooke
Nault, Thérèse UQAM
Portelance, Liliane UQTR
Presseau, Annie UQTR
Sasseville, Bastien UQAR



Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

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

Courriel : crifpe.scedu@umontreal.ca