

## RECHERCHE

🔍 Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

🔍 [Recherche par mots-clés](#)

🔍 [Index des auteurs](#)

## LIENS

💡 [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

## PUBLICITÉ

💡 [Associez-vous à la revue \*Éducation et francophonie\* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

## SOMMAIRE

### **Perspectives d'avenir en éducation**

*Éducation et francophonie*

**Volume XXVII, numéro 1, printemps 1999**

Jean-Guy Ouellette - Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

## ARTICLES TIRÉS À PART

### **Liminaire**

Jean-Guy Ouellette - Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

[Article complet](#)

### **Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation**

Denis Haché - Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

### **Développer une compétence en éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires**

Lyse Langlois - Université du Québec à Trois-Rivières, Québec

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

### **L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire**

Annie Pilote - Université Laval, Québec

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

### **La problématique culturelle de l'insertion des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école**

Claire Lapointe - Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

### **Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires**

Joséphine Mukamurera - Université de Sherbrooke, Québec

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

### **Situation de l'emploi et perspectives d'avenir chez les francophones du Nouveau-Brunswick titulaires de diplômes en éducation**

Jean-Guy Ouellette - Université de Moncton, Nouveau-Brunswick  
Rodrigue Landry - Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

### **Les technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire et en formation à la profession enseignante : Mythes et réalités**

François Larose - GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec  
Robert David - GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec  
Sylvain Lafrance - GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec  
Judith Cantin - GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

### **Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale : une expérience manitobaine**

Gestny Ewart - Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba  
Roger Legal - Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba  
Léonard P. Rivard - Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba  
Raymond Théberge - Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)

### **En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement**

Raymond Vienneau - Université de Moncton, Nouveau-Brunswick  
Catalina Ferrer - Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

[Article complet](#) | [Résumé de l'article](#)



**Patrimoine  
canadien** **Canadian  
Heritage**



ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE



**Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada**

**Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada**

**Canada**

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)  
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Perspectives d'avenir en éducation, Volume XXVII , N° 1, printemps 1999.

## Liminaire - Perspectives d'avenir en éducation

**Jean-Guy OUELLETTE**, Rédacteur invité  
Faculté des sciences de l'éducation,  
Université de Moncton, Moncton (Nouveau-Brunswick)

---

La révolution technologique, la nouvelle conjoncture économique mondiale et les coûts croissants associés à l'éducation amènent de plus en plus d'intervenants en éducation à s'interroger sur les perspectives d'avenir dans ce domaine, à la fois du point de vue des systèmes éducatifs et des personnes qui y oeuvrent de près ou de loin. Étant donné que l'éducation a toujours occupé une place importante dans les préoccupations de la population canadienne, le Canada n'échappe pas à ces réalités.

Dans ce contexte, la revue *Éducation et francophonie* a cru opportun de consacrer un numéro thématique aux perspectives d'avenir en éducation qui prendrait en compte certains aspects des grandes problématiques de l'éducation au Canada et ailleurs. C'est ainsi que plusieurs auteures et auteurs ont accepté de contribuer à ce numéro thématique portant sur les perspectives d'avenir en éducation sous l'angle de trois volets.

Le premier volet de ce numéro thématique aborde quelques grandes questions générales ayant trait à la gestion des systèmes éducatifs. **Denis Haché** nous amène d'abord à réfléchir sur les conséquences associées à la panoplie de solutions proposées par l'adoption de modèles corporatifs de gestion de l'éducation à l'aube du prochain millénaire. Pour sa part, **Lyse Langlois** porte sa réflexion sur le besoin d'adapter «une approche éthique complète pour solutionner les situations complexes» reliées à la gestion quotidienne de l'éducation. Enfin, l'article d'**Annie Pilote** s'intéresse à l'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire au Canada.

Quelques auteures et auteurs ont examiné les perspectives en éducation du point de vue de l'insertion des diplômées et diplômés en éducation (deuxième volet). En premier lieu, **Claire Lapointe** aborde la problématique culturelle de l'insertion des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes à l'école en s'intéressant au «phénomène d'intégration et d'acculturation que vivront non seulement les nouvelles et les nouveaux venus, mais aussi toutes les personnes qui travaillent déjà au sein de l'école». Quant à **Joséphine Mukamurera**, elle présente une analyse de trajectoires du processus d'insertion professionnelle des diplômées et diplômés en enseignement au Québec. **Jean-Guy Ouellette et Rodrigue Landry**, pour leur part, font état de la situation de l'emploi et des perspectives d'avenir chez les francophones du Nouveau-Brunswick titulaires de diplômes en éducation.

Dans le cadre du troisième volet, les perspectives d'avenir en éducation ont été examinées du point de vue de la formation initiale à l'enseignement. L'article de **François Larose, Robert David, Sylvain LaFrance et Judith Cantin** nous apprivoise aux mythes et réalités associés aux technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire et en formation à la profession enseignante. Quant à **Gestny Ewart, Roger Legal, Léonard P. Rivard et Raymond Théberge**, ils partagent une expérience manitobaine portant sur l'intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale à l'enseignement. Finalement, **Raymond Vienneau et Catalina Ferrer** terminent ce numéro thématique avec le portrait d'un projet intégré de formation initiale à l'enseignement qui met le cap sur le concept de pédagogie actualisante, lequel «se présente comme une synthèse originale des principaux courants pédagogiques et sociaux contemporains».

Enfin, les personnes intéressées à examiner les perspectives d'avenir en éducation sous une variété d'angles trouveront dans ce numéro thématique des textes d'une grande richesse. En terminant ce liminaire, je tiens à remercier les auteures et auteurs qui, en proposant des articles, ont enrichi ce numéro de la revue. Je désire adresser des remerciements aussi aux membres du Comité de rédaction de la revue avec lesquels il m'a fait plaisir de travailler et particulièrement à Madame Chantal Lainey, directrice de la revue, pour sa bienveillante collaboration dans la réalisation de ce projet publicitaire.

**Jean-Guy Ouellette**, Rédacteur invité

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Moncton



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)

268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389

Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 1999.

Perspectives d'avenir en éducation, Volume XXVII , N° 1, printemps 1999.

# Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire: les répercussions pour les professionnels de l'éducation

Denis HACHÉ, Ph.D.

Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario

(Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto)

## Table des matières

- Résumé - Abstract - Resumen
- Préambule
- Le modèle corporatif: une solution de réforme en plein élan
- La Nouvelle-Zélande: un cas typique
- Conclusion
- Bibliographie
- Notes

## Résumé

La mondialisation de l'économie et l'avènement des nouvelles technologies informatiques provoquent des bouleversements qui affectent l'humanité toute entière. Les ondes de choc de tels changements se font aussi sentir en éducation sous forme de réformes éducationnelles qui menacent les fondements même de l'éducation publique.

L'assaut porté contre l'éducation publique par les médias et les tenants du néo-libéralisme a terni la réputation du système auprès du grand public à un point tel que l'adoption du modèle corporatif semble être la seule solution de rechange viable. On a recourt aux concepts de liberté de choix et de compétition, à la base du modèle corporatif pour justifier l'introduction de nouvelles formules telles que l'école à charte, le conseil d'école, la qualité totale et une panoplie d'autres solutions. Bref, la création d'un marché de l'éducation.

La réforme mise en oeuvre en Nouvelle-Zélande est un exemple typique de ce type de changements et illustre fort bien l'impact de ceux-ci sur la vie professionnelle et personnelle des professionnels de l'éducation qui évoluent au sein du système. Le nouveau millénaire laisse entrevoir un environnement de travail fort différent pour ceux-ci.

## Abstract

The globalization of economic activity and the appearance of new information technologies have caused upheavals that are being felt by all of humanity. These changes are also creating shock waves in public education, by way of reforms that are threatening its very foundation.

The attack on public education by the media and the proponents of neo-liberalism has so tarnished the system's reputation in the public's eye that adopting a corporate model seems to be the only viable means of renewal. We resort to notions of freedom of choice and competition, ideas at the base of the corporate model, to justify the introduction of new approaches such as charter schools, new school boards, total quality and a host of other solutions - in short, the creation of an educational marketplace.

The reform instituted by New Zealand provides a typical example of these kinds of changes and illustrates very well their impact on the working and personal lives of education professionals. We are getting a glimpse of a wholly different kind of work environment for these people in the coming millennium.

## Resumen

La mundialización de la economía y el arribo de nuevas tecnologías de la información provocan cambios que afectan a toda la humanidad. Las repercusiones de dichos cambios se dejan sentir en la educación y toman la forma de reformas educativas que ponen en peligro los cimientos mismos de la educación pública.

El ataque contra la educación pública por parte de los medios de comunicación y de los promotores del neoliberalismo ha maculado la reputación del sistema a tal grado que la adopción de un modelo corporativo se presenta como la única solución viable. Se recurren a conceptos como libertad de escoger y competitividad, que son las bases del modelo corporativo para así justificar la introducción de nuevas fórmulas como la escuela con carta constitutiva, el consejo escolar, la calidad total y toda una panoplia de soluciones. En pocas palabras, la creación de un mercado de la educación.

La reforma instrumentalizada en Nueva Zelandia es un ejemplo típico de ese tipo de cambio e ilustra bien el impacto de dichos cambios sobre la vida profesional y personal de los profesionales de la educación que trabajan al interior del sistema. El nuevo milenio nos permite entrever un entorno de trabajo muy diferente para dichos profesionales.

---

## Préambule

Le phénomène le plus marquant de notre fin de siècle est sans contredit la globalisation de l'économie et l'avènement des nouvelles technologies informatiques. L'ampleur des changements et des bouleversements provoqués se fait sentir à l'échelle mondiale dans toutes les sphères de la société. Cette mondialisation de l'économie, qui est surtout alimentée par les marchés financiers, laisse présager des changements sociaux sans précédent ayant comme conséquence une exploitation humaine semblable à celle du début de la révolution industrielle et la disparition de la classe moyenne (Greider, 1997). Le système d'éducation publique, mis sur pied lors des dernières décennies dans le respect d'une certaine équité sociale, fait face à l'onde de choc de la globalisation et se trouve présentement en pleine métamorphose. Jusqu'à tout récemment, les professionnels de l'éducation détenaient le quasi-monopole sur la transmission du savoir, de la connaissance et de la formation. L'avènement de l'informatique et des nouvelles technologies de communication a complètement ébranlé ce monopole et modifié en profondeur le paradigme traditionnel de l'éducation. Le savoir et la connaissance sont maintenant à la portée de tous, de manière instantanée, sans que l'individu ait à se déplacer vers un endroit spécifique où la transmission avait lieu. Conséquemment, le contrôle dont jouissaient jadis les professionnels de l'éducation sur ce processus de transmission est en train de passer aux mains de groupes et d'organisations qui traditionnellement n'avaient rien à y voir. Les effets critiques de tels changements pourraient mettre en danger l'existence même de l'éducation publique (Aronowitz et Giroux, 1993; Barlow et Robertson, 1994; Saul, 1995).

C'est sur cette toile de fond que nous voulons analyser de manière succincte les impacts des changements au sein des structures systémiques de l'éducation et l'impact de ceux-ci sur les rôles des professionnels de l'éducation qui auront à faire carrière au sein d'un système restructuré. Nous aborderons d'abord la philosophie sous-jacente au modèle de réforme utilisé dans la plupart des pays occidentaux pour ensuite passer à l'étude d'une mise en oeuvre typique, c'est-à-dire la réforme éducationnelle de la Nouvelle-Zélande. La présente se base sur une recension des écrits et sur les données de trente-sept entrevues conduites en 1998 (Haché, 1999) auprès des principaux responsables de la mise en place de la réforme néo-zélandaise et auprès d'associations professionnelles et de syndicats, d'enseignants, de parents et de représentants de la minorité maori. La réforme néo-zélandaise est un exemple typique de la mise en oeuvre d'un modèle corporatif dans le secteur de l'éducation publique. Les répercussions et les changements provoqués par une telle expérience peuvent facilement servir d'indices et de balises à l'éducation du prochain millénaire.

## Le modèle corporatif: une solution de réforme en plein élan

Depuis déjà plusieurs décennies, l'éducation publique est assaillie de toutes parts par les médias et les tenants du

néo-libéralisme qui lui reprochent de ne pas avoir préparé la relève qui permettrait à la société de faire face aux défis de la globalisation et des nouvelles technologies (Barnabé, 1995; Conseil supérieur de l'éducation, 1993; Financial Post, 1992; Globe and Mail, 1992; The Economic Council of Canada, 1992). Les tenants de la philosophie néo-libérale exigent l'efficacité, l'excellence et la qualité en plus d'un meilleur rendement et d'une plus grande redevabilité de la part des écoles financées par les deniers publics. Pour certains (Ethier, 1989; Lieberman, 1993; Lieberman, 1986), l'éducation publique, comme institution sociale, est en plein déclin irréversible puisque, lors des tentatives de réformes précédentes, on ne s'est pas attaqué aux obstacles majeurs, à savoir : la structure gouvernementale, les syndicats d'enseignants et l'isolement du système face aux forces du marché. Bref, la seule solution de rechange viable comme réforme véritable est l'adoption du modèle corporatif en éducation. Cette école de pensée considère la privatisation des biens et services publics comme le seul et unique moyen pour stimuler la croissance économique, améliorer l'efficacité des services, alléger les structures gouvernementales tout en augmentant la liberté individuelle et les opportunités pour les minorités défavorisées (Starr, 1987). Le modèle se base sur le concept de liberté de choix et de compétition au sein du système scolaire : liberté pour le consommateur de choisir l'école de son enfant sans être contraint par le gouvernement et restreint par les frontières géographiques d'un conseil scolaire. On soutient que dans un tel contexte «entrepreneurial», les forces du marché et la compétition motiveront les écoles à améliorer leurs performances afin de préserver ou d'augmenter leur part du marché (Brown et Contreras, 1991). Le concept de liberté de choix s'accompagne souvent d'une dévolution et de la décentralisation des pouvoirs administratifs du gouvernement et des conseils scolaires vers l'école. Les initiatives de réformes issues de ces concepts font parti d'un phénomène global né des tendances économiques, politiques et culturelles de la mondialisation (Whitty, Power et Halpin, 1998).

À partir de ce modèle corporatif, on voit naître une multitude d'initiatives de réformes qui sont le reflet de l'économie de marché. Par exemple, le système de bons scolaires permet aux parents d'enfants d'âge scolaire d'acheter les services éducationnels de leur choix dans une école privée, publique ou à but lucratif. Pour ce faire, le gouvernement remet un bon d'achat à tous les parents, soit l'équivalent de ce qu'il en coûte au per-capita pour offrir l'éducation à l'école publique (Lieberman, 1989; Lieberman, 1986; Pihlo, 1994).

L'application du modèle corporatif en éducation, dans sa forme la plus pure, prend naissance en 1991 avec Whittle Communication Inc. qui annonce son intention de créer un réseau national d'écoles à but lucratif portant le nom de *Projet Edison*. L'entreprise annonce son intention de vendre non seulement des franchises d'écoles, mais aussi du matériel pédagogique et de la technologie éducative. Après avoir fait table rase de l'héritage de l'école publique, les changements envisagés touchent non seulement les méthodes d'enseignement et le matériel pédagogique mais aussi la durée de l'année scolaire, le rôle de l'enseignant et de l'élève, en plus d'une année scolaire de douze mois (Rist, 1991). Suite à des problèmes financiers, le projet change d'orientation et préconise un partenariat avec l'école publique, plus particulièrement avec les écoles à charte du Massachusetts (The Edison Project, 1994).

Par contre, l'école à charte est présentée comme un nouveau moyen de livrer et de gérer l'éducation publique tout en préservant la notion de liberté de choix du consommateur et en l'engageant davantage dans la gestion de l'école dans le cadre d'une dévolution des pouvoirs administratifs vers l'institution. Pour ce faire, l'école est dégagée de la réglementation du district scolaire et fonctionne à partir d'une charte qui lui est propre et un conseil d'école qui agit comme bureau de direction (Haché, 1999; Haché, Seller, Burns et Smyth, 1998).

L'école à charte demeure une école publique gratuite, ouverte à tous, sans distinction de race, de couleur ou de religion (Bierlein et Mulholland, 1995, 1994; Freedman, 1995; Millot, 1995). De nombreux États américains, la Province de l'Alberta, la Nouvelle-Zélande, la Grande-Bretagne, l'Australie, le Danemark, la Suède et la Hollande ont déjà promulgué des lois sur les écoles à charte (Allen, 1995; Freedman, 1995; Gordon, 1995, 1992a, 1992b, 1992c; Whitty, 1997; Whitty, Power et Halpin, 1998). Le modèle de l'école à charte, dans sa forme la plus pure, permet à un groupe d'enseignants, de parents, ou à une organisation de la communauté «d'exploiter» une école publique. Les organisateurs signent une entente contractuelle avec le conseil scolaire local ou le ministère de l'Éducation pour la gestion académique et administrative de l'école. La gestion est confiée à un conseil d'école composé de parents et de dépositaires d'enjeux de la communauté. Le contrat, qui devient la charte de l'école, détermine les conditions de l'entente en spécifiant les sommes d'argent qui seront transférées à partir des fonds publics, le contenu du programme académique et les seuils de performance des élèves et des enseignants. De par sa charte, l'école devient une personne morale ayant droit d'embauche et de mise à pied du personnel, de poursuite devant les tribunaux, d'achats de biens et services et aussi de contrôle de ses propres finances. Pour pouvoir fonctionner adéquatement dans un tel contexte, l'école est dégagée des règlements et des lois qui pourraient entraver l'innovation. À la fin du contrat, l'école doit démontrer qu'elle a bel et bien adhéré aux conditions ou modalités du contrat en matière de gestion financière et aux résultats des élèves, tout en

demeurant un pôle d'attraction pour les parents, les élèves et les enseignants, sans quoi le contrat n'est pas renouvelé.

Cette recherche de la qualité a fait naître une nouvelle pratique éducative basée sur une philosophie de la qualité totale dont l'acronyme anglais est TQM (*Total Quality Management*) (Deming, 1992, 1986, 1982; Kélada, 1991, 1986). La philosophie de la qualité totale (TQM) s'est taillée une réputation mondiale lors de la reconstruction du Japon d'après-guerre. Le miracle économique japonais est souvent attribué à l'utilisation de cette philosophie de gestion qui a permis la mobilisation des cadres et des employés vers des objectifs communs (Ishikawa, 1981). Un nombre impressionnant d'institutions scolaires se tournent présentement vers cette philosophie afin de mettre en oeuvre une nouvelle manière de faire les choses et d'en arriver à des changements significatifs au sein du système. Cette philosophie s'applique très bien à l'éducation et représente une solution permettant d'obtenir une éducation de qualité (Barlosky et Lawton, 1994; Barnabé, 1997, 1995; Bonstingl, 1992a, 1992b, 1992c; Cornesky, 1993; Glasser, 1990). Basée sur le contrôle et l'amélioration continue de la qualité, elle fait contrepoids aux autres propositions en provenance de l'entreprise privée puisque sa finalité n'est pas fondée sur l'efficacité financière, la maximisation du rendement et la productivité quantifiable. L'un des principes sous-jacents veut que le système, et non son personnel, soit le plus souvent à blâmer lorsque surgissent des problèmes de qualité et de productivité au sein de l'organisation. Cette approche systémique encourage donc un changement fondamental d'attitude et va à l'encontre de l'organisation traditionnelle hiérarchique puisque l'individu est responsabilisé et engagé dans le fonctionnement de l'organisation. La pratique de la qualité totale exige que l'on accorde la priorité au client, à l'assouplissement de la structure hiérarchique, à la collaboration et à la solidarité dans le travail en équipe et dans la communication horizontale (Barnabé, 1997, 1995; Holt, 1993a, 1993b; Moen, 1989). En fait, elle représente le visage le plus humain des réformes proposées par l'entreprise privée puisqu'elle engage tous les dépositaires d'enjeux dans le processus, c'est-à-dire les parents, les enseignants, les élèves et la communauté en général.

## La Nouvelle-Zélande: un cas typique

La réforme de l'éducation en Nouvelle-Zélande est souvent utilisée comme exemple d'une mise en oeuvre quasi intégrale d'un modèle corporatif. L'implantation de changements majeurs et fondamentaux en éducation ont été réalisés dans un très court laps de temps (Holdaway, 1989). Cette initiative de réforme, contrairement à ce qui s'est passé aux États-Unis et en Grande-Bretagne, n'est pas née du mécontentement de la population ou de la piètre performance du système scolaire (Whitty, 1997). Bien au contraire, les résultats et le classement des élèves aux tests internationaux étaient parmi les meilleurs du monde avant la réforme (Gordon, 1992b).

Le mouvement de réforme néo-zélandaise prend son élan suite à la défaite du gouvernement travailliste en 1987. Ce dernier avait fait une vaine tentative de réforme dans la foulée du rapport du *Science and Education Select Committee* qui avait tenu des audiences publiques partout au pays. Selon le rapport du comité, la qualité de l'éducation était compromise par des lacunes systémiques sur le plan de l'administration de l'éducation et par la prise en otage du système par les professionnels de l'éducation. Le nouveau gouvernement, réalisant que l'électorat avait été grandement influencé par le problème de l'éducation, s'embarque activement dans le dossier de la réforme (Macpherson, 1993). Sans perdre de temps, le gouvernement nomme un magnat de l'entreprise, Brian Picot, à la tête d'une commission responsable d'étudier les structures administratives de l'éducation primaire et secondaire. De par son mandat, la commission devait présenter :

1. une analyse des fonctions administratives afin d'en faciliter la délégation;
2. une évaluation de la gouvernance qui permettrait d'accélérer la décentralisation du pouvoir;
3. une réorientation des services dans le but d'augmenter la satisfaction de la clientèle;
4. une réorganisation des structures en vue d'une plus grande efficacité, efficience et équité au sein du système.

Le rapport final (*Report of The Task Force to Review Educational Administration*, 1988) recommande des changements fondamentaux au système d'éducation, à savoir :

1. l'abolition du *Department of Education* et son remplacement par un plus petit ministère responsable des politiques éducationnelles seulement;
2. l'abolition des conseils scolaires régionaux partout au pays;

3. le transfert de toutes les responsabilités de fonctionnement à l'école et la création de *Boards of Trustees* composés de parents d'élèves élus pour chaque école individuelle;
4. le transfert du financement au niveau de l'école individuelle afin de couvrir les coûts d'exploitation et les salaires;
5. la création d'une charte pour chaque école qui établirait le lien entre les objectifs de l'école et les objectifs nationaux, et
6. l'élimination des services d'inspection et la création d'une agence de révision et de vérification intitulée *Review and Audit Agency*.

Somme toute, le rapport Picot recommande le démantèlement du système traditionnel public et l'adoption d'un modèle corporatif ou de marché comme venait de le faire l'Angleterre de Margaret Thatcher un peu plus tôt. La réaction gouvernementale ne se fait pas attendre. Dans un document gouvernemental intitulé *Tomorrows' Schools* et publié en 1988, le gouvernement fait siennes la plupart des recommandations du rapport Picot et dresse un échéancier pour la mise en oeuvre rapide des projets de réformes. Cette initiative cadre avec une décision préalable du gouvernement de réformer tout le secteur public en y introduisant la corporatisation, la dérèglementation et la privatisation des services gouvernementaux (Gordon, 1995; State Services Commission, 1996). Bref, on vise l'adoption d'un modèle corporatif dans tous les secteurs gouvernementaux, y compris l'éducation. La réforme du secteur de l'éducation se résume à un ensemble d'actions importantes, à savoir :

1. l'introduction du concept de choix parental et de la compétition entre les écoles et au sein des écoles elles-mêmes;
2. une redéfinition du mandat du ministère de l'Éducation et la redistribution de ses responsabilités traditionnelles à de nouveaux organismes publics tels que le *Education Review Office*, *Special Education Office*;
3. l'élimination de tous les Conseils scolaires partout au pays;
4. la création d'écoles à charte et la mise en place de *Boards of Trustees* (Conseils d'écoles) au niveau de chaque école.

Bref, voilà un système d'éducation fondé sur les théories néo-libérales et qui fonctionne sur deux plans, l'un décentralisé et l'autre centralisé.

Dans un premier temps, le *Department of Education* qui, de par son mandat, cumulait une multitude de responsabilités est tout simplement remplacé par une nouvelle entité administrative. En effet, le nouveau *Ministry of Education* ne ressemble en rien à son prédécesseur, car il se retrouve avec un personnel réduit et avec des responsabilités minimales et partagées. Le mandat du nouveau Ministère se limite aux politiques éducatives seulement tel que le décrit Gordon (1992c):

Ce ministère devait être composé d'analystes des politiques, qui ne seraient pas, selon le jargon de la nouvelle droite, captifs des groupes d'intérêts éducatifs. Les politiques seraient entièrement séparées des «operations» qui elles, seraient dans la mesure du possible reléguées aux institutions éducatives. Le ministère ferait ses décisions politiques à l'écart des groupes éducationnels de la société, en s'assurant, par conséquent, que ces décisions ne soient pas polluées par les demandes des enseignants, des syndicats ou des autres groupes d'intéressés à l'éducation. [1] **Gordon (1992c, p. 187)**

L'inspection devient la responsabilité d'un nouvel organisme public quasi indépendant relié au *Ministry of Education*. Ce nouvel organisme, le *Education Review Office*, a le mandat d'appuyer et de promouvoir la qualité de l'éducation par le biais d'une évaluation indépendante et continue du système scolaire (*Education Review Office, 1997*). Pour ce faire, le *Education Review Office* fait une évaluation systématique de chaque école tous les trois ans mais peut être appelé à intervenir auprès d'une école dont le rendement est considéré comme inférieur aux normes ou dans des cas-problèmes particuliers. L'équipe chargée de diagnostiquer le problème et d'analyser la situation présente ses recommandations au *Board of Trustees*, qui lui, devient responsable de la mise en oeuvre de celle-ci dans le cadre d'un échéancier déterminé. Au terme de l'échéance et dans l'éventualité de résultats

inférieurs aux paramètres fixés par le *Education Review Office*, le Ministère peut mettre l'école en tutelle et nommer un commissaire responsable d'y apporter les correctifs nécessaires.

Le *Special Education Office* est un organisme quasi indépendant du Ministère qui a comme mandat d'offrir les services de consultation et d'intervention en éducation spéciale et auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Il fonctionne comme une entreprise commerciale et doit concurrencer d'autres entreprises privées du même genre pour des contrats de services auprès des écoles.

L'élimination des conseils scolaires et la création des *Boards of Trustees* pour chaque école modifient en profondeur le fonctionnement des écoles ainsi que le rôle du directeur et de l'enseignant. Le *Board of Trustees* est, de par la loi, responsable du fonctionnement de l'école qu'il représente. Cet organisme, composé de parents et de représentants élus de la communauté, a le pouvoir d'embaucher et de licencier le personnel scolaire ainsi que de voir à tous les autres aspects physiques et financiers du fonctionnement de l'école. Il est donc l'employeur du directeur et de tout le personnel scolaire. Le directeur est donc redevable à son *Board of Trustees* et ce dernier l'est auprès du Ministère et du gouvernement. Le *Board of Trustees* est aussi responsable de la rédaction de la charte de l'école qui doit non seulement respecter certaines lignes de conduite tracées par le gouvernement, mais aussi refléter les buts, les objectifs et les aspirations de l'école et de la communauté. Les membres reçoivent un forfait minimal pour chaque réunion à laquelle ils assistent. Le temps qu'ils doivent consacrer à des réunions et à des comités de travail est fort considérable, particulièrement dans le cas du président. Des élections ont lieu tous les trois ans dans l'ensemble du pays afin d'assurer le renouvellement des membres. Toutefois, le *Board of Trustees* a le droit de nommer des membres supplémentaires afin d'établir un équilibre représentatif de la communauté ou dans le cas où la liste électorale ne permet pas de combler tous les postes (*Education Review Office, 1996a, 1996b*). Une organisation nationale regroupe tous les *Boards of Trustees* locaux, le *New Zealand School Trustees Association*. Son mandat est de représenter et de défendre les droits des membres auprès du gouvernement. Il s'est souvent opposé aux tentatives du gouvernement d'implanter le modèle de marché dans son intégrité tel que l'avait initialement proposé le rapport Picot.

Il existe présentement deux formules de financement de l'éducation dans tout le pays. La première formule que l'on appelle *Bulk Funding* consiste à transférer un montant forfaitaire annuel à chaque école qui opte pour ce genre de financement. Ce montant, établi selon une formule au prorata, doit servir à payer tous les coûts de fonctionnement de l'école, y compris le salaire des enseignants et du personnel de soutien. La deuxième formule consiste à transférer les sommes nécessaires pour couvrir les coûts de fonctionnement et d'entretien de l'école tandis que le gouvernement paie les enseignants. L'objectif du gouvernement est de généraliser l'usage du *Bulk Funding* qui, présentement, n'est utilisé que par environ dix pour cent des écoles. Face à une telle réticence de la part des *Boards of Trustees*, le gouvernement modifie son approche afin de rendre l'offre un peu plus alléchante. Une nouvelle formule amendée que l'on appelle dorénavant *Direct Resourcing* offre des garanties de continuité dans les transferts de fonds aux écoles individuelles.

Les conséquences et les impacts d'une telle réforme s'étendent à l'ensemble du système et affectent tous les participants individuellement, plus particulièrement ceux qui évoluent à l'intérieur des structures, c'est-à-dire le directeur, l'enseignant et l'élève. Puisque les fondements de la réforme sont à la base d'un modèle de marché, le concept de choix et la loi de l'offre et de la demande sont les éléments moteurs du système d'éducation. Comme conséquence, la compétition entre les écoles et au sein des écoles elles-mêmes est encouragée et valorisée. L'accent est aussi mis sur un système d'évaluation national sur l'ensemble du territoire qui permet des comparaisons de rendement scolaires par école. Après sept ans de ce nouveau *modus operandi*, une étude (*Wylie, 1997*) révèle que seulement 21 % des écoles de l'échantillonnage se voit en concurrence directe avec d'autres écoles, la moitié considère que les relations sont plutôt cordiales et coopératives. Les écoles qui se trouvent en concurrence se situent surtout en milieu urbain, aux extrémités du continuum socio-économique. Bref, selon la même étude, rien ne prouve que la compétition a un impact positif pour l'école et qu'elle permet d'améliorer la qualité de l'éducation tout en augmentant les opportunités pour la classe défavorisée.

La mise en place d'un modèle de marché transforme aussi de manière fondamentale le rôle professionnel de l'enseignant. Gordon (*1992a*) parle de la prolétarianisation du rôle de l'enseignant qui réduit sa participation à la livraison de la matière en salle de classe et l'exclut systématiquement des politiques éducatives :

[...] en encadrant les enseignants comme employés, seulement impliqués dans des activités spécifiquement opérationnelles et en étant largement exclus (excepté en terme de leur unique représentation sur le *Board of Trustees*) des décisions sur les politiques de l'école (qui doivent être du domaine exclusif du *Board*) ces derniers sont maintenant positionnés comme de simples pions; comme des opérateurs sur la ligne de production qui ne font qu'exécuter les ordres reçus d'en haut. [2] **Gordon (1992a, p. 10)**

Dans un tel contexte, l'enseignant devient beaucoup plus redevable face à son employeur, aux parents des élèves et à la communauté. Il se voit donc obligé de nouer des liens de collaboration avec les parents, la communauté et les élèves tout en acceptant de discuter de l'avenir de la profession et de ses propres conditions de travail en public (Stevens, 1994). Cette modification du rôle de l'enseignant augmente ses heures de travail d'environ 2,5 heures par semaine (Wylie, 1997). Et, selon les enseignants, l'augmentation de la charge de travail a un impact négatif sur le moral, la satisfaction au travail et la qualité de vie en dehors du travail.

Puisque la prise de décision quotidienne est décentralisée au niveau de chaque école, le directeur hérite de nouvelles fonctions. Il doit être en contact étroit avec le *Board of Trustees*, il établit et maintient un lien continu avec les parents et la communauté. Ces nouvelles fonctions, qui s'ajoutent au rôle traditionnel de leader pédagogique, en font un gérant d'affaires et un agent de relations publiques pour l'école et le *Board of Trustees*. De plus, il doit travailler dans des domaines pour lesquels il n'est pas préparé tels que la comptabilité, le contrôle budgétaire, l'administration du personnel, les relations publiques, etc. L'adaptation à ce nouveau rôle est donc nécessaire pour survivre et pour trouver un créneau dans le nouveau système. Le *Education Review Office* (1997) a publié un document qui élabore de manière très détaillée les compétences de base nécessaires pour le poste de directeur. Ces compétences doivent servir au recrutement et à l'évaluation des directeurs. Pour plusieurs d'entre eux, il s'agit d'une source d'anxiété et de stress persistants, même après une période de transition qui dure depuis plusieurs années (Wylie, 1997). L'impact psychologique est fort bien décrit par Macpherson de la manière suivante :

[...] les personnes déplacées ont dû abandonner une partie de leur être professionnel, comme il l'était, avant de pouvoir reconstruire un soi revalorisé au sein d'une nouvelle culture organisationnelle émergente... Dans chaque cas, en plein traumatisme intérieur, la personne avait à reconstruire les métavaleurs de soi tout en négociant une place dans l'organisation en développement. [3] Macpherson (1993, pp. 75-76)

Le coût au plan humain est impressionnant puisque le taux de départ des directeurs est relativement élevé. Par contre, bon nombre se sont vite acclimatés au nouvel environnement et administrent leur école comme une entreprise, allant même jusqu'à arborer le titre de président-directeur général. Au cours des dernières années, certaines écoles urbaines ont commencé à embaucher des directeurs en provenance du secteur industriel. Ces nouveaux venus n'ont aucune formation pédagogique et sont des gestionnaires d'affaires purement et simplement (Haché, 1999). Les résultats de recherche (Townsend, 1996) sont non concluants en ce qui a trait à l'efficacité de la décentralisation de l'autorité vers l'école et à sa capacité d'améliorer la performance des élèves. Quoi qu'il en soit, et même si la performance étudiante demeure la même, la décentralisation est justifiable en elle-même si elle permet d'offrir l'éducation à un coût moindre. Par contre, ces résultats démontrent aussi que la diminution du financement augmente la charge de travail des directeurs, des enseignants et des parents et affectent leur qualité de vie professionnelle et personnelle (Wylie, 1997).

Le processus d'implantation n'est pas encore terminé, car la pression pour l'utilisation d'un modèle de marché intégral existe toujours. En effet, le *New Zealand Business Roundtable* est un groupe de pression représentant le milieu financier et corporatif qui oeuvre pour la mise en place d'un modèle de marché dans sa forme la plus pure.

## Conclusion

Pour les réformateurs et les personnes interrogées, le bilan des dix dernières années est fort encourageant. En effet la direction et des enseignants, dans l'ensemble, affirment n'avoir aucune nostalgie de l'ancien régime. Quant à la minorité maori, la réforme leur offre l'opportunité de contrôler leur propre éducation et de planifier eux-mêmes leur avenir. Ces derniers affirment ne pas vouloir retourner à l'ancien système (Haché, 1999).

Le rôle du directeur est grandement modifié dans le cadre du modèle corporatif et de la décentralisation. Il devient l'acteur principal de l'école, responsable des programmes, du personnel et du budget. Ce nouveau rôle l'oblige à décider de concert avec les enseignants et les parents (Lindelow et Heynderickx, 1989) et à forger des partenariats avec le monde des affaires et les autres dépositaires d'enjeux de la communauté (Murphy et Beck, 1994). L'expérience de la Nouvelle-Zélande et des autres pays occidentaux nous indique que le rôle du directeur devient celui d'un gestionnaire d'affaires, au détriment du leadership pédagogique.

Quant à l'enseignant, son rôle et son statut (Gordon, 1992a; Haché, 1999) en sont grandement affectés par l'accumulation de tâches supplémentaires et de plus longues heures de travail. L'influence qu'il exerce comme professionnel, soit individuellement ou par le biais de son syndicat, est grandement amenuisé par son

encadrement en salle de classe comme simple transmetteur de connaissances.

L'orientation des réformes amorcées dans la plupart des provinces canadiennes démontre sans contredit que des éléments sont empruntés au modèle corporatif. Les réformes effectuées dans les différentes provinces canadiennes pendant la dernière décennie se sont inspirées du modèle corporatif et de l'expérience néo-zélandaise. La création des conseils d'écoles, la centralisation des programmes d'études, la mise sur pied de l'*Office de la qualité et de la responsabilité en éducation* (OQRE) et des programmes de «testing» des élèves de 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> n'en sont que quelques exemples pour l'Ontario. L'avènement des écoles à charte en Alberta (Bosetti, 1998) et la restructuration du système au Nouveau-Brunswick avec l'élimination des conseils scolaires traditionnels accompagné d'une centralisation au niveau du Ministère de l'éducation ne fait qu'illustrer ce phénomène.

---

## Bibliographie

- ALLEN, J.  
*Charter schools*. Washington, DC : The Center for Education Reform, 1995.
- ARONOWITZ, S. et H. A. GIROUX.  
*Education still under siege*. Toronto, Ontario, OISE Press, 1993.
- BARLOSKY, M. et S. LAWTON.  
*Developing quality schools : A handbook*. Toronto, Ontario, Kodak et Ontario Institute for Studies in Education, 1994.
- BARLOW, M. et H.-J. ROBERTSON.  
*Class warfare : The assault on Canada's schools*. Toronto, Ontario, Key Porter Books Limited, 1994.
- BARNABÉ, C.  
*La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal, Québec, Les Éditions Logiques, 1997.
- BARNABÉ, C.  
*Introduction à la qualité totale en éducation*. Cap-Rouge, Québec, Les Presses Inter Universitaires, 1995.
- BIERLEIN, L. et L. MULHOLLAND.  
*Charter school update & observations regarding initial trends and impacts (Policy Brief)*. Tempe, Arizona, Morrison Institute for Public Policy, 1995.
- BIERLEIN, L. et L. MULHOLLAND  
*Charter school update : Expansion of a viable reform initiative*. Tempe, Arizona, Morrison Institute for Public Policy, 1994.
- BONSTINGL, J. J.  
«The total quality classroom». *Educational Leadership*, vol. 49, n° 6, 1992a, pp. 66-70.
- BONSTINGL, J. J.  
«The quality revolution in education». *Educational Leadership*, vol. 49, n° 3, 1992b, pp. 4-9.
- BONSTINGL, J. J.  
*Schools of quality : An introduction to Total Quality Management in education*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1992c.
- BOSETTI, B. L.  
*Canada's charter schools. Initial report*. Kelowna, British Columbia, Society for the Advancement of Excellence in Education, 1998.
- BROWN, F. et A. R. CONTRERAS.  
«Deregulation and privatization of education». *Education and Urban Societies*, vol. 23, n° 2, 1991, pp. 144-158.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993)  
*La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Québec, Gouvernement du Québec, 1993.
- CORNESKY, R. A.  
*The quality professor : Implementing TQM in the classroom*. Madison, Wisconsin, Magna Publishing, Inc., 1993.
- DEMING, W. E.  
*The new economics for industry, education and government*. Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study, 1992.
- DEMING, W. E.  
*Out of the crisis*. Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1986.
- DEMING, W. E.  
*Quality, productivity, and competitive position*. Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study, 1982.

## EDITORIAL

«Competition in education». *The Financial Post*, 1992, June 12, p. 8.

## EDITORIAL

«Education on trial». *The Globe and Mail*, 1992, December 31, p. A5.

## EDITORIAL

«Education on trial». *The Globe and Mail*, 1992, December 28, pp. A6-A7.

## EDUCATION REVIEW OFFICE

*Report of the Education Review Office for the year ended 30 June 1997*. Wellington, NZ, Ministry of Education, 1997.

## EDUCATION REVIEW OFFICE

*Addressing barriers to learning* (number 6), Wellington, NZ, Ministry of Education, 1996a.

## EDUCATION REVIEW OFFICE

*A report on the compulsory schools sector in New Zealand*. Wellington, NZ, Ministry of Education, 1996b.

## ETHIER, G.

*La gestion de l'excellence en éducation*. Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1989.

## FREEDMAN, J.

*The charter school idea*. Red Deer, Alberta, The Society for Advancing Educational Research, 1995.

## GLASSER, W.

*The quality school*. New York, Harper and Row, 1990.

## GORDON, L.

«Controlling education : Agency theory and the reformation of New Zealand schools». *Educational Policy*, vol. 9, n° 1, 1995, pp. 54-74.

## GORDON, L.

*Educational reform in New Zealand : Contesting the role of the teacher*. Paper presented at the International Sociology of Education Conference (England, United Kingdom, January, 1992), 1992a. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353 174)

## GORDON, L.

*The New Zealand state and educational reforms : 'Competing' interests*. 1992b. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 347 642)

## GORDON, L.

«The state, devolution and educational reform in New Zealand». *Journal of Education Policy*, vol. 7, n° 2, 1992c, pp. 187-203.

## GOVERNMENT OF NEW ZEALAND

*Tomorrow's schools : The reform of educational administration in New Zealand*. Wellington, NZ, Government Printer, 1988.

## GREIDER, W.

*One world, ready or not : The manic logic of global capitalism*. New York, NY, Touchstone, 1997.

## HACHÉ, D.

«Public education at the dawn of the new millenium : The New Zealand experiment». *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, (à paraître).

## HACHÉ, D.

«La mise en oeuvre des conseils d'écoles en Ontario français : une étude exploratoire». *Journal of Educational Administration and Foundations*, Faculty of Education, University of Regina, Regina, SK (à paraître 1999)

## HACHÉ, D.

«La minorité franco-ontarienne à l'heure de la globalisation et des grandes réformes éducationnelles». *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 18, Institut franco-ontarien, 1996, pp. 85-107.

## HACHÉ, D., W. SELLER, G. BURNS et E. SMYTH

*The implementation of school councils and its impact on school environment / La mise en oeuvre des conseils d'écoles et leurs impacts sur l'environnement scolaire*. Sudbury, Ontario, Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario, Midnorthern/Northeastern Centre, Thunder Bay, Ontario, Northwestern Centre. The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Rapport final présenté au ministère de l'Éducation et de la Formation, 1998.

## HOLDAWAY, T.

«An outsider's view of Tomorrow's Schools». *New Zealand Journal of Educational Administration*, n° 4, 1989, pp. 35-40.

## HOLT, M.

«The educational consequences of W. Edwards Deming». *Phi Delta Kappan*, vol. 74, n° 5, 1993a, pp. 382-388.

## HOLT, M.

- «Deming on education : A view from the seminar». *Phi Delta Kappan*, vol. 75, n° 4, 1993b, pp. 329-330.
- ISHIKAWA, K.  
*Le TQC ou la qualité à la japonaise*. Paris, L'Association française de normalisation, 1981.
- KÉLADA, J.  
*Comprendre et réaliser la qualité totale*. Dollard-des-Ormeaux, Québec, Les Éditions Quafec, 1991.
- KÉLADA, J.  
*La gestion intégrale de la qualité*. Dollard-des-Ormeaux, Québec, Les Éditions Quafec, 1986.
- LIEBERMAN, M.  
*Public education : An autopsy*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1993.
- LIEBERMAN, M.  
*Privatization and educational choice*. New York, NY, St. Martin's Press, 1989.
- LIEBERMAN, M.  
*Beyond public education*. New York, NY, St. Martin's Press, 1986.
- LINDELOW, J. et J. HEYNDERICKX.  
«School-based management», *School leadership. Handbook for Excellence (Second Edition)*, S. C. Smith et P. K. Piele (Eds.). Eugene, OR, ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, 1989, pp. 109-134.
- MACPHERSON, R. J. S.  
«The reconstruction of New Zealand education : A case of 'High-Politics' reform», *Restructuring schools: An international perspective on the movement to transform the control and performance of schools*, H. Beare. et W. Lowe Boyd (Eds.). Washington, DC, The Falmer Press, 1993. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 393 217)
- MILLOT, M. D.  
*What are charter schools? An introduction to the concept and the statutes*. Seattle, WA, RAND Corporation / University of Washington, 1995, April.
- MOEN, R.  
*The Deming philosophy for improving the educational process*. Cincinnati, OH, Associates in Process Improvement, 1989.
- MURPHY, J. et L. G. BECK.  
«Reconstructing the principalship : Challenges and possibilities», *Reshaping the principalship : Insights from transformational reform efforts*, J. Murphy et K. Seashore Louis, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, Inc, 1994, pp. 3-19.
- PIPHO, C. (1994)  
«Choice - Vouchers and privatization». *Phi Delta Kappan*, vol. 74, n° 1, 1994, pp. 6-7.
- REPORT OF THE TASKFORCE TO REVIEW EDUCATION ADMINISTRATION  
*Administering for excellence (The Picot Report)*. Wellington, NZ, Government Printer, 1988.
- RIST, M. C.  
«Education, Inc.». *The American School Board Journal*, vol. 178, n° 9, 1991, September, pp. 24-29.
- SAUL, J. R.  
*The unconscious civilization*. Concord, Ontario, House of Anansi Press Limited, 1995.
- STATE SERVICES COMMISSION  
*New Zealand's state sector reform : A decade of change*. Wellington, NZ, Government Printer, 1996.
- STEVENS, K.  
*A framework for the analysis of shared decision making in rural New Zealand schools*. Paper presented at the International Conference held by the Rural Education Research and Development Centre, Australia, 1994.
- STARR, P.  
«The limits of privatization», *Prospects for Privatization*, S. Hanke (Ed.), vol. 36, n° 3, 1987, pp. 124-137.
- THE ECONOMIC COUNCIL OF CANADA  
*A lot to learn : Education and training in Canada*. Ottawa, Ontario, Ministry of Supply and Services, 1992.
- THE EDISON PROJECT  
*Partnership school design*. New York, NY, The Edison Project, 1994.
- TOWNSEND, T.  
*School effectiveness and restructuring of schools : What does the research tell us?* Conférence présentée au «9th International Congress for School Effectiveness and Improvement», Minsk, Belarus, 1996. (ERIC Document Reproduction Service ED 398 625).
- WHITTY, G.  
«Creating quasi-market in education : A review of recent research on parental choice and school autonomy in three continents», *Review of research in education*, M. W. Apple (Ed.). Washington, DC, American Educational Research Association, 1997.

WHITTY, G., S. POWER, D. HALPIN

*Devolution and choice in education : The school, the state and the market.* Bristol, PA, Open University Press, 1998.

WYLIE, C.

*Self-managing schools seven years on : What have we learnt?* Wellington, NZ, New Zealand Council for Education Research, 1997.

---

## Notes

[1] Traduction libre de l'auteur.

[2] Traduction libre de l'auteur.

[3] Traduction libre de l'auteur.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)  
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389  
Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>  
© Copyright ACELF, Québec 1999.

## RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

## LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

## PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

## RÉSUMÉ

## Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation

Denis Haché - Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario

*Éducation et francophonie*

Volume XXVII, numéro 1, printemps 1999

Perspectives d'avenir en éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

## RÉSUMÉ

La mondialisation de l'économie et l'avènement des nouvelles technologies informatiques provoquent des bouleversements qui affectent l'humanité toute entière. Les ondes de choc de tels changements se font aussi sentir en éducation sous forme de réformes éducationnelles qui menacent les fondements même de l'éducation publique.

L'assaut porté contre l'éducation publique par les médias et les tenants du néo-libéralisme a terni la réputation du système auprès du grand public à un point tel que l'adoption du modèle corporatif semble être la seule solution de rechange viable. On a recourt aux concepts de liberté de choix et de compétition, à la base du modèle corporatif pour justifier l'introduction de nouvelles formules telles que l'école à charte, le conseil d'école, la qualité totale et une panoplie d'autres solutions. Bref, la création d'un marché de l'éducation.

La réforme mise en oeuvre en Nouvelle-Zélande est un exemple typique de ce type de changements et illustre fort bien l'impact de ceux-ci sur la vie professionnelle et personnelle des professionnels de l'éducation qui évoluent au sein du système. Le nouveau millénaire laisse entrevoir un environnement de travail fort différent pour ceux-ci.

[RETOUR](#)

## ABSTRACT

The globalization of economic activity and the appearance of new information technologies have caused upheavals that are being felt by all of humanity. These changes are also creating shock waves in public education, by way of reforms that are threatening its very foundation.

The attack on public education by the media and the proponents of neo-liberalism has so tarnished the system's reputation in the public's eye that adopting a corporate model seems to be the only viable means of renewal. We resort to notions of freedom of choice and competition, ideas at the base of the corporate model, to justify the introduction of new approaches such as charter schools, new school boards, total quality and a host of other solutions - in short, the creation of an educational marketplace.

The reform instituted by New Zealand provides a typical example of these kinds of changes and illustrates very well their impact on the working and personal lives of education professionals. We are getting a glimpse of a wholly different kind of work environment for these people in the coming millennium.

## RESUMEN

La mundialización de la economía y el arribo de nuevas tecnologías de la información provocan cambios que afectan a toda la humanidad. Las repercusiones de dichos cambios se dejan sentir en la educación y toman la forma de reformas educativas que ponen en peligro los cimientos mismos de la educación pública.

El ataque contra la educación pública por parte de los medios de comunicación y de los promotores del neoliberalismo ha maculado la reputación del sistema a tal grado que la adopción de un modelo corporativo se presenta como la única solución viable. Se recurren a conceptos como libertad de escoger y competitividad, que son las bases del modelo corporativo para así justificar la introducción de nuevas fórmulas como la escuela con carta constitutiva, el consejo escolar, la calidad total y toda una panoplia de soluciones. En pocas palabras, la creación de un mercado de la educación.

La reforma instrumentalizada en Nueva Zelanda es un ejemplo típico de ese tipo de cambio e ilustra bien el impacto de dichos cambios sobre la vida profesional y personal de los profesionales de la educación que trabajan al interior del sistema. El nuevo milenio nos permite entrever un entorno de trabajo muy diferente para dichos profesionales.

RETOUR

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)  
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

# Développer une compétence en éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires

Lyse LANGLOIS, Ph.D.  
Université du Québec à Trois-Rivières

## Table des matières

- Résumé - Abstract - Resumen
- Partie I : défis non résolus
  - Les défis d'un monde en pleine effervescence
  - Situations problématiques : un casse-tête pour l'instance administrative
    1. Premier exemple : le cas du *hijab*
    2. Deuxième exemple : les cheveux teints et la mode du *piercing*
    3. Troisième exemple : la diversité culturelle dans un milieu autrefois homogène
    4. Quatrième exemple : la loi portant sur les jeunes contrevenants
    5. Cinquième exemple : la falsification de listes d'élèves
  - Situations problématiques pour l'instance politique
    1. Premier exemple : le manque de consultation
    2. Deuxième exemple : les activités éducatives
    3. Troisième exemple : le langage technique
- Partie II : Définition
  - L'éthique : un levier de transformation dans les rapports humains
- Partie III : Conclusion
  - Plaidoyer en faveur de l'éthique
- Bibliographie
- Notes

## Résumé

Depuis quelques années, on remarque que le domaine de l'administration scolaire est devenu de plus en plus distinct des autres branches de l'administration. En effet, on y a vu se développer des orientations et des attitudes différentes de celles des entreprises de production ou de services. On constate aussi que les rapports entre les intervenants en éducation, qu'il s'agisse de l'école, de la famille ou de la communauté, dépassent de plus en plus le rapport fournisseur-client pour s'orienter vers un nouveau partenariat. Cette observation nous amène à prédire que nous assisterons à une modification profonde des relations entre les personnes qui, malgré la diversité de leurs intérêts, se regroupent dans le but de mettre leurs compétences au service d'une école qui a comme assise et comme finalité la réussite éducative de tous les élèves.

Dans le cadre de notre recherche doctorale réalisée entre 1995 et 1997 [1], nous avons observé que les

directions scolaires font face à des dilemmes moraux et qu'elles ont besoin d'adopter une approche éthique complète pour solutionner les situations souvent complexes qui se présentent à elles. Dans la formation des administratrices et des administrateurs scolaires, il y a toutefois des lacunes quant à l'apprentissage d'une compétence en éthique, car peu d'universités offrent des cours d'éthique, tant dans la formation à l'enseignement que dans les programmes en administration scolaire.

Pour appuyer cette affirmation, nous allons présenter ici quelques situations qui ont été vécues difficilement par des gestionnaires scolaires. Ces situations n'ont pu être réglées par les moyens habituellement utilisés par les administratrices et les administrateurs. Par moyens habituels, nous entendons une démarche qui s'appuie uniquement sur les lois, les règlements et les politiques de l'institution en cause.

Le présent article sera donc divisé en trois parties. Premièrement, nous allons mettre en lumière des exemples de défis non résolus par le personnel scolaire. Dans un deuxième temps, nous proposerons une définition de ce qu'est une compétence d'ordre éthique en administration scolaire. Puis nous terminerons en offrant quelques pistes de réflexion.

## Abstract

We have observed over recent years that school administration has become more and more distinct from other branches of administration. It has done so by developing orientations and attitudes different from those in businesses providing products or services. We have also seen that relations among education professionals, whether with regard to school, family or community issues, are going further and further beyond the client-supplier relation, and are turning towards a new form of partnership. This observation leads us to suggest that we are witnessing a profound change in the ways these professionals interact. Despite the diversity of their interests, they are joining forces to put their skills at the service of a school whose foundation and purpose are the educational success of all its students.

In her doctoral research carried out between 1995 and 1997, the author observed that school administrations are forced to make moral choices and need a comprehensive ethical approach to find solutions to often complex situations. The training of school administrators always leaves gaps in their acquisition of ethical competencies, since few universities offer courses in ethics, either for teacher training or educational administration.

To support this assertion, the author describes here some difficult situations that school administrators had to go through. These situations could not be resolved by the ordinary measures used by administrators. By ordinary measures is meant a process based solely on the laws, regulations and policies governing the institutions in question.

This article is accordingly divided into three parts. It first brings to light examples of challenging situations that could not be resolved by educational personnel. The author next proposes a definition of ethical competence in school administration and concludes with a number of suggestions for ways to consider the issue.

## Resumen

Desde hace algunos años nos hemos percatado que la administración escolar se ha venido diferenciado cada vez más de las otras ramas de la administración. En efecto, se ha constatado el desarrollo de orientaciones y actitudes que se diferencian de aquellas que son comunes en las empresas de producción o de servicios. Se ha asimismo comprobado que las relaciones entre los agentes del sector educativo, que trabajan en la escuela, con la familia o con la comunidad, rebasan con creces la relación proveedor cliente y se dirigen hacia un nuevo tipo de cooperación. Esta observación nos permite predecir que asistiremos a una modificación profunda de las relaciones entre personas que a pesar de la diversidad de sus intereses, se asocian con el fin de poner sus habilidades profesionales al servicio de una escuela que tiene como fundamento y como finalidad la educación exitosa de todos los alumnos.

En el cuadro de nuestra investigación doctoral realizada entre 1995 y 1997, hemos observado que las direcciones escolares confrontan ciertas opciones morales y que necesitan adoptar un enfoque ético global para solucionar situaciones complejas que se les presentan. Sin embargo, en la formación de los administradores y administradoras escolares existen lagunas en lo que concierne la adquisición de competencias éticas, ya que pocas universidades ofrecen cursos de ética en los programas de formación en pedagogía o en los de administración escolar.

Para fundamentar nuestra afirmación, presentaremos algunas situaciones vividas con dificultad por los

administradores escolares. Estas situaciones no se arreglaron mediante medidas habitualmente utilizadas por los administradores o administradoras. Las medidas habituales son las tramites que se apoyan en las leyes, los reglamentos y las políticas de la institución implicada.

El presente artículo estará pues dividido en tres partes. Por principio presentamos ejemplos de retos no resueltos por el personal escolar. En un segundo momento, propondremos una definición de lo que es la competencia ética en administración escolar. Terminaremos avanzando algunas pistas para la reflexión.

---

## Partie I : défis non résolus

### Les défis d'un monde en pleine effervescence

De nos jours, la réalité scolaire a bien changé. De nouvelles valeurs apparaissent, les attitudes changent ainsi que les comportements, qui n'ont pas toujours de résonance dans la culture traditionnelle. Certes, le tissu humain s'est transformé, mais également les attentes des parents, des élèves et de la communauté. Pourtant, les gestionnaires continuent de fonctionner dans un environnement bureaucratique aux structures contraignantes, ne comptant souvent que sur leurs capacités personnelles pour se sortir d'une impasse ou pour tirer le meilleur parti possible de problèmes parfois insurmontables. Cette transformation de la société remet sérieusement en question la rigidité de nos organisations.

Certains gestionnaires nous ont dit regretter le temps où la plupart des problèmes se résolvaient facilement. La clientèle était plus homogène, elle partageait les mêmes valeurs, et une collaboration plus étroite régnait entre l'école et les parents. Chaque difficulté trouvait généralement sa solution dans l'application des politiques et des règlements institutionnels. De plus, il existait un consensus général sur ce qui était toléré à l'école. Les phénomènes marginaux étaient vite résolus par l'application de la loi de la majorité.

Il est vrai que la direction d'une école assume de nombreuses tâches : mobiliser les ressources humaines, gérer les ressources financières et matérielles, agir comme intermédiaire entre le personnel de son établissement et les personnes et les organismes reliés à l'école. Cette dernière tâche devient d'ailleurs de plus en plus importante et délicate pour les gestionnaires scolaires. Importante, parce que le gestionnaire intervient à la fois auprès de l'équipe-école et du conseil de l'établissement, auprès des collaborateurs externes, des entreprises et des autres ordres d'enseignement. Délicate, parce que le gestionnaire devient parfois un arbitre ou un modérateur dans les relations entre les membres de l'équipe, les élèves et les parents et parce qu'il doit de plus en plus souvent rendre compte de ses actions auprès des médias et de la population en général.

Toutefois, ces responsabilités ne sont cependant plus assumées uniquement par la direction. La mise en place des conseils d'établissement permet à la direction d'assurer son leadership avec l'aide d'autres partenaires:

Le directeur d'école assiste le conseil d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs et, à cette fin [...] il coordonne l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école.

(LIP, article 96, alinéa 13.)

Ce partenariat demande de se tourner de plus en plus vers les autres et il rejoint le quatrième savoir qui est le savoir-vivre ensemble (Delors 1996). Ce type de compétence est relié à la consultation, au partage du pouvoir, à l'écoute et à la recherche de solutions en commun.

Ce partenariat nous a permis de constater l'importance d'inclure dans la formation des gestionnaires scolaires une conscientisation éthique dans leur résolution de problèmes. Développer une compétence en éthique de la gestion peut devenir un levier de transformation dans les rapports avec les autres. Il ne s'agit pas ici d'une éthique à court terme, à objet limité, valable pour un temps ou pour un lieu déterminé. Notre intention n'est pas de voir se constituer un «prêt-à-penser» pour le parfait gestionnaire éthique. Développer une compétence éthique, telle que nous l'entendons dans cet article, suppose une réflexion axiologique vouée à la recherche d'une solution qui sera juste et adaptée à chaque situation. Ajoutons qu'une démarche éthique se cultive et se pratique au quotidien. Misrahi (1995) y voit un acte de réflexion sur les fondements de l'action et, par conséquent, sur son contenu, son sens et ses conséquences.

Des études récentes ont mis en évidence l'importance de gouverner à partir d'un modèle de leadership éthique. Toute une littérature a pris naissance autour des concepts de leadership et d'éthique. On pense à des auteurs

comme Foster (1980), Hodgkinson (1983), Lang (1984), Kimbrough (1985), Raywid (1986), Greenfield (1987), Noddings (1988) Purpel (1989), Rudder (1991), Sergiovanni (1992), Marshall *et al* (1993) et Langlois (1997). De ce courant semble émerger une démarche réflexive sur les mesures à prendre afin de conscientiser les acteurs et les actrices et de les impliquer dans la bonne marche de l'école.

Les résultats de notre recherche ont confirmé que les directions d'école se sentent peu préparées pour faire face au contexte actuel d'ouverture, de collaboration et de partage du pouvoir, et qu'elles rencontrent des difficultés dans l'établissement d'un climat de coopération entre les différents acteurs et actrices. Nombreux sont ceux et celles qui se tournent automatiquement vers les lois, les normes et les codes de déontologie pour tenter de solutionner des défis complexes. Rares sont les directions qui, en utilisant ces mécanismes, arrivent à une solution complète et satisfaisante dans la résolution des conflits.

Les quelques situations qui seront relevées ici ont engendré des problèmes qui n'ont pu être résolues par la direction des écoles concernées. Il s'agit de problèmes qui ont soulevé un questionnement éthique chez la plupart des gestionnaires scolaires, plusieurs d'entre eux ayant vécu un dilemme moral important qui mettait en cause leurs propres valeurs, les politiques en vigueur et les pratiques établies par l'organisation. Par la suite, nous relèverons aussi quelques situations difficiles auxquelles ont dû faire face l'instance politique qui détient un pouvoir consultatif dans certains domaines scolaires.

## **Situations problématiques : un casse-tête pour l'instance administrative**

### **Premier exemple : le cas du *hijab***

Une jeune femme, qui avait posé sa candidature à un poste d'enseignante, avait été sélectionnée par une école secondaire de la région de Québec. Cette personne avait choisi cette école pour la simple et bonne raison qu'elle désirait se rapprocher de son lieu de résidence. Mais, dès le premier jour de travail, le fait qu'elle portait le *hijab* est devenu un véritable casse-tête pour les administrateurs et les administratrices scolaires qui ne savaient comment réagir à cette situation inattendue.

Un des gestionnaires nous a confié qu'il ne pouvait accepter l'éducatrice si elle portait le voile, car, prétendait-il, elle enfreignait un règlement de l'école. Au cours d'une consultation rassemblant la direction et le personnel enseignant, plusieurs arguments ont été soulevés par rapport à la question : le caractère religieux du *hijab*, sa valeur symbolique par rapport au message véhiculé (inégalité des sexes), un règlement de l'école interdisant le port d'un couvre-chef, le caractère souvent terroriste des groupes extrémistes, etc. Les intervenants avaient beaucoup de difficulté à s'entendre sur la question et, en fin de compte, personne n'a pu solutionner le problème. Devant l'impasse, la direction a finalement invoqué une quelconque raison administrative pour justifier le renvoi de la jeune femme.

### **Deuxième exemple : les cheveux teints et la mode du *piercing***

La liberté d'expression entraîne aussi sa part de problèmes éthiques et de dilemmes moraux parfois insolubles, comme ces deux situations vécues par des gestionnaires : le cas des élèves qui se teignent les cheveux de couleurs très «frappantes» et celui de ceux qui suivent la mode du *piercing*. Le cas des cheveux teints ne semble pas déboucher sur une solution évidente pour tous et elle continue de causer un malaise chez le personnel enseignant et la direction. On a suggéré, pour résoudre ce problème, de mettre en place un règlement interdisant la coloration «spéciale» des cheveux (on entend par là les couleurs très vives, les teintes à effet «guépard» et les «spikes»). Malgré une large consultation incluant tous les intervenants scolaires, aucune entente n'a été possible pour résoudre cette situation problématique. La diversité des opinions et l'impossibilité d'arriver à un consensus ont représenté un obstacle majeur à la mise en place d'un règlement.

Le phénomène du *piercing* [2] est vécu de façon beaucoup moins difficile que la coloration des cheveux dans des teintes très vives. Toutefois, le fait que certains étudiants suivent cette mode d'une façon très marquée dérange la direction et le personnel enseignant. Là encore, une tentative pour contrer la mode a été de proposer un règlement qui limiterait le phénomène. Comme dans le cas des cheveux colorés, l'absence totale de consensus n'a pas permis de créer l'unité parmi les intervenants scolaires.

### **Troisième exemple : la diversité culturelle dans un milieu autrefois homogène**

La direction d'une école a dû accueillir une clientèle nombreuse venant d'un pays d'Europe touché par la guerre civile et les conflits politiques. L'intégration de cette clientèle a fait apparaître de nombreuses faiblesses sur le plan des ressources matérielles et financières. Tout d'abord, bien qu'ils ne maîtrisaient pas la langue française, les nouveaux élèves ont été inscrits dès le premier jour dans des classes régulières. De plus, malgré le fait que plusieurs élèves avaient vécu des situations dramatiques dans leur pays d'origine (la violence, le viol, la mort de parents, etc.), l'école n'était pas équipée pour offrir le soutien psychologique nécessaire. Ces manques ont été soulignés par certains gestionnaires afin d'établir un meilleur partage des ressources. Cette initiative avait pour but de répondre aux besoins particuliers de ces étudiants. Malgré leurs efforts, leur demande est restée lettre morte à cause de la difficulté d'adapter la structure existante aux besoins des nouveaux arrivants. Ces derniers n'ont eu d'autre choix que de suivre le même cursus scolaire que les autres étudiants de l'école.

### **Quatrième exemple : la loi portant sur les jeunes contrevenants**

On parle ici de l'application de la loi portant sur les jeunes contrevenants. Pour certains gestionnaires, cette loi empêche le développement d'une attitude responsable chez ces jeunes et elle a des répercussions énormes sur le bien-être des autres élèves. Certains dossiers très problématiques sont pris en main par des intervenants scolaires parce qu'aucune ressource extérieure ne semble être organisée pour venir rapidement en aide aux directions d'école.

Plusieurs gestionnaires ont admis n'avoir ni les ressources nécessaires ni la compétence pour régler les cas d'élèves très perturbateurs qui doivent néanmoins fréquenter l'école jusqu'à l'âge de seize ans. La direction se sent souvent mal à l'aise, car, nous a-t-on dit, elle consacre la majeure partie de son temps à cette clientèle au détriment des autres élèves.

### **Cinquième exemple : la falsification de listes d'élèves**

Dans ce dernier exemple, nous allons aborder le cas d'un gestionnaire qui a été incité à falsifier certains renseignements afin d'obtenir une aide financière importante pour le maintien de services scolaires. Concernant ce dossier, la personne avait reçu l'ordre de son supérieur d'ajouter à la liste des élèves des noms fictifs, de façon à permettre à l'école de maintenir certaines activités grâce aux subventions accordées selon le nombre d'inscrits. Le gestionnaire en question s'est trouvé aux prises avec un dilemme moral très grand, mais surtout très perturbant. Il nous a dit se sentir mal à l'aise avec cette pratique qui allait à l'encontre de ses valeurs personnelles (entre autres, l'honnêteté). Il nous a aussi confié avoir eu beaucoup de difficulté à aviser la direction qu'il refusait d'agir ainsi, parce qu'il sentait que cela pourrait nuire à son plan de carrière.

### **Situations problématiques pour l'instance politique**

#### **Premier exemple : le manque de consultation**

La consultation obligatoire entre les intervenants scolaires et les parents qui font partie des comités ayant un pouvoir consultatif ne s'exerce pas véritablement. La consultation obligatoire consiste à solliciter, dans un premier temps, l'avis des différents comités qui ont obtenu ce droit d'être consultés (Garant P., 1992, pp. 188). Selon des présidents de comités, il semble que tout soit décidé d'avance et que leur rôle étant plutôt d'entériner les décisions prises par la direction sans débat véritable. Lorsque les membres soulignent ce dysfonctionnement au sein des comités, un rapport de force s'établit entre les enseignants et la direction, d'une part, et les parents, d'autre part. Les parents membres des comités font face à des difficultés majeures qui les empêchent de prendre leur place et de jouer leur rôle en tant que représentants de l'ensemble des parents au sein des conseils scolaires.

#### **Deuxième exemple : les activités éducatives**

Un des mandats du conseil scolaire consiste à approuver les activités et sorties éducatives que les élèves entreprendront durant l'année scolaire. Des parents nous ont appris que lorsqu'ils remettent en question le caractère éducatif et la pertinence de certaines activités, les enseignants se sentent menacés et affirment être les seuls spécialistes capables d'évaluer la nature d'une sortie. L'intention des parents est d'ouvrir la discussion sur certaines activités qu'ils considèrent redondantes ou parfois trop traditionnelles (visiter une église, aller à la bibliothèque, etc.). La discussion s'envenime rapidement entre les deux groupes et un rapport de force s'établit

qui empêche toute tentative visant à proposer de nouvelles idées.

La question qui nous vient alors à l'esprit est la suivante : **qui bénéficie de cette situation?** Du point de vue de parents qui occupent la fonction de président dans les comités, les personnes qui bénéficient le plus de ces arrangements ne sont pas les enfants, mais les enseignants qui maintiennent leur choix de sorties scolaires année après année en faisant valoir qu'ils sont les seuls aptes à planifier des sorties véritablement éducatives. Pour ces présidents et ces présidentes, ces choix méritent au contraire d'être discutés de façon à sensibiliser les enseignants au fait que certaines sorties et activités se font déjà dans les familles et dans la communauté.

### **Troisième exemple : le langage technique**

Un autre élément qui vient perturber les rapports entre le milieu scolaire et les parents travaillant au sein des comités est l'utilisation d'un langage technique et savant par les intervenants scolaires. Lorsque la situation s'avère délicate et qu'il faut approuver un projet, le personnel a tendance à utiliser des termes spécialisés, ce qui rend plus difficile la participation efficace des parents à la consultation. La distorsion de l'information et la domination par le langage sont souvent utilisées lors de la prise de décisions.

Des parents ont affirmé qu'une telle situation rendait difficile l'établissement d'un partenariat avec le milieu scolaire, la force du groupe dominant empêchant toute tentative qui viserait à atteindre une meilleure compréhension entre le personnel et la communauté.

Plusieurs autres situations viennent brouiller les rapports entre les intervenants scolaires et les parents impliqués dans les comités. Pour ces derniers, malgré le fait que des mécanismes consultatifs soient mis en place afin de permettre une participation des parents et une plus grande justice, les conflits persistent et aucun effort ne semble être fait pour modifier la situation.

## **Partie II : Définition**

### **L'éthique : un levier de transformation dans les rapports humains**

Pourquoi devrait-on acquérir une compétence en éthique quand on est gestionnaires scolaires? En relevant ces quelques situations problématiques vécues par des intervenants en milieu scolaire, qu'il s'agisse de gestionnaires, d'enseignants ou de parents, nous avons réalisé que le monde scolaire ne pouvait rester sourd aux développements actuels en matière d'éthique.

Bien que l'éthique ait été longtemps un champ d'étude privilégié pour la philosophie, d'autres domaines s'y sont intéressés, comme la sociologie, la psychologie et les théories morales. Aux chercheurs de ces domaines s'ajoutent des philosophes contemporains qui continuent à concevoir des visions nouvelles de l'éthique. Pensons à Apel, à Habermas, à Jonas, à Ricoeur et à Rawls, tous porteurs de la tradition kantienne, et à MacIntyre et à Williams qui perpétuent la pensée aristotélicienne.

L'apport significatif du courant féministe relationnel est également significatif avec, à sa tête, des chercheuses rattachées au domaine de la psychologie (Gilligan, Browns *et al.*, Lever et Lyons) et de la philosophie (Noddings, Tronto, Ruddick, Fraise). Ce premier mouvement apporte une vision totalement novatrice du concept d'éthique. Des auteurs venant de ce courant féministe ont affirmé que les théories de la justice et du droit qui prévalent actuellement ne reflètent que des priorités intellectuelles dites rationnelles. Pour les féministes, les théories morales auraient avantage à inclure la sollicitude (*ethic of care*) et le développement du sens des responsabilités (Blum, 1988; Gilligan, 1982; Noddings, 1984; Browns *et al.*, 1988; Garant, 1992).

Le domaine de l'administration scolaire subit lui aussi l'influence des nouveaux développements réalisés dans le champ des théories morales. Des auteurs tels que Starratt (1991), Beck (1992) et Marshall *et al.* (1993) intègrent l'éthique de la sollicitude dans leur proposition de modèles conceptuels. Starratt propose d'intégrer trois éthiques complémentaires en les réactualisant dans la gestion scolaire. Selon lui, l'approche éthique peut aider à mieux comprendre les actions posées par ceux et celles qui gèrent les écoles (1991).

Nous croyons que le milieu scolaire peut être un endroit très résistant à l'intégration des nouveaux développements en éthique parce que le gestionnaire scolaire compose avec un milieu où tout est organisé, structuré et encadré par de nombreuses normes et politiques, qu'il s'agisse de la loi sur l'instruction publique, de conventions collectives, de décrets ou de programmes qui réduisent son champ d'action et parfois même sa capacité d'évaluer ce qui serait le mieux pour son organisation. Plusieurs administrateurs et administratrices ont reconnu qu'ils appliquaient, dans leur école, des politiques et des règlements souvent inadéquats. La plupart du

temps, ils vivent dans un «corset normatif» qui les empêche d'agir librement. Les exemples que nous avons relevés et qui ont débouché sur des impasses ont permis de constater une certaine déroute dans l'agir des intervenants scolaires, dans cet univers normatif qui empêche certains intervenants de poser des gestes innovateurs.

Toutefois, nous avons constaté un questionnement allant dans le sens d'une éthique plus réflexive. Plusieurs intervenants se demandent si telle décision serait vraiment la meilleure dans cette situation particulière? Y a-t-il un groupe qui sera désavantagé par cette décision? Comment offrir un service de qualité aux élèves en cette période de restriction budgétaire? Quelles sont les valeurs à privilégier dans telle situation?, etc.

En encourageant une démarche éthique réflexive adaptée à la gestion de l'éducation, nous faisons intervenir trois notions importantes : la réflexion, le respect d'autrui et le sens des responsabilités. Ces notions semblent favoriser le savoir-vivre ensemble, rehaussant par là toute la dimension qualitative essentielle à une bonne éducation. Les choix administratifs acquièrent ainsi une finalité différente qui oriente l'éducation. L'éducation à la croissance individuelle et sociale, matérielle et intellectuelle prend un tout autre sens dans un environnement éthique. Développer une compétence éthique telle que nous l'entendons permet de comprendre et de résoudre de façon différente les situations problématiques qui sont vécues tant à l'école que dans la communauté.

C'est pourquoi nous proposons une sensibilisation au concept de l'éthique dans les programmes de formation pour les gestionnaires. Une formation axée sur différentes perspectives, telles que l'éthique de la critique, l'éthique de la justice et l'éthique de la sollicitude, offrira plusieurs pistes de solutions.

## Partie III : Conclusion

### Plaidoyer en faveur de l'éthique

À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, nous proposons aux gestionnaires de dépasser les codes de déontologie en favorisant l'intégration dans l'agir individuel d'une réflexion portant sur des actions morales responsables et respectueuses d'autrui. Susciter un questionnement éthique représente à notre avis le premier pas dans l'acquisition de cette compétence.

Les déséquilibres sociaux actuels risquent fort de continuer à s'accroître, et chaque question gagnera en complexité et exigera des solutions qui seront à la fois adaptées à chaque situation et aussi universelles. Il est temps de construire une nouvelle base sur laquelle établir les rapports humains de façon à relever les défis à la lumière des progrès de la pensée éthique. Il faut cesser de perpétuer des situations devant lesquelles les gestionnaires se trouvent démunis, faute d'avoir osé poursuivre individuellement et collectivement une réflexion éthique.

L'*Homo post-modernus* dont sera issu le nouveau gestionnaire devra se doter d'un profil neuf dont les qualités seront notamment l'habileté à acquérir une perspective éthique, la capacité d'innover, la faculté de développer une vision globale et l'aptitude à entretenir des rapports humains durables.

---

## Bibliographie

BECK, L. G. (1992)

Meeting the challenge of the future : The place of caring ethic in educational administration, in *American Journal of Education*, august 1992, pp. 454-496.

BLUM, L. (1998)

Gilligan and Kohlberg - Implications for Moral theory, in *Ethics*, Vol. 98, n° 3, pp. 472-491, 1988.

BROWN, L. et al. (1988)

*A Guide to Narratives of Conflict and Choice for Self and Moral Voice*, Cambridge, MA: Harvard University, 1988.

DELORS, J. et al. (1996)

*L'éducation: un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, UNESCO \ Odile Jacob, 1996.

FOSTER, W. (1980)

The changing administrator : developing managerial praxis, in *Educational Theory*, Vol. 30, n° 1, pp. 11-23, 1980.

- GARANT, C. (1992)  
*L'approche morale utilisée par des enseignantes de morale du primaire dans la résolution de problèmes moraux réels*. Thèse de doctorat, Québec: Université Laval, 1992.
- GARANT, P. (1992)  
*Le droit scolaire*. Cowansville, Québec: Éditions Yvon Blais, 1992.
- GILLIGAN, C. (1982)  
*In a different Voice : Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- GREENFIELD, W. (1987)  
*Moral Imagination and Value Leadership in Schools*. Washington DC, American Educational Research Association, 1987.
- HODGKINSON, C. (1983)  
*The philosophy of leadership*. Oxford: Blackwell, 1983.
- KIMBROUGH, R. B. (1985)  
*Ethics : A Current Study for Educational Leaders*. Arlington VA: American Association of School Administrators, 1985.
- LANG, P. (1984)  
Ethics, education and administrative decisions : a book of readings. in *American University Studies*, Vol. 8, n° 14, 1984.
- LANGLOIS, L. (1997)  
*Relever les défis de la gestion scolaire d'après un modèle de leadership éthique : une étude de cas*. Thèse de doctorat, Québec: Université Laval, 1997.
- MARSHALL, C. et al. (1993)  
*Caring as Career : an Alternative Model for Educational Administration*. Atlanta: Annual Meeting of the American Educational Research, pp. 12-16, 1993.
- MISRAHI, R. (1995)  
*La signification de l'éthique*. Éditions Les empêcheurs de penser en rond, Paris, 1995.
- NODDINGS, N. (1988)  
An ethic of caring and its implication for instructional arrangements. in *American Journal of Education*, Vol. 96, n° 2, pp. 215-230, 1988.
- PURPEL, D. E. (1989)  
*The moral and Spiritual Crises in Education : A Curriculum for Justice and Compassion in Education*. Granby, MA: Bergin & Garvey, 1989.
- RAYWID, M. A. (1986)  
*Some Moral Dimensions of Administrative Theory and Practice*. San Francisco: The American Educational Research Association, 1986.
- RUDDER, C. F. (1991)  
*Ethics and Educational Administration : Are Ethical Policies Ethical?*, 1991.
- SERGIOVANNI, T. J. (1992)  
*Moral Leadership : Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- STARRATT, R. (1991)  
Building an ethical school : a theory for practice in educational leadership. in *Educational Administration Quarterly*, Vol. 27, n° 2, 1991, pp. 185-202.
- 

## Notes

[1]

Nous avons effectué une recherche-action en réalisant des entrevues semi structurées auprès de deux groupes impliqués dans les processus décisionnels. Le premier groupe était composé de la direction-générale et adjointe d'une commission scolaire ainsi que les gestionnaires des écoles primaires et secondaires. Le deuxième groupe appartenait aux instances politiques : le président et vice-président du conseil des commissaires, le président du comité de parents, et les présidents et présidentes des conseils d'orientation de chacune des directions rencontrées. L'analyse des données a été effectuée avec le logiciel *Hyper RESEARCH* de Hesse-Biber, 1993.

[2]

Le *piercing* est une mode consistant à percer une région du corps -- la langue, le nez, le nombril, les

sourcils, etc. -- et à y attacher un bijou ayant souvent la forme d'un anneau ou d'une tige de métal.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)  
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389  
Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>  
© Copyright ACELF, Québec 1999.

## RECHERCHE

Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

[Recherche par mots-clés](#)

[Index des auteurs](#)

## LIENS

Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.

## PUBLICITÉ

Associez-vous à la revue *Éducation et francophonie* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.

## RÉSUMÉ

### Développer une compétence en éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires

Lyse Langlois - Université du Québec à Trois-Rivières, Québec

*Éducation et francophonie*  
Volume XXVII, numéro 1, printemps 1999  
Perspectives d'avenir en éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

## RÉSUMÉ

Depuis quelques années, on remarque que le domaine de l'administration scolaire est devenu de plus en plus distinct des autres branches de l'administration. En effet, on y a vu se développer des orientations et des attitudes différentes de celles des entreprises de production ou de services. On constate aussi que les rapports entre les intervenants en éducation, qu'il s'agisse de l'école, de la famille ou de la communauté, dépassent de plus en plus le rapport fournisseur-client pour s'orienter vers un nouveau partenariat. Cette observation nous amène à prédire que nous assisterons à une modification profonde des relations entre les personnes qui, malgré la diversité de leurs intérêts, se regroupent dans le but de mettre leurs compétences au service d'une école qui a comme assise et comme finalité la réussite éducative de tous les élèves.

Dans le cadre de notre recherche doctorale réalisée entre 1995 et 1997, nous avons observé que les directions scolaires font face à des dilemmes moraux et qu'elles ont besoin d'adopter une approche éthique complète pour solutionner les situations souvent complexes qui se présentent à elles. Dans la formation des administratrices et des administrateurs scolaires, il y a toutefois des lacunes quant à l'apprentissage d'une compétence en éthique, car peu d'universités offrent des cours d'éthique, tant dans la formation à l'enseignement que dans les programmes en administration scolaire.

Pour appuyer cette affirmation, nous allons présenter ici quelques situations qui ont été vécues difficilement par des gestionnaires scolaires. Ces situations n'ont pu être réglées par les moyens habituellement utilisés par les administratrices et les administrateurs. Par moyens habituels, nous entendons une démarche qui s'appuie uniquement sur les lois, les règlements et les politiques de l'institution en cause.

Le présent article sera donc divisé en trois parties. Premièrement, nous allons mettre en lumière des exemples de défis non résolus par le personnel scolaire. Dans un deuxième temps, nous proposerons une définition de ce qu'est une compétence d'ordre éthique en administration scolaire. Puis nous terminerons en offrant quelques pistes de réflexion.

[RETOUR](#)

## ABSTRACT

We have observed over recent years that school administration has become more and more distinct from other branches of administration. It has done so by developing orientations and attitudes different from those in businesses providing products or services. We have also seen that relations among education professionals, whether with regard to school, family or community issues, are

going further and further beyond the client-supplier relation, and are turning towards a new form of partnership. This observation leads us to suggest that we are witnessing a profound change in the ways these professionals interact. Despite the diversity of their interests, they are joining forces to put their skills at the service of a school whose foundation and purpose are the educational success of all its students.

In her doctoral research carried out between 1995 and 1997, the author observed that school administrations are forced to make moral choices and need a comprehensive ethical approach to find solutions to often complex situations. The training of school administrators always leaves gaps in their acquisition of ethical competencies, since few universities offer courses in ethics, either for teacher training or educational administration.

To support this assertion, the author describes here some difficult situations that school administrators had to go through. These situations could not be resolved by the ordinary measures used by administrators. By ordinary measures is meant a process based solely on the laws, regulations and policies governing the institutions in question.

This article is accordingly divided into three parts. It first brings to light examples of challenging situations that could not be resolved by educational personnel. The author next proposes a definition of ethical competence in school administration and concludes with a number of suggestions for ways to consider the issue.

[RETOUR](#)

## RESUMEN

Desde hace algunos años nos hemos percatado que la administración escolar se ha venido diferenciado cada vez más de las otras ramas de la administración. En efecto, se ha constatado el desarrollo de orientaciones y actitudes que se diferencian de aquellas que son comunes en las empresas de producción o de servicios. Se ha asimismo comprobado que las relaciones entre los agentes del sector educativo, que trabajen en la escuela, con la familia o con la comunidad, rebasan con creces la relación proveedor cliente y se dirigen hacia un nuevo tipo de cooperación. Esta observación nos permite predecir que asistiremos a una modificación profunda de las relaciones entre personas que a pesar de la diversidad de sus intereses, se asocian con el fin de poner sus habilidades profesionales al servicio de una escuela que tiene como fundamento y como finalidad la educación exitosa de todos los alumnos.

En el cuadro de nuestra investigación doctoral realizada entre 1995 y 1997, hemos observado que las direcciones escolares confrontan ciertas opciones morales y que necesitan adoptar un enfoque ético global para solucionar situaciones complejas que se les presentan. Sin embargo, en la formación de los administradores y administradoras escolares existen lagunas en lo que concierne la adquisición de competencias éticas, ya que pocas universidades ofrecen cursos de ética en los programas de formación en pedagogía o en los de administración escolar.

Para fundamentar nuestra afirmación, presentaremos algunas situaciones vividas con dificultad por los administradores escolares. Estas situaciones no se arreglaron mediante medidas habitualmente utilizadas por los administradores o administradoras. Las medidas habituales son las tramites que se apoyan en las leyes, los reglamentos y las políticas de la institución implicada.

El presente artículo estará pues dividido en tres partes. Por principio presentamos ejemplos de retos no resueltos por el personal escolar. En un segundo momento, propondremos una definición de lo que es la competencia ética en administración escolar. Terminaremos avanzando algunas pistas para la reflexión.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)  
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

# L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire

Annie PILOTE  
Université Laval

## Table des matières

- Résumé - Abstract - Resumen
- Introduction
- L'analyse politique en éducation
- Émergence d'un modèle scolaire pour les communautés francophones en situation minoritaire
  - La question scolaire à Fredericton (1961-1973)
  - Émergence d'un modèle scolaire innovateur
- Qu'est-ce qu'un centre scolaire et communautaire?
- Les centres scolaires et communautaires: une perspective d'avenir pour l'éducation en milieu francophone minoritaire
- Pour une évaluation «compréhensive» des centres scolaires et communautaires
- Conclusion
- Bibliographie
- Notes

## Résumé

Cet article s'intéresse à l'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire. La genèse de ce modèle scolaire est tracée à partir de son émergence à Fredericton jusqu'à sa multiplication dans les autres provinces canadiennes. Le modèle est décrit afin d'illustrer son originalité et de montrer son intérêt pour le développement des communautés francophones. Par ailleurs, si les centres scolaires et communautaires doivent s'affirmer comme une perspective d'avenir pour l'éducation en français au Canada, il est urgent d'en faire l'évaluation. L'approche proposée consiste à donner la parole aux acteurs des centres scolaires et communautaires afin de dégager le sens qu'ils font de leur expérience.

## Abstract

This article analyzes the policy strategy of school and community centres in francophone minority communities. The development of a school model on the basis of such policy is traced from its beginnings in Fredericton to its implementation in the rest of Canada. The model is described in order to illustrate its originality and to show its value for the development of francophone communities. Moreover, if these schools and community centres are to assert their role in the future of French education in Canada, it is urgent that the model be evaluated. The approach proposed here consists in giving the floor to the players at the schools and community centres in order to bring out the meaning they have made of their experience.

# Resumen

Este artículo se centra en el análisis político de los centros escolares y comunitarios en un medio francófono minoritario. La génesis de ese modelo escolar fue trazada a partir de su surgimiento en Fredericton y de su multiplicación ulterior en otras provincias canadienses. Se describe el modelo con el fin de ilustrar su originalidad y de mostrar su relevancia en el desarrollo de las comunidades francófonas. Si los centros escolares y comunitarios deben afirmarse como una perspectiva indispensable para la educación en francés en Canadá, resulta pues urgente realizar su evaluación. El acercamiento propuesto consiste en ceder la palabra a los actores de los centros escolares y comunitarios con el fin de extraer el sentido que ellos dan a su propia experiencia.

---

## Introduction

S'ils sont encore peu connus hors des milieux francophones minoritaires, les centres scolaires et communautaires sont maintenant une réalité pour plusieurs communautés francophones du Canada. Depuis la création du premier centre à Fredericton en 1978, le concept ne cesse de gagner en popularité. Ce modèle scolaire se présente comme une avenue intéressante pour les communautés francophones en milieu minoritaire qui cherchent à se doter d'infrastructures communautaires et à offrir l'éducation dans leur langue.

Les centres scolaires et communautaires constituent un acquis important pour les communautés minoritaires dans leurs efforts de développement, mais ils ne représentent pas la solution à tous les maux. On pourrait même s'interroger sur les *effets pervers* possibles, c'est-à-dire sur les conséquences imprévisibles et incompatibles avec les objectifs de départ. Par exemple, si plusieurs parlent de l'esprit familial qui anime les centres, on constate aussi l'affaiblissement de la motivation ou l'empiètement sur la vie privée. Dans ces conditions, une réflexion critique s'impose. Il s'avère donc essentiel de faire l'évaluation des centres scolaires et communautaires afin de dégager leurs forces mais également leurs limites.

L'analyse politique est une approche permettant un regard critique sur les centres scolaires et communautaires. Elle permet notamment de pondérer l'importance des conséquences d'un centre au sein d'une communauté par l'analyse de l'expérience vécue (Dubet, 1994). Cet article vise à tracer la genèse du concept à partir de l'étude du premier centre créé à Fredericton au Nouveau-Brunswick. On soulignera surtout que dès la création du modèle, des enjeux politiques influencent le cours des événements. Chaque centre a donc une trajectoire particulière dont chercheurs et évaluateurs doivent tenir compte. Suivra, une brève description des centres scolaires et communautaires afin de montrer leur originalité. On proposera enfin une approche permettant une évaluation «compréhensive» des centres scolaires et communautaires.

## L'analyse politique en éducation

Pour certains l'école est une institution centrale au projet de la modernité et doit à cet égard être en mesure d'assumer les changements sociaux. Cela signifie qu'elle doit, à l'instar des autres institutions, concilier les demandes contradictoires associées aux tendances individualistes des sociétés modernes: d'une part, en contribuant au maintien du lien social, et de l'autre, en s'adaptant aux réalités individuelles (Roman, 1995). Il faut donc éviter d'isoler la problématique scolaire de son contexte social (Robert et Tondreau, 1997).

L'école doit correspondre aux désirs de la population qu'elle dessert mais aussi à la société dans laquelle elle évolue (Grau, 1974). Sa légitimité passe par le fait que les individus se reconnaissent à l'intérieur l'institution scolaire et qu'ils ont le sentiment qu'elle mène à bien sa mission de socialisation. Dans un tel contexte, le contrôle de l'école est jugé stratégique dans le maintien ou l'amélioration des positions sociales. La question scolaire dépasse alors l'opposition traditionnelle entre le maître d'école et les parents pour devenir un problème politique plus général. Les luttes pour le contrôle de l'institution scolaire dans les communautés francophones minoritaires en sont un bon exemple.

L'institution scolaire peut constituer un objet politique de plusieurs façons. Tout d'abord l'école est politique dans la mesure où elle relève de l'État et de ses politiques publiques. Elle l'est aussi à travers les conflits qui s'expriment en son sein comme à l'extérieur. L'école a également une fonction politique dans le développement de la citoyenneté et de la démocratie (Pilote, 1998). Elle contribue à la reproduction des rapports sociaux en même

temps qu'elle est un agent de changement. Une analyse politique doit considérer ces différents rôles de l'école en cherchant à comprendre les rapports politiques que cela suscite.

L'approche adoptée reconnaît ces différents rôles de même que l'implication de plusieurs catégories d'acteurs. Ces acteurs sont actifs à l'intérieur de l'école mais ils proviennent également des sphères de l'État, du marché ou de la société civile (Maheu et Sales, 1991). Une approche complexe tenant compte des rapports dialectiques qui s'expriment entre ces acteurs à travers les multiples rôles de l'école devient nécessaire. L'institution scolaire est donc amenée à fonctionner dans des rapports d'influence qui ne sont jamais unidirectionnels. À un certain degré chaque acteur exerce une influence sur les autres en même temps qu'il est transformé par ces derniers.

## Émergence d'un modèle scolaire pour les communautés francophones en situation minoritaire

### La question scolaire à Fredericton (1961-1973) [1]

Jusqu'à la fin des années 1960, la capitale du Nouveau-Brunswick était habitée par une forte majorité anglophone et une minorité francophone faiblement organisée. Si on y retrouvait des francophones, il était plutôt difficile de parler d'une véritable communauté. Ces derniers se sentaient isolés et éprouvaient des difficultés à organiser des lieux communs favorables au développement de la communauté. Comme dans plusieurs communautés francophones au Canada, les luttes pour l'obtention d'une école française ont joué un rôle déterminant à cet égard.

En 1965, la première école française à Fredericton, l'école Sainte-Anne, ouvre ses portes. Puisque la commission scolaire refusait de financer des classes françaises, l'école a dû recourir au financement de parents mais aussi d'associations à vocation francophone basées au Québec. Ce n'est qu'avec la démocratisation de l'éducation, sous le gouvernement Robichaud, que l'école Sainte-Anne devient publique. Les politiques de ce gouvernement ont eu d'autres conséquences qui se sont avérées déterminantes pour l'éducation francophone à Fredericton: l'expansion de l'État provincial et la reconnaissance du français et de l'anglais comme langues officielles de l'administration.

Ces changements au sein de la fonction publique provinciale ont créé un besoin de fonctionnaires francophones pour offrir des services public en français. L'arrivée de ces fonctionnaires et de leurs familles a contribué à transformer la vie dans la capitale afin qu'elle cesse d'être vue comme un lieu d'exil par les francophones (Chiasson, 1990; Société d'histoire de la rivière Saint-Jean, 1990). L'éducation devient alors leur dossier clé, suivi des revendications pour un centre culturel et pour une paroisse française. Ces efforts s'inscrivaient dans les suites du rapport de la commission Laurendeau-Dunton qui affirmait l'importance de l'éducation pour les communautés linguistiques minoritaires:

L'avenir des deux langues et des deux cultures repose donc sur un régime d'enseignement qui leur permet de demeurer «présentes et créatrices». Dans les cas d'une minorité, l'enseignement est encore plus important, car l'école peut créer un milieu culturel qui serait irréalisable ailleurs au sein de la communauté (cité dans Cyr, Duval et Leclerc, 1996, p. 116).

Malgré le financement public de l'école française à Fredericton depuis 1967 d'autres problèmes sont venu freiner son développement. En 1971, le département de la santé publique condamne le bâtiment où logeait l'école Sainte-Anne. Les francophones déménagent alors à l'école *Montgomery*. Les journaux de l'époque qui relatent les événements autour de l'école française de Fredericton soulèvent deux principaux problèmes. Premièrement, la nouvelle école était trop petite pour intégrer les classes de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. L'alternative offerte par le conseil scolaire était d'intégrer ces classes françaises au *Fredericton High School*. Un deuxième problème survenait du fait qu'on refusait de changer le nom «*Montgomery Street School*» à celui d'«*École Sainte-Anne*» qui avait une importance symbolique pour les francophones. Ces événements furent perçus par la communauté francophone comme de l'incompréhension de leurs besoins de la part de la commission scolaire composée d'une majorité d'anglophones. Un comité, mieux connu comme «le comité de l'avenir», a donc été mis sur pied afin de mettre de l'avant les revendications des francophones. C'est autour de cet enjeu que la communauté francophone de Fredericton s'est mobilisée au début des années 1970.

Les revendications scolaires des francophones ont suscité l'opposition d'un groupe d'anglophones qui a mené une lutte intense contre le projet d'une école française, le *Dominion of Canada English Speaking Association*. D'autres acteurs ont aussi fait de l'école française une polémique comme le quotidien anglophone de Fredericton, *Daily Gleaner*, qui a souvent critiqué le «séparatisme» des francophones. Le journal affirmait que ces revendications allaient à l'encontre du bilinguisme en encourageant la formation d'un ghetto. Pour les francophones, le

bilinguisme représentait une chance pour assurer leur développement et acquérir une certaine autonomie. Cette prise de conscience collective des francophones semblait menacer les rapports de «bonne entente» qui avaient dominé jusqu'à ce moment. Ces différentes conceptions du bilinguisme illustrent l'incompréhension qui régnait entre les deux groupes linguistiques à Fredericton à cette époque.

## Émergence d'un modèle scolaire innovateur

Jusqu'en 1973, les efforts déployés par les francophones de Fredericton allaient vers l'obtention d'une école offrant la totalité de l'enseignement primaire et secondaire en français. On remarque d'ailleurs que les militants francophones n'avaient jamais réclamé précisément de centre scolaire et communautaire. Par ailleurs, certains estiment que l'idée circulait depuis plusieurs mois dans les cercles du premier ministre Hatfield, élu en 1970 [2]. Non seulement Richard Hatfield entretenait-il des discussions informelles avec des francophones, mais ces échanges auraient souvent influencé ses décisions (Cormier et Michaud, 1991). Si ces échanges informels ont laissé peu de traces, certains estiment qu'ils ont pu contribuer à la création du concept de centre scolaire et communautaire (Société d'histoire de la rivière Saint-Jean, 1990).

Quelles sont les conditions qui ont favorisé l'émergence de l'idée innovatrice que constitue le centre scolaire et communautaire? La théorie de la traduction qui s'intéresse surtout à l'innovation scientifique, peut aussi être utile pour comprendre l'émergence du modèle de centre scolaire et communautaire. Cette théorie s'interroge à savoir: «Quelles sont les conditions à partir desquelles les acteurs d'une situation quelconque peuvent se retrouver en convergence autour d'un changement ou d'une innovation?» (Amblard et al., 1996, p. 128). Pour comprendre le changement ou l'innovation, il faut avant tout comprendre la controverse qui l'entoure:

une découverte scientifique, une innovation technologique et par extension toute forme de changement ne peut se comprendre dans sa réussite ou son échec à partir de ses propriétés propres. C'est le cheminement dont il a été l'objet qui permet de saisir ce dont il est porteur. Un fait lorsqu'il est créé devient une boîte noire qui ne donne rien à voir d'elle-même. Pour l'analyser, il convient soit de le suivre en train de se faire, soit de l'ouvrir et de reprendre les controverses qui l'ont précédé; ce sont elles qui portent le sens et le contenu du fait. (Amblard et al., 1996, p. 137).

En résumé, cette théorie explique l'innovation par la mise en relation d'acteurs qui proviennent d'univers différents et qui n'ont pas d'enjeux communs (Bernoux, 1998). Précisons que ce modèle théorique cherche avant tout à comprendre les conditions ayant favorisé l'innovation, il ne permet donc pas d'aller plus loin dans l'analyse de l'expérience des centres scolaires et communautaires. Ce modèle permet cependant d'établir des liens entre les différents acteurs impliqués dans la création du premier centre scolaire et communautaire.

Rappelons qui sont les acteurs impliqués afin de voir en quoi leur mise en réseau a rendu possible l'innovation par la création d'un nouveau modèle scolaire. Au centre de cette affaire, le comité de l'avenir de l'école Sainte-Anne et les parents réclamaient une école primaire et secondaire à partir d'un enjeu d'amélioration des conditions de l'éducation en français. À leur côté, le Cercle français de Fredericton faisait des pressions pour obtenir un centre culturel et une paroisse française en vue d'enrichir la qualité de la vie en français et d'assurer le développement de la communauté. Du côté opposé, des militants anglophones résistent à la création de lieux exclusivement francophones à Fredericton possiblement afin de préserver leur statut privilégié en tant que groupe majoritaire.

Le gouvernement provincial, et plus particulièrement le premier ministre Hatfield, s'imposa en catalyseur des différentes demandes tout en poursuivant ses priorités. Le succès politique de Richard Hatfield s'explique d'ailleurs par l'alliance électorale qu'il est parvenu à effectuer entre les deux communautés linguistiques. Il cherchait également à faire du Nouveau-Brunswick un exemple de cohabitation pacifique qu'il pourrait mettre en valeur sur la scène constitutionnelle dans le débat entourant la place du Québec et des francophones au sein de la fédération canadienne (Cormier et Michaud, 1991). Si l'enjeu principal du parti conservateur de Richard Hatfield consistait au maintien du pouvoir, on peut déceler d'autres motivations à ses actions: assurer le bilinguisme au sein de la fonction publique, contribuer au débat constitutionnel canadien et respecter les contraintes budgétaires. Pour sa part, le gouvernement fédéral venait d'adopter la *Loi sur les langues officielles* [3] et cherchait à réconcilier un Québec de plus en plus nationaliste avec le Canada. La francophonie canadienne se posait alors comme un terrain stratégique pour la poursuite de ces objectifs.

L'interaction entre ces acteurs a été déterminante dans la décision de construire un centre scolaire et communautaire à Fredericton. C'est cependant par la formulation d'une question commune que la théorie de la

traduction explique l'innovation (Amblard et al., 1996). Cette théorie propose que la redéfinition du problème en fonction des enjeux de chacun favorise l'exploration de différentes avenues. Dans le cas observé, le problème qui rejoint l'ensemble des acteurs peut être formulé comme ceci: «Comment peut-on résoudre le problème d'intégration des francophones à Fredericton?». En d'autres mots, il s'agissait de trouver un moyen pour développer le sentiment d'appartenance des francophones à Fredericton en bouleversant le moins possible l'ordre social établi, notamment la stabilité des rapports entre les communautés linguistiques.

Dans ce processus, la théorie de la traduction identifie un acteur qui dispose d'une certaine légitimité pour procéder à la formulation du problème. En mobilisant des acteurs clés autour de ce problème, Richard Hatfield a permis la création, puis la convergence, autour du concept de centre scolaire et communautaire. C'est donc par la mise en commun des intérêts et un travail concerté qu'une solution a été rendue possible. On remarque d'ailleurs qu'un élément ayant favorisé l'idée d'un centre scolaire et communautaire est le traitement en simultané, par les mêmes fonctionnaires, des dossiers de l'école française et du centre culturel. La rencontre de ces deux enjeux a favorisé la formulation d'une solution commune. Les fonctionnaires francophones au sein de l'appareil gouvernemental ont finalement nourri l'idée et ont permis de la mettre à l'ordre du jour: «Certains fonctionnaires qui avaient à cœur le projet d'un centre culturel et le désir d'assurer l'avenir de l'École Sainte-Anne ont concentré leurs efforts afin de développer le concept et de vendre l'idée aux gouvernements» (Société d'histoire de la rivière Saint-Jean, 1990, p. 14). Les conditions étaient alors en place pour proposer un projet innovateur: un centre scolaire et communautaire.

Il est important de mentionner que si la théorie de la traduction permet de comprendre l'émergence d'une innovation, elle ne permet pas de saisir l'ensemble des circonstances entourant la création des centres scolaires et communautaires. Si l'intervention d'une hétérogénéité d'acteurs peut permettre l'innovation, elle est également source de tensions politiques. On doit donc comprendre que si ces acteurs ont contribué à l'émergence du concept par une mise en commun de leur énergie à un moment particulier, ils n'abandonnent pas nécessairement leurs intérêts particuliers. C'est pourquoi à d'autres occasions on pourra remarquer des relations tendues entre ces mêmes acteurs. La théorie de la traduction dit seulement que les acteurs doivent converger au moment de l'innovation, il est donc compréhensible que chacun poursuive sa route par la suite.

C'est donc en avril 1973 que l'idée de créer un centre communautaire, avec la participation financière du gouvernement fédéral, est lancée pour la première fois à Fredericton. L'implication du fédéral constituait une façon de répondre aux demandes des francophones en permettant de financer la construction d'un complexe communautaire pouvant abriter l'école française. Puisque la loi fédérale sur les Langues officielles rendait possible la création de centres communautaires, il a été possible d'obtenir du financement dans le cadre d'un projet conjoint fédéral-provincial.

## Qu'est-ce qu'un centre scolaire et communautaire?

Avant de procéder à la description des centres scolaire et communautaire, il est important de souligner la diversité des expériences. Les événements autour de la création du premier centre ont mis en évidence l'importance du contexte. Puisque le Nouveau-Brunswick avait adopté des politiques progressistes en matière linguistique et parce que la société civile acadienne était relativement bien organisée [4], le contexte a été favorable à l'implantation de centres scolaires et communautaires. Cela a permis aux communautés francophones de Saint-Jean et de Miramichi de suivre la trace de Fredericton en se dotant d'institutions analogues.

La *Charte canadienne des droits et libertés*, et plus particulièrement l'article 23 qui attribue la gestion des écoles aux membres de la minorité, donna ensuite les moyens aux francophones des autres provinces de réclamer la même chose. Chaque centre a donc sa propre histoire qu'il faudrait connaître pour comprendre l'évolution du modèle. Il est aussi important de reconnaître que la création d'un centre scolaire et communautaire relève non seulement d'un processus politique (négociations entre les acteurs, élaboration de politiques, etc.), mais qu'il est en soi un geste politique dans la mesure où il manifeste la volonté d'une communauté à prendre en charge son propre développement. Le concept est d'ailleurs basé sur le postulat que chaque communauté possède les ressources nécessaires pour assurer son développement (Drisdelle, 1996). Ainsi, se doter d'un centre scolaire et communautaire signifie une volonté d'accéder à une certaine autonomie communautaire.

Si chaque centre scolaire et communautaire est unique, on peut toutefois dégager des points communs qui résident dans la définition du concept et dans ses objectifs:

Un centre scolaire et communautaire est une institution que se donne une communauté pour protéger et transmettre son héritage linguistique et culturel. Ce qui différencie le centre scolaire et communautaire d'une école, c'est que son action vise non seulement les jeunes d'âge scolaire

mais la communauté dans son ensemble. L'école, cependant, demeura toujours le pivot de l'institution. (Légère, 1989, p. 29).

En termes de besoins, on remarque deux constantes dans les communautés francophones minoritaires: l'éducation est considérée comme la base du développement et il existe un besoin de se regrouper (Fournier, 1989). Dans cette mesure, le centre scolaire et communautaire joue un rôle dans l'affirmation de l'identité et la réalisation d'une communauté. Il permet le regroupement des membres et des organismes, il cherche à combattre l'assimilation et vise l'amélioration de la qualité de vie de la minorité (Légère, 1989).

De façon concrète, un centre scolaire et communautaire est un complexe abritant une école et des installations communautaires [5]. Le mode d'administration exige donc un partage entre les responsables scolaires et communautaires. Deux modèles ressortent des diverses expériences: l'administration *communautaire-scolaire* et l'administration *scolaire-communautaire*. L'administration communautaire-scolaire, où l'école est locataire du centre, est caractéristique du Nouveau-Brunswick. Ce modèle implique une plus grande part des responsabilités au secteur communautaire mais illustre aussi un niveau de développement relativement avancé. Pour les autres expériences canadiennes, le modèle scolaire-communautaire prime. Dans ces cas, c'est principalement une école comportant un volet communautaire. L'administration revient alors au secteur scolaire qui se charge de louer des locaux à la communauté. On peut cependant se demander si ce mode d'administration subsistera au fur et à mesure que les communautés s'organisent et demandent une plus grande participation aux décisions.

Si la gestion exige des arrangements particuliers, il est important d'avoir un aménagement qui tienne compte des différents besoins et qui assure une bonne cohabitation des secteurs. À Fredericton, par exemple, l'école est légèrement en retrait par rapport au reste du centre. Malgré la proximité des secteurs, cette organisation permet à l'école d'avoir une dynamique propre tout en étant associée au milieu communautaire. Pour cette raison, le passage d'un secteur à l'autre se fait très bien. Il y a d'ailleurs un certain nombre d'installations communes aux deux secteurs telles que la bibliothèque, le gymnase et la salle de spectacles. Hors des heures de classe, le centre permet aux plus jeunes comme aux plus vieux de se retrouver en fonction de leurs intérêts particuliers ou lors de grands rassemblements.

Le secteur communautaire varie aussi en fonction des besoins exprimés, des ressources disponibles et du niveau d'organisation de la communauté. Il peut donc y offrir des activités et services tels que la garderie, l'accès à Internet, l'animation liturgique, les cours du soir et les ligues sportives. Une autre fonction des centres est d'offrir des locaux aux associations et de permettre leur regroupement créant ainsi des conditions favorables à la vie associative au lieu de constamment dépenser l'énergie à trouver des locaux, déplacer le matériel, etc. Le centre peut abriter des associations comme les Chevaliers de Colomb, le Club Richelieu, le mouvement scout-guide, les comités de parents, des groupes féminins, etc. La présence de ces associations et la participation qu'elles suscitent peut servir à évaluer la vitalité communautaire.

On peut poser comme hypothèse que dans l'ensemble, les activités qui se déroulent au centre permettent la création d'un lieu de vie française pour la minorité en même temps qu'elles suscitent la formation de réseaux. Cet aspect paraît particulièrement important lorsque la communauté n'est pas concentrée géographiquement. Dans ce cas, il est souvent difficile de rencontrer d'autres francophones et de ressentir un sentiment d'appartenance à la communauté francophone. Le centre devient alors un lieu permettant le rassemblement et l'expression de la vitalité communautaire.

## **Les centres scolaires et communautaires: une perspective d'avenir pour l'éducation en milieu francophone minoritaire**

Depuis l'expérience de Fredericton, les centres scolaires et communautaires se sont multipliés. Le modèle est d'ailleurs considéré par le gouvernement fédéral comme un moyen efficace pour assurer l'éducation en français en milieu minoritaire et pour contribuer au développement des communautés francophones du Canada. En vertu de la *Loi sur les langues officielles* de 1988, ce dernier a une responsabilité accrue envers les minorités linguistiques. Plus spécifiquement à l'article 41, le mandat de promotion des langues officielles revient au ministère du Patrimoine canadien. Le plan d'action de mise en oeuvre de cet article propose des «mesures qui visent à appuyer le développement et l'épanouissement des communautés minoritaires de langue officielle partout au Canada» (Patrimoine canadien, 1997a, p. 1).

Le gouvernement fédéral a également mis en place des programmes pour «aider les provinces et territoires à assurer des services d'enseignement dans la langue de la minorité, et d'autre part pour apporter un soutien à des associations et groupes communautaires» (Fournier, 1989, p. 3). Les projets de centres scolaires et

communautaires s'inscrivent bien dans cette perspective. Après consultation avec des représentants des communautés linguistiques minoritaires, on a identifié le besoin de recevoir de l'aide pour l'établissement d'infrastructures scolaires et communautaires. Ce besoin est pris en compte par un volet du Plan d'action qui vise spécifiquement à assurer une présence institutionnelle par la création de «pôles communautaires de rayonnement de la langue, de la culture et de l'économie» (Patrimoine canadien, 1997b, p. 1). Parmi les mesures envisagées, on peut noter la participation du ministère à des projets d'immobilisation dans le cadre d'ententes fédérales-provinciales en vue de mettre sur pied des centres scolaires et communautaires en Nouvelle-Écosse, en Saskatchewan, en Alberta et en Colombie-Britannique. En 1997, le Plan d'action du ministère du Patrimoine canadien mentionnait 6 projets de centres scolaires et communautaires en cours dans ces provinces.

La multiplication du modèle au Canada a suscité le désir d'échanger sur les différentes expériences. En 1996, une rencontre nationale regroupant des représentants de 16 centres scolaires et communautaires s'organisa sur une base relativement informelle [6]. Cette rencontre réunissait des représentants de centres des différentes provinces canadiennes et des représentants du ministère du Patrimoine canadien. Roger Farley (Compte rendu, 1996, p. 1) du Patrimoine canadien: «dit qu'il est important de briser l'isolement des Centres et voit dans cette première rencontre un excellent forum pour échanger de l'information et identifier des moyens pouvant faciliter les solutions aux problèmes».

Parmi les problèmes soulevés, la réduction des contributions publiques a été la plus importante. Étant donné que le volet communautaire dépend en grande partie du financement public, cela pose un défi particulier. Plusieurs intervenants ont souligné l'importance de bien s'organiser afin de maximiser les ressources disponibles, tant au niveau des budgets que de la participation bénévole. Il apparaît clairement que l'implication des bénévoles est une ressource dont les centres scolaires et communautaires ne sauraient se passer. Parmi les solutions envisagées pour l'avenir, la nécessité de développer des partenariats a occupé les discussions. Cela laisse présager que pour assurer leur survie, les centres scolaires et communautaires devront diversifier leurs réseaux et chercher de nouvelles sources de financement.

Par contre, l'avenir des centres scolaires et communautaires ne dépend pas uniquement de leur capacité d'assumer les restrictions budgétaires. Au-delà des questions de ressources ou de financement, il est important de se demander si les centres atteignent bien leurs objectifs. C'est précisément à partir d'une évaluation de l'expérience concrète des centres scolaires et communautaires que se jouera leur avenir, mais bien des efforts sont à faire en ce sens. On ne peut se contenter d'affirmer que les centres ont contribué à une hausse de participation ou qu'ils ont suscité un sentiment de fierté collective sans vérifier scientifiquement les retombées concrètes d'un centre scolaire et communautaire au sein d'une communauté. Par ailleurs, une évaluation s'intéressant aux effectifs scolaires, à la participation communautaire ou au degré de satisfaction des membres est essentielle mais demeure limitée (Fournier, 1989). Une analyse politique pourrait cependant permettre une évaluation plus exhaustive de l'expérience telle que vécue par les acteurs.

## **Pour une évaluation «compréhensive» des centres scolaires et communautaires**

Si les centres doivent servir le développement et l'épanouissement des communautés francophones, n'est-il pas important d'évaluer comment les centres ont influencé l'expérience vécue au sein de communautés minoritaires? Clarence Légère semblait proposer une piste lorsqu'il disait que:

Le centre ne pourra réaliser sa mission que dans la mesure où des objectifs institutionnels sont en accord avec les objectifs personnels des individus qui l'utilisent. (Légère 1989, p. 32)

Il importe d'évaluer les centres à partir de l'expérience qu'en font les acteurs qui vivent au sein de ces communautés. Il s'avère donc important d'identifier un modèle d'évaluation qui aille au-delà des formalités et des structures afin de saisir les nuances de l'expérience vécue.

L'analyse politique peut s'avérer une façon intéressante de faire l'évaluation des centres scolaires et communautaires. Il est important de mentionner qu'une telle analyse dépasse l'étude des politiques en question pour examiner l'ensemble du contexte et de leurs conséquences. Dans cette perspective, il s'agit d'une rupture avec l'évaluation rationnelle des politiques. L'école rationnelle prétend à l'objectivité en s'appuyant sur des faits (et non des valeurs) et en suivant une méthodologie rigoureuse (mais rigide) afin de mesurer la correspondance entre les objectifs et les résultats (Taylor et al., 1997). Cette approche évaluative s'intéresse aux politiques publiques vues comme des «activités orientées vers la solution de problèmes publics dans l'environnement, et ce

par des secteurs politiques dont les actions sont structurées, le tout évoluant dans le temps» (Lemieux, 1995, p. 7). Dans cette perspective, l'analyse s'intéressera davantage aux processus de réalisation des politiques que sont l'émergence, la formulation et la mise en oeuvre.

Par opposition, nous favorisons une approche compréhensive permettant de saisir comment une politique donnée influence la vie des individus. La méthodologie doit également être rigoureuse mais faire preuve d'une certaine souplesse. Ce type d'évaluation va au-delà des textes des politiques pour s'imprégner du contexte en tenant compte des processus politiques qui se manifestent de l'élaboration à la mise en oeuvre (Taylor et al., 1997). Le contexte dans lequel émerge une politique permettra de bien la comprendre et de l'évaluer en fonction des conditions qui l'ont vu naître. De même, la prise en considération de la vie réelle de l'institution qui découle d'une politique permettra de saisir sa contribution à la société dans une perspective évolutive et complexe. Puisqu'une institution n'existe que par l'adhésion qu'elle trouve au sein de la société, elle sera amenée à se transformer sous l'action des individus en même temps que les individus seront transformés par elle (Grau, 1974).

L'expérience actuelle des centres scolaires et communautaires au Canada est indissociable de leur contexte passé et présent. C'est dans cette perspective que la genèse des centres scolaires et communautaires a été entamée dans cet article à partir de l'historique du Centre Sainte-Anne à Fredericton. La mise en contexte doit favoriser la compréhension des dynamiques entre les acteurs concernés: États provincial et fédéral, les communautés francophones et anglophones de même qu'entre les individus membres de ces communautés. Pour ce faire, il faut retourner à l'histoire et examiner la transformation de ces rapports au fil du temps.

Étant donné que l'école a été amenée à se transformer par la pratique, elle doit être considérée «comme une succession d'ajustements entre des individus, adultes ou jeunes, qui construisent leurs expériences scolaires» (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 48). Cette approche reconnaît que les acteurs agissent dans un système complexe en fonction de logiques stratégiques, d'intégration, et de subjectivation. Il faut être en mesure de saisir le contexte dans lequel les acteurs sont amenés à évoluer (logique de l'intégration, de l'ordre social), d'identifier leur intérêt stratégique et de voir la conscience qu'ils ont de leur action. Cette approche place l'acteur au centre de l'expérience scolaire et permet de reconstruire la dynamique à partir de la combinaison entre ces trois logiques.

L'évaluation des centres scolaires et communautaires doit donc tenir compte de l'expérience vécue par les acteurs. Comme le précise François Dubet (1994, p. 105): «Une sociologie de l'expérience invite à considérer chaque individu comme un "intellectuel", comme un acteur capable de maîtriser consciemment, dans une certaine mesure en tout cas, son rapport au monde». Le recueil de ces expériences nécessite cependant une attention particulière. Il est important d'adopter une méthode permettant aux acteurs d'aller au-delà de leurs impressions premières. On peut supposer que si on leur demandait s'ils sont satisfaits de leur centre ou si cela a contribué au développement de leur communauté, la majorité répondrait par l'affirmative. Ce qui est fort compréhensible puisque la présence d'un centre scolaire et communautaire marque déjà un progrès par rapport à la situation qu'ils ont connue auparavant. Le chercheur doit cependant amener les acteurs à adopter une position critique par rapport à leur expérience (Touraine, 1978).

L'analyse devra permettre de décrire l'expérience concrète de chaque acteur à partir des données recueillies et d'identifier les logiques qui déterminent leur action. Elle devra ensuite tenter de comprendre comment «il combine et articule ces diverses logiques» (Dubet, 1994, p. 109). Puisque l'objectif du sociologue est d'arriver, dans une certaine mesure, à des conclusions généralisables, il doit remonter de l'expérience individuelle vers le système afin de formuler un modèle représentant l'expérience sociale (ou scolaire).

Sur le plan méthodologique, une approche «ethnosociologique» est privilégiée, c'est-à-dire une approche basée sur une enquête de terrain mais qui fait référence à des problématiques sociologiques (Bertaux, 1997). Par exemple, la technique ethnologique de l'observation participante pourra permettre d'effectuer des descriptions minutieuses du phénomène et de comprendre le fonctionnement du centre scolaire et communautaire étudié. L'enquête de terrain permet aussi de développer un climat de confiance avec les membres de la communauté, ce qui sera utile lors des entretiens de recherche. Les entretiens sont nécessaires pour accéder aux perceptions qu'entretiennent les individus et au sens qu'ils font de leur expérience. Les entretiens de groupes, dont la méthode de l'*intervention sociologique*, permet d'obtenir des données de niveau supérieur en permettant la prise de conscience individuelle par la confrontation à l'opinion des autres ou par la participation active du chercheur (Touraine, 1978). Ces perspectives méthodologiques ne sont pas absolues, elles doivent cependant viser à une certaine proximité entre le chercheur et le milieu étudié afin de favoriser une plus grande compréhension du phénomène.

## Conclusion

En guise de conclusion, rappelons les principales idées soutenues dans ce texte. Premièrement, nous avons montré en quoi et comment l'école (et plus particulièrement les centres scolaires et communautaires) peut constituer un objet d'analyse politique. Nous avons ensuite abordé l'analyse des centres scolaires et communautaires à partir de la genèse du premier cas du genre au Canada, le Centre Sainte-Anne à Fredericton. Nous avons analysé les événements ayant conduit à la création du Centre Sainte-Anne dans une perspective politique et nous avons emprunté, à la théorie de la traduction, un modèle explicatif de l'innovation.

Ce retour historique a permis de mettre en évidence l'importance des éléments contextuels, passé et présent, dans une analyse politique. Cependant, une évaluation qui se veut compréhensive doit aussi recueillir l'expérience que vivent les individus au sein des communautés ayant adopté un centre scolaire et communautaire. C'est par une approche tenant compte de l'évolution des centres au sein de communautés réelles et dans la perception qu'en ont les individus concernés, qu'on pourra être en mesure de voir la contribution significative des centres scolaires et communautaires pour les communautés francophones.

Pourtant aucune étude scientifique d'envergure n'a fait une telle analyse. Identifier les limites des centres scolaires et communautaires ne revient pas à les désavouer mais constitue le premier pas vers leur amélioration. C'est seulement de cette façon qu'ils pourront jouer le rôle qui est attendu d'eux, c'est-à-dire assurer le développement social et politique des communautés francophones en milieu minoritaire. L'avenir des centres scolaires et communautaires au Canada dépend donc d'une évaluation tenant compte de leurs contextes spécifiques et de l'expérience vécue par les membres de leurs communautés.

---

## Bibliographie

- AMBLARD, Henri, BERNOUX, Philippe, HERREROS, Gilles; LIVIAN, Yves-Frédéric (1996)  
*Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris: Seuil, 1996, 245 p.
- BERNOUX, Philippe (1998)  
*L'innovation en entreprise*, Conférence au département de Relations Industrielles, Sainte Foy: Université Laval, le 3 novembre 1998.
- BERTAUX, Daniel (1997)  
*Les récits de vie*, Paris: Nathan, 1997, 128 p.
- CHIASSON, Rodolphe (1990)  
*Activités menant à la fondation de l'école primaire bilingue de Fredericton, N.-B.*, Lettre au Conseil Scolaire 51, Fredericton, 30 avril 1990, 6 p.
- Compte-rendu (1996)  
*Première rencontre nationale des centres scolaires et communautaires*, Ottawa, 29-30 mai 1996, 7p.
- CORMIER, Michel, MICHAUD, Achille (1991)  
*Richard Hatfield: Un dernier train pour Hartland*. Montréal: Libre-Expression, 1991, 315 p.
- CYR, Hubert, DUVAL, Denis, LECLERC, André (1996)  
*L'Acadie à l'heure des choix: L'avenir politique et économique de l'Acadie du Nouveau-Brunswick*, Moncton: Éditions d'Acadie, 1996, 372 p.
- DRISDELLE, Ronald (1996)  
*Allocution du directeur général du Centre Samuel-de-Champalin*, Ottawa: Rencontre des centres scolaires et communautaires, Mai 1996.
- DUBET, François (1994)  
*Sociologie de l'expérience*, Paris: Seuil, 1994, 273 p.
- DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo (1996)  
*À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris: Seuil, 1996, 361 p.
- FOURNIER, Jean (1989)  
Les centres scolaires et communautaires: bilan et perspectives, in *Éducation et Francophonie*, Vol. XVII, 1989, pp. 3-4.
- GRAU, Marie-Danielle (1974)  
*L'école réalité politique*, Toulouse: Edouard Privat, 1974, 170 p.
- LÉGÈRE, Clarence (1989)  
Les centres scolaires et communautaires: outils de développement, in *Éducation et Francophonie*, Vol. XVII, 1989, pp. 29-32.
- LEMIEUX, Vincent (1995)  
*L'étude des politiques publiques*, Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval, 1995, 184 p.
- MAHEU, Louis, SALES, Arnaud (1991)

*La recomposition du politique*, Paris: Harmattan, 1991, 324 p.

**PATRIMOINE CANADIEN (1997a)**

Plan d'action 1997-1999: Les grands objectifs, in *Mise en oeuvre de l'article 41 de la Loi sur les langues officielles*, Ottawa: Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux, 1997a, 7 p.

**PATRIMOINE CANADIEN (1997b)**

Annexe: Plan d'action détaillé 1997-1999, in *Mise en oeuvre de l'article 41 de la Loi sur les langues officielles*, Ottawa: Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux, 1997b, 61 p.

**PILOTE, Annie (1998)**

*École, démocratie et identité: le cas de l'école francophone au N.-B.*, Thèse de maîtrise en sociologie, Ottawa: Université d'Ottawa, 1998 162 p.

**PILOTE, Annie (1999)**

L'école: un lieu d'expression de la tension démocratique, in *Savoirs et responsabilités*, Éditions Nota Bene, Québec, 1999.

**ROBERT, Marcel, TONDREAU, Jacques (1997)**

*L'école québécoise*, Anjou: CEC, 1997, 545 p.

**ROMAN, Joël (1995)**

*Chronique des idées contemporaines*, Rosny: Bréal, 1995, 831 p.

**SOCIÉTÉ D'HISTOIRE DE LA RIVIÈRE SAINT-JEAN (1990)**

*Les dix premières années 1978-1988: Le centre communautaire Sainte-Anne*, Fredericton: Éditions de la société d'histoire de la rivière Saint-Jean, 1990, 60 p.

**TAYLOR, Sandra, et al. (1997)**

*Educational Policy and the Politics of Change*, New York: Routledge Press, 1997, 197 p.

**TOURAINÉ, Alain (1978)**

*La voix et le regard*, Paris: Seuil, 1978, 309 p.

---

## Notes

[1]

Les données historiques analysées dans cette section proviennent principalement d'une revue de presse effectuée auprès des principaux journaux du N.-B. (*L'Évangéline*, *The Telegraph Journal*) et du *Daily Gleaner* de Fredericton. La revue couvre la période entre 1971 et 1975.

[2]

Entretien avec un acteur impliqué dans le dossier du Centre Sainte-Anne à cette époque.

[3]

Statuts du Canada, 1968-69, ch.54; S.R.C. 1970, ch.0-2.

[4]

Pour plus de détails sur l'évolution de la société civile acadienne au N.-B. en ce qui concerne l'éducation, consulter *Pilote* (1999).

[5]

Cette analyse est effectuée à partir d'entretiens effectués auprès de membres du personnel du Centre Sainte-Anne à Fredericton, de documents d'archives et d'observations sur le terrain.

[6]

La première rencontre nationale des centres scolaires et communautaires s'est tenu à Ottawa, les 29 et 30 mai 1996.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)




268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389


Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 1999.


## RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  [Recherche par mots-clés](#)
-  [Index des auteurs](#)

## LIENS

-  [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

## PUBLICITÉ

-  [Associez-vous à la revue \*Éducation et francophonie\* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

## RÉSUMÉ

**L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire**

Annie Pilote - Université Laval, Québec

*Éducation et francophonie*  
Volume XXVII, numéro 1, printemps 1999  
Perspectives d'avenir en éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

## RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse à l'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire. La genèse de ce modèle scolaire est tracée à partir de son émergence à Fredericton jusqu'à sa multiplication dans les autres provinces canadiennes. Le modèle est décrit afin d'illustrer son originalité et de montrer son intérêt pour le développement des communautés francophones. Par ailleurs, si les centres scolaires et communautaires doivent s'affirmer comme une perspective d'avenir pour l'éducation en français au Canada, il est urgent d'en faire l'évaluation. L'approche proposée consiste à donner la parole aux acteurs des centres scolaires et communautaires afin de dégager le sens qu'ils font de leur expérience.

[RETOUR](#)

## ABSTRACT

This article analyzes the policy strategy of school and community centres in francophone minority communities. The development of a school model on the basis of such policy is traced from its beginnings in Fredericton to its implementation in the rest of Canada. The model is described in order to illustrate its originality and to show its value for the development of francophone communities. Moreover, if these schools and community centres are to assert their role in the future of French education in Canada, it is urgent that the model be evaluated. The approach proposed here consists in giving the floor to the players at the schools and community centres in order to bring out the meaning they have made of their experience.

[RETOUR](#)

## RESUMEN

Este artículo se centra en el análisis político de los centros escolares y comunitarios en un medio francófono minoritario. La génesis de ese modelo escolar fue trazada a partir de su surgimiento en Fredericton y de su multiplicación ulterior en otras provincias canadienses. Se describe el modelo con el fin de ilustrar su originalidad y de mostrar su relevancia en el desarrollo de las comunidades francófonas. Si los centros escolares y comunitarios deben afirmarse como una perspectiva indispensable para la educación en francés en Canadá, resulta pues urgente realizar su evaluación. El acercamiento propuesto consiste en ceder la palabra a los actores de los centros escolares y comunitarios con el fin de extraer el sentido que ellos dan a su propia experiencia.

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)  
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

---

# La problématique culturelle de l'insertion des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école

Claire LAPOINTE

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

## Table des matières

- Résumé - Abstract - Resumen
- Introduction
- Recension des écrits
- Émergence d'une littérature sur la culture organisationnelle
- Définition des concepts
  - Culture
  - Culture organisationnelle
  - Culture de l'école
- Opérationnalisation du concept de culture organisationnelle
  - Les normes et les postulats dans la culture de l'école
  - Les métaphores de base
  - Valeurs sacrées et valeurs profanes
- Culture d'école et analyse du changement en éducation
- Conclusion
- Bibliographie
- Notes

## Résumé

À la suite des retraites massives prises par des personnes qui avaient commencé leur carrière en éducation dans les années soixante et soixante-dix, les systèmes scolaires canadiens connaissent actuellement une importante période de renouvellement de leur personnel scolaire. Au niveau de chaque école en particulier, l'arrivée en grand nombre de nouvelles et nouveaux enseignants entraîne des changements majeurs dont certains sont subtils mais fondamentaux. Dans cet article, l'auteure propose certaines pistes de réflexion relatives aux importantes transformations qui se produisent alors. Plus spécifiquement, on s'intéresse ici au phénomène d'intégration et d'acculturation que vivront non seulement les nouvelles et les nouveaux venus, mais aussi toutes les personnes qui travaillent déjà au sein de l'école. Une analyse de la culture de l'école peut aider à cerner, comprendre et mieux gérer cette période de transformation. Après avoir défini le concept de culture organisationnelle et résumé certaines recherches pertinentes à la problématique de cet article, l'auteure conclut en démontrant de quelle manière l'analyse culturelle de l'école peut permettre de prévoir et de mieux gérer l'arrivée des nouvelles et nouveaux enseignants.

## Abstract

Following the mass retirement of teachers who had begun their careers in the 1960s and 1970s, Canadian

school systems are now going through a major period of renewal. The hiring of new teachers in great numbers brings with it significant changes for schools; some of these changes are hard to pin down but are crucial nonetheless. This article proposes a number of avenues for considering the major transformations taking place. Specifically, it deals with the integration and acculturation process that not only new teachers but all other personnel already in the schools are undergoing. Analysis of a school's culture helps to describe, understand and better manage this period of transformation. After defining the concept of organizational culture and reviewing other studies on the topic, the author presents the ways by which analyzing a school's culture makes it possible to more effectively plan and manage the integration of new teachers.

## Resumen

Como consecuencia de las jubilaciones masivas de individuos que habían iniciado su carrera en la educación en los años sesenta y setenta, los sistemas educativos canadienses actualmente viven un importante periodo de renovación de sus trabajadores. En el nivel particular de cada escuela, el arribo de un gran número de nuevos maestros supone cambios mayores, algunos de los cuales son sutiles pero fundamentales. En este artículo la autora propone ciertas observaciones relacionados con las importantes transformaciones que se han venido registrando. Propiamente hablando, nos interesa abordar el fenómeno de la integración y de la aculturación que vivirán no sólo los nuevos maestros sino también todas las personas que actualmente trabajan en las escuelas. Un análisis de la cultura de la escuela puede ayudarnos a delimitar, comprender y bien dirigir este periodo de transformación. Por principio la autora define el concepto de cultura organizacional y resume ciertas investigaciones relacionadas con problemática del presente artículo y concluye demostrando como el análisis cultural de la escuela permite prevenir y bien dirigir el arribo de nuevos maestros.

---

## Introduction

Au début des années soixante-dix, on a procédé, dans les différentes provinces canadiennes, à une importante embauche de personnel scolaire afin de répondre aux besoins créés à la fois par la poussée démographique qui eut lieu entre 1941 et 1965, et par la démocratisation des systèmes d'instruction (Cardin et Couture, 1996). Près de trente ans plus tard, ces personnes se préparent à prendre leur retraite et les besoins en personnel se font pressants. Ainsi, les chiffres avancés par certaines provinces indiquent que c'est par milliers que les nouvelles et nouveaux enseignants devront être recrutés.

L'embauche massive de nouveau personnel aura plus d'un impact sur le système scolaire, entre autres des points de vue économique, politique et structurel. Mais à un niveau micro, en ce qui a trait à la vie dans chaque école, l'arrivée en grand nombre de nouvelles et nouveaux enseignants entraîne des changements majeurs qu'il importe de prévoir. En effet, tant que le nombre d'individus nouvellement recrutés dans une école se limite à un ou deux par année, on assiste à un processus d'insertion où la nouvelle recrue est graduellement acculturée aux traditions et manières de voir et de faire de l'institution. Mais, selon la taille de l'école, avec l'embauche annuelle de cinq, dix ou plus d'enseignants, on doit maintenant s'attendre à observer un tout autre phénomène où l'école s'adaptera et se transformera tout autant, sinon plus, que les nouvelles et nouveaux venus.

Cet article, dont le contenu est à caractère théorique et conceptuel, propose un cadre d'analyse qui permet de cerner, de décrire, de prévoir, et donc de gérer ces changements qui prennent déjà place dans bien des écoles. Il s'agit de la théorie de la culture organisationnelle. Afin de bien la situer, l'auteure présente tout d'abord un court historique de cette théorie ainsi qu'une définition des concepts qui y sont reliés, puis elle offre une définition du concept de culture. Elle décrit ensuite quelques recherches empiriques réalisées en milieu scolaire et où l'on a utilisé cette théorie, et termine en expliquant de quelle manière l'analyse culturelle d'une école permet de reconnaître et de mieux gérer les changements significatifs qui s'amorcent lors de l'arrivée en grand nombre de nouveau personnel.

## Recension des écrits

Les premiers écrits définissant la culture organisationnelle en tant que champ d'études des sciences de l'organisation ont à peine vingt ans et ont été conçus principalement à partir d'analyses où l'on comparait les modèles de gestion appliqués dans les entreprises japonaises à ceux utilisés en Amérique. C'est en effet la forte concurrence du Japon dans l'industrie de l'automobile et de l'électronique qui, au début des années 1970, a

amené les théoriciens des organisations aux États-Unis à s'interroger sur les causes de cette soudaine emprise du Japon et de sa très grande compétitivité au niveau du rapport qualité-prix des produits (Morgan, 1989). Les études sur la gestion à la japonaise ont donc contribué à l'émergence du concept de culture organisationnelle, puisque les caractéristiques expliquant le grand succès commercial de ce pays semblaient surtout provenir d'aspects humains et sociaux des industries japonaises, tels la conception du travail et de la réussite, les rapports entre le personnel et l'organisation, le type de relation avec l'autorité, les rapports entre les groupes dans l'organisation, et non strictement des aspects structurels (Ouchi, 1981 [1]). C'est à ce moment également qu'est apparu avec beaucoup de force le concept d'excellence dans l'industrie (Peters et Waterman, 1982), concept qui a par la suite été appliqué dans le secteur des services publics tels que la santé et l'éducation.

D'autres facteurs ont contribué au développement de l'analyse culturelle des organisations. Selon Morgan (1989), la modification dans l'équilibre du pouvoir mondial résultant de la crise du pétrole de 1973 et l'internationalisation croissante des grandes entreprises ont mis en relief la nécessité de comprendre les liens entre culture et vie organisationnelle. Ruffat (1991) décrit par ailleurs comment le concept de responsabilité sociale des entreprises s'est développé aux États-Unis et a joué un rôle important dans l'émergence de la théorie de la culture organisationnelle en introduisant une définition de l'entreprise vue comme collectivité sociale.

## Émergence d'une littérature sur la culture organisationnelle

Certains auteurs et auteures situent l'émergence de la théorie de la culture organisationnelle au début des années quatre-vingt (Beltran et Ruffat, 1991; Bertrand, 1991; Deblois et Corriveau, 1994). Allaire et Firsirotu (1988) citent comme début officiel des écrits sur la culture organisationnelle la chronique organisationnelle de Peters et Waterman *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies* (1982). C'est à ce moment, selon eux, «qu'il est devenu aussi légitime de parler de culture organisationnelle que de structure organisationnelle». Reichers et Schneider (1990) remontent plutôt à l'article de Pettigrew *On Studying Organizational Cultures*, paru dans *Administrative Science Quarterly* en 1979. Dans cet article, Pettigrew présente les éléments conceptuels et méthodologiques utilisés dans son étude de la culture organisationnelle d'une école privée en Angleterre. Tout comme Reichers et Schneider, il me semble en fait plus juste, étant donné la précision conceptuelle et opérationnelle à laquelle Pettigrew arrive dans son étude, de retenir cet article comme début officiel de l'utilisation de ce concept dans la production scientifique.

Il faut toutefois noter que plusieurs auteurs avaient fait référence, avant 1979, aux aspects humains du fonctionnement des organisations. Par exemple, les recherches de Mayo au début des années 1930 s'inspiraient déjà «d'un *paradigme interprétatif* relevant davantage d'une conception psychologique que mécaniste de la réalité» (Deblois, 1988:65), alors que les nouvelles notions d'organisation informelle et de leadership nous mettaient sur la piste d'un questionnement social et culturel des organisations.

## Définition des concepts

### Culture

Le concept de culture étant la pierre angulaire de cet article, il est pertinent de s'y attarder un peu plus longuement afin de mieux situer la définition retenue.

Dans son livre *Images de l'organisation*, Morgan (1989:120) rappelle que la métaphore de la culture a tout d'abord été empruntée à l'agriculture, pour être ensuite appliquée au monde social:

Le mot vient, métaphoriquement, de l'idée de la culture et de l'aménagement du sol. Quand nous parlons de culture, nous faisons en général allusion au modèle de développement que reflète, dans une société, son système de connaissance, son idéologie, ses valeurs, ses lois et le rituel de tous les jours. Le même mot sert également à désigner un certain degré de raffinement émergeant de ces systèmes de croyances et de pratiques.

Mais alors qu'en anglais le deuxième sens (soit celui d'un degré de raffinement) n'est apparu qu'au 19<sup>e</sup> siècle, en français, le mot culture décrivait déjà depuis le 16<sup>e</sup> siècle l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation. La création en anglais du mot **cultural**, équivalant à la fois au premier sens (système de connaissance, idéologie

d'une société) et au deuxième (degré de raffinement), eut lieu au milieu du 19<sup>e</sup> siècle. La notion de culture revint ensuite au français chargée d'une nouvelle signification «relative aux formes acquises de comportement et non pas à l'hérédité biologique» (Petit Robert), c'est-à-dire du domaine de l'anthropologie.

**Morgan (1989: 140)** décrit en ces mots le concept de culture:

Une signification commune, une compréhension et la fabrication d'un sens commun, voilà différentes façons de décrire une culture. Quand nous en parlons, nous parlons en réalité d'un processus de construction de la réalité qui permet aux gens de voir et de comprendre des événements, des actions, des déclarations, des situations ou des objets particuliers de façon bien spéciale. Ces modèles de compréhension permettent également de donner une signification à ses propres comportements.

De son côté, **Mills (1988)** considère la culture, tant sociale qu'organisationnelle, comme une configuration unique d'activités réglementées, un mode de vie caractérisé par certaines règles de comportements. Tout comme **Clegg (1981)** et **Morgan (1989)**, il insiste sur le fait que toute culture est créée et entretenue grâce à un processus qui vise la promulgation et l'observation des règles. On enseigne ainsi, tant implicitement qu'explicitement, aux membres d'un groupe, certaines manières de se comporter ainsi que les croyances et les valeurs qui sous-tendent ces manières. Mills remarque par ailleurs que les règles ne sont pas qu'appliquées et suivies, mais qu'elles peuvent aussi faire l'objet de résistances. En résumé, on peut dire que la culture est ce phénomène actif, vivant, grâce auquel les êtres créent et recréent les mondes dans lesquels ils vivent (**Morgan, 1989**). Elle est à la fois produit et processus (**Jelinek, Smircich et Hirsch, 1983**) et possède un aspect dynamique et évolutif.

Dans le cadre de nos recherches, la culture est définie comme un phénomène social, à la fois produit des interactions humaines et processus dynamique continuellement en re-création de lui-même et de la réalité. À partir d'un système de significations, qui sert de référence face aux événements, aux actions, aux situations, aux objets et aux comportements individuels et collectifs, ainsi que d'un ensemble de règles de comportements, la culture influence ou oriente les interactions humaines. La culture est basée sur des idéologies qui définissent les valeurs, les normes et les croyances. Elle s'exprime par le biais de mythes et de coutumes, de modèles, de héros et héroïnes, de rites et de cérémonies, etc. Il existe une interaction dynamique, parfois conflictuelle, entre la culture, l'idéologie et les acteurs et actrices sociaux. Le changement est donc possible, et sans doute en partie prévisible, en ce qui concerne les phénomènes culturels.

## Culture organisationnelle

Concept provenant des sciences sociales, la culture est utilisée, dans son application à la théorie des organisations, comme une métaphore (**Smircich, 1983**) qui permet d'analyser et de comprendre l'expérience sociale dans les organisations, celles-ci étant considérées comme des sociétés en miniature (**Silverman, 1970**). C'est à **Linda Smircich (1983: 347)** que l'on doit la définition du concept de culture organisationnelle en tant que «root metaphor», c'est-à-dire en tant que métaphore de base qui permet de comparer l'organisation, non plus à des objets physiques, mais bien à un autre phénomène social, ce qui permet de voir les organisations comme des formes expressives, des manifestations de la conscience humaine.

Selon **Simard et Poupart (1988: 90)**

Il faut retrouver la société dans l'organisation et considérer celle-ci comme un des champs où, quotidiennement, les humains s'engagent dans la production du social et du sens de leur monde. Cette perspective dialectique (refusant de dissocier le tout et la partie, et portant l'accent sur les processus de changement) découle directement des transformations du dernier quart de siècle qui ont pour ainsi dire placé l'organisation au milieu de l'expérience sociale.

Il est intéressant de rappeler que les transferts de concepts (**Schön, 1963**) et l'utilisation de métaphores, ou d'images comme les appelle Morgan, dans l'étude des organisations remontent au tout début de la recherche dans ce champ d'études. Dans les premières analyses, les concepts analogiques de machine (Weber, Fayol, Mooney, Urwick, Taylor), d'organisme (Mayo, Maslow, Argyris, Herzberg, McGregor), puis de système (Bertalanffy, Barnard), servaient à définir les aspects opérationnels du fonctionnement des organisations, alors que les approches représentationnelles qui ont suivi utilisaient plutôt des concepts reliés à l'arène politique (Crozier, Pfeffer) ou au théâtre (Crozier et Friedberg, Goffman). La métaphore de la culture fait partie de cette deuxième

manière de concevoir et d'observer les organisations.

Tout comme plusieurs écoles de pensée existent en anthropologie culturelle, on retrouve diverses façons d'utiliser le concept de culture dans l'étude des organisations. Il est en fait pertinent de rappeler que **Keesing (1974)** a dénombré pas moins de 30 définitions différentes du concept de culture en anthropologie. Vingt-deux ans plus tôt, les anthropologues **Kroeber et Kluckhohn (1952)** avaient relevé 164 définitions différentes du même concept. Il importe donc de l'utiliser avec précision et rigueur.

Par ailleurs, dans la définition du concept de culture organisationnelle, peu d'auteurs et d'auteures soulignent un des caractères essentiels de la culture, soit l'aspect conflictuel des interactions humaines et la multiplicité des interprétations possibles de l'expérience individuelle et collective. Nous intégrons donc cet élément à notre définition du concept de culture organisationnelle qui est la suivante:

phénomène social dynamique produit par, et produisant tour à tour, un ou des ensembles de significations auxquels s'identifient, ou ne s'identifient pas, les actrices et acteurs dans les organisations, et par lesquels elles et ils interprètent, parfois de manière conflictuelle, les actions et interactions, objets et événements organisationnels, guidant ainsi leurs attitudes et comportements, leurs actions et réactions.

## Culture de l'école

**Steinhoff et Owens (1989)** notent que l'utilisation de l'expression culture de l'école dans la recherche de langue anglaise remonte au moins à **Sarason (1971)**, qui l'intégra même au titre de son ouvrage *The Culture of the School and the Problem of Change*. On remarque que dans cet ouvrage, la notion de culture est déjà liée à une problématique de recherche portant sur le changement et les réformes scolaires. Sarason considérait toutefois que la culture de l'école est «trop diversifiée et complexe, les connaissances disponibles et les points de vue trop variés, pour être cernés», alors qu'aujourd'hui, on propose des outils d'analyse et des concepts opérationnels pour l'étude de la culture de l'école.

L'article de **Pettigrew** publié en 1979 et dont il a été question plus haut, portait également sur la problématique du changement en milieu scolaire. L'auteur y définit certains concepts et processus associés à la théorie de la culture organisationnelle et décrit une recherche où il a étudié l'impact d'un changement structurel majeur sur la culture, le fonctionnement et le climat d'une école. Il apparaît intéressant de citer ici un commentaire de Pettigrew tiré de cet article:

Il faut toutefois être prudent avant de tenir pour acquis que ce genre d'analyse culturelle n'est applicable qu'à des organisations de type éducationnel, religieux, correctionnel ou social. L'étude de Pettigrew et Bumstead (1980) portant sur l'influence des variations dans la culture organisationnelle sur l'impact des activités de développement de l'organisation illustre l'application (possible) à des organisations commerciales ou industrielles des concepts présentés dans cet article. (p. 580) [2]

Il semblerait donc que ce soit le milieu scolaire qui ait fait l'objet d'une des premières applications de la théorie de la culture organisationnelle, à une époque paradigmatique où l'on doutait de sa pertinence en milieux industriel, commercial et gouvernemental.

Selon **Steinhoff et Owens (1989)**, le concept de la culture organisationnelle est central dans trois différents courants de recherche sur l'école américaine, ses améliorations et ses réformes:

1. le mouvement des écoles efficaces («effective schools»), qui, dès les débuts, s'est référé à des aspects de l'organisation qui sont plus reliés à la culture qu'à la structure: le climat, les attentes, les objectifs clairs et, plus récemment, la collaboration, l'engagement envers les valeurs et les buts, la motivation;
2. le mouvement des écoles alternatives, qui a démontré l'importance d'une communauté cohérente où tous sont liés par un engagement commun face à des objectifs partagés et à une vision;
3. le mouvement des écoles secondaires («High Schools»), où il a été observé que l'excellence est liée à un sens très fort de la communauté, à une valorisation du soutien mutuel dans l'atteinte des objectifs et à un sens de l'engagement («bonding»).

# Opérationnalisation du concept de culture organisationnelle

D'après Erickson (1987: 19), il importe de faire du concept de culture un construit utilisable dans les discours sur la réforme scolaire puisque nos cadres culturels agissent comme une des principales influences dans l'identification et la définition des choix possibles, que ce soit en ce qui a trait à la gestion, à la pédagogie, à la formation ou aux contenus des programmes. Cet auteur soutient que les éléments qui guident les choix au niveau des structures des programmes scolaires et des pratiques pédagogiques ne proviennent pas de la nature des tâches à accomplir, mais plutôt de décisions arbitraires, «d'une perspective professionnelle qui est culturelle, c'est-à-dire propre à certains groupes d'individus et pas à d'autres» [3]. Il faut donc, selon lui, inventer et diffuser de nouveaux modèles culturels afin justement de rendre explicites les choix possibles. La culture organisationnelle est alors utilisée comme cadre de signification qui permet d'expliquer et de comprendre les principes et les valeurs qui guident les membres de l'organisation scolaire dans leur interprétation quotidienne de ce qui est et de ce qui devrait être à l'école.

## Les normes et les postulats dans la culture de l'école

Dans cette préoccupation commune à bien des chercheuses et chercheurs qui s'intéressent à la culture organisationnelle, Steinhoff et Owens (1989) ont voulu aller plus loin que les méthodes ethnographiques habituelles d'observation, d'entrevue et d'analyse de documents qui, selon eux, limitent trop souvent les données à un premier niveau de signification en relevant les modèles de comportements, les discours et les artefacts de l'organisation. S'inspirant du modèle de la culture organisationnelle de Schein (1985), ces auteurs retiennent deux des concepts clés qu'il a développés et qui reviennent systématiquement dans les écrits sur la culture organisationnelle : celui de norme et celui de postulat.

Les normes sont des règles de comportement non écrites, acceptées par la plupart des membres d'un groupe et qui expriment une opinion partagée en ce qui concerne les comportements appropriés et désirables, les «ce qui se fait ici». Ces normes sont instituées et renforcées par le système social environnant.

Les postulats sont les croyances qui sous-tendent les normes et les autres aspects de la culture (valeurs, principes, etc.). Ils se rapportent à ce qui est considéré par les membres de l'organisation comme étant vrai ou faux, raisonnable ou absurde, possible ou impossible.

Selon Steinhoff et Owens (1989), les techniques ethnographiques permettent d'identifier les normes à partir de l'observation des comportements (discours, rites, artefacts, documents) mais ne peuvent détecter et décrire les postulats qui sont l'essence même de la culture organisationnelle, ceux-ci étant «implicites et inconscients». Ces auteurs ont alors conçu un instrument d'inventaire qui permet d'aller au-delà des actes publics et conscients afin de découvrir les postulats qui sont à la base des normes culturelles, «postulats compris par tous les membres de l'organisation mais auxquels on ne pense que rarement et dont on ne parle jamais» (p. 11) [4].

L'importance de cette démarche méthodologique réside dans le fait que, selon Steinhoff et Owens, dans le mouvement actuel où l'on demande aux directeurs et directrices d'école de devenir des «gestionnaires de la culture», il est essentiel d'aller au fond des choses lors de l'analyse de la culture de l'école car si l'on s'arrête aux expressions extérieures et symboliques de la culture, on risque de produire une ingénierie de la culture, au caractère superficiel, et susceptible de provoquer plus de résistances, d'échecs et de déceptions qu'autre chose.

## Les métaphores de base

Afin de construire leur outil, les auteurs ont procédé à l'identification de métaphores organisationnelles qui permettent de mettre en lumière les postulats qui sous-tendent la culture de l'école. Comme le soutient Smircich (1983), il ne s'agit plus alors de comparer l'organisation à une machine ou à un organisme, mais bien de définir ce qu'elle est fondamentalement aux yeux de ses membres. Steinhoff et Owens ont donc élaboré un instrument qui permet de demander directement aux participants quelles sont les métaphores qui, selon eux, décrivent le mieux l'histoire, les contes, les héros et les héroïnes, les rites et les normes comportementales de leur école. Voici un aperçu des principales métaphores inventoriées par ces chercheurs dans leur étude effectuée auprès d'enseignantes et d'enseignants:

### L'école-famille (environ 33 % des répondants)

Dans cette métaphore, on se représente l'école comme une famille, un foyer, une équipe. La direction y est

décrite comme un parent, une amie, un nourricier («nurturer»), une soeur, un entraîneur.

### **L'école-machine ou «des temps modernes» (environ 33 % des répondants)**

L'école est ici comparée à une machine bien huilée, une machine politique, une ruche bourdonnante d'activités, ou une vieille machine rouillée... On s'y réfère à la direction en des termes qui passent de bourreau de travail à limace, ou à l'aide de personnages américains typiques pour lesquels il faudrait trouver des équivalents culturels selon les milieux: le Général, Paul Bunyan, Charlie Brown.

### **L'école-cabaret (environ 10 % des répondants)**

Dans ce cas, l'école est décrite comme un cirque, un spectacle de Broadway, un banquet, un ballet à la chorégraphie parfaite, un carrousel ou... un asile de fous. La direction y est vue soit dans les termes de maître de cérémonie, funambule ou maître de piste, soit comme quelqu'un qui possède une vision de Cyclope, la sagesse et la patience d'un mentor, ou une énergie qui entraîne ou chasse tout sur son passage.

### **L'école-musée des horreurs (environ 8 % des répondants)**

L'école devient ici un cauchemar imprévisible, une scène de la *Révolution française* alors qu'on ne sait jamais quelle tête sera la prochaine à rouler sur le sol et qu'on a l'impression de marcher continuellement sur des oeufs. La direction ressemble ici au Dr Jekyll et Mr. Hyde, l'atmosphère étant hostile et froide. N'importe quoi peut vous tomber dessus, n'importe quand.

Dans le cadre d'une étude exploratoire de type ethnographique qui a porté sur les écoles exemplaires, **Deblois et Corriveau (1994)** ont traduit et adapté le modèle développé par Steinhoff et Owens. Les images recueillies sont elles aussi révélatrices de la vision qu'ont les gens de leur école et des personnes qui y vivent, que ce soit le personnel enseignant, les membres de la direction ou les élèves. L'équipe de recherche est toutefois allée plutôt en profondeur dans l'analyse de la culture de trois écoles et n'a pas procédé à un sondage auprès d'un grand nombre de répondants, ce qui fait qu'on ne trouve pas dans leurs écrits des données statistiques quant aux métaphores les plus fréquemment utilisées.

## **Valeurs sacrées et valeurs profanes**

Dans leur article intitulé *Resistance to Planned Change and the Sacred in School Cultures*, **Corbett, Firestone et Rossman (1987)** reprennent le concept de normes déjà présenté par Owens et Steinhoff. Ils établissent toutefois une nuance en empruntant aux sciences sociales (Durkheim et Eliade) les termes «sacré» et «profane» afin de différencier les deux niveaux de valeurs ou de croyances qui sous-tendent les normes culturelles.

Les premières, les valeurs sacrées, seraient indissociables de l'identité professionnelle, alors que les deuxièmes pourraient être modifiées. Déjà, en 1971, **Sarason** décrivait les réactions de suspicion et d'hésitation, voire de méfiance, qui attendent le changement lorsqu'un nouveau programme, une nouvelle politique ou une nouvelle pratique demande des comportements qui ne correspondent pas aux conceptions qui existent déjà quant à ce qu'est, ou devrait être, la vie de l'école. Le degré de résistance ou d'acceptation subséquent à un changement en milieu scolaire dépendrait donc de la concordance entre les éléments sacrés de la culture de l'école et les caractéristiques culturelles des changements proposés. Selon **Corbett et al. (1987: 38)** «ce qui semble être de la résistance au changement est en fait souvent une réaction visant à préserver une raison d'être professionnelle ancrée chez le personnel de l'école». Ces auteurs insistent sur le fait qu'on ne semble pas «accorder assez d'attention à la signification des changements et à la manière dont ces significations concordent ou pas avec le noyau sacré de la culture de l'école». (p. 40) [5]

**Corbett et al.** rappellent que tout changement redéfinit ce qui est et ce qui devrait être à l'école. Il est donc essentiel de distinguer les changements qui sont compatibles avec la culture organisationnelle de ceux qui ne le sont pas ou de ceux qui peuvent être adaptés afin de s'intégrer aux normes existantes. En fait, si l'on ne fait pas attention à ces aspects sacrés de la réalité culturelle de l'organisation, scolaire ou autre, la résistance risque d'apparaître dès que les supports d'implantation seront retirés. Dans tout processus de changement organisationnel, on doit donc identifier les normes et les valeurs approuvées et intégrées par les membres de l'organisation, car c'est à partir de mondes subjectifs, et non uniquement de la logique objective, que «les actions sont comprises, interprétées et dotées de sens» [6] (Abravanel, 1988: 62).

Au Canada français, bien qu'un courant de recherche se soit intéressé à l'étude du climat organisationnel en milieu scolaire (**Bouchard, 1989; Corriveau, 1989; Drolet, 1990**), l'intérêt pour l'approche culturelle de la gestion en éducation est plus récent (**Baudoux, 1994a; Deblois et Corriveau, 1994; Lapointe, 1997; Moisset et Brunet,**

1997; Ouellette et LeBreton Forbes, 1996). Dans ses écrits, Baudoux (1988a, 1988b, 1994b) applique une perspective culturelle critique dans l'analyse des différences de genre parmi le personnel de direction des institutions québécoises d'enseignement primaire, secondaire et collégial; Brunet (1989) s'est intéressé au discours comme moyen de médiation de la culture dans un processus de changement en éducation; Jacob (1990) fait le lien entre la culture de l'école et le pouvoir d'influence dans les organisations scolaires et Deblois et Corriveau (1994), ainsi que Ouellette et LeBreton Forbes (1996), analysent les liens qui peuvent exister entre différentes cultures d'école et la réussite scolaire. On constate ainsi la diversité des applications possibles de l'analyse culturelle des organisations scolaires.

## Culture d'école et analyse du changement en éducation

Comment la théorie de la culture organisationnelle peut-elle nous aider à cerner et à décrire les changements que l'embauche en grand nombre de nouvelles et nouveaux enseignants amènera dans l'école? Quel éclairage peut-elle apporter quant au processus d'intégration et d'acculturation que vivront ces personnes? Mais surtout, en quoi l'analyse culturelle de l'école permet-elle de prévoir et de mieux gérer l'impact fondamental qu'auront les nouvelles recrues sur les valeurs, les traditions, les manières de faire et d'être de l'école?

Selon Morgan (1989), en tant que micro-société, toute organisation s'inspire, au niveau idéologique et ce d'une manière fondamentale, de la culture sociale environnante. Ainsi, une personne qui s'intègre dans une école apporte avec elle son propre système de valeurs relié à son âge, son genre et son origine sociale et culturelle. Ce faisant, elle introduit dans l'école une nouvelle vision du monde et des choses. En accord avec ce postulat, on peut émettre l'hypothèse que l'arrivée d'un nombre important de nouvelles personnes dans une école a un impact significatif sur cette micro-société car la force du nombre fera que les nouvelles recrues auront au moins tout autant d'influence sur la culture traditionnelle de l'école que celle-ci en aura sur elles. Une meilleure connaissance des valeurs importantes pour les nouvelles et les nouveaux enseignants ainsi que de la définition qu'elles et ils donnent à leur rôle et à celui de l'école devrait faciliter le processus de leur intégration dans la profession et l'organisation. Cela aiderait également l'équipe-école à s'adapter plus harmonieusement à son nouveau visage.

À ce sujet, des études ont permis de documenter l'important phénomène de changement qui s'amorce lors de l'entrée en grand nombre de personnes, telles les femmes, dont le profil n'est pas traditionnel dans une organisation ou une profession (Andrew, Coderre et Denis, 1991; Fine, Johnson et Ryan, 1990; Harel-Glasson, 1990; Lee-Gosselin et Belcourt, 1991; Kanter, 1977; Roosevelt, 1991; Simard, 1991). Un des facteurs significatifs que l'on a identifiés en ce qui a trait à la transformation des systèmes de valeurs, des normes, des manières de voir et d'agir et des traditions, autrement dit la transformation de la culture de l'organisation, est ce que Kanter (1977), dans le classique *Men and Women of the Corporation*, a appelé les nombres et les proportions. Tant qu'un groupe est proportionnellement sous-représenté dans l'organisation, ses membres tendent à se conformer et à devenir invisibles, ce qui limite considérablement leur influence. Mais plus un groupe devient important en nombre, plus les individus membres de ce groupe sont reconnus et intégrés, plus on leur fait confiance, plus on fait appel à eux et plus ils créent des alliances dans l'organisation. Leur influence sur l'organisation devient ainsi beaucoup plus significative.

On peut en déduire que parmi les changements qui vont suivre l'embauche importante de nouveau personnel scolaire au Canada, il y a la transformation incontournable de ce qu'on appelle la culture de l'école. Il semble important de prévoir cette transformation pour les raisons suivantes:

- afin de faciliter et de promouvoir l'intégration professionnelle efficace des nouvelles recrues;
- afin d'éviter les conflits qui risquent d'apparaître entre les anciens et les nouveaux;
- afin d'éviter l'apparition de clans antagonistes qui nuisent à la cohésion et au fonctionnement de l'école;
- afin de savoir reconnaître les apports innovateurs des nouvelles et des nouveaux et de mieux en profiter;
- en fait, afin tout simplement d'assurer l'évolution harmonieuse de la culture de l'école.

## Conclusion

La responsabilité de la gestion de ces changements revient avant tout aux membres de la direction de l'école. En effet, l'une des variables principales dans la gestion du changement est la perception et la compréhension qu'en a la direction. Ainsi, Morgan (1989: 134-138) parle du rôle crucial joué par ceux ou celles qui guident l'organisation

car les attitudes et la vision du personnel de direction ont un impact sérieux sur l'éthos et le système de signification qui imprègnent toute l'organisation. En fait, certains auteurs et auteures vont jusqu'à définir le concept de leadership comme étant la gestion du sens dans l'organisation et la formulation de son interprétation (Deblois et Corriveau, 1994; Peters, 1978; Morgan et Smircich, 1982), ce qu'Abravanel (1988) présente sous les concepts d'autorité symbolique et de gestion symbolique. Il s'agit d'un type de leadership qui maintient la cohésion dans l'organisation.

Toutefois, il y a aussi des limites que doivent reconnaître et respecter les gestionnaires. Par exemple, il peut être tentant de manipuler la culture de l'école afin d'amener les gens vers sa propre vision des choses sans tenir compte des aspirations et des valeurs des divers membres de l'équipe (Symons, 1988). C'est ce que soutient Smucker (1988) lorsqu'il dénonce la transformation du concept de culture organisationnelle afin d'en faire un instrument de gestion utilisé aux fins de la direction. De toute façon, on ne peut que douter de l'efficacité d'un tel instrument car plusieurs recherches ont démontré le caractère éphémère des changements effectués superficiellement, imposés de l'extérieur et dans la définition desquels on n'a pas impliqué les divers actrices et acteurs de l'organisation (Aktouf, 1988; Enriquez, 1987; Morgan, 1989). Car, ne l'oublions pas, «on n'impose pas une culture à un groupe social. En fait, elle se développe au fil de l'interaction sociale» (Morgan, 1989: 138).

---

## Bibliographie

**ABRAVANEL, Harry**

Culture organisationnelle et autorité symbolique, dans *La culture organisationnelle: aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*, H. Abravanel et al (Éds), Montréal: Gaëtan Morin éditeur, 1988. pp. 49-87.

**AKTOUF, Omar**

La communauté de vision au sein de l'entreprise : exemples et contre exemples, dans *La culture des organisations*, G. Symons (Éd.), Québec: I.Q.R.C., 1988, pp. 71-98.

**ALLAIRE, Yvan, FIRSIROTU, Michaela**

Les théories de la culture organisationnelle, dans *La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*, H. Abravanel et al, (Éds), Montréal: Gaëtan Morin éditeur, 1988. pp. 3-48.

Un modèle multifactoriel pour l'étude des organisations, dans *La culture organisationnelle : aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*, H. Abravanel et al, (Éds), Montréal: Gaëtan Morin éditeur, 1988. pp. 11-143.

**ANDREW, Caroline, CODERRE, Cécile, DENIS, Ann**

Les enjeux pour les femmes gestionnaires : prendre leur place dans les grandes organisations, dans *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, I. Lépine et C. Simard (Éds.). Ottawa: Éditions Agence D'Arc, 1991. pp. 191-219.

**BAUDOUX, Claudine**

Reproduction de la division sociale des sexes dans les postes de direction du primaire et du secondaire, dans *Femmes, gestion, éducation*, C. Baudoux (Éd.), *Les Cahiers scientifiques*, no 58, Montréal: Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), 1988a, pp. 13-59.

**BAUDOUX, Claudine**

Sexualisation des tâches dans les postes de direction du primaire, dans *Recherches féministes*, Vol. 1, no 1, 1988b. pp. 62-77.

**BAUDOUX, Claudine**

Du couple satisfaction/insatisfaction au couple plaisir/angoisse : le management culturel, dans *Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation*, J. Moisset et J.-P. Brunet (Éds), Québec: *Les Cahiers du Labraps*, Vol. 15, Université Laval, 1994a, pp. 57-92.

**BAUDOUX, Claudine**

*La gestion en éducation. Une affaire d'hommes ou de femmes*, Québec: Presses Inter Universitaires, 1994b.

**BELTRAN, André, RUFFAT, Michèle (Éds)**

*Culture d'entreprise et Histoire*, Paris: Les Éditions d'organisation, 1991.

**BERTRAND, Yves**

*Culture organisationnelle*, Sillery: Presses de l'Université du Québec, Télé-Université, 1991.

**BOUCHARD, Luc**

De vraies bonnes écoles... dans *Vie pédagogique*, no 63, 1989, pp. 20-26.

**BRUNET, Jean-Pierre**

*Le discours des administrateurs scolaires à l'occasion d'un projet bureautique*, Montréal: Université de Montréal, Thèse de doctorat inédite, 1989.

- CARDIN, Jean-François, COUTURE, Claire  
*Histoire du Canada Espace et différences*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1996.
- CLEGG, Stewart R.  
Organization and Control, in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 26, 1981. pp. 545-562.
- CORBETT, H. Dickson, FIRESTONE, William, ROSSMAN, Gretchen B.  
Resistance to Change and the Sacred in School Cultures, in *Educational Administration Quarterly*, Vol. 23, no 4, 1987, pp. 36-59.
- CORRIVEAU, Lise  
*Effet du climat organisationnel et du style de gestion de la direction sur l'efficacité de polyvalentes du Québec*, Thèse de doctorat, Montréal: Université de Montréal, 1989.
- DEBLOIS, Claude  
L'administration scolaire et le défi paradigmatique, dans *Les Cahiers du Labraps*, Série «Études et documents», Vol. 4, Département d'administration et de politique scolaires, Québec: Université Laval, 1988.
- DEBLOIS, C., CORRIVEAU, Lise  
La culture de l'école secondaire et le cheminement scolaire des élèves, dans *Études et Recherches*, Vol. 1, no 4, CRIRES, Québec: Université Laval, 1994.
- DROLET, Jacques  
*La qualité de la gestion et le climat organisationnel à l'école «La Légende»: diagnostic et recommandations*, Projet d'intervention présenté à l'ÉNAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique, 1990.
- ENRIQUEZ, Eugène  
Qu'est-ce qu'une organisation sociale, dans *Stratégies de rénovation des établissements scolaires, quelques pistes sociologiques*, Jean-Louis Derouet, Eugène Enriquez et Michel Wieviorka, d'après les travaux de l'Université d'été, La Tourette, 6-11 juin 1987, *Cahiers de la Formation*, Centre Régional de la Formation Pédagogique, Lyon, 1987, pp. 3-10.  
Le changement social, dans *Stratégies de rénovation des établissements scolaires, quelques pistes sociologiques*, Jean-Louis Derouet, Eugène Enriquez et Michel Wieviorka, d'après les travaux de l'Université d'été, La Tourette, 6-11 juin 1987, *Cahiers de la Formation*, Centre Régional de la Formation Pédagogique, Lyon, 1987, pp. 11-20.
- ERICKSON, Frederick  
Conception of School Culture: an Overview, in *Educational Administration Quarterly*, Vol 23, no 4, 1987, pp. 11-24.
- FINE, Marlene C., JOHNSON, Fern L., RYAN, Sallyanne  
Cultural Diversity in the Workplace, in *Public Personnel Management*, Vol. 19, no 3, automne, 1990, pp. 305-319.
- HAREL-GIASSON, Francine  
Femmes gestionnaires - L'actrice et l'organisation, dans *L'individu dans l'organisation, les dimensions oubliées*, J. F. Chanlat (Éd.), Québec-Ottawa: Presses de l'Université Laval et Éditions ESKA, 1990, pp. 408-416.
- JACOB, Suzanne  
*La culture organisationnelle et le pouvoir d'influence dans l'organisation scolaire*, Rapport de recherche, Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 1990.
- JELINEK, Mariann, SMIRCICH, Linda, HIRSCH, Paul  
Introduction: a Code of Many Colors, in *Administrative Science Quarterly*, no 28, 1983, pp. 331-338.
- KANTER, Rosabeth Moss  
*Men and Women of the Corporation*, New-York: Basic Books Inc, 1977.
- KEESING, Roger M.  
Theories of Culture, in *Annual Review of Anthropology*, Vol. 3, 1974, pp. 73-97.
- KROEBER, A. L., KLUCKHOHN, C.  
*Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions*, New York: Vintage, 1952.
- LAPOINTE, Claire  
La gestion des ressources humaines en éducation supérieure et les rapports sociaux de sexe: proposition d'une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre, dans *La recherche en éducation, la personne et le changement social*, Claudine Baudoux et Martha Anadon (dir) Université Laval, *Les Cahiers du Labraps*, Série «Études et documents», Vol. 23, 1997, pp. 281-295.
- LEE-GOSSELIN, Hélène, BELCOURT, Monica  
Les femmes entrepreneures, dans *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, I. Lépine et C. Simard (Éds.), Ottawa: Éditions Agence D'Arc, 1991, pp. 53-88.
- MILLS, Albert J.  
*Organizational Acculturation and Gender Discrimination*, Athabasca: Presses de l'Université d'Athabasca,

1988.

MOISSET, Jean, BRUNET, Jean-Pierre (Éds)

Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation, dans *Les Cahiers du Labraps*, Série études et documents, Vol. 15, Québec: Université Laval, 1994.

MORGAN, Gareth

*Images de l'organisation*, Québec: Presses de l'Université Laval et Éditions ESKA, 1989.

MORGAN, G, SMIRCICH, Linda

Leadership: the Management of Meaning, in *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 18, no 3, 1982, pp. 257-273.

OUCHI, William

*Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*, Reading, Ma: Addison Wesley, 1981.

OUELLETTE, Jean-Guy, LEBRETON FORBES, Diane

*Étude sur les Écoles exemplaires. Étude de cas: École secondaire Népisiguit*, Toronto: Association canadienne d'éducation, 1994.

PETERS, Thomas J., WATERMAN, R. H.

*In Search of Excellence: Lessons From America's Best-Run Companies*, New York: Harper and Row, 1982.

PETTIGREW, Andrew W.

On Studying Organizational Cultures, in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, 1979, pp. 570-581.

REICHERS, Arnon E., SCHNEIDER, Benjamin

Climate and Culture: An Evolution of Constructs, dans *Organizational Climate and Culture*, B. Schneider (Éd), San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1990, pp. 5-39.

ROOSEVELT, Thomas R.

*Beyond Race and Gender: Unleashing the Power of your Total Workforce by Managing Diversity*, New-York: AMACOM, 1991.

RUFFAT, Michèle

La culture d'entreprise: fortune d'un concept, dans *Culture d'entreprise et Histoire*, A. Beltran et M. Ruffat (Éds), Paris: Les Éditions d'organisation, 1991, pp. 19-25.

SARASON, Seymour B.

*The Culture of the School and the Problem of Change*, Boston: Allyn and Bacon, 1971.

SCHEIN, Edgar H.

*Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Josey-Bass, 1985.

SCHÖN, Donald

*Displacement of Concepts*, London: Tavistock, 1963.

SILVERMAN, D.

*The Theory of Organizations*, Londres: Heinemann Educational Books, 1970.

SIMARD, Carolle

Les femmes-juges: une personnalité collective, dans *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, I. Lépine et C. Simard (Éds), Ottawa: Éditions Agence D'Arc, 1991, pp. 147-187.

SIMARD, Jean-Jacques, POUPART, Robert

Appareils, pratiques, vécu: stratégies organisationnelles et développement sociologique des CLSC, dans *La culture organisationnelle: aspects théoriques, pratiques et méthodologiques*, H. Abravanel et al (Éds), Montréal: Gaëtan Morin, 1988, pp. 89-108.

SMIRCICH, Linda

Concepts of Cultures and Organizational Analysis, in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28, 1983, pp. 339-358.

SMUCKER, Joseph

La culture de l'organisation comme idéologie de gestion: une analyse critique, dans *La culture des organisations*, G. Symons (Éd.), Québec: IQRC, *Questions de culture*, no 14, 1988, pp. 39-68.

STEINHOFF, Carl R, OWENS, Robert G.

Toward a Theory of Organizational Culture, in *Journal of Educational Administration*, Vol. 27, no 3, 1989, pp. 6-16.

The Organizational Culture Assessment Inventory: a Metaphorical Analysis in Educational Settings, in *Journal of Educational Administration*, Vol. 27, no 3, 1989, pp. 17-23.

SYMONS, Gladys

La culture des organisations: une nouvelle perspective ou une mode des années 80?, dans *La culture des organisations*, G. Symons (Éd), *Questions de culture*, no 14, Québec: IQRC, 1988, pp. 21-38.

---

## Notes

[1]

Au sujet des recherches portant sur la gestion à la japonaise, recherches qui sont à l'origine des courants dits de l'excellence et de la qualité totale, il importe de noter que le fait que l'on y a ignoré la variable du genre a eu pour conséquence d'occulter des facteurs importants quant au succès des entreprises japonaises (Lapointe, 1995).

[2]

Traduction libre de l'auteure.

[3]

Assumption en anglais.

[4]

Traduction libre de l'auteure.

[5]

Traduction libre de l'auteure.




[6]

En français dans le texte original.




Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)  
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389  
Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>  
© Copyright ACELF, Québec 1999.


## RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  [Recherche par mots-clés](#)
-  [Index des auteurs](#)

## LIENS

-  [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

## PUBLICITÉ

-  [Associez-vous à la revue \*Éducation et francophonie\* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

## RÉSUMÉ

**La problématique culturelle de l'insertion des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école**

Claire Lapointe - Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

*Éducation et francophonie*  
Volume XXVII, numéro 1, printemps 1999  
Perspectives d'avenir en éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

## RÉSUMÉ

À la suite des retraites massives prises par des personnes qui avaient commencé leur carrière en éducation dans les années soixante et soixante-dix, les systèmes scolaires canadiens connaissent actuellement une importante période de renouvellement de leur personnel scolaire. Au niveau de chaque école en particulier, l'arrivée en grand nombre de nouvelles et nouveaux enseignants entraîne des changements majeurs dont certains sont subtils mais fondamentaux. Dans cet article, l'auteure propose certaines pistes de réflexion relatives aux importantes transformations qui se produisent alors. Plus spécifiquement, on s'intéresse ici au phénomène d'intégration et d'acculturation que vivront non seulement les nouvelles et les nouveaux venus, mais aussi toutes les personnes qui travaillent déjà au sein de l'école. Une analyse de la culture de l'école peut aider à cerner, comprendre et mieux gérer cette période de transformation. Après avoir défini le concept de culture organisationnelle et résumé certaines recherches pertinentes à la problématique de cet article, l'auteure conclut en démontrant de quelle manière l'analyse culturelle de l'école peut permettre de prévoir et de mieux gérer l'arrivée des nouvelles et nouveaux enseignants.

[RETOUR](#)

## ABSTRACT

Following the mass retirement of teachers who had begun their careers in the 1960s and 1970s, Canadian school systems are now going through a major period of renewal. The hiring of new teachers in great numbers brings with it significant changes for schools; some of these changes are hard to pin down but are crucial nonetheless. This article proposes a number of avenues for considering the major transformations taking place. Specifically, it deals with the integration and acculturation process that not only new teachers but all other personnel already in the schools are undergoing. Analysis of a school's culture helps to describe, understand and better manage this period of transformation. After defining the concept of organizational culture and reviewing other studies on the topic, the author presents the ways by which analyzing a school's culture makes it possible to more effectively plan and manage the integration of new teachers.

[RETOUR](#)

## RESUMEN

Como consecuencia de las jubilaciones masivas de individuos que habían iniciado su carrera en la educación en los años sesenta y setenta, los sistemas educativos canadienses actualmente viven un

importante periodo de renovación de sus trabajadores. En el nivel particular de cada escuela, el arribo de un gran número de nuevos maestros supone cambios mayores, algunos de los cuales son sutiles pero fundamentales. En este artículo la autora propone ciertas observaciones relacionados con las importantes transformaciones que se han venido registrando. Propiamente hablando, nos interesa abordar el fenómeno de la integración y de la aculturación que vivirán no sólo los nuevos maestros sino también todas las personas que actualmente trabajan en las escuelas. Un análisis de la cultura de la escuela puede ayudarnos a delimitar, comprender y bien dirigir este periodo de transformación. Por principio la autora define el concepto de cultura organizacional y resume ciertas investigaciones relacionadas con problemática del presente artículo y concluye demostrando como el análisis cultural de la escuela permite prevenir y bien dirigir el arribo de nuevos maestros.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)  
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

---

# Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires

Joséphine MUKAMURERA

Université de Sherbrooke, GRIFE/CREFPE [\*]

## Table des matières

- Résumé - Abstract - Resumen
- Introduction
- Cadre d'investigation
- Méthodologie
- Résultats et interprétation: le déploiement des trajectoires d'insertion
  - La non-linéarité des trajectoires
  - Non-linéarité mais amélioration progressive au fil du temps
  - L'historicité des trajectoires
    - Propriété cumulative des actions et situations d'insertion
    - Historicité objective
    - Construction subjective du sens de leur insertion et de leurs trajectoires
- Conclusion
- Bibliographie
- Notes

## Résumé

Cet article présente la synthèse d'une partie des résultats d'une recherche portant sur le processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants présents sur le marché du travail québécois dans la conjoncture difficile des années 80 et 90. À partir des données d'entrevues et une analyse documentaire, cette recherche analyse en profondeur les trajectoires d'insertion et met en évidence les différentes logiques de construction à l'oeuvre. L'article ne rapporte pas l'ensemble des résultats détaillés sur chacun des thèmes abordés par la recherche, mais tente de recomposer une totalité significative qui rende compte du déploiement des trajectoires d'insertion au-delà de la diversité et de la singularité des itinéraires et du vécu professionnel des enseignant(e)s interviewé(e)s. La recherche montre et explicite trois aspects fondamentaux des trajectoires des jeunes enseignants: a) la non-linéarité et l'absence d'un modèle d'insertion unique, b) l'amélioration progressive dans la situation professionnelle au fil du temps et c) l'historicité des trajectoires. Ces résultats témoignent de la nécessité de revoir les notions de précarité, de stabilité, de sécurité d'emploi et d'insertion encore «collées» à l'époque du plein emploi et à l'utilisation de paramètres économiques et objectifs.

## Abstract

This article summarizes specific results of a study on the integration of young teachers into the Quebec teaching profession during the difficult times of the 1980s and 1990s. On the basis of interviews and a

documentary review, that study analyzed teachers' transition paths in depth and brought to light the various integration approaches used by teachers. This article does not present the detailed results for each theme explored by the study, but attempts to reconstruct the overall meaning of the transition process beyond the diversity and particularity of paths and the experience of the teachers who were interviewed. The study explained three fundamental aspects to the transition paths of young teachers: a) the non-linearity of the process and the non-existence of any one transition model; b) the progressive improvement to the teachers' professional situation over time and c) the historicity of paths taken. These results bear witness to the need to review notions of precariousness, stability, job security and integration, all of which are stuck in the era of full employment and the use of objective and economic parameters.

## Resumen

Este artículo presenta una síntesis parcial de los resultados de una investigación sobre el proceso de inserción profesional de jóvenes maestros en el mercado de trabajo quebequense en la difícil coyuntura económica de los años 80 y 90. A partir de entrevistas y de un análisis de documentos, esta investigación analiza detalladamente las trayectorias de inserción y subraya las diferentes lógicas de construcción que se despliegan. Este artículo no muestra todos los resultados de la investigación, sino que trata de recomponer una totalidad significativa que muestre cómo las trayectorias de inserción se despliegan más allá de la diversidad y singularidad de los itinerarios y de la vida profesional de los maestros y maestras entrevistados. La investigación muestra y explica tres aspectos fundamentales de las trayectorias de tres jóvenes maestros: a) la no linealidad y la ausencia de un modelo único, b) el mejoramiento progresivo de la situación profesional con el paso del tiempo, c) la historicidad de las trayectorias. Estos resultados demuestran la necesidad de revisar las nociones de precariedad, de estabilidad, de seguridad laboral y de inserción que aun poseen resonancias provenientes de la época del trabajo a tiempo completo y de los parámetros económicos y objetivos del trabajo.

---

## Introduction

Travail jadis peu payé, peu valorisé et contrôlé par les communautés religieuses, ce n'est qu'au XX<sup>e</sup> siècle que l'enseignement est devenu une occupation stable au Québec et ailleurs au Canada. Avec la poussée démographique des années d'après-guerre et la démocratisation de l'éducation, le nombre d'enseignants s'est accru, tout comme le prestige de cette occupation et les salaires (Lessard et Tardif, 1996; Lemieux, 1992). Au cours des années 1960-1970, la grande réforme de l'éducation s'est également accompagnée de l'universitarisation de la formation des maîtres, de l'apparition de nouveaux champs d'enseignement dans l'école québécoise et de l'embauche massive de nouveaux enseignants aux ordres scolaires primaire et secondaire. C'est dans ce contexte que se situe l'avènement d'une «carrière» dans l'enseignement au Québec, soit l'apparition d'une occupation stable et socialement reconnue, dans laquelle de jeunes enseignants laïcs, suite à une formation sanctionnée par un diplôme, peuvent entrer afin d'y suivre un cheminement comportant certaines étapes et récompenses propres.

Pendant, les années 1980 et le début des années 1990 voient apparaître des crises économiques et des vagues de compressions budgétaires importantes, une baisse des effectifs scolaires, un surplus d'enseignants, une baisse de besoins de recrutement, etc. (Lessard et Tardif, 1996; Bousquet, 1990; Conseils des Universités, 1986). Cette situation a entraîné, entre autres, le ralentissement du recrutement de jeunes enseignants, la précarisation du travail particulièrement chez les plus jeunes et, enfin, la constitution d'une importante armée de réserve estimée à près de 50 000 enseignants temporaires ou sous-employés (CEQ, 1996; Bousquet, 1990).

La récente vague d'embauches d'enseignants au Québec (on parle de 10 500 «nouveaux» enseignants pour l'année scolaire 1997-1998), suite à la création de la maternelle à temps partiel pour les enfants de 4 ans et la maternelle à temps plein pour les enfants de cinq ans et aux retraites massives dans le secteur de l'éducation, atténuera quelque peu le problème d'insertion et la précarité d'emploi chez les jeunes mais sans vraiment le résoudre. D'une part, la réserve d'enseignants à statut précaire est largement supérieure au nombre estimé d'embauches nécessaires et, d'autre part, les plus anciens enseignants à statut précaire viendront combler les postes laissés vacants, tandis que bon nombre des nouveaux diplômés vivront à leur tour une «insertion précaire». En ce sens, le problème de l'insertion professionnelle et de la précarité d'emploi en enseignement demeure toujours pleinement actuel et le restera probablement pour plusieurs années encore, d'où l'importance de notre recherche dont la question directrice est la suivante : *Comment les jeunes enseignants s'insèrent-ils sur le marché du travail enseignant? Comment se structurent et se construisent leurs trajectoires? Alors que les*

travaux existants donnent surtout un portrait quantitatif et ponctuel du placement des diplômés en enseignement et de la précarité d'emploi, cet article propose une analyse des trajectoires individuelles parcourues et vécues «de l'intérieur» par les enseignants.

## Cadre d'investigation

L'insertion professionnelle est un domaine d'étude encore en chantier (Trottier, 1995; Dupaquier et al., 1986), dépourvue d'une définition claire et d'une solide base théorique appuyée sur des perspectives économiques, sociologiques et psychosociologiques. La profusion de sens et l'éclatement des théories autour de l'insertion professionnelle s'accompagnent des difficultés de spécifier son contenu et d'en délimiter le début et la fin. Avant de préciser nos propres choix théoriques, examinons brièvement les principaux courants théoriques qui marquent ce champ de recherche.

- La première approche est centrée sur le rôle des caractéristiques individuelles (âge, sexe, origine sociale, etc.) comme facteurs explicatifs des conditions d'insertion sur le marché du travail et des disparités de situations professionnelles.
- La deuxième approche, inspirée de la théorie économique du capital humain, situe l'insertion professionnelle au coeur de la relation formation/emploi et met au centre la formation comme facteur explicatif (Paul, 1989; Diambomba, 1995).
- La troisième approche est plutôt centrée sur le fonctionnement du marché du travail pour étudier et expliquer l'insertion professionnelle (Paul, 1989; Vincens, 1989; Diambomba, 1995).
- La quatrième approche est celle de la rationalité de l'acteur sous-jacente aux théories de «*Job Search*» et qui propose d'étudier l'insertion professionnelle à partir des comportements individuels pendant la recherche d'emploi (Lepage, 1987; Vincens 1981).
- La cinquième approche inscrit l'insertion dans la relation école-travail et propose de tenir compte à la fois de l'effet des structures et du rôle de la position de l'acteur dans ces structures (Laflamme, 1993).

Toutefois, les bouleversements provoqués par la crise économique des vingt dernières années imposent un nouveau regard sur l'insertion professionnelle, notamment en ce qui concerne la durée, la délimitation et la dynamique même du processus d'insertion.

Selon Vincens (1981), le début de l'insertion serait marqué par un changement dans l'utilisation du temps, c'est-à-dire que l'individu cesse de partager son temps seulement entre les loisirs, les études et le travail non marchand, pour se consacrer à la recherche et/ou à l'occupation d'un emploi rémunéré. Dans ce cas, la période d'insertion durerait tant et aussi longtemps que l'individu mènera des activités de recherche d'emploi ou des études orientées sur l'accès à un autre emploi et que l'emploi occupé ne sera ni stable (contrat à durée indéterminée), ni correspondant à son «emploi de réserve» (Vincens, 1981). Cependant, le processus lui-même est vu par Vincens comme étant à l'interface entre le comportement rationnel du chercheur d'emploi et le fonctionnement du marché du travail auquel il reconnaît un certain rôle structurant (Vincens, 1981; 1989). L'idée de la délimitation du processus est en soi intéressante, mais les indicateurs de début et de fin retenus semblent plus appropriés à l'époque du plein emploi et au modèle typique d'insertion des années 60 et 70 (formation suivie d'une recherche d'emploi et de l'occupation d'un emploi à temps plein à durée indéterminée) qu'au contexte actuel marqué par de nouveaux rapports entre le système éducatif et le système productif et où la précarité d'emploi semble devenir un phénomène structurel.

Malgré la difficulté toujours actuelle de spécifier des indicateurs fiables et univoques délimitant l'insertion professionnelle, la conception de Vincens (1981, 1989) contient trois pistes intéressantes retenues pour les fins de notre recherche. La première situe l'acteur au coeur de son insertion professionnelle, par ses décisions, ses actions et son point de vue, tout en reconnaissant qu'il doit s'insérer dans un marché ayant ses caractéristiques propres et où l'information est imparfaite. La deuxième est celle de l'insertion professionnelle en tant que processus, à savoir la reconnaissance d'une certaine temporalité et d'une dynamique de l'insertion, nous amenant ainsi à suivre les «itinéraires professionnels» et à faire des descriptions et des analyses diachroniques. La troisième, qu'on retrouve plus explicitement chez Laflamme (1993) et Dupaquier et al., (1986), est celle de la multidimensionnalité du processus d'insertion, celle-ci étant liée, bien entendu, à l'inscription dans le temps [l'aspect progressif] d'abord, mais aussi à la variété des situations possibles, aux divers mouvements qui affectent les individus et aux différentes façons de composer avec les exigences de chacune des instances (système

d'enseignement et marché de l'emploi).

Enfin, les limites respectives des théories du capital humain, des modèles de «*Job Search*» et du fonctionnement du marché du travail dans la compréhension de l'insertion amènent à adopter une perspective interactionniste (Daignault, 1990; Gambetta, 1987; Crozier et Friedberg, 1977, 1981) qui tient compte de la dynamique du jeu de l'acteur et des structures en présence. Nous désirons par là, non seulement tenir compte du rôle de l'acteur et du sens qu'il donne à son insertion et à sa trajectoire, mais aussi contextualiser ceux-ci, c'est-à-dire leur donner une signification «objective» en les situant dans les structures en place et les dynamiques internes des organisations scolaires employeuses.

## Méthodologie

La recherche s'appuie sur une stratégie combinée articulant entrevues (jeunes enseignants et responsables des ressources humaines), analyse de calendriers d'activités et analyse documentaire suivant le principe de «triangulation» des données (Huberman et Miles, 1991; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990). Cependant, les résultats présentés dans cet article concernent principalement les données d'entrevues auprès de vingt jeunes enseignants et l'analyse de leurs calendriers d'activités depuis leur entrée sur le marché du travail jusqu'à la fin de l'année 1992 [1]. Ces entrevues ont été menées en 1992-1993 et portaient sur des thèmes relatifs aux conditions d'entrée dans le métier, au processus d'accès aux différents emplois obtenus, aux divers mouvements et phénomènes ayant marqué leur cheminement ainsi qu'au vécu professionnel. Les calendriers d'activités permettaient de reconstituer les itinéraires professionnels mois après mois selon les neuf paramètres suivants: emploi à temps plein, emploi à temps partiel, emploi à la leçon, emploi à taux horaire, suppléance occasionnelle, autre emploi, études à temps plein ou à temps partiel, recherche d'emploi et inactivité. Notre échantillon d'étude a été constitué suivant le critère de disponibilité et de volontariat à partir d'une liste exhaustive de 42 «jeunes» enseignants de la région de Québec qui remplissaient notre critère de base qui est: avoir cumulé cinq ans d'expérience d'enseignement en 1992. Cependant, étant donné la pénurie d'emploi et l'explosion des emplois à temps partiel en enseignement au Québec durant les années 80, il a fallu en moyenne environ 8 ans pour cumuler 5 années d'expérience, ce qui reflète en quelque sorte les difficultés d'insertion sur le marché du travail. Voici brièvement le portrait de l'échantillon d'enseignants participant à l'étude et qui travaillent dans treize champs d'enseignement différents:

**Tableau 1**  
**Échantillon d'enseignants participant à l'étude**

Ordre scolaire	Genre	Âge en 1992	Année d'entrée	Statut d'emploi en 1992-1993
Primaire	6 H 7 F	-30 ans 3	1980-85 7	Précaire 12
Secondaire	14 F	30-35 ans +35 ans 13 4	1986-89 13	Temps plein régulier 8 dont 3 déjà permanents

L'analyse de données suivie par cette recherche s'inspire du modèle interactif de Huberman et Miles (1991) qui se présente sous une forme de va-et-vient, d'abord entre la cueillette de données et leur analyse, ensuite entre les différentes activités analytiques elles-mêmes, à savoir la condensation des données, la présentation des résultats et l'élaboration/vérification des conclusions. Le contrôle de la fiabilité de l'analyse a été effectué à deux niveaux, celui de la stabilité des données et celui de la reproductibilité des données (Krippendorff, 1980), respectivement par des démarches d'intracodage et d'intercodage (Huberman et Miles, 1991).

## Résultats et interprétation: le déploiement des trajectoires d'insertion

L'analyse des trajectoires des vingt enseignants montre trois aspects fondamentaux en regard du déploiement des trajectoires d'insertion: la non-linéarité des trajectoires, l'amélioration progressive dans la situation professionnelle au fil du temps et l'historicité des trajectoires. Les **Figures 1A-1B-1C-1D** ainsi que la **Figure 2** illustrent les parcours de quelques jeunes enseignants, en mettant en évidence d'abord la diversité des occupations et leur arrimage dans le temps (**Figures 1A-1B-1C-1D**) et ensuite les parcours statutaires ayant mené au statut régulier pour les huit enseignants concernés de l'échantillon (**Figure 2**). Les **Figures 1A-1B-1C-1D** sont données à titre d'exemple [2] et montrent les itinéraires concrets de quatre enseignants (deux à temps

partiel et deux autres à temps plein régulier) identifiés respectivement par des codes (PN14, BC2, PS4, PM17) pour des raisons de confidentialité. Elles illustrent les parcours suivis en fonction des neuf paramètres d'occupation-statut d'emploi apparaissant sur l'axe des ordonnées tandis que l'axe des abscisses représente les intervalles de mois passés sur le marché du travail tout en indiquant l'année d'entrée sur le marché du travail ainsi que l'année qui clôture la période de temps observée dans notre étude (1992 pour tous les enseignants interviewés).

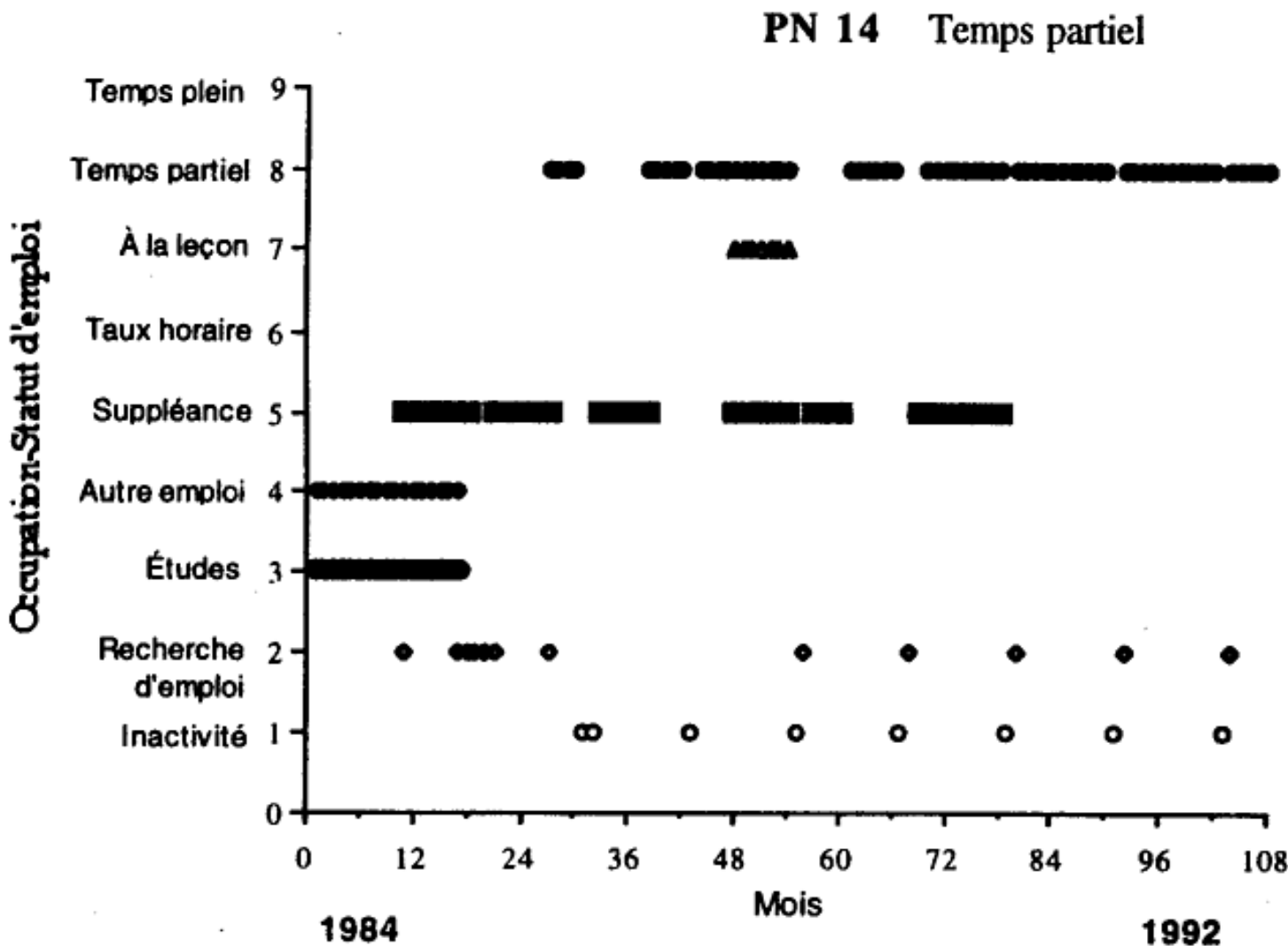


Figure 1A - Itinéraire professionnel de l'enseignant PN14

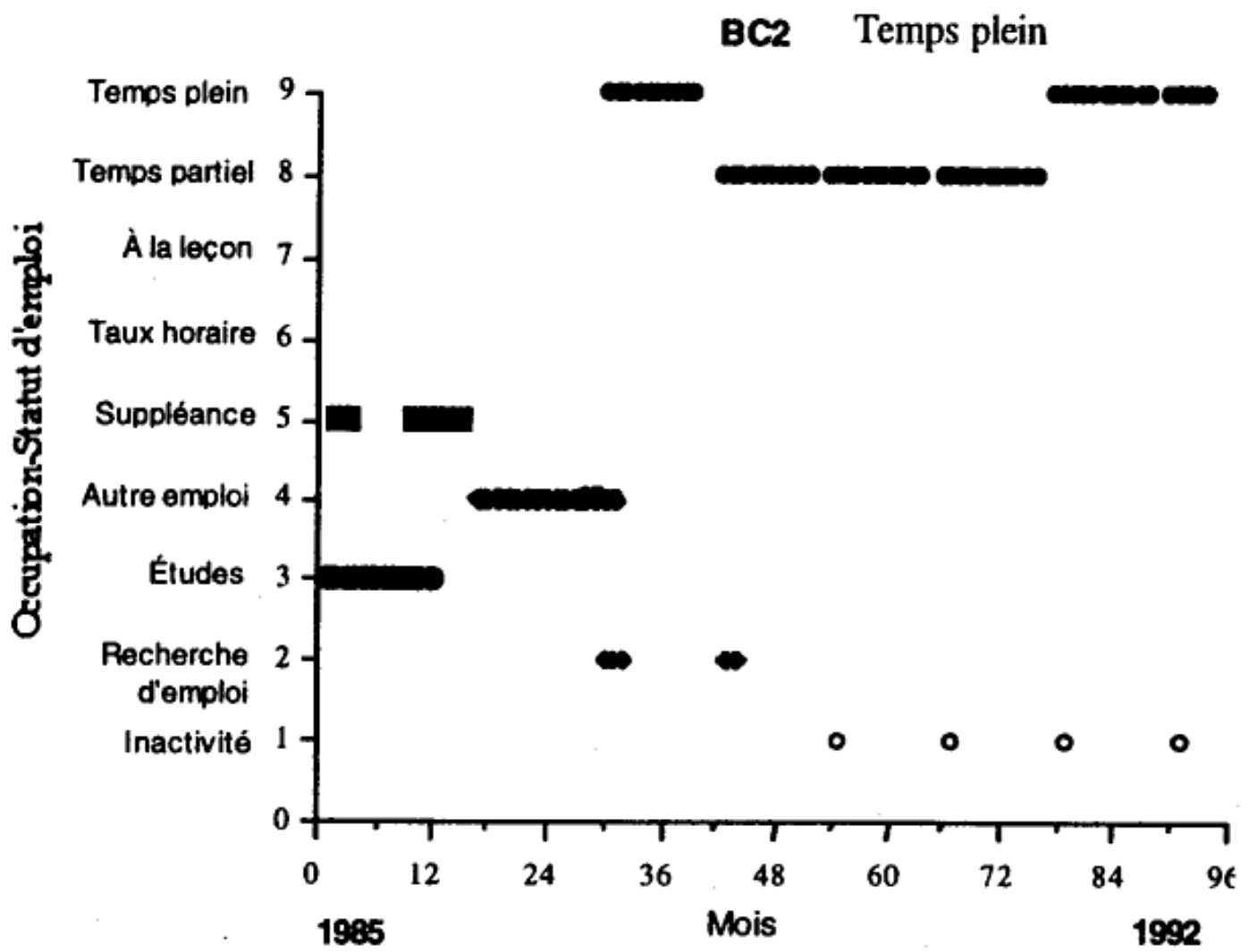


Figure 1B - Itinéraire professionnel de l'enseignant BC2

PS4 Temps partiel

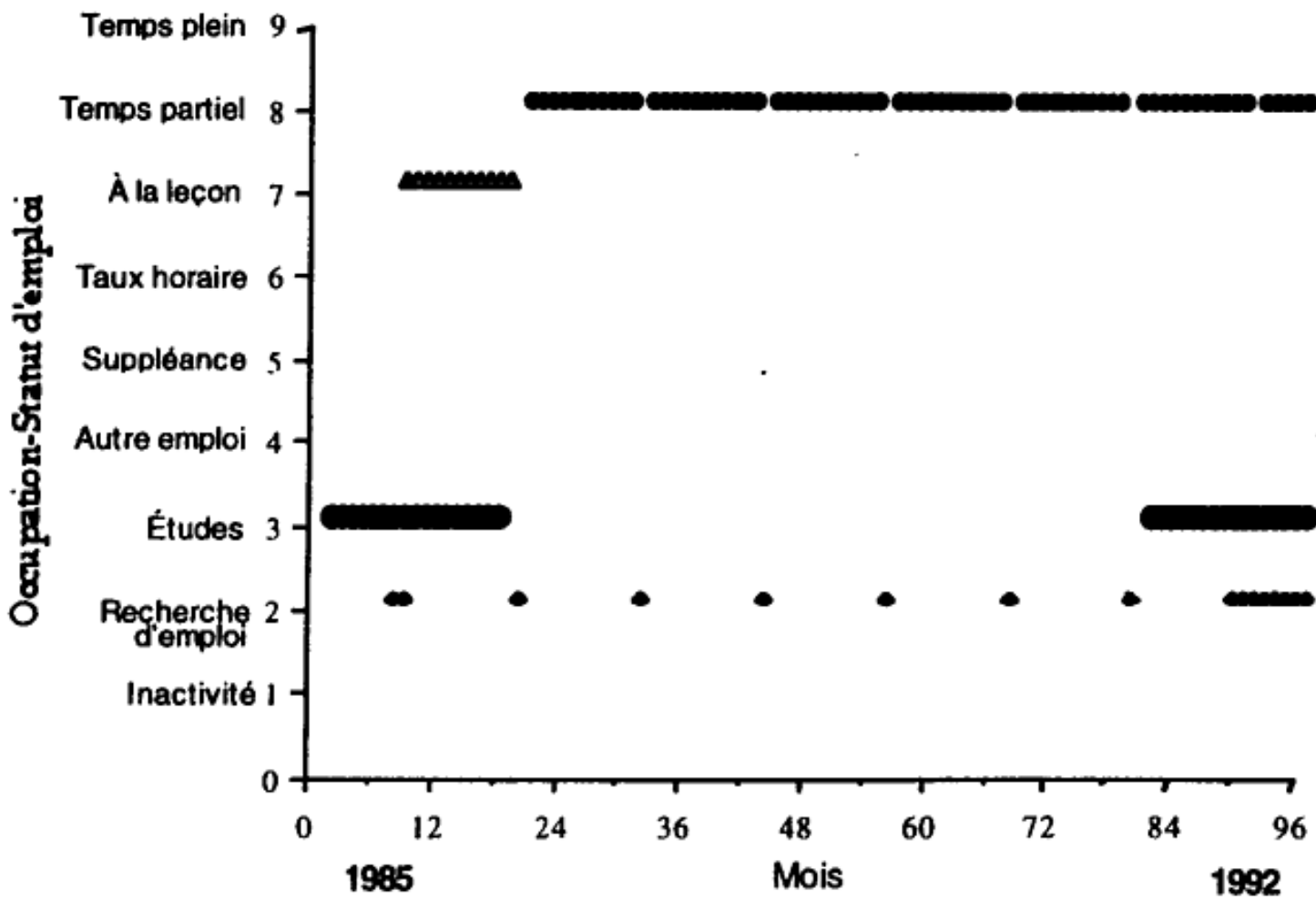


Figure 1C - Itinéraire professionnel de l'enseignant PS4

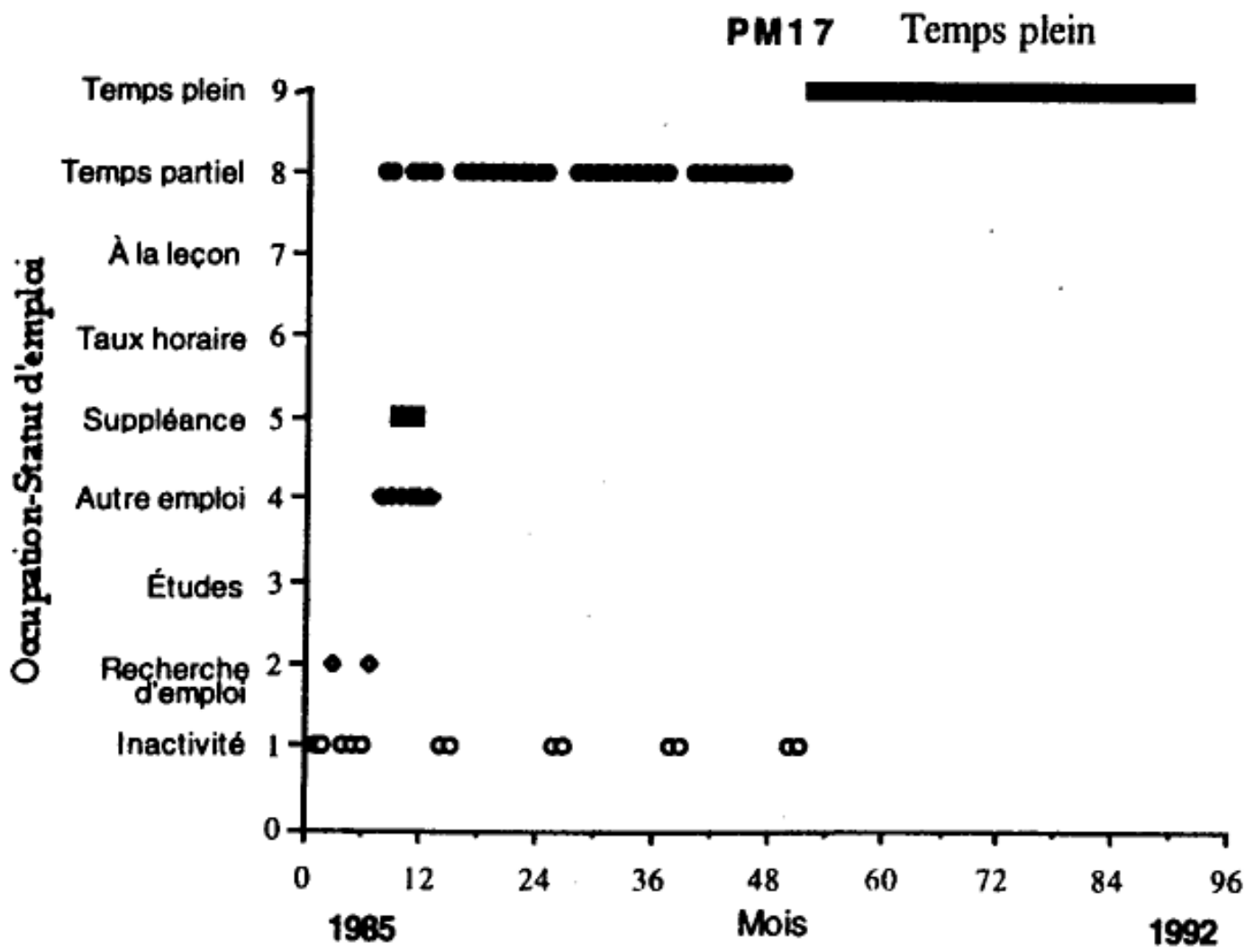
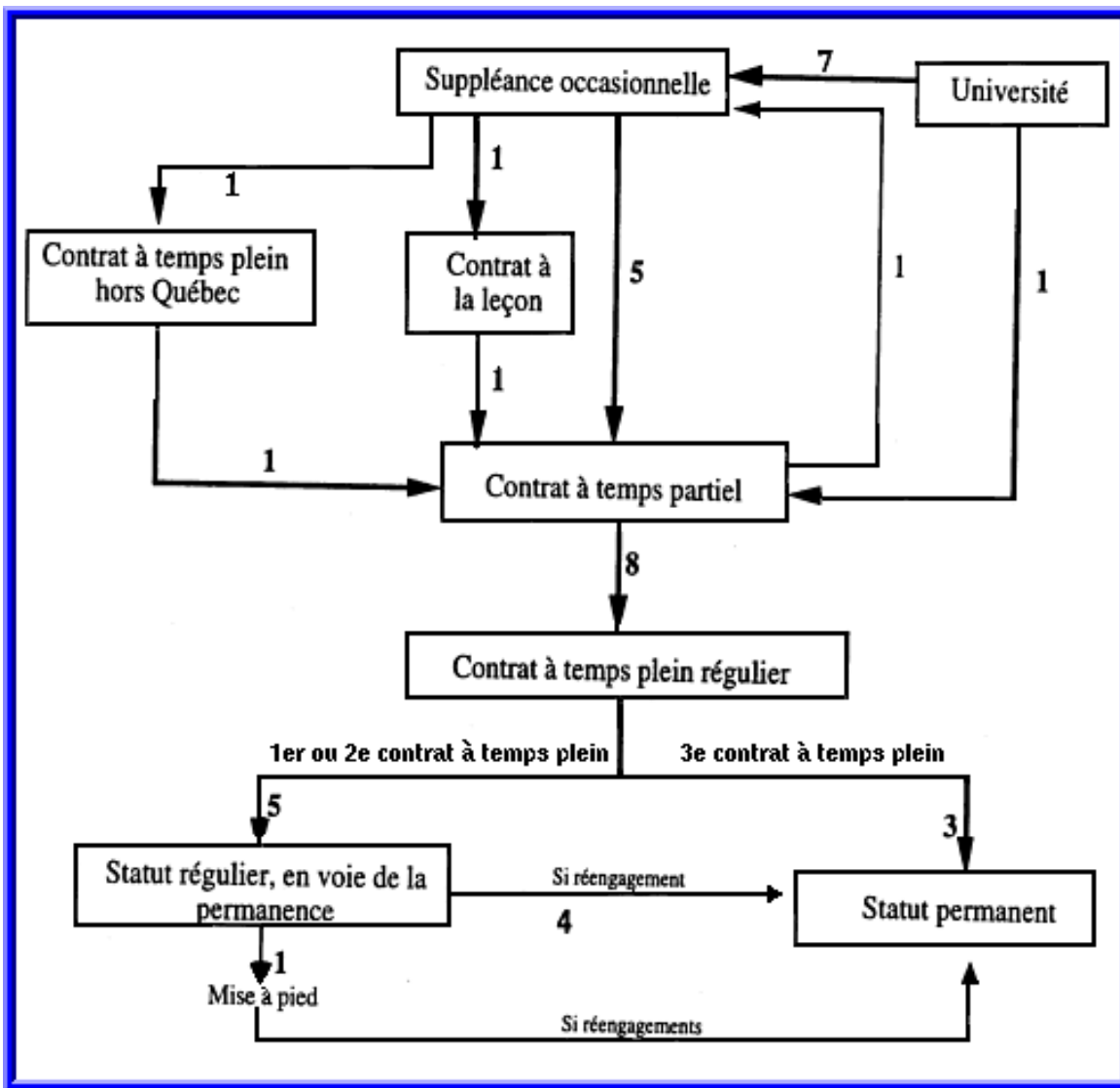


Figure 1D - Itinéraire professionnel de l'enseignant PM17



**Figure 2 - Cheminements statutaires menant au statut régulier et permanent**

Parmi les vingt enseignants étudiés, il y en a seulement huit qui ont le statut régulier à l'année de référence qui est 1992. Cette **Figure 2** ne concerne donc que ces huit enseignants. Le point de départ pour tout le monde est la sortie de l'université. On réalise déjà qu'à la sortie les personnes connaissent des situations différentes et ainsi de suite. Les chiffres qui accompagnent chaque flèche indiquent le nombre d'enseignants engagés dans cette voie.

Voyons de plus près chacun des trois aspects caractéristiques des trajectoires.

## La non-linéarité des trajectoires

Dans le matériel analysé (les vingt entrevues et vingt calendriers d'activités), il n'existe pas d'itinéraire typique comportant une suite d'étapes clairement définies une fois pour toute. Sur le plan temporel, la non-linéarité des trajectoires se manifeste par cinq phénomènes majeurs: l'enchevêtrement, le changement, la discontinuité, la mouvance des limites initiales et finales des trajectoires, l'allongement et la perte de sens du processus d'insertion.

*L'enchevêtrement* s'illustre principalement par l'alternance et le recouvrement des situations de travail, de recherche d'emploi, de travail en dehors de l'enseignement ou du système scolaire québécois, de double emploi et de double inscription sociale (travail et études, double statut d'emploi), etc.

*Le changement* est un phénomène dominant chez les jeunes, en particulier à cause de leur statut précaire. Il se manifeste concrètement par les changements fréquents de milieu et de conditions de travail: changements de degrés d'enseignement, de tâche, de disciplines d'enseignement, d'écoles et de commissions scolaires surtout dans les premières années d'enseignement. Ces changements s'expliquent surtout par les règles d'attribution des contrats à temps partiel et les pratiques d'affectation et de répartition des tâches qui donnent la priorité aux enseignants ayant plus d'ancienneté au détriment des plus jeunes. Ces derniers sont alors sujets à des

phénomènes de supplantation et se voient souvent attribuer ce qu'ils appellent des «restants de tâche», des «queues de tâche», des «fonds de tâche», etc. Ainsi, leur tâche est souvent éclatée et parfois en dehors du champ d'enseignement pour lequel ils ont la qualification, ce qui alourdit leur travail, considérant par ailleurs qu'ils doivent souvent repartir à zéro et se réadapter d'une fois à l'autre à une nouvelle tâche et au milieu physique et humain.

*La discontinuité*, à la fois temporelle et situationnelle, se révèle par les délais d'attente plus ou moins longs entre la sortie des études et le premier emploi, et surtout le premier contrat, par le changement de tâche et des conditions d'affectation en général, par l'occupation de postes contractuels successifs entrecoupés par des périodes d'attente et des situations de suppléance occasionnelle, de chômage, de recherche d'emploi, d'études, d'occupation d'emploi d'appoint, d'inactivité, etc. Il va sans dire que cette discontinuité temporelle et situationnelle entraîne une discontinuité pédagogique, ralentit le processus d'apprentissage du métier et retarde l'étape de la «consolidation» (Nault, 1993; Huberman et al., 1989) chez les enseignants novices.

*L'allongement et la perte de sens du processus d'insertion*, c'est-à-dire qu'on constate au fond que l'insertion cesse d'être une phase d'entrée dans la profession enseignante pour devenir une sorte d'état professionnel dont la durée est souvent indéterminée ou du moins, dans la vaste majorité des cas, très longue: par exemple, occupation d'un emploi à temps partiel pendant plusieurs années, avec réembauche d'année en année, soit par priorité de compétence ou de façon arbitraire avant 1990, soit par droit de rappel basé sur l'ancienneté à partir des années 90 suite à l'introduction de la liste de rappel. Progressivement, des enseignants à statut précaire accumulent ancienneté et expérience et finissent donc par se faire une place au sein de leur commission scolaire, sans nécessairement être insérés sur le plan légal (permanence).

*La mouvance des limites initiales et finales des trajectoires* s'illustre par la diversité des modalités d'entrée dans la profession (pendant ou à la fin des études, par suppléances ou par contrat, retour aux études, etc.), par les difficultés de compléter le stage probatoire et d'obtenir une autorisation personnelle permanente d'enseigner (brevet) à l'intérieur des cinq années suivant la fin des études et l'obtention du permis temporaire d'enseigner [3], et enfin par les difficultés, voire l'impossibilité d'obtenir un contrat à temps plein dans le réseau scolaire québécois. Bref, il n'apparaît pas de critères fiables et universels permettant de fixer le moment de début et de fin de l'insertion. On réalise en effet que les critères traditionnels (fin des études, recherche d'emploi, emploi stable, correspondance formation-emploi) servant habituellement de marqueurs temporels et situationnels pour définir objectivement le début et la fin du processus d'insertion professionnelle sont difficilement applicables aux trajectoires individuelles réelles des enseignants interviewés. L'insertion s'avère être plutôt un processus «ouvert» en amont et en aval, dont on ne peut fixer a priori et pour tout le monde, ni le moment de début et de fin, ni la durée.

Tous ces phénomènes témoignent de l'impossibilité de représenter les trajectoires réelles des jeunes enseignants à partir d'un modèle unique et linéaire d'insertion, qui présenterait toujours les mêmes traits (limites claires, phases, étapes, évolution orientée, etc.). Par ailleurs, l'éclatement même des trajectoires, leur mouvance et leur discontinuité, l'absence de modèle uniforme, la variété des situations d'insertion, tout cela exprime au fond les transformations profondes qui ont affecté le marché du travail et la profession enseignante au Québec à l'aube des années 80 (Lessard et Tardif, 1996; Lessard, Perron et Bélanger, 1991). Alors que dans les décennies précédentes, les nouveaux enseignants pouvaient s'insérer dans leur métier selon un processus relativement connu et linéaire (formation, recherche d'emploi, obtention d'un emploi à temps plein, probation, brevet d'enseignement, emploi permanent), les nouvelles générations d'enseignants des années 1980 et 1990 sont confrontées à l'effondrement de ce modèle d'insertion. En s'engageant dans l'enseignement, elles entrent en quelque sorte dans un long labyrinthe professionnel dont les méandres sont autant de défis pour elles.

## **Non-linéarité mais amélioration progressive au fil du temps**

Le fait que les trajectoires ne soient pas linéaires n'implique pas forcément l'absence de progression et d'amélioration dans le statut, les conditions de travail et les liens d'emploi. À ce sujet, la présente recherche montre qu'il y a une amélioration progressive dans la situation professionnelle au fil du temps. Cette amélioration progressive suit grosso modo la trame suivante:

- Période d'attente avant le premier contrat.
- Suppléances dans différentes écoles du système scolaire québécois, accompagnées parfois d'emplois de transition en dehors des milieux scolaires ou dans d'autres provinces canadiennes.
- Passage de la suppléance occasionnelle à la situation de travail avec contrat.

- Premiers contrats généralement de très courte durée, avec une tâche réduite en terme de pourcentage d'une pleine tâche éducative annuelle.
- Puis, progressivement, embauches dans des contrats à temps partiel de plus en plus substantiels et travail à longueur de l'année scolaire.
- Enfin, possibilité croissante d'obtenir un contrat à temps plein dans sa commission scolaire, après un laps de temps plus ou moins long de travail à statut précaire.

Cette trame -- dégagée par induction des analyses de cas -- ne correspond pas à une suite d'étapes naturelles ou logiques emboîtées les unes dans les autres. Il ne s'agit pas, à proprement parler, d'un modèle d'insertion, car tous les enseignants ne suivent pas forcément cette trame. Certains d'entre eux commencent par une étape plutôt qu'une autre, d'autres connaissent des hauts et des bas ou encore restent cantonnés à certains statuts et n'obtiennent pas de contrats à temps plein, et enfin, certains ne se rendent jamais à la fin.

## **L'historicité des trajectoires**

Les analyses de cas montrent que les trajectoires temporelles sont aussi porteuses, à travers l'investissement et l'action des acteurs, d'une historicité, c'est-à-dire de la structuration continue du présent à partir des actions et des événements passés. S'engager dans un processus d'insertion, c'est donc s'engager dans une histoire -- celle des acteurs, de leurs projets et parcours -- où les actions, les événements, les positions professionnelles occupées, les décisions, les stratégies, les chances et les opportunités finissent peu à peu par compter, par laisser des traces, par s'additionner, par créer un passé qui conditionne d'une certaine façon le présent professionnel. Selon nos données, cette historicité des trajectoires d'insertion se révèle à travers trois ordres de phénomènes: propriété cumulative des actions et situations d'insertion, historicité objective, construction subjective du sens de leur insertion et de leurs trajectoires.

## **Propriété cumulative des actions et situations d'insertion**

Les jeunes enseignants ne sont pas et ne restent pas passifs en regard de leur insertion sur le marché du travail. Au contraire, ils posent des actes, mobilisent des ressources tant cognitives, symboliques, pratiques et relationnels, prennent des décisions, s'engagent dans des projets, des initiatives, des démarches, etc. Bref, ils s'investissent dans leur projet professionnel et agissent. De ce point de vue, leurs trajectoires d'insertion dépendent, à chaque moment, de leurs actions passées: ce qu'ils peuvent faire et espérer aujourd'hui dépend largement de ce qu'ils ont fait et réalisé auparavant. À cet égard, on pourrait parler ici d'une certaine propriété cumulative des actions et situations d'insertion. Par exemple, lorsqu'un jeune enseignant, après avoir envoyé des *curriculum vitae* un peu au hasard, parvient à se faire un «contact» dans une commission scolaire ou une école, ce contact fait désormais partie de l'historique de sa trajectoire: il peut prendre appui sur cet investissement pour tenter d'autres actions et trouver d'autres opportunités. Bien d'autres initiatives stratégiques s'inscrivent aussi dans l'historique des trajectoires individuelles de jeunes interviewés, par exemple, faire du bénévolat dans les écoles, faire preuve d'une grande disponibilité et implication active dans les écoles, accepter des tâches de défis et des tâches résiduelles souvent difficiles, identifier les acteurs importants dans sa commission scolaire ou son école et s'en faire des alliés, etc. Bref, ce que font les acteurs n'est pas inutile mais dessine progressivement, à travers le temps, une trame où les actions et initiatives passées constituent des jalons vers l'atteinte d'un but professionnel. Autrement dit, les trajectoires sont orientées historiquement par les actions passées des acteurs.

## **Historicité objective**

L'historicité des trajectoires est aussi en quelque sorte objective, dans la mesure où elles se déroulent dans un contexte socio-institutionnel qui enregistre leur existence et leurs traces sous la forme de documents, de contrats, de rapports d'évaluation, de bonification du salaire, de noms inscrits sur des listes, etc. La fameuse liste de rappel est le meilleur exemple de cette objectivité historique: avec le temps, les efforts et la patience, des enseignants y voient leur nom inscrit, gagnant ainsi le droit à une existence historique officielle attestée par le principe d'ancienneté. Ce principe montre justement que l'histoire compte: le fait d'être là avant détermine les possibilités du présent et du futur.

## Construction subjective du sens de leur insertion et de leurs trajectoires

Enfin, l'historicité des trajectoires renvoie aux interprétations que les acteurs édifient à propos de leur situation passée et actuelle. Leur cheminement n'est pas qu'une suite d'actions et d'événements professionnels mais relève, de leur part, d'une interprétation constante de ce qu'ils ont réalisé auparavant, de l'étape où, à leurs yeux, ils sont rendus et de ce qu'ils espèrent obtenir par la suite.

Nos données d'entrevues font ressortir cette dimension subjective et interprétative de l'insertion et des trajectoires. Elles montrent que pour les jeunes enseignants, les notions de précarité, de stabilité et de sécurité d'emploi ne se réfèrent pas uniquement, ni même principalement, à des critères objectifs d'emploi mais à des interprétations de leur situation présente et passée et à leur anticipation de l'avenir. Par exemple, de jeunes enseignants donnent un poids relatif à la stabilité et la sécurité d'emploi liées à leur statut régulier tant et aussi longtemps qu'ils n'ont pas acquis la permanence et qu'ils anticipent des excédents d'effectifs qui peuvent leur occasionner une mise à pied. Dans un autre sens, à partir des règles d'embauche fondées sur le droit de rappel par ancienneté, des enseignants bien positionnés nourrissent un sentiment de stabilité et de sécurité professionnelle en dépit de leur statut précaire. De façon globale, les analyses effectuées montrent que la précarité d'emploi comportent des coûts existentiels et identitaires importants, mais que certaines situations et interprétations de jeunes enseignants constituent une ressource de survie et jouent un rôle compensateur permettant de se stabiliser dans des itinéraires pourtant instables et cahoteux: régularité du travail et continuité du revenu, contrats substantiels, bonne position sur la liste de rappel par ancienneté, équité, tâche confortable, valorisation par la direction d'école et intégration dans l'équipe-école, sentiment de progression, optimisme pour l'avenir, etc. Une étude récente (Trottier et al., 1997) sur les représentations de l'insertion chez les diplômés universitaires montre d'ailleurs que la stabilité n'est pas uniquement liée à l'emploi occupé, mais aussi à «l'employabilité» de l'acteur qui lui permet de se maintenir sur le marché du travail malgré l'occupation des emplois à durée déterminée.

Les jeunes enseignants construisent donc constamment des interprétations qui leur permettent de donner du sens à leur insertion, à leur situation et à ce qu'ils font au fur et à mesure qu'ils le font. De ce fait, il est évident que le déploiement des trajectoires ne relève pas des procédés du roman classique, avec un début, un milieu et une fin précise. C'est plutôt un véritable *work in progress* ou, en d'autres termes, une «histoire ouverte» où l'action et la subjectivité des acteurs contribuent constamment à définir l'avenir au contact même des situations qui risquent de le défaire ou, du moins, de le rendre improbable ou imprévisible.

## Conclusion

Abordées sous un angle temporel, l'insertion professionnelle et les trajectoires de jeunes enseignants se caractérisent par trois phénomènes majeurs: la non-linéarité, l'amélioration progressive dans la situation professionnelle au fil du temps et enfin l'historicité. Ces phénomènes, tels que nous les avons décrits, témoignent de l'absence d'un modèle d'insertion unique, de la construction quotidienne des trajectoires et du caractère «ouvert» et «graduel» du processus d'insertion. Ils rendent compte également de la complexité des trajectoires, ces dernières ayant à la fois une existence objective et un sens subjectif lié au vécu et à l'interprétation de l'acteur.

Les résultats de cette recherche invitent, non seulement à relativiser et à redéfinir les notions de précarité, de stabilité, de sécurité d'emploi et d'insertion, mais aussi à tenir compte dorénavant de sa double face, l'une objective et l'autre subjective. Ils invitent également à renoncer, de façon critique, à plaquer sur les itinéraires d'insertion des modèles a priori, en privilégiant l'étude fine des trajectoires réelles, pour essayer d'en reconstituer les dispositifs internes et les modalités concrètes de déploiement effectif. Enfin, ils proposent de comprendre les trajectoires comme le produit d'une histoire, dont le chercheur doit recueillir le récit et les traces, en situant l'ensemble des événements dans la narration qu'en donnent les acteurs. Parallèlement, ce récit des acteurs et leurs trajectoires doivent être mis en relief au sein même du contexte dans lequel les premiers sont engagés.

La fin des années 90 semble amorcer une reprise vigoureuse du recrutement des enseignants au Québec après environ vingt ans de blocage. D'ailleurs, d'ici l'an 2004 on estime que 55 % du corps enseignants québécois quitteront l'enseignement suite à la retraite ou pour d'autres raisons (CMEC, 1998). Cela devrait créer des ouvertures de postes certes, mais il ne faut pas perdre de vue le déséquilibre qui existe déjà entre la réserve d'enseignants en attente d'un poste régulier (qui continue de s'accroître avec la production d'année en année de nouveaux diplômés) et les besoins réels de recrutement. Cela laisse penser que seulement quelques enseignants auront un accès direct à un poste régulier à la fin de leurs études alors que des milliers d'autres jeunes diplômés connaîtront une insertion difficile pour quelques années encore, surtout si on considère la chute constante des

effectifs scolaires. Par ailleurs, il faut considérer que le renouvellement actuel du corps enseignant se déroule dans un nouveau contexte social, scolaire et organisationnel qui pourra redessiner le paysage de l'emploi, de l'embauche et de la carrière en enseignement au cours des prochaines années. Il est question notamment de la fusion des commissions scolaires, de la décentralisation du réseau scolaire et l'accroissement du pouvoir donné aux établissements locaux, de la réorganisation du travail et du temps partagé, du gel d'avancement d'échelon salarial, de la professionnalisation, de la transformation du syndicalisme, de l'émission du brevet d'enseignement directement à la fin des études, etc. On peut donc s'interroger sur l'impact de ces phénomènes sur l'insertion des enseignants, sur les enseignants à statut précaire et les nouveaux diplômés. Par exemple au sujet de l'autonomie des établissements, selon une logique de marché basée sur la concurrence entre les écoles, ne risque-t-on pas d'engendrer une compétitivité accrue entre les jeunes enseignants pour obtenir un emploi dans «une bonne école»? Dans le même sens, cette autonomie des établissements peut-elle provoquer un retour à l'arbitraire dans les pratiques d'embauche des institutions scolaires? Ces questions et bien d'autres vont mériter un examen sérieux dans un proche avenir, car c'est justement ce qui est en train de se produire aux États-Unis, selon l'analyse de Darling-Hammond et Sclan (1996).

---

## Bibliographie

BOUSQUET J. C. (1990)

*Les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires de 1989-2011*, Québec: MEQ, DGRD.

CEQ (1996)

*Examen des pratiques d'emploi du personnel à statut précaire dans l'enseignement au secteur des jeunes (préscolaire, primaire, secondaire)*, Québec : CEQ, 1996, 84 p.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC), (1998)

*Renforcement du rôle des enseignants*, Ottawa: Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1986)

*Bilan du secteur de l'éducation (volet 3): Les besoins de diplômés en éducation*, Québec: Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, 1986, 107 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997)

*L'autorisation d'enseigner : Le projet d'un règlement refondu. Avis à la ministre de l'Éducation*, Québec: CSE, 1997.

CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977)

*L'acteur et le système*, Paris: Seuil.

CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1981)

*L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*, Paris: Les Éditions du Seuil.

DAIGNAULT, L. (1990)

*Le processus de «warming up»*, Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

DARLING-HAMMOND, SCLAN E. M. (1996)

Who Teaches and Why. Dilemmas of Bulding a Profession for Twenty-First Century Schools, in *Handbook of Research on Teacher Education*, J. Sikula (Ed.), 2ème éd., New York: Macmillan, pp. 67-101.

DIAMBOMBA, M. (1995)

La problématique de l'insertion professionnelle dans les théories économiques, in *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques*, C. Trottier, M. Perron et M. Diambomba (Dir.), Québec: Les presses de l'université Laval, pp. 45-71.

DUPAQUIER, Michelle, FOURCADE, Bernard, GADREY, Nicole, PAUL, Jean-Jacques, ROSE, José (1986)

L'insertion professionnelle, in *L'introuvable relation formation-emploi : un état de recherche en France*, Paris: La Documentation Française, sous la direction de Lucie Tanguy, 1986, pp. 35-88.

GAMBETTA, D. (1987)

*Where They Pushed or Did They jump? Individual Decision Mecanisms in Education. Studies in Rationality and Social Change*, Cambridge: University Press.

HUBERMAN, Michaël (1989)

*La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé S.A., 1989, 339 p.

HUBERMAN, A. Michael, MILES, B. Matthew (1991)

*Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, (Trad. C. De Backer et V. Lamongie), Bruxelles: De Boeck, 1991, 480 p.

- KRIPPENDORFF, Klaus (1980)  
*Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*, Vol. 5, Beverly Hills/London: Sage Publications, 1980, 191 p.
- LAFLAMME, Claude (1993)  
Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes, in *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*, Sous la direction de Claude Laflamme. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1993, pp. 89-118.
- LEMIEUX, André (dir.) (1992)  
*L'organisation de l'éducation au Québec. Structure et fonctionnement*, Ottawa: Éditions Agence d'ARC, 1992, 446 p.
- LEPAGE, J.-M. (1987)  
*Les chômages*, Paris: Éditions ESKA.
- LESSARD, Claude, PERRON, Madeleine, BÉLANGER, Pierre W. (dir.) (1991)  
*La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture (IQRC), 1991, 241 p.
- LESSARD-HEBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel, BOUTIN, Gérald (1990)  
*Recherche qualitative: fondements et pratiques*, Montréal: Éditions Agence D'Arc Inc., 1990, 180 p.
- LESSARD, Claude, TARDIF, Maurice (1996)  
*La profession enseignante au Québec 1945-1990 : Histoire, structures, système*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1996, 323 p.
- NAULT, Thérèse (1993)  
*Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec, 1993, 328 p.
- PAUL, J.-J. (1989)  
*La relation formation-emploi: un défi pour l'économie*, Paris: Economica.
- TROTTIER, Claude (1995)  
Émergence et constitution du champ de recherche sur l'insertion professionnelle, in *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université - Perspectives théoriques et méthodologiques*, Sous la direction de Claude Trottier, Madeleine Perron et Miala Diambomba, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1995, pp. 15-39.
- TROTTIER, Claude, LAFORCE, Louise, CLOUTIER, Renée (1997)  
Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université, in *Formation Emploi*, Numéro spécial «Enseignement supérieur et trajectoires étudiantes», 1997, Vol. LVIII, pp. 61-78.
- VINCENS, Jean (1981)  
Problématique générale de l'insertion professionnelle, in *Actes du colloque sur l'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études postsecondaires*, Toulouse: Centre d'études juridiques et économiques de l'emploi, 1981.
- VINCENS, Jean (1989)  
Réflexion sur l'insertion dans la vie active, in *Actes du colloque sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement post-secondaire au Maghreb*, Toulouse: Centre d'études juridiques et économiques de l'emploi, 1989.

---

## Notes

[\*]

**GRIFE** - Groupe de Recherche sur l'Interdisciplinarité en Enseignement (Université de Sherbrooke);  
**CREFPE** - Centre de Recherche sur la Formation et la Profession Enseignante (Interuniversitaire: Université Laval, Université de Montréal, Université de Sherbrooke).

[1]

À cause de l'échantillon d'étude réduit, les résultats de cette recherche n'ont pas une portée de généralisation statistique. Ils permettent tout simplement de comprendre la complexité du processus d'insertion professionnelle et des trajectoires dans un contexte bien précis des années 80-90 et qui représente tout de même la situation des milliers d'autres jeunes enseignants touchés par les mêmes phénomènes de précarité d'emploi et d'insertion difficile.

[2]

Même si chaque itinéraire est un cas unique et singulier en ce qui concerne l'assemblage d'événements

qui le constituent (succession dans le temps, durée précise dans chaque situation, etc.), chacun illustre en même temps certains phénomènes communs aux trajectoires des vingt enseignants et que nous mettons en évidence dans la suite de cet article, à savoir par exemple, l'enchevêtrement, le changement, la discontinuité, l'allongement de la période d'insertion, l'absence d'un modèle unique d'insertion, etc.




[3]

Au Québec, avant l'introduction des nouveaux programmes de formation des enseignants en 1994, la voie normale d'accès à la pratique de l'enseignement au primaire et au secondaire depuis la fin des années 60 est celle d'une formation certifiante suivie de l'émission d'un permis temporaire d'enseigner puis du brevet d'enseignement après réussite d'un stage probatoire de deux ans. Le permis temporaire d'enseigner est d'une validité de 5 ans et il donne droit au détenteur d'enseigner dans un établissement scolaire reconnu (par le MEQ) durant deux années complètes d'enseignement (2 x 180 jours) en guise de stage probatoire (avec évaluation pour fin de certification) avant l'émission d'un brevet d'enseignement. Avec les nouveaux programmes de formation des enseignants (formation de quatre ans au lieu de trois ans comme avant), le brevet d'enseignement sera délivré à la personne qui satisfait à la seule condition d'avoir achevé avec succès un programme de formation à l'enseignement reconnu par le MEQ (*Conseil Supérieur de l'Éducation, 1997*).




Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)  
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389  
Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>  
© Copyright ACELF, Québec 1999.


## RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  [Recherche par mots-clés](#)
-  [Index des auteurs](#)

## LIENS

-  [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

## PUBLICITÉ

-  [Associez-vous à la revue \*Éducation et francophonie\* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

## RÉSUMÉ

### Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires

Joséphine Mukamurera - Université de Sherbrooke, Québec

*Éducation et francophonie*  
Volume XXVII, numéro 1, printemps 1999  
Perspectives d'avenir en éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

## RÉSUMÉ

Cet article présente la synthèse d'une partie des résultats d'une recherche portant sur le processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants présents sur le marché du travail québécois dans la conjoncture difficile des années 80 et 90. À partir des données d'entrevues et une analyse documentaire, cette recherche analyse en profondeur les trajectoires d'insertion et met en évidence les différentes logiques de construction à l'oeuvre. L'article ne rapporte pas l'ensemble des résultats détaillés sur chacun des thèmes abordés par la recherche, mais tente de recomposer une totalité significative qui rende compte du déploiement des trajectoires d'insertion au-delà de la diversité et de la singularité des itinéraires et du vécu professionnel des enseignant(e)s interviewé(e)s. La recherche montre et explicite trois aspects fondamentaux des trajectoires des jeunes enseignants: a) la non-linéarité et l'absence d'un modèle d'insertion unique, b) l'amélioration progressive dans la situation professionnelle au fil du temps et c) l'historicité des trajectoires. Ces résultats témoignent de la nécessité de revoir les notions de précarité, de stabilité, de sécurité d'emploi et d'insertion encore «collées» à l'époque du plein emploi et à l'utilisation de paramètres économiques et objectifs.

[RETOUR](#)

## ABSTRACT

This article summarizes specific results of a study on the integration of young teachers into the Quebec teaching profession during the difficult times of the 1980s and 1990s. On the basis of interviews and a documentary review, that study analyzed teachers' transition paths in depth and brought to light the various integration approaches used by teachers. This article does not present the detailed results for each theme explored by the study, but attempts to reconstruct the overall meaning of the transition process beyond the diversity and particularity of paths and the experience of the teachers who were interviewed. The study explained three fundamental aspects to the transition paths of young teachers: a) the non-linearity of the process and the non-existence of any one transition model; b) the progressive improvement to the teachers' professional situation over time and c) the historicity of paths taken. These results bear witness to the need to review notions of precariousness, stability, job security and integration, all of which are stuck in the era of full employment and the use of objective and economic parameters.

[RETOUR](#)

## RESUMEN

Este artículo presenta una síntesis parcial de los resultados de una investigación sobre el proceso de inserción profesional de jóvenes maestros en el mercado de trabajo quebequense en la difícil coyuntura económica de los años 80 y 90. A partir de entrevistas y de un análisis de documentos, esta investigación analiza detalladamente las trayectorias de inserción y subraya las diferentes lógicas de construcción que se despliegan. Este artículo no muestra todos los resultados de la investigación, sino que trata de recomponer una totalidad significativa que muestre cómo las trayectorias de inserción se despliegan más allá de la diversidad y singularidad de los itinerarios y de la vida profesional de los maestros y maestras entrevistados. La investigación muestra y explica tres aspectos fundamentales de las trayectorias de tres jóvenes maestros: a) la no linealidad y la ausencia de un modelo único, b) el mejoramiento progresivo de la situación profesional con el paso del tiempo, c) la historicidad de las trayectorias. Estos resultados demuestran la necesidad de revisar las nociones de precariedad, de estabilidad, de seguridad laboral y de inserción que aun poseen resonancias provenientes de la época del trabajo a tiempo completo y de los parámetros económicos y objetivos del trabajo.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)  
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Perspectives d'avenir en éducation, Volume XXVII , N° 1, printemps 1999.

# Situation de l'emploi et perspectives d'avenir chez les francophones du Nouveau-Brunswick titulaires de diplômes en éducation

Jean-Guy OUELLETTE

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

Rodrigue LANDRY

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

## Table des matières

- Résumé - Abstract - Resumen
- Introduction
- Problématique de l'emploi des titulaires de diplômes en éducation
- Méthodologie
  - Population étudiée
  - Questionnaire
  - Procédure
- Résultats
  - Recherche d'emploi
  - Situation antérieure d'emploi
  - Mobilité
  - Situation actuelle d'emploi
  - Degré de satisfaction et situation actuelle d'emploi
  - Perspectives d'avenir
- Discussion et conclusion
- Bibliographie
- Notes

## Résumé

À la fin des années 1980 et au début des années 1990 un important surplus de diplômés et de diplômées dans les programmes de formation à l'enseignement à l'Université de Moncton, comme partout ailleurs au Canada, a eu pour effet d'inonder le marché de l'emploi en enseignement chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Face à une décroissance massive de ses effectifs étudiants, la Faculté des sciences de l'éducation a effectué un sondage auprès de cinq cohortes (1992 à 1996) de finissants et finissantes ( $n = 1,095$ ). Les résultats recueillis chez les 857 répondants et répondantes (soit 78,3 % du groupe total) révèlent que la grande majorité (92 %) ont fait au moins une demande d'emploi dans le système scolaire mais que seulement 57 % ont reçu au moins une offre d'emploi pour y oeuvrer. Un nombre important de finissants et de finissantes (85 %) ont fait de la suppléance (d'une durée moyenne de 1,37 année) suite à l'obtention de leur diplôme et beaucoup ont occupé une variété de fonctions où ont connu le chômage (32 %) pour des périodes variées. Au moment de l'enquête, 38 % des finissants et finissantes étaient titulaires d'un poste dans le système scolaire public, 31 % faisaient

de la suppléance, 9 % occupaient un poste en éducation hors du système scolaire public (un total de 78 % étant actifs en éducation), 12 % oeuvraient dans un domaine autre que celui de l'éducation, 6 % étaient aux études et 4 % étaient sans emploi. Règle générale, plus récente était l'obtention du diplôme moins probables étaient les perspectives d'emploi, quoique celles-ci variaient selon le programme d'études. Une analyse détaillée de diverses données (dont les faibles effectifs étudiants et le nombre croissant de retraites chez le personnel enseignant) nous permet toutefois de conclure que les perspectives futures d'emploi pour les prochaines cohortes s'avèrent beaucoup plus prometteuses et qu'il pourrait même y avoir une pénurie d'enseignants et d'enseignantes dans certains domaines, notamment en sciences et en mathématiques.

## Abstract

At the turning of the last decade, a large surplus of teaching graduates from Université de Moncton flooded the Francophone teaching market in New Brunswick, in a situation Faced with a steep decline in its enrolment, the Faculty of Education carried out a survey involving five groups (1992 to 1996) of graduating students ( $n = 1.095$ ). The results gathered from 857 respondents (78.3 % of the total) reveal that a great majority (92 %) had applied for at least one teaching job, but that only 57 % had received at least one job offer. A significant number of graduates (85 %) had done substitute teaching (an average of 1.37 years) upon receiving their diploma. Many of them had worked at other jobs or received employment insurance (32 %) for varying periods of time. At the time of the study, 38 % of graduates had a position in the public school system, 9% were involved in teaching outside the public school system (a total of 78 % were actively involved in education), 12 % were working in an area other than teaching, 6 % were back at school, and 4 % were without work. As a rule, the more recent the diploma received the less likely the job prospect, although there were variations according to the program of study. However, a detailed analysis of various data (including weaker students and the growing number of teachers who are retiring) allows us to conclude that the employment picture for the next set of graduates seems to be much more promising; there may in fact be a shortage of teachers in some areas, particularly in sciences and in mathematics.

## Resumen

Al final de la década de 1980 y a principios de la de 1990, un importante excedente de diplomados y diplomadas en los programas de formación para la docencia de la Universidad de Moncton, y en otras partes de Canadá, inundaron el mercado de trabajo educativo de los francófonos de Nuevo-Brunswick. Ante un decrecimiento masivo de los efectivos estudiantiles, la Facultad de ciencias de la educación realizó un sondeo en cinco cohortes (1992 a 1996) de pasantes en educación ( $n = 1,095$ ). Los resultados obtenidos entre 857 de los encuestados (es decir 78.3 % del total) muestra que la gran mayoría de ellos (92 %) han hecho por lo menos una demanda de empleo en el sistema de educación pero que solamente 57 % han recibido una oferta de trabajo efectiva. Un número importante de pasantes (85 %) han sido suplentes (con una duración media de 1.37 años) después de haber obtenido sus diplomas y muchos han ocupado una gran variedad de funciones o han pasado temporadas sin empleo (32 %). Al momento de realizar la encuesta, 38 % de los pasantes ocupaban un puesto en el sistema de educación pública, 31 % eran suplentes, 9 % ocupaban un puesto en educación fuera del sistema público (un total de 78 % educaba), 12 % trabajaban en un sector otro que el educativo, 6 % estaban estudiando y 4 % eran desempleados. Por regla general, entre más reciente fuera la obtención de un diploma menores eran la perspectivas de empleo, aunque éstas variaran según el programa de estudios. Un análisis detallado de los diversos datos (entre ellos los bajos efectivos de estudiantes y el creciente número de jubilados entre el personal docente) nos permite sin embargo concluir que las perspectivas futuras de trabajo para las cohortes venideras se presentan prometedoras y que podría incluso registrarse una penuria de maestros y maestras en ciertos sectores, especialmente en ciencias y en matemáticas.

---

## Introduction

Le surplus d'enseignants et d'enseignantes francophones au Nouveau-Brunswick au milieu des années 1990 a provoqué une si grande inquiétude que plusieurs intervenants francophones dans le domaine de l'éducation (1) ont choisi de se pencher sur la question. Une étude a alors été menée afin de s'enquérir de la situation de l'emploi

et des perspectives d'avenir chez cinq cohortes (1992 - 1996) de diplômés et de diplômées en éducation de l'Université de Moncton (2). Le présent article définit d'abord la problématique de l'emploi des diplômés et des diplômées en éducation, puis expose la méthodologie, les résultats et la discussion des résultats, avant d'énoncer les conclusions de l'étude.

## Problématique de l'emploi des titulaires de diplômes en éducation

Au début des années 1990, comme un peu partout ailleurs au Canada dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton constatait l'apparition d'une forte croissance des admissions dans ses programmes de 1<sup>er</sup> cycle en éducation et instituait un contingentement à l'automne de 1992. Cet engouement général pour les programmes de formation en éducation à la fin des années 1980 et au début des années 1990 a permis à un nombre élevé de diplômés et de diplômées en éducation d'inonder le marché de l'emploi, créant de ce fait un surplus important d'enseignants et d'enseignantes disponibles pour travailler au Nouveau-Brunswick et ailleurs au Canada.

On rapporte qu'au milieu des années 1990 les universités canadiennes formaient en moyenne 22 000 enseignants et enseignantes par année et qu'en octobre 1995, le surplus en chiffres réels était d'environ 35 000 (Tremblay, 1997). En procédant à une analyse du nombre d'enseignantes et d'enseignants disponibles, des projections de retraite du personnel enseignant, du nombre constant de diplômés et de diplômées en enseignement et du taux d'inscriptions scolaires, Tremblay (1997) constate que le surplus de personnes en mesure d'enseigner demeurera sensiblement le même pour un certain temps encore, pour trois des quatre grandes régions canadiennes, l'Atlantique, le Québec et l'Ouest canadien, « ... si les universités canadiennes continuent à former des enseignants au même rythme » (p. 70). Selon Tremblay (1997), l'Ontario est la seule région qui saura sauvegarder un équilibre entre l'offre et la demande en personnel enseignant.

Néanmoins, une étude exhaustive menée en Ontario portant sur l'offre et la demande de personnel enseignant en prévision de la prochaine décennie faisait aussi état, selon un certain scénario, d'un surplus d'enseignants et d'enseignantes pour encore un certain temps (Smith et McIntyre, 1996). Une autre étude conduite dans les provinces maritimes il y a une dizaine d'années prévoyait également un surplus en personnel enseignant jusqu'au début des années 2000: 2000-2001 dans le cas des écoles anglophones et 2001-2002 dans le cas des écoles francophones (Samson, Sullivan et Uhl, 1991). De plus, une recherche portant sur la situation de l'emploi effectuée en Ontario auprès d'une cohorte de finissants et de finissantes francophones en éducation de l'Université d'Ottawa révèle que seulement 37,5 % de ces derniers ont signé un contrat avec un conseil scolaire à la fin de leurs études, alors que parmi ceux qui n'ont pas signé de contrat, un fort pourcentage font de la suppléance (57 %) ou sont occupés à d'autres activités (43 %) (Herry, Maltais et Hinton, 1998). Ces données viennent confirmer le surplus en personnel enseignant et le peu de postes disponibles pour les diplômés et les diplômées en éducation.

Tremblay (1997) montre aussi que la retraite imminente de plusieurs enseignants et enseignantes nous permet de «prévoir une forte demande d'enseignants au début du prochain siècle» (p. 67), particulièrement vers l'an 2005. Une étude menée auprès des districts scolaires au Canada est parvenue aux mêmes conclusions quant au surplus actuel d'enseignants et d'enseignantes et à la forte demande pressentie (Press, 1997). Selon un certain scénario, Smith et McIntyre (1996) prévoient, pour leur part, une pénurie d'enseignants et d'enseignantes en Ontario en 2004.

Par ailleurs, le surplus actuel du personnel enseignant commence déjà à disparaître, étant donné la baisse significative d'inscriptions dans les programmes de formation à l'enseignement. Cette diminution se ferait déjà sentir en Ontario (Herry, Maltais et Hinton, 1997; McIntyre, 1998; Smith et McIntyre, 1996). Selon Herry et ses collègues (1997), les deux établissements francophones de formation à l'enseignement de l'Ontario prévoyaient déjà en 1997 ne pas être en mesure de combler toutes les places disponibles.

À l'Université de Moncton, seul établissement à assurer la formation des futurs enseignants et enseignantes francophones du Nouveau-Brunswick, cette baisse d'inscriptions dans les programmes de formation à l'enseignement s'est manifestée de façon radicale. En effet, le nombre total d'étudiants et d'étudiantes se préparant à la profession enseignante à cet établissement est passé de 1 203 en 1991-1992 à 345 en 1997-1998, soit une diminution de 71,3 %. Un déclin aussi remarquable annoncerait-il une pénurie du personnel enseignant francophone au Nouveau-Brunswick dans un avenir rapproché?

La situation précaire de l'emploi chez les francophones du Nouveau-Brunswick diplômés en éducation et la baisse considérable d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans les programmes de formation à l'enseignement à l'Université de Moncton ont été à l'origine de la présente étude. Rappelons que le sondage visait les objectifs suivants:

1. rendre compte de la situation de l'emploi de cinq cohortes de finissants et de finissantes de 1<sup>er</sup> cycle en éducation à l'Université de Moncton et
2. donner un aperçu de leurs perspectives d'avenir.

Il convient de préciser que l'étude originale dans son ensemble, qui a déjà fait l'objet d'un rapport préliminaire (Ouellette et Landry, 1997), a été menée auprès de cinq cohortes (1992 - 1996) de diplômées et de diplômés en éducation et auprès de l'ensemble des personnes dont les noms figuraient sur la liste de suppléance de chaque district scolaire francophone du Nouveau-Brunswick. Cependant, le présent article n'inclut pas les données relatives aux suppléantes et aux suppléants. La partie qui suit présente la méthodologie de l'étude.

## Méthodologie

### Population étudiée

La population ciblée était constituée de tous les diplômés et les diplômées ( $n = 1\ 095$ ) des programmes de formation initiale à l'enseignement de cinq cohortes pour les années 1992 à 1996 à l'Université de Moncton. De cette population initiale, 857 sujets (soit 78,3 %) ont été retenus, dont 621 (72,5 %) de sexe féminin et 236 (27,5 %) de sexe masculin. Un certain nombre, soit 238 (21,7 %), n'ont pu être rejoints pour diverses raisons qui seront précisées plus loin.

Compte tenu de la difficulté d'établir un échantillon représentatif d'une population aussi diversifiée (c'est-à-dire qu'elle était répartie sur un grand nombre de programmes et d'années), il a été convenu d'essayer de rejoindre la population totale. Cette façon de procéder a permis de rejoindre 78,3 % de la population, ce qui s'avère acceptable si on considère que certaines personnes étaient titulaires de leur diplôme depuis près de cinq ans.

La population étudiée ( $n = 857$ ) était donc composée de cinq cohortes réparties comme suit selon le nombre de finissantes et de finissants par année de diplôme: 1992 ( $n = 113$ ), 1993 ( $n = 159$ ), 1994 ( $n = 191$ ), 1995 ( $n = 214$ ) et 1996 ( $n = 180$ ), ainsi qu'on le constate au **Tableau 1**, lequel contient aussi d'autres renseignements concernant cette population.

**Tableau 1**  
**Répartition des diplômées et des diplômés de 1<sup>er</sup> cycle**  
**en enseignement selon le programme d'études**  
**et l'année de diplôme**

Programme d'études	Année de diplôme					Total
	1992	1993	1994	1995	1996	
B. Ed. (postbaccalauréat)	16	28	14	5	17	80
B. Ed. (prés.-élém.)	8	7	23	23	14	75
B. Ed. (élém.)	33	66	83	84	64	330
B. Ed. (sec.)	26	27	33	53	45	184
B. Ed. (éd. spéc.)	3	7	1	7	7	25
B. Ed. (tech. des aff.)	1	2	2	2	4	11
B. Ed. (tech. de l'ind.)	-	2	3	3	6	14
B. E. P.	25	17	28	33	20	123

<b>B. M. (éd. mus.)</b>	1	3	2	1	2	<b>9</b>
<b>B. A. V. (ens.)</b>	-	-	2	3	1	<b>6</b>
<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>159</b>	<b>191</b>	<b>214</b>	<b>180</b>	<b>857</b>

Comme l'illustre le **Tableau 1**, la population étudiée provenait des 10 programmes suivants: le Baccalauréat en éducation (postbaccalauréat), le Baccalauréat en éducation (préscolaire-élémentaire 1er cycle), le Baccalauréat en éducation (élémentaire), le Baccalauréat en éducation (secondaire), le Baccalauréat en éducation (éducation spéciale), le Baccalauréat en éducation (technologie des affaires), le Baccalauréat en éducation (technologie de l'industrie), le Baccalauréat en éducation physique, le Baccalauréat en musique (éducation musicale) et le Baccalauréat en arts visuels (enseignement). À part le Baccalauréat en éducation (postbaccalauréat), programme d'une durée d'un an consécutif à un premier baccalauréat dans une ou deux disciplines d'enseignement dans le système scolaire public, les neuf autres programmes sont tous des programmes universitaires de quatre ans.

## Questionnaire

Dans le but d'atteindre le premier objectif visé par l'étude, un questionnaire a été conçu par une équipe du Centre de recherche et de développement en éducation de l'Université de Moncton en collaboration avec les membres du Comité d'étude mentionné ci-dessus (voir **note 2**). Son objet était de recueillir de l'information descriptive relativement aux aspects suivants: les données démographiques, les activités de recherche d'emploi, la mobilité, la situation antérieure d'emploi et la situation actuelle d'emploi.

L'étude prévoyait répondre à l'objectif relatif aux perspectives d'avenir en éducation pour la population étudiée en recueillant des renseignements ayant trait aux aspects suivants: le nombre d'admissions dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle en éducation des dernières années à l'Université de Moncton, l'effectif étudiant à temps complet dans ces programmes, le nombre de diplômés et de diplômées ainsi que des données sur l'offre et la demande en personnel enseignant pour les francophones du Nouveau-Brunswick. Finalement, il a été convenu que les données recueillies seraient essentiellement analysées de façon descriptive.

## Procédure

La collecte des données a été menée au moyen d'entrevues téléphoniques conduites pendant une période de trois semaines en mars 1997. La durée des entrevues pouvait varier entre 15 et 20 minutes selon la quantité d'information présentée par le sujet.

Une équipe de 10 téléphonistes a reçu au préalable une formation sur la façon de conduire une entrevue par téléphone et de remplir le questionnaire. Elle était surtout constituée d'étudiantes et d'étudiants à la maîtrise en éducation et de quelques-uns en dernière année du Baccalauréat.

Les téléphonistes ont tenté de rejoindre les diplômées et les diplômés à au moins trois reprises. Par ailleurs, certains n'ont pas pu être rejoints pour l'une ou l'autre des raisons suivantes:

1. le numéro de téléphone n'était plus en service;
2. le numéro de téléphone était incorrect;
3. il n'y avait pas de numéro de téléphone dans le dossier universitaire de la personne concernée;
4. il n'y avait pas de réponse après trois essais ou plus;
5. la personne concernée refusait de participer à l'étude;
6. la personne concernée vivait à l'extérieur de sa région natale et il était impossible de la rejoindre.

## Résultats

La partie qui suit fait état des résultats relatifs à la recherche d'emploi, à la situation antérieure d'emploi, à la mobilité et à la situation actuelle d'emploi des finissants et des finissantes ( $n = 857$ ). S'ajoutent à ces résultats des renseignements touchant les perspectives d'avenir de ces finissants et finissantes en enseignement.

## Recherche d'emploi

À la fin de leurs études, on remarque que la très grande majorité des finissantes et des finissants en enseignement désiraient faire carrière dans le système scolaire. En effet, les données recueillies auprès des 857 personnes qui ont répondu à cette question indiquent que 92 % d'entre elles ont fait une demande d'emploi dans le système scolaire, alors qu'un pourcentage moindre a fait des demandes d'emploi en enseignement hors du système scolaire (37 %), en éducation, mais non dans l'enseignement (31 %) et dans un domaine autre que celui de l'éducation (39 %).

Afin de mieux saisir l'éventuelle diversité des démarches relatives aux demandes d'emploi des finissantes et des finissants, selon qu'ils étaient originaires du Nouveau-Brunswick ou non, il nous paraissait tout à fait indiqué de connaître les réponses des sujets, d'abord sur un plan général, ensuite selon qu'ils étaient originaires du Nouveau-Brunswick (ci-après appelés résidents du Nouveau-Brunswick) ou selon qu'ils étaient originaires de l'extérieur du Nouveau-Brunswick (ci-après appelés non-résidents du Nouveau-Brunswick).

Quant à l'endroit des demandes d'emploi pour un poste dans l'enseignement, les sujets qui ont répondu à cette question ( $n = 786$ ) ont fait une demande dans leur district scolaire d'origine dans une proportion de 84 %, dont 85 % pour les résidents du Nouveau-Brunswick ( $n = 734$ ) et 73 % pour les non-résidents de cette province ( $n = 52$ ). Ces mêmes sujets ont aussi fait des demandes d'emploi dans d'autres districts scolaires de leur province d'origine dans l'ordre de 62 % (61 % pour les résidents du Nouveau-Brunswick et 75 % pour les non-résidents de cette province).

Étant donné l'information spécifique qui nous intéressait relativement à l'endroit des demandes d'emploi, deux questions ont été posées différemment selon que les sujets étaient résidents ou non-résidents du Nouveau-Brunswick. Ainsi, les premiers rapportaient avoir fait des demandes d'emploi pour un poste en enseignement dans les autres provinces de l'Atlantique et ailleurs au Canada, à l'extérieur des provinces atlantiques, dans des proportions respectives de 33 et 26 %. Quant aux seconds, ils mentionnaient avoir fait des demandes d'emploi dans des proportions de 50 % au Nouveau-Brunswick et de 46 % au Canada, à l'extérieur de leur province d'origine et du Nouveau-Brunswick.

Enfin, 12 % seulement de l'ensemble des personnes interrogées ont fait des demandes d'emploi pour un poste en enseignement à l'extérieur du Canada (11 % des résidents du Nouveau-Brunswick et 17 % des non-résidents). En général, ces résultats semblent indiquer que les diplômés et les diplômées font de moins en moins de demandes d'emploi à mesure que les occasions d'emplois s'éloignent de leur milieu d'origine. Lorsqu'on tient compte du nombre moyen de demandes d'emploi pour un poste en enseignement, on obtient une moyenne de 12 demandes pour l'ensemble des sujets qui ont répondu à cette question ( $n = 766$ ), dont une moyenne de 11 demandes pour les résidents du Nouveau-Brunswick ( $n = 715$ ) et de 22 demandes pour les non-résidents ( $n = 51$ ).

## Situation antérieure d'emploi

L'examen de la situation antérieure d'emploi des 787 personnes qui ont répondu à cette question révèle que 57 % d'entre elles ont reçu au moins une offre d'emploi pour oeuvrer dans le système scolaire, dont 80 % pour les finissantes et les finissants de l'année 1992, 66 % pour ceux de l'année 1993, 64 % pour ceux de l'année 1994, 46 % pour ceux de l'année 1995 et 34 % pour ceux de l'année 1996. Les données nous apprennent également que les finissantes et les finissants ont reçu en moyenne 1,19 offre d'emploi. Par ailleurs, ce nombre moyen d'offres d'emploi augmente à 2,1 lorsqu'on retient seulement les personnes qui ont obtenu au moins une offre d'emploi. De plus, le nombre d'offres d'emploi reçues variait de 1 à 11 pour celles-ci. Les données indiquent aussi que la durée moyenne (en année) entre la fin des études et l'obtention d'un poste dans le système scolaire était de 0,97 année pour les personnes qui avaient obtenu au moins une offre d'emploi dans ce milieu. En somme, ces résultats révèlent une variation importante dans l'obtention d'offres d'emploi. Si certains diplômés et diplômées ont reçu jusqu'à 11 offres d'emploi dans le milieu scolaire, un nombre considérable (43 %) n'en a pas reçu une seule.

La répartition par programme des personnes qui ont reçu au moins une offre d'emploi dans le système scolaire ( $n = 445$  sur 787) fournit des renseignements assez diversifiés. En effet, les pourcentages les plus élevés sont de 88 et 77 % respectivement pour les programmes du Baccalauréat en musique (éducation musicale) ( $n = 7$  sur 8) et du Baccalauréat en éducation (postbaccalauréat) ( $n = 61$  sur 79), alors que les pourcentages les plus bas sont de 49 et 46 % respectivement pour les programmes du Baccalauréat en éducation (élémentaire) ( $n = 151$  sur 308) et du Baccalauréat en éducation (technologie de l'industrie) ( $n = 6$  sur 13). La distribution des pourcentages pour les autres programmes est la suivante en ordre décroissant: Baccalauréat en éducation (éducation spéciale)

(67 %; n = 14 sur 21), Baccalauréat en éducation (technologie des affaires) (67 %; n = 6 sur 9), Baccalauréat en arts visuels (enseignement) (67 %; n = 4 sur 6), Baccalauréat en éducation (secondaire) (61 %; n = 102 sur 167), Baccalauréat en éducation (préscolaire-élémentaire) (58 %; n = 40 sur 69) et Baccalauréat en éducation physique (51 %; n = 54 sur 107).

L'examen de la diversité des situations d'emploi (autres qu'un poste en enseignement dans le système scolaire) vécues par les finissantes et les finissants depuis la fin de leurs études permet de constater qu'une proportion de 85 % d'entre eux ont à un moment ou l'autre fait de la suppléance et que la durée moyenne de cette expérience était de 1,37 année. Viennent ensuite, dans un ordre décroissant, les situations d'emploi suivantes, accompagnées de leur pourcentage et de leur durée moyenne respectifs: autre domaine que celui de l'éducation (35 %; 1,17 année), sans emploi (32 %; 0,72 année), poste en éducation dans le système scolaire sans compter la suppléance et l'enseignement (27 %, 0,87 année), enseignement hors du système scolaire (23 %; 1,04 année) et poste en éducation hors du système scolaire (8 %; 1,10 année). De plus, 24 % ont été aux études à temps complet pour une durée moyenne de 1,35 année.

Ces analyses de la situation antérieure d'emploi montrent que, chez les finissantes et les finissants des cohortes des années 1992 à 1996, l'offre d'emploi a varié considérablement en fonction du programme d'études. De plus, ces finissantes et ces finissants ont été appelés à vivre diverses situations d'emploi en raison du nombre limité de postes disponibles en enseignement, en prédominance la suppléance (85 %) et assez souvent le chômage (32 %).

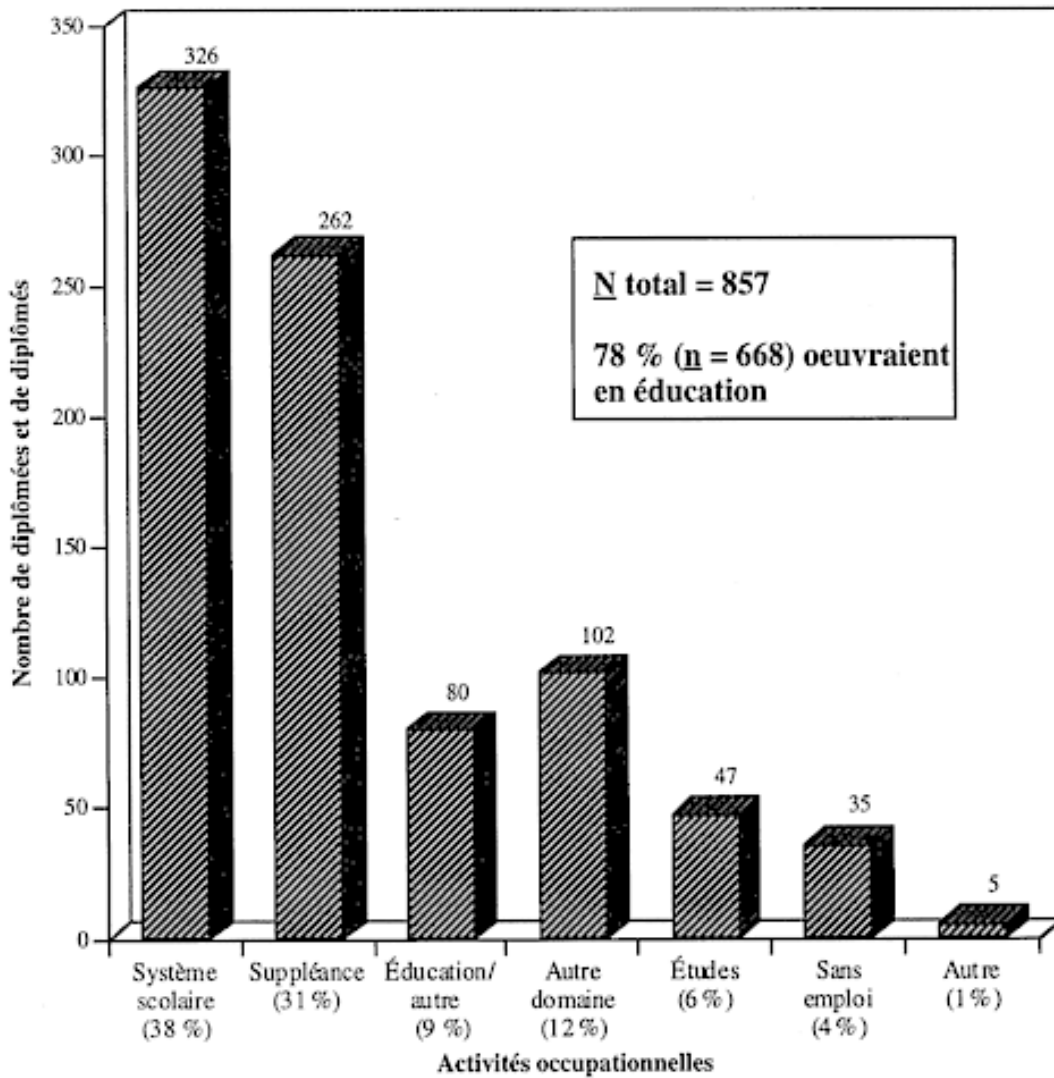
## Mobilité

Certaines données relatives au déplacement des finissantes et des finissants révèlent leur degré de mobilité dans la recherche d'un emploi. Lorsqu'elles ont été interrogées sur leur disposition à déménager pour occuper un poste en enseignement, 59 % (n = 786) des personnes qui ont répondu à cette question auraient accepté de déménager pour occuper un poste en enseignement. Une fois ces données réparties selon le sexe, un écart assez important apparaît entre les finissantes et les finissants. En effet, les finissantes auraient accepté dans une proportion de 55 % de déménager pour occuper un poste en enseignement, alors que chez les finissants cette proportion aurait été de 75 %. La mobilité des personnes est donc un facteur à considérer dans l'analyse de la situation d'emploi des titulaires de diplômes. Pour des raisons personnelles ou familiales, certaines personnes peuvent ne pas trouver d'emploi en enseignement dans leur région et accepter cette situation plutôt qu'envisager la possibilité d'un déménagement.

## Situation actuelle d'emploi

Les données recueillies relativement à la situation actuelle d'emploi des finissantes et des finissants indiquent qu'une grande majorité (90 %) d'entre eux étaient actifs sur le marché du travail et que 78 % oeuvraient en éducation au moment de l'enquête. La répartition des activités professionnelles des finissantes et des finissants, illustrée à la **Figure 1**, montre que 38 % (n = 326) travaillaient dans le système scolaire public, dont 88 % en enseignement et 12 % dans des activités telles que le tutorat, l'aide à l'enseignement ou l'engagement dans des projets spéciaux. En plus des titulaires de postes dans le système scolaire public, des finissantes et des finissants (31 %; n = 262) faisaient de la suppléance et d'autres (9 %; n = 80) occupaient un poste en éducation hors du système scolaire public, pour un total de 78 % (n = 668) oeuvrant en éducation. Parmi les autres activités mentionnées, 12 % (n = 102) occupaient un poste dans un domaine autre que celui de l'éducation, 6 % (n = 47) étaient aux études, 4 % (n = 35) étaient sans emploi et près de 1 % (n = 5) faisaient autre chose.

**Figure 1. Répartition des activités professionnelles des diplômées et des diplômés de 1<sup>er</sup> cycle en enseignement**



La répartition des 326 sujets qui occupaient un poste dans le système scolaire public selon leur année de diplomation se présente selon les proportions suivantes pour chacune des années: 55 % (n = 62) pour l'année 1992, 45 % (n = 71) pour l'année 1993, 42 % (n = 81) pour l'année 1994, 33 % (n = 71) pour l'année 1995 et 23 % (n = 41) pour l'année 1996. Le pourcentage des finissantes et des finissants occupant un poste dans le système scolaire public diminue passablement entre 1992 et 1996. Outre ces résultats, 92 et 8 % de ces postes étaient respectivement à temps plein et à temps partiel, ces postes étaient occupés dans des proportions respectives de 75 et 25 % au Nouveau-Brunswick et à l'extérieur du Nouveau-Brunswick, 23 % des postes étaient en immersion dans des districts anglophones et, finalement, les postes étaient occupés à 68 % par des femmes et à 32 % par des hommes (proportions assez similaires à celles de leur représentation dans l'échantillon total: respectivement 72,5 et 27,5 %).

La distribution des postes occupés dans le système scolaire public selon le programme d'études des finissantes et des finissants révèle des écarts assez importants. En effet, comme le montre le **Tableau 2**, 56 % (le pourcentage le plus élevé) des finissantes et des finissants du Baccalauréat en musique (éducation musicale) travaillaient dans le système scolaire, alors que le pourcentage le plus bas (31 %) revenait à ceux du Baccalauréat en éducation (élémentaire). Il convient cependant d'ajouter que ce premier groupe comptait seulement 5 personnes, alors que le second en dénombrait 103. L'écart entre le pourcentage le plus élevé et le plus bas est de 25. Les autres pourcentages peuvent être vérifiés au **Tableau 2**.

**Tableau 2**  
**Répartition des diplômées et des diplômés**  
**selon le programme d'études, le poste occupé**  
**dans le système scolaire ou le travail de**  
**suppléance dans le système scolaire**

Programme d'études	Système scolaire		Suppléance	
	N	%	N	%
B. Ed. (postbaccalauréat)	41	51	13	16
B. Ed. (prés.-élém.)	28	37	26	35
B. Ed. (élém.)	103	31	142	43
B. Ed. (sec.)	80	44	46	25
B. Ed. (éd. spéc.)	13	52	4	16
B. Ed. (tech. des aff.)	6	55	0	0
B. Ed. (tech. de l'ind.)	6	43	3	21
B. E. P.	42	34	26	21
B. M. (éd. mus.)	5	56	0	0
B. A. V. (ens.)	2	33	2	33
<b>Total</b>	<b>326</b>	<b>38</b>	<b>262</b>	<b>31</b>

Les résultats obtenus nous permettent également d'examiner la situation des finissantes et des finissants qui faisaient de la suppléance dans le système scolaire en tenant compte de leur année de diplomation et de leur programme d'études.

Si on considère les résultats par rapport à l'activité de suppléance du point de vue de l'année de diplomation, on s'aperçoit que le pourcentage des personnes qui faisaient de la suppléance augmente de 1992 à 1996. Le pourcentage des personnes qui faisaient de la suppléance selon leur année de diplomation se présente ainsi: 13 % (n = 15) pour l'année 1992, 28 % (n = 45) pour l'année 1993, 28 % (n = 54) pour l'année 1994; 36 % (n = 77) pour l'année 1995 et 39 % (n = 71) pour l'année 1996. De plus, 97 et 3 % de la suppléance se faisait respectivement au Nouveau-Brunswick et à l'extérieur du Nouveau-Brunswick et 83 % de la suppléance était assurée par les finissantes, alors que ceci était le cas pour seulement 17 % des finissants. La durée de la suppléance s'étendait sur une période moyenne de 1,84 année.

Les résultats présentés au **Tableau 2** eu égard au pourcentage des personnes qui faisaient de la suppléance, selon leur programme d'études, révèlent un écart significatif entre les finissantes et les finissants du Baccalauréat en éducation (technologie des affaires) (0 %) et du Baccalauréat en musique (éducation musicale) (0 %), d'une part, et ceux du Baccalauréat en éducation (élémentaire) (43 %), d'autre part. Il importe aussi de préciser que les finissantes et les finissants des deux premiers groupes (n = 11) et (n = 9) respectivement étaient beaucoup moins nombreux que ceux du troisième groupe (n = 330). Les pourcentages pour les autres programmes varient de 16 à 35 % (voir **Tableau 2**).

D'autres renseignements recueillis auprès des finissantes et des finissants qui travaillaient dans le système scolaire et qui ont répondu à cette question (n = 276) indiquent que 70 % (n = 192) oeuvraient uniquement au niveau scolaire pour lequel ils avaient été formés. Par ailleurs, 18 % (n = 50) et 12 % (n = 34) oeuvraient respectivement en partie et pas du tout dans leur domaine de formation.

L'analyse de la situation actuelle d'emploi conduit donc à deux constatations: plus récente est l'obtention du diplôme, moins probables sont les perspectives d'emploi, et ces perspectives varient selon les programmes d'études. Peu importe le programme d'études ou l'année de diplomation, toutefois, il y a rarement plus d'une chance sur deux d'obtenir un poste dans le système scolaire. Les chances sont un peu plus grandes chez les hommes que chez les femmes; en pourcentage, elles sont d'environ 4 %. On note que même si un total de 78 % oeuvraient en éducation, une proportion importante des finissantes et des finissants (31 %) faisaient de la suppléance, mais 69 % faisaient de la suppléance à l'occasion et 31 % seulement ont dit faire de la suppléance à

long terme. Par conséquent, si seulement 4 % des répondants et des répondantes ont déclaré être sans emploi, un nombre plus considérable n'occupe pas d'emploi stable. La suppléance est une activité professionnelle plus fréquente chez les femmes que chez les hommes, même si on tient compte du fait que l'échantillon est constitué majoritairement de femmes. Finalement, il est intéressant de noter que près d'un finissant ou d'une finissante sur quatre (23 %) qui a réussi à obtenir un poste dans le système scolaire faisait de l'immersion en français dans les districts scolaires anglophones.

## Degré de satisfaction et situation actuelle d'emploi

Les finissantes et les finissants ont été interrogés relativement à leur situation actuelle d'emploi comparativement à celle qu'ils souhaitaient à la fin de leur formation initiale en enseignement. Les données relatives à cette question indiquent que 71 % des personnes qui occupaient un poste dans le système scolaire étaient satisfaites de leur situation d'emploi, alors que 23 et 6 % d'entre elles étaient respectivement plus ou moins satisfaites et insatisfaites de leur situation. Par ailleurs, 13 % seulement des personnes qui faisaient de la suppléance déclaraient être satisfaites de leur situation, alors que 34 et 53 % d'entre elles se disaient respectivement plus ou moins satisfaites et insatisfaites de leur situation d'emploi. De plus, 96 % de ces personnes qui faisaient de la suppléance désiraient obtenir un poste en enseignement, ce qui semble confirmer que la plupart des personnes qui ont obtenu récemment leur diplôme en éducation et qui choisissent de faire de la suppléance espèrent occuper un poste régulier éventuellement.

Quant aux finissantes et aux finissants qui travaillaient en éducation hors du système scolaire, 38 % étaient satisfaits de leur situation, alors que 44 et 18 % se déclaraient respectivement plus ou moins satisfaits et insatisfaits de leur situation. Une majorité (54 %) désirait obtenir un poste en enseignement. Finalement, 51 % des personnes oeuvrant dans un domaine autre que celui de l'éducation se disaient satisfaites de leur situation d'emploi, alors que 25 et 24 % déclaraient respectivement être plus ou moins satisfaites et insatisfaites de leur situation. De plus, 45 % des sujets interrogés désiraient obtenir un poste en enseignement.

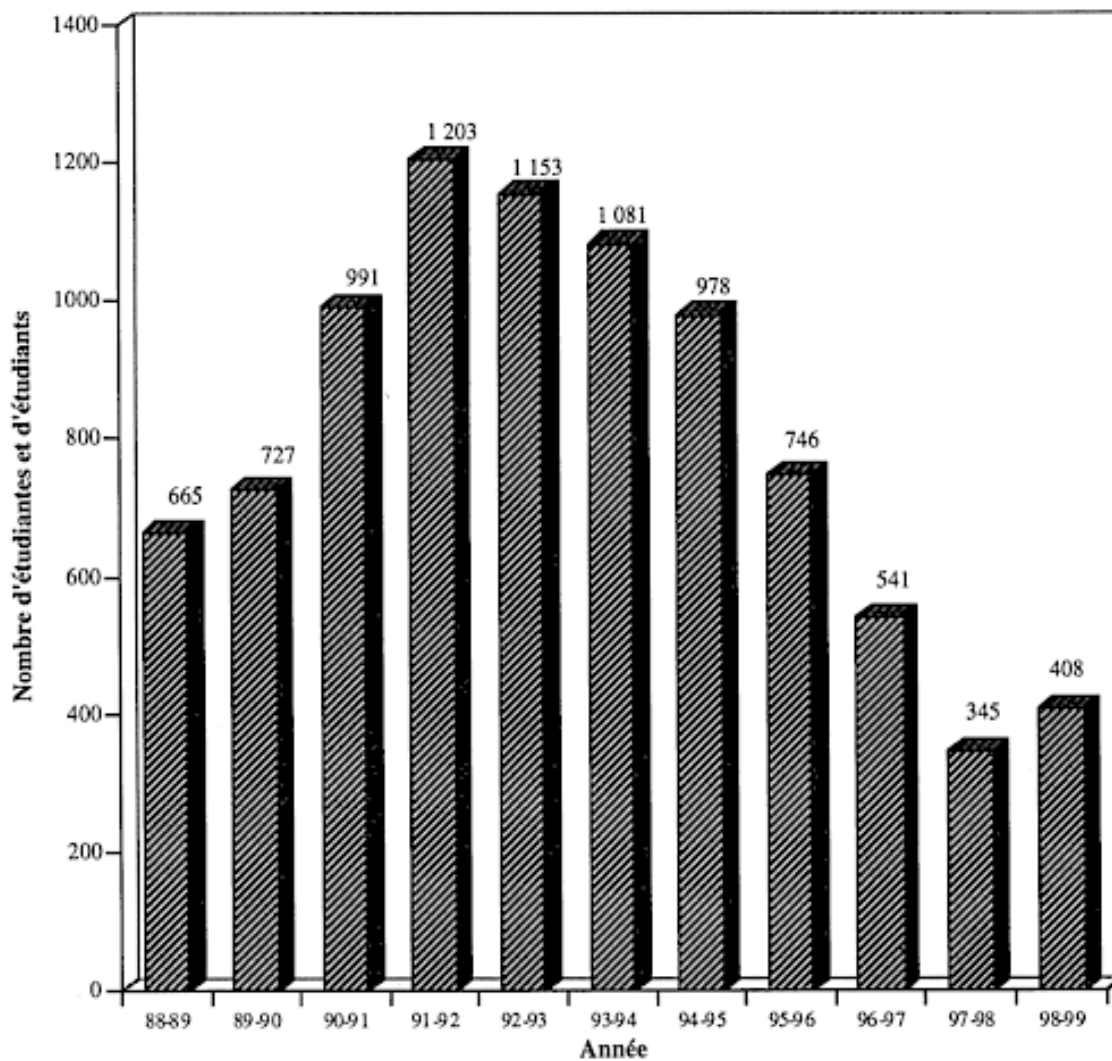
## Perspectives d'avenir

Nous sommes convenus qu'un certain nombre de renseignements pourraient nous éclairer sur les perspectives d'avenir des finissantes et des finissants en éducation. En effet, nous avons considéré le nombre d'admissions en première année dans les programmes de formation de 1<sup>er</sup> cycle en éducation, l'effectif étudiant à temps complet dans ces programmes de formation, le nombre de finissantes et de finissants dans ces programmes ainsi que le tableau de l'offre et de la demande en personnel enseignant.

En examinant la forte diminution du nombre de nouvelles admissions en première année dans les programmes de formation de 1<sup>er</sup> cycle en éducation à l'Université de Moncton, nous pouvons avoir une bonne idée des perspectives d'avenir de ces étudiantes et de ces étudiants francophones du Nouveau-Brunswick. En effet, les nouvelles admissions dans ces programmes ont grandement diminué au point de passer de 480 en 1991-1992 à 89 en 1996-1997, soit une diminution d'environ 80 % en cinq ans seulement. Le nombre de nouvelles admissions a baissé progressivement pour chacune des autres années entre 1992-1993 et 1995-1996: 274 (1992-1993), 256 (1993-1994), 189 (1994-1995) et 156 (1995-1996), mais ce nombre a augmenté au cours des deux dernières années: 94 (1997-1998) et 159 (1998-1999).

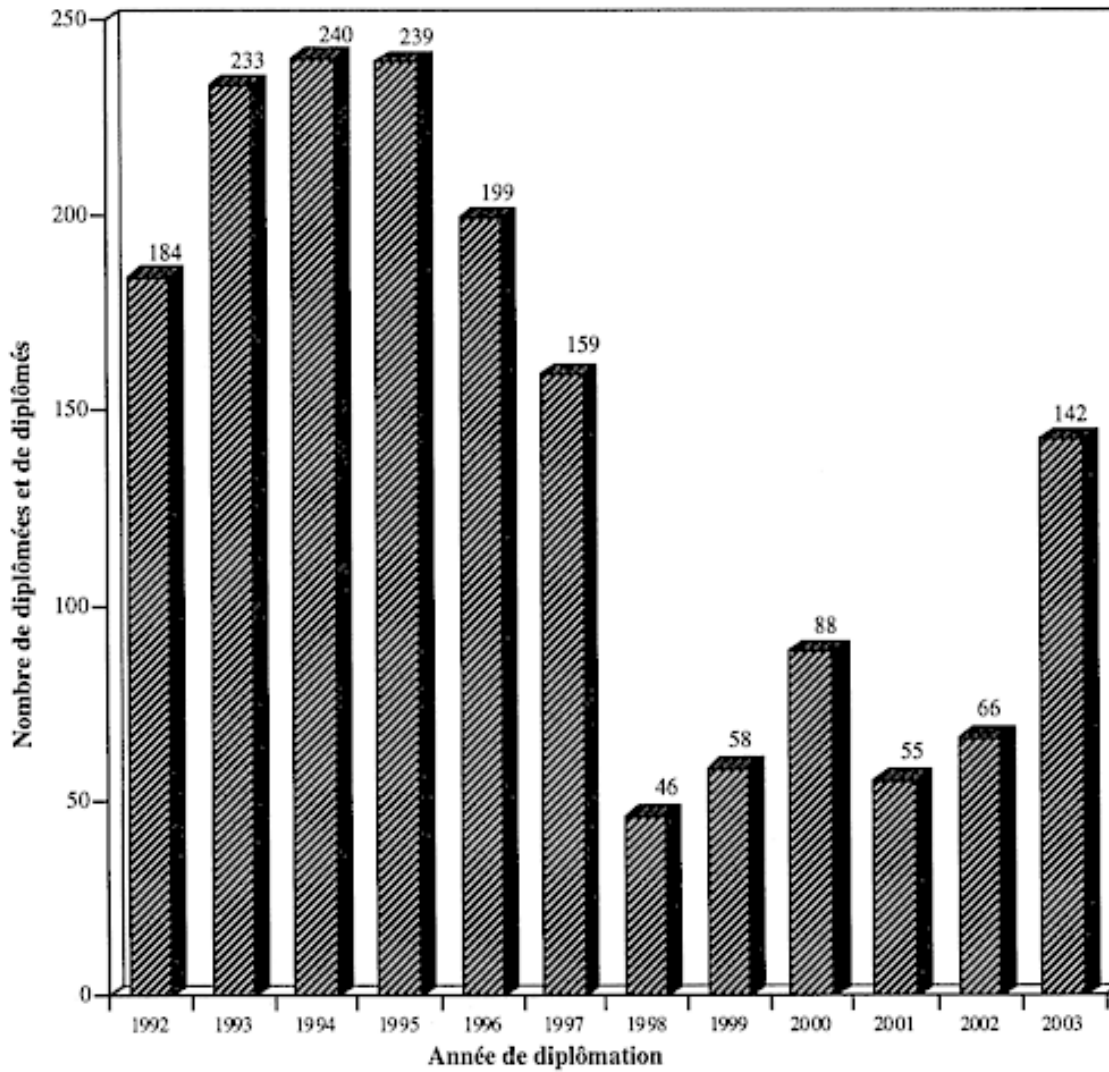
D'autres données sur l'effectif des étudiantes et des étudiants inscrits à temps complet dans les programmes de formation de 1<sup>er</sup> cycle en éducation à l'Université de Moncton entre 1988-1989 et 1997-1998 permettent de préciser leurs perspectives d'avenir. Les données de la **Figure 2** illustrent notamment la forte croissance de cet effectif, lequel est passé de 665 en 1988-1989 à 1 203 en 1991-1992, pour ensuite baisser graduellement à 978 en 1994-1995, avant de connaître une décroissance considérable à partir de cette dernière année (1994-1995) jusqu'à l'année 1997-1998 ( $n = 345$ ); ce chiffre a augmenté faiblement en 1998-1999, passant à 408.

**Figure 2. Effectif étudiant à temps complet dans les programmes de formation de 1<sup>er</sup> cycle en éducation à l'Université de Moncton (1988-1989 à 1998-1999).**



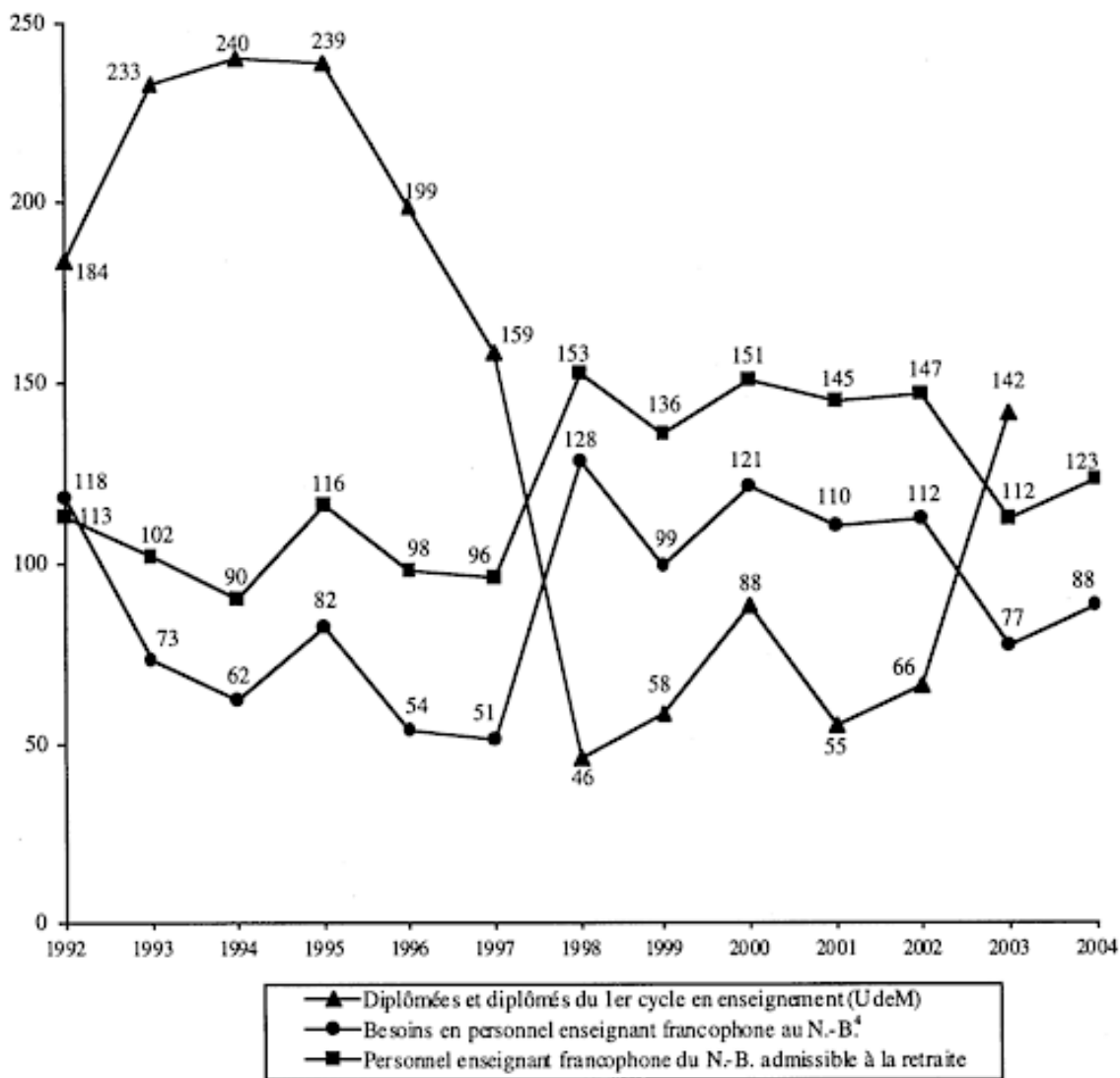
Grâce à l'information relative au nombre de diplômées et de diplômés des dernières années dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle en enseignement à l'Université de Moncton, les perspectives d'avenir de ces personnes se précisent davantage. On remarque une fluctuation remarquable du nombre de personnes qui ont obtenu leur diplôme de 1992 à 1998 et de celles qui l'obtiendront de 1999 à 2003 (**Figure 3**). Depuis les fortes années 1993 ( $n = 233$ ), 1994 ( $n = 240$ ) et 1995 ( $n = 239$ ), on est passé à 46 titulaires de diplômes en 1998 (3). Les projections pour les années à venir, calculées en fonction du nombre d'inscriptions actuelles, ne s'annoncent pas très élevées non plus, à part l'année 2003. Il convient de préciser que ces projections sont très optimistes parce que nous savons déjà que 20 à 30 % des étudiantes et des étudiants qui s'inscrivent à un programme de 1<sup>er</sup> cycle en enseignement ne le terminent pas.

**Figure 3. Diplômées et diplômés dans les programmes de 1<sup>er</sup> cycle en enseignement à l'Université de Moncton de 1992 à 2003 (les données de 1999 à 2003 sont calculées en fonction du nombre d'inscriptions actuelles).**



Les données de la **Figure 4** présentent un portrait comparatif et global à l'aide de courbes illustrant, premièrement, le nombre de titulaires de diplômes du 1<sup>er</sup> cycle en enseignement à l'Université de Moncton de 1992 à 2003 (les données des années 1999 à 2003 s'appuient sur des projections qui tiennent compte de l'effectif étudiant actuel), deuxièmement, les besoins en personnel enseignant francophone au Nouveau-Brunswick de 1992 à 2004, et troisièmement, le nombre d'enseignantes et d'enseignants francophones qui ont pris leur retraite entre 1992 et 1998 ainsi que les projections du nombre de ceux et de celles qui sont admissibles à la retraite de 1999 à 2004. Ces informations nous permettent de mieux comprendre deux facteurs essentiels: le surplus en personnel enseignant francophone survenu au Nouveau-Brunswick depuis le début des années 1990 et les perspectives d'avenir qui s'annoncent plus prometteuses au cours des prochaines années. En effet, le portrait pour les années 1992 à 1997 est très révélateur du trop grand nombre de personnes disponibles pour enseigner pendant cette période. Il illustre par ailleurs à quel point le nombre peu élevé de finissantes et de finissants, la grande demande en personnel enseignant et le taux plutôt élevé de personnel enseignant près de la retraite préparent la voie à de meilleures perspectives d'avenir pour les futurs diplômés et diplômées en éducation. La projection du nombre de diplômées et de diplômés en 2003 semble indiquer un changement de tendance. En soustrayant 30 % du total projeté de 142, pourcentage habituel d'étudiantes et d'étudiants qui ne terminent pas leur programme d'études, on parvient à un chiffre approximatif de 100 diplômées et diplômés pour cette année-là (2003), lequel se rapproche un peu plus des besoins pour cette même année.

**Figure 4. Portrait de l'offre et de la demande en personnel enseignant francophone au Nouveau-Brunswick**



Voir la note (4).

Sources :

- Statistiques de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton (1992 à 2003);
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1991);
- Association des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick / New Brunswick teachers association (1998).

## Discussion et conclusion

Les résultats de cette enquête conduisent à des constatations, dont voici l'essentiel. Nous pouvons affirmer d'abord que, comme ailleurs au Canada (Herry, Maltais et Hinton, 1998; Press, 1997; Samson, Sullivan et Uhl, 1991; Smith et McIntyre, 1996; Tremblay, 1997), le Nouveau-Brunswick a connu un surplus important de diplômées et de diplômés francophones en éducation. Ce surplus s'explique par plusieurs facteurs. Les inscriptions en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Moncton étaient nettement plus élevées que par le passé entre les années 1990 et 1995: un effet médiatique ne serait pas étranger à la popularité des programmes de formation à l'enseignement. À la fin des années 1980, les médias annonçaient une pénurie du personnel enseignant sur le plan national, alors que ces postes disponibles étaient surtout localisés dans certaines grandes villes qui connaissaient un taux élevé d'immigration. Comme le montrent les **Figures 2, 3 et 4**, le nombre d'inscriptions et éventuellement de diplômes décernés a très vite atteint un chiffre qui dépassait de loin les besoins du système scolaire francophone au Nouveau-Brunswick. De fait, au cours de ces mêmes années dans les districts scolaires francophones de la province, il y avait diminution du nombre de postes d'enseignement en

raison d'une baisse démographique reliée à de faibles taux de natalité et d'immigration et de la fermeture de plusieurs écoles, surtout en milieu rural. Le surplus de personnel enseignant disponible a été marqué également par un taux relativement faible de mobilité chez les finissants et les finissantes.

Par voie de conséquence, le nombre anormalement élevé d'inscriptions dans les programmes de formation à l'enseignement a mené à un faible taux d'obtention de postes en enseignement dans le système scolaire. Ce phénomène inévitable a été à son tour associé à un deuxième effet médiatique. De nombreux finissantes et finissants insatisfaits de leurs chances d'emploi au Nouveau-Brunswick se sont regroupés pour former une association: l'Association des diplômés en éducation à la recherche d'emploi (ADERE). Ce groupe très actif a obtenu une excellente couverture médiatique tant dans les journaux qu'à la radio et à la télévision. L'ADERE a même revendiqué à un moment la fermeture de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton pour une période de deux ans, le temps d'absorber le surplus de titulaires de diplômes. Comme le montre la **Figure 2**, le nombre d'inscriptions a, de fait, diminué considérablement, baisse qui s'explique, toutefois, non seulement par un effet médiatique, mais par une combinaison de facteurs. À la demande de la Faculté des sciences de l'éducation, le Sénat de l'Université de Moncton a établi un contingentement des admissions à partir de 1992. En 1994, de nouveaux programmes de cinq ans ont été créés et le programme postbaccalauréat d'un an est devenu un programme de deux ans (Faculté des sciences de l'éducation, 1997). Des conditions de maintien plutôt exigeantes au sein des programmes d'éducation ont aussi contribué à la baisse des inscriptions. En somme, au cours des dernières années, seule une forte inclination pour l'éducation pouvait expliquer que l'on s'inscrive à un programme de formation à l'enseignement, en raison des perspectives diminuées d'emploi et de l'allongement des études.

Pour des raisons encore imprécises, le vent des perspectives d'emploi en éducation a tourné depuis 1997, l'année du sondage. Les médias font maintenant état d'une pénurie du personnel de suppléance scolaire, alors que deux ans plus tôt, selon eux, il y avait surplus, les listes de suppléance étant allongées en raison du nombre élevé de nouveaux diplômés et de nouvelles diplômées sans emploi. Une autre étude permettrait de déterminer les causes de ce revirement. Nous nous contenterons ici de mentionner celles qui nous semblent les plus plausibles.

Premièrement, la partie du sondage effectué auprès de l'ensemble des suppléants et des suppléantes francophones de la province a montré que beaucoup de noms figurant sur les listes de suppléance étaient ceux de personnes qui, pour diverses raisons, ne faisaient plus de suppléance ou n'étaient plus disponibles dans la région pour en faire.

Deuxièmement, plusieurs des personnes disponibles pour faire de la suppléance à la fin de leurs études ont trouvé des postes en enseignement ailleurs (par exemple: en Louisiane, en Nouvelle-Écosse, à Terre-Neuve, en Ontario et dans l'Ouest canadien) ou de l'emploi dans d'autres domaines. Pour certains, le faible salaire gagné en suppléance scolaire contribuerait à décourager les personnes disponibles. Le ministre de l'Éducation du Nouveau-Brunswick a récemment annoncé des mesures pour remédier à la situation.

Troisièmement, le ministère de l'Éducation vient de créer plusieurs postes nouveaux dans le système scolaire pour venir en aide aux enseignants et aux enseignantes dans leur travail (préposé ou préposée au tutorat, à la discipline, à l'adaptation scolaire, à l'encadrement ou à d'autres activités éducatives). Beaucoup de jeunes diplômés et diplômées en éducation ont accepté ces postes dans l'attente d'obtenir des postes en enseignement à la première occasion.

Quatrièmement, comme le montre la **Figure 4**, le nombre d'enseignantes et d'enseignants admissibles à la retraite est en hausse depuis 1998 et, pour quelques années encore, le taux de diplomation en éducation à l'Université de Moncton demeurera à un niveau nettement inférieur au seuil des besoins du système.

En conclusion, quelle leçon pouvons-nous retenir de la présente étude? D'abord, il faut rappeler que les fluctuations extrêmes dans les effectifs étudiants (voir **Figure 2**) sont associées en partie à des effets médiatiques: d'un côté, l'annonce d'une pénurie du personnel enseignant a contribué à une très forte hausse des effectifs étudiants, alors qu'elle était étrangère dans une large mesure à la réalité des francophones du Nouveau-Brunswick; de l'autre, la conséquence logique du premier effet (le surplus de titulaires de diplômes) combinée à une forte couverture médiatique de celui-ci a contribué à une baisse radicale des effectifs étudiants. Il est pour le moins ironique de constater que, sans ces deux fluctuations extrêmes, le nombre d'étudiants et d'étudiantes en éducation à l'Université de Moncton se serait maintenu à environ 650, nombre qui n'aurait pas causé le surplus qu'on a connu et qui serait plus en mesure de répondre aux demandes futures.

En somme, vu le phénomène de la mondialisation qui rend plus complexes les réalités sociales et compte tenu des tendances démographiques très inquiétantes pour les communautés francophones du Canada (Edwards, 1998; O'Keefe, 1998), il y a lieu plus que jamais pour les gouvernements, les universités et la profession enseignante de créer des partenariats et d'assurer une planification continue afin que le nombre et la qualité des enseignants et des enseignantes puissent répondre aux besoins de notre société. En effet, on peut même faire l'hypothèse que la

qualité du personnel enseignant et l'implantation d'une pédagogie axée sur la conscientisation et l'engagement des jeunes francophones minoritaires (Landry et Allard, sous presse) seront d'une importance cruciale dans le futur pour contrecarrer les baisses démographiques et l'assimilation linguistique de même que pour contribuer à l'épanouissement des communautés francophones. Donc, il apparaît important de planifier les besoins en personnel enseignant non seulement du point de vue quantitatif, mais surtout en fonction de la qualité de la formation professionnelle.

---

## Bibliographie

ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS FRANCOPHONES DU NOUVEAU-BRUNSWICK / NEW BRUNSWICK TEACHERS ASSOCIATION (1998)

*Projection des départs à la retraite: indice âge-service de 85*, Fredericton, NB: Fédération des enseignantes et des enseignants du Nouveau-Brunswick, 1998, 1 p.

EDWARDS, John, (Ed.) (1998)

*Language in Canada*, New York: Cambridge University Press, 1998, 504 p.

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1997)

*Vers une pédagogie actualisante: Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*, Moncton, NB: Université de Moncton, 1997, 35 p.

HERRY, Yves, MALTAIS, Claire, HINTON, Angela (1998)

Les finissants francophones en éducation de l'Ontario: la situation de l'emploi, in *McGill Journal of Education*, Vol. 33, n° 2, printemps 1998, pp. 207-220.

LANDRY, Rodrigue, ALLARD, Réal

L'éducation dans la francophonie minoritaire, in *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux*, Sous la direction de J. Yvon Thériault. Moncton, NB: Les Éditions d'Acadie, sous presse.

McINTYRE, Frank (1998)

Pénurie imminente: la moitié du personnel enseignant de l'Ontario prendra sa retraite au cours des dix prochaines années, in *Pour parler profession*, publication trimestrielle de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, décembre 1998, pp. 8- 13.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (1998)

*Les besoins en personnel enseignant de 1990 à 2010*, Fredericton, NB: MENB, 1991, 23 p.

O'KEEFE, Michael (1998)

*Minorités francophones: assimilation et vitalité des communautés*, Ottawa, ON: Patrimoine canadien, 1998, 67 p.

OUELLETTE, Jean-Guy, LANDRY, Rodrigue (1997)

*Situation de l'emploi des finissantes et finissants (1992 - 1996) et perspectives d'avenir en éducation. Résultats sommaires d'un sondage effectué auprès des finissantes et finissants et des suppléantes et suppléants*, Moncton, NB: Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation, 1997, 41 p.

PRESS, Harold (1997)

*Teacher demand in Canada*, Toronto, ON: University of Toronto, Ontario, Institute for Studies in Education, 1997, 18 p.

SAMSON, Réal, SULLIVAN, Keith, UHL, Norman (1991)

*A study of teacher supply and demand for the Canadian Maritime Provinces to the year 2003-4*, Halifax, NS: Aspotogan Human Resource Development, 1991, 388 p.

SMITH, Laverne, McIntyre, Frank (1996)

*Teacher supply and demand: The coming decade in Ontario. A forecast study*, Ontario Association of deans of education, 1996, 35 p.

TREMBLAY, Alain (1997)

Se dirige-t-on vers un surplus ou une pénurie d'enseignants ? in *Revue trimestrielle de l'éducation*, (Statistique Canada), Vol. 4, n° 1, pp. 53-85.

---

## Notes

Ces intervenants francophones dans le domaine de l'éducation au Nouveau-Brunswick sont essentiellement le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton et l'Association des diplômés en éducation à la recherche d'emploi.

[2]

L'orientation générale de cette recherche a été conçue en bonne partie par le Comité d'étude sur les perspectives d'avenir en éducation, créé pour l'occasion. Ce comité était composé de représentantes et de représentants de l'Association des enseignantes et enseignants francophones du Nouveau-Brunswick, de l'Association des diplômés en éducation à la recherche d'emploi, du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, des districts scolaires francophones du Nouveau-Brunswick, ainsi que de l'Université de Moncton (Centre de planification de la carrière, Centre de recherche et de développement en éducation et Faculté des sciences de l'éducation).

[3]

Le nombre peu élevé de titulaires de diplômes en 1998 s'explique en partie par le fait que les nouveaux programmes de cinq ans en éducation à l'Université de Moncton qui ont commencé en 1994 ne produiront pas de diplômées et de diplômés avant 1999 (voir *Faculté des sciences de l'éducation, 1997*).

[4]

Les besoins réels en personnel enseignant francophone au Nouveau-Brunswick ont été calculés en retranchant la diminution annuelle du nombre d'enseignantes et d'enseignants francophones redevable à la baisse des effectifs scolaires francophones au nombre de personnel enseignant francophone du Nouveau-Brunswick admissible à la retraite.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)  
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389  
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>  
© Copyright ACELF, Québec 1999.

## RECHERCHE

🔍 Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

🔍 [Recherche par mots-clés](#)

🔍 [Index des auteurs](#)

## LIENS

🔍 [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

## PUBLICITÉ

🔍 [Associez-vous à la revue \*Éducation et francophonie\* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

## RÉSUMÉ

**Situation de l'emploi et perspectives d'avenir chez les francophones du Nouveau-Brunswick titulaires de diplômes en éducation**

Jean-Guy Ouellette - Université de Moncton, Nouveau-Brunswick  
Rodrigue Landry - Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

*Éducation et francophonie*  
Volume XXVII, numéro 1, printemps 1999  
Perspectives d'avenir en éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

## RÉSUMÉ

À la fin des années 1980 et au début des années 1990 un important surplus de diplômés et de diplômées dans les programmes de formation à l'enseignement à l'Université de Moncton, comme partout ailleurs au Canada, a eu pour effet d'inonder le marché de l'emploi en enseignement chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Face à une décroissance massive de ses effectifs étudiants, la Faculté des sciences de l'éducation a effectué un sondage auprès de cinq cohortes (1992 à 1996) de finissants et finissantes (n = 1,095). Les résultats recueillis chez les 857 répondants et répondantes (soit 78,3 % du groupe total) révèlent que la grande majorité (92 %) ont fait au moins une demande d'emploi dans le système scolaire mais que seulement 57 % ont reçu au moins une offre d'emploi pour y oeuvrer. Un nombre important de finissants et de finissantes (85 %) ont fait de la suppléance (d'une durée moyenne de 1,37 année) suite à l'obtention de leur diplôme et beaucoup ont occupé une variété de fonctions où ont connu le chômage (32 %) pour des périodes variées. Au moment de l'enquête, 38 % des finissants et finissantes étaient titulaires d'un poste dans le système scolaire public, 31 % faisaient de la suppléance, 9 % occupaient un poste en éducation hors du système scolaire public (un total de 78 % étant actifs en éducation), 12 % oeuvraient dans un domaine autre que celui de l'éducation, 6 % étaient aux études et 4 % étaient sans emploi. Règle générale, plus récente était l'obtention du diplôme moins probables étaient les perspectives d'emploi, quoique celles-ci variaient selon le programme d'études. Une analyse détaillée de diverses données (dont les faibles effectifs étudiants et le nombre croissant de retraites chez le personnel enseignant) nous permet toutefois de conclure que les perspectives futures d'emploi pour les prochaines cohortes s'avèrent beaucoup plus prometteuses et qu'il pourrait même y avoir une pénurie d'enseignants et d'enseignantes dans certains domaines, notamment en sciences et en mathématiques.

[RETOUR](#)

## ABSTRACT

At the turning of the last decade, a large surplus of teaching graduates from Université de Moncton flooded the Francophone teaching market in New Brunswick, in a situation Faced with a steep decline in its enrolment, the Faculty of Education carried out a survey involving five groups (1992 to 1996) of graduating students (n = 1.095). The results gathered from 857 respondents (78.3 % of the total) reveal that a great majority (92 %) had applied for at least one teaching job, but that only 57 % had received at least one job offer. A significant number of graduates (85 %) had done substitute teaching (an average of 1.37 years) upon receiving their diploma. Many of them had worked at other jobs or received employment insurance (32 %) for varying periods of time. At the

time of the study, 38 % of graduates had a position in the public school system, 9% were involved in teaching outside the public school system (a total of 78 % were actively involved in education), 12 % were working in an area other than teaching, 6 % were back at school, and 4 % were without work. As a rule, the more recent the diploma received the less likely the job prospect, although there were variations according to the program of study. However, a detailed analysis of various data (including weaker students and the growing number of teachers who are retiring) allows us to conclude that the employment picture for the next set of graduates seems to be much more promising: there may in fact be a shortage of teachers in some areas, particularly in sciences and in mathematics.

[RETOUR](#)

## RESUMEN

Al final de la década de 1980 y a principios de la de 1990, un importante excedente de diplomados y diplomadas en los programas de formación para la docencia de la Universidad de Moncton, y en otras partes de Canadá, inundaron el mercado de trabajo educativo de los francófonos de Nuevo-Brunswick. Ante un decrecimiento masivo de los efectivos estudiantiles, la Facultad de ciencias de la educación realizó un sondeo en cinco cohortes (1992 a 1996) de pasantes en educación (n = 1,095). Los resultados obtenidos entre 857 de los encuestados (es decir 78.3 % del total) muestra que la gran mayoría de ellos (92 %) han hecho por lo menos una demanda de empleo en el sistema de educación pero que solamente 57 % han recibido una oferta de trabajo efectiva. Un número importante de pasantes (85 %) han sido suplentes (con una duración media de 1.37 años) después de haber obtenido sus diplomas y muchos han ocupado una gran variedad de funciones o han pasado temporadas sin empleo (32 %). Al momento de realizar la encuesta, 38 % de los pasantes ocupaban un puesto en el sistema de educación pública, 31 % eran suplentes, 9 % ocupaban un puesto en educación fuera del sistema público (un total de 78 % educaba), 12 % trabajaban en un sector otro que el educativo, 6 % estaban estudiando y 4 % eran desempleados. Por regla general, entre más reciente fuera la obtención de un diploma menores eran la perspectivas de empleo, aunque éstas variaran según el programa de estudios. Un análisis detallado de los diversos datos (entre ellos los bajos efectivos de estudiantes y el creciente número de jubilados entre el personal docente) nos permite sin embargo concluir que las perspectivas futuras de trabajo para las cohortes venideras se presentan prometedoras y que podría incluso registrarse una penuria de maestros y maestras en ciertos sectores, especialmente en ciencias y en matemáticas.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)  
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

Perspectives d'avenir en éducation, Volume XXVII , N° 1, printemps 1999.

# Les technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire et en formation à la profession enseignante : Mythes et réalités

François LAROSE, Université de Sherbrooke, GRIFE/CREFPE [1]

Robert DAVID, Université de Sherbrooke, GRIFE/CREFPE

Sylvain LAFRANCE, Université de Sherbrooke, GRIFE/CREFPE

Judith CANTIN, Université de Sherbrooke, GRIFE/CREFPE

## Table des matières

- Résumé - Abstract - Resumen
- Introduction
- L'intégration des TIC en pédagogie universitaire et leur insertion à la formation à la profession enseignante : deux réalités distinctes?
- Le caractère épistémologiquement déterminé des TIC en tant que matériel didactique
- Le profil d'utilisation des TIC en pédagogie universitaire : une fonction de l'orientation épistémologique de l'enseignant?
- Technologies et pédagogie universitaire
  - L'efficacité des TIC en tant que soutien à l'apprentissage
  - Les attitudes au regard de l'informatique
  - La pénétration du recours aux TIC en pédagogie universitaire et les causes des limites observées
- Technologies et formation à la profession enseignante
- Le concept d'alphabétisation informatique
- Les variables qui affectent le degré d'alphabétisation informatique
- L'intégration des TIC en pédagogie universitaire ainsi qu'en formation initiale à l'enseignement: portrait d'une université québécoise
- Méthode
  - Instrument
  - Échantillon
- Résultats
  - L'utilisation de l'informatique en pédagogie universitaire
  - Attentes du corps enseignant au regard des compétences que les étudiantes et les étudiants devraient détenir par rapport aux TIC
  - Profil d'attitudes du corps enseignant
  - Les variables par rapport auxquelles les sujets se distinguent
  - Le recours à l'informatique à la faculté d'éducation
- Discussion
- Conclusion
- Bibliographie
- Notes

---

## Résumé

Dans cet article, nous présentons dans un premier temps une revue de la littérature traitant des enjeux épistémologiques qui sous-tendent l'intégration des technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire. Nous identifions ensuite l'impact de ces enjeux sur le recours aux TIC en formation à la profession enseignante. Enfin, nous présentons les résultats d'une enquête réalisée auprès du professorat de l'Université de Sherbrooke au regard du profil d'alphabétisation informatique, d'attitudes par rapport à l'informatique et des pratiques d'intégration des TIC en enseignement au premier cycle. Les résultats sont examinés à la lumière des conclusions que nous tirons de la revue de la littérature scientifique anglosaxonne.

## Abstract

The author first reviews the scholarly literature on the epistemological issues underpinning the integration of communications and information technologies into university teaching. He then identifies the impact of these issues on the use of CITs in teacher training. The paper presents the results of a study carried out with the teaching staff at Université de Sherbrooke concerning computer literacy profiles, attitudes towards computer technology and the methods used to integrate CITs into teaching at the undergraduate level. These results are examined in the light of conclusions based on a review of English-speaking scientific literature.

## Resumen

En este artículo presentamos un examen de la literatura que aborda los desafíos epistemológicos sobre los que se funda la integración de la tecnología de la información y de la comunicación en la pedagogía universitaria. En seguida abordamos el impacto que dichos desafíos ejercen sobre la utilización de la TIC en la formación de los maestros. Finalmente presentamos los resultados de una encuesta realizada entre el profesorado de la Universidad de Sherbrooke sobre el perfil de la alfabetización informática, las actitudes con relación a la informática y las prácticas de integración de las TIC en la enseñanza en el primer ciclo universitario. Se examinan los resultados a la luz de las conclusiones que obtuvimos en el examen de la literatura científica anglosajona.

---

## Introduction

Depuis 1996, l'État a conçu toute une série de mesures destinées à assurer que la formation à la profession enseignante intègre le développement de conditions favorisant l'acquisition de compétences minimales en matière d'utilisation pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication - TIC ([Gouvernement du Québec, 1996a, 1996b](#)). Concrètement, le Ministère de l'éducation a octroyé plusieurs millions de dollars aux facultés d'éducation du Québec afin qu'elles puissent se doter d'infrastructures et d'équipements permettant d'assurer la formation des étudiantes et des étudiants dans le domaine. Du même souffle, l'État déclarait aux universités qu'il n'y aurait pas d'investissement majeur sur le plan du soutien à l'équipement des autres facultés dans la mesure où ces dernières disposaient d'autres ressources. Ce faisant, on renvoyait la responsabilité de la construction d'une infrastructure informatique à la capacité d'investissement des institutions ou des professeurs-chercheurs.

Trois années ont passé depuis ce nouveau «virage technologique». Par delà les discours «technophiles ou technophobes», qu'en est-il de l'intégration des TIC en pédagogie universitaire en général et en formation à la profession enseignante en particulier? Pour tenter de répondre à cette question, nous devons faire quelques détours en tentant d'établir une relation entre diverses variables qui déterminent ou qui affectent le rapport entre l'individu et les «nouvelles» technologies, notamment dans le cadre des programmes de formation de premier cycle.

Dans un premier temps, nous explorerons relativement rapidement la littérature scientifique internationale en ce qu'elle traite de façon générale des enjeux épistémologiques de l'intégration des TIC à la formation initiale en milieu universitaire et de façon plus spécifique du rôle de ces technologies en formation à la profession

enseignante. Ce faisant nous tenterons de «prendre la mesure» de la distance qui sépare un discours portant sur les bienfaits de l'intégration des TIC par rapport à l'état de la recherche scientifique sur les effets réels de cette intégration sur la relation enseignement-apprentissage.

Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats d'une enquête par questionnaire réalisée au printemps 1998 auprès d'un échantillon représentatif des enseignantes et des enseignants intervenant en formation initiale dans le cadre des divers programmes offerts à l'Université de Sherbrooke. Nous distinguerons tour à tour, les compétences des intervenantes et des intervenants en matière d'utilisation de l'informatique et de la télématique, les profils de pratique d'utilisation de ces technologies pour des fins didactiques et leurs attitudes à leur égard. Nous concluons notre brève étude par une série de questions portant sur les enjeux épistémologiques et les choix curriculaire que soulève l'intégration des TIC dans les programmes de premier cycle universitaire.

## **L'intégration des TIC en pédagogie universitaire et leur insertion à la formation à la profession enseignante : deux réalités distinctes?**

Depuis la seconde moitié des années 1990, et tout particulièrement depuis l'explosion de l'accessibilité au réseau W3, on constate un développement rapide de la littérature scientifique traitant de l'intégration des TIC au sein des programmes de formation initiale. Bien que particulièrement «dynamique» dans l'univers anglosaxon, cette littérature est en émergence dans l'ensemble des pays industrialisés et plus particulièrement au sein de la francophonie (Rhéaume et Laferrière, 1998). On peut la catégoriser en deux domaines généraux. D'une part, les écrits foisonnent en matière d'intégration des TIC en pédagogie universitaire, essentiellement dans l'univers anglo-américain ainsi qu'en *australasie* [2]. D'autre part, toujours dans l'univers anglosaxon, mais cette fois plutôt en Europe et aux États-Unis, on retrouve une abondante littérature traitant de l'intégration de l'informatique et de la télématique en formation à la profession enseignante. Si, dans le premier cas, on aborde la question ouvertement sous l'angle d'une réforme des fondements épistémologiques de la formation universitaire, cet angle est nettement moins présent lorsqu'on traite de formation à la profession enseignante.

## **Le caractère épistémologiquement déterminé des TIC en tant que matériel didactique**

Depuis quelques années, nombre d'écrits portant sur l'intégration des TIC en tant qu'infrastructure didactique en pédagogie universitaire tendent à établir une relation plus ou moins explicite entre le recours aux environnements interactifs et une position épistémologique de type constructiviste (Dalgarno, 1996; Lefoe, 1998). Ces travaux impliquent deux postulats relativement complémentaires.

Le premier postulat sous-entend la présomption que les professeurs partagent une représentation de type constructiviste ou socioconstructiviste de la relation enseignement-apprentissage. Ce faisant, l'adoption des «nouvelles technologies», en ce qu'elles permettent une responsabilisation de l'apprenant ainsi qu'éventuellement l'interaction entre les apprenants d'une part et d'autre part entre les apprenants et l'enseignant, serait le fruit d'une rupture profonde de ce dernier avec les approches traditionnelles ou béhavioristes de l'enseignement (Jonassen, Davidson, Collins, Campbell et Haag, 1995; Jonassen et Reeves, 1996; Lefoe, 1998).

Le second postulat implique la primauté du matériel didactique sur les orientations épistémologiques. Puisque le matériel informatique auquel on réfère permet ou implique l'interaction, l'apprentissage en sera le produit. Le matériel didactique garantit donc la nature constructiviste de l'apprentissage et la dimension collaborative de l'enseignement (Choi et Yeom, 1996; Marton, 1994). Il est intéressant, par ailleurs, de constater qu'il s'agit là d'une représentation du rôle du matériel didactique fort semblable à celle que véhicule le ministère de l'Éducation du Québec depuis près de vingt ans maintenant (Gouvernement du Québec, 1979).

## **Le profil d'utilisation des TIC en pédagogie universitaire : une fonction de l'orientation épistémologique de l'enseignant?**

Plusieurs auteurs suggèrent que sans certaines caractéristiques individuelles, tant sur le plan des «qualités traditionnelles» nécessaires à l'intervention pédagogique adéquate que sur celui de la maîtrise des TIC, l'insertion de ces dernières dans la pratique des professeurs peut s'avérer plus néfaste que bénéfique (De Kerckhove, 1997;

Rhéaume, 1997). En réalité, la littérature scientifique en matière d'intégration des TIC en pédagogie universitaire se scinde en deux courants majeurs. Un premier courant, très puissant dans les pays «anglophones» du Pacifique et tout particulièrement en Australie, identifie l'intégration des TIC à la fois en tant que condition de survie des institutions universitaires et comme contexte favorisant la modification des pratiques d'enseignement dans une perspective épistémologique socio-constructiviste. Ce faisant, ces approches privilégient le développement de pratiques pédagogiques de type coopératif mettant en valeur l'intégration de logiciels environnements réseautés (Dalgarno, 1996; McNaught, 1996). Du côté francophone, ce courant trouve un écho particulièrement marqué chez les chercheurs et les praticiens qui oeuvrent systématiquement dans le domaine de la formation à distance (Dufresne et Tremblay, 1991; Paquette, Paquin, Aubin et Ricciardi-Rigault, 1996).

Un second courant, plus pragmatique, considère que l'intégration des TIC en pédagogie universitaire n'est pas et ne sera pas particulièrement associé à la modification des pratiques pédagogiques et n'affectera pas en soi la position épistémologique des praticiens. L'enseignement demeurera essentiellement traditionnel, marqué par une perspective épistémologique de type néobehaviorale. Les technologies de l'information remplacent simplement, en tant que matériel didactique, l'imprimé ou l'usage du tableau, de la craie ou du rétroprojecteur à faible résolution (Gosper et al., 1996; Tapper, 1997).

Ainsi, avec un peu de préparation et de soutien technique, mais sans faire varier la stratégie d'intervention éducative par rapport à l'approche universitaire traditionnelle, les pédagogues intègrent la saisie électronique de leurs notes de cours ou le manuel électronique plus ou moins interactif. Dans cette même perspective, ils peuvent prendre en considération la dimension «apprentissage» de la relation pédagogique et mettre à la disposition des étudiants divers outils dont ils gèreront seuls l'utilisation dans le cadre de leur cursus académique (McIntyre et Wolff, 1998). C'est à ce type de préoccupation que répond généralement l'intégration à l'arsenal universitaire d'outils de type logiciel d'autoévaluation formative «en ligne» ou encore l'accessibilité à des glossaires et à des compléments de notes de cours saisis en version hypertextuelle téléaccessible (Dirand et Larose, 1997; Larose 1997, 1998; Nault, 1998).

Le postulat est identique, ici, à celui que Bloom formulait lors de l'élaboration du concept de pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1979; Bloom et Broder, 1950). L'augmentation du temps et de la fréquence d'accès à l'information ainsi que la régularité des rétroactions, surtout si elles sont déchargées du poids affectif associé à l'évaluation sommative, garantit l'apprentissage chez l'apprenant. Si ce dernier ne performe pas malgré tout, cela relèvera de ses caractéristiques individuelles, donc l'échec sera sa responsabilité et non celle de l'enseignant, du contexte d'enseignement ou de l'institution. Le recours à l'informatique ne met en cause ni les stratégies d'intervention éducative ni le rapport au savoir ainsi qu'à sa construction qu'entretient l'enseignant[3]. Le professeur est simplement mieux outillé (du moins en théorie) pour reproduire un modèle d'enseignement dans un contexte où il ne peut plus avoir de contacts individualisés avec l'apprenant et ce dernier est mieux outillé pour compenser cette perte de contact individuel «en temps réel» ou, si on préfère en situation de classe.

Si une quantité sans cesse croissante d'auteurs semble établir un parallèle entre l'intégration des TIC à l'enseignement et l'adoption d'une perspective constructiviste, l'emphase mise sur la primauté de l'option épistémologique par rapport à la dimension technique demeure "faible". En fait, dans plusieurs cas cette prise de position semble plutôt formelle, la dimension centrale demeurant l'importance accordée à la qualité «technologique» du matériel didactique. Ainsi, Boulet (1998) accorde un paragraphe à la présentation de l'importance d'adopter une perspective constructiviste si les enseignantes et les enseignants désirent que l'intégration des TIC en classe favorise réellement l'apprentissage. Citant Jonassen et Reeves (1996), les technologies multimédia y sont présenté en tant qu'outils cognitifs qui rendent possible «en se» le développement de l'autonomie et de la coconstruction des savoirs:

[...] les outils cognitifs sont plus efficaces lorsqu'ils sont appliqués dans un environnement d'apprentissage constructiviste; les outils cognitifs permettent aux apprenants d'élaborer leur propre représentation de la connaissance plutôt que de les inciter à absorber des représentations préconçues par d'autres; les outils cognitifs peuvent favoriser le développement et l'utilisation d'une pensée réflexive profonde qui est nécessaire pour un apprentissage signifiant; les outils cognitifs permettent des apprentissages intéressants et exigeants pour l'esprit plutôt que les apprentissages faciles tels que promis, mais rarement réalisés par d'autres technologies éducatives; les outils cognitifs devraient être appliqués à des tâches ou à des problèmes définis par les apprenants avec l'appui de leurs enseignants; les outils cognitifs utilisés en éducation devraient être utilisés dans des contextes réalistes et permettre des résultats personnellement significatifs pour les apprenants; et finalement, les outils cognitifs peuvent permettre un partenariat intellectuel sous la forme d'un traitement cognitif distribué. Boulet, 1998; p. 221

Certes, ce type de réflexion renvoie à une dimension d'interactivité qui peut s'avérer une condition préalable à la réalisation d'apprentissages dans une perspective socioconstructiviste. Cependant, le discours sur l'interactivité réfère le plus souvent aux conditions nécessaires au soutien de la motivation d'un apprenant qui se trouve souvent seul devant un univers relativement «éclaté». À preuve, la popularité actuelle de l'étude de **Boshier, Mohapi, Moulton, Qayyum, Sadownik et Wilson (1997)** dans laquelle les auteurs, après avoir analysé de façon systématique 127 sites de soutien ou d'accès à autant de cours universitaires, mettent l'emphase sur la dimension «démotivante» de la structure et des contenus d'une bonne partie de ces «cours informatisés». Si une partie des cours ne font que reproduire sur le Web une conception «traditionnelle» du rapport au savoir (fonction de transmission d'une «vérité» de celui qui sait vers l'apprenant), à l'autre extrême l'aspect technologique, accrocheur, de l'environnement d'apprentissage est tellement important que l'apprenant risque fort de «s'y noyer». Dans les deux cas l'aspect principal de la critique des auteurs porte sur l'impact de la qualité du matériel ou de l'environnement didactique sur la motivation de l'apprenant.

## Technologies et pédagogie universitaire

Face à un discours «technophile» portant sur les vertus de l'informatique et des TIC en tant qu'outils didactiques, voire en tant que tuteurs, notamment en pédagogie universitaire, l'exploration de la littérature scientifique récente ne permet d'identifier que quelques recherches systématiques, fondées sur des cueillettes de données substantielles, tentant d'objectiver les avantages et inconvénients de cette intégration sur le plan pédagogique. Ces recherches peuvent être classées en trois catégories dont l'importance relative est fort variable. La première touche l'efficacité du recours aux TIC sous diverses formes en tant que moyen de favoriser ou de soutenir l'apprentissage. La seconde catégorie porte essentiellement sur l'analyse des attitudes des professeurs ou des étudiants face aux environnements informatiques. Enfin, la troisième concerne l'identification du degré de pénétration du recours aux TIC en pédagogie universitaire.

## L'efficacité des TIC en tant que soutien à l'apprentissage

Il existe une tradition dans la littérature portant sur les «technologies de l'éducation», à l'effet que l'intégration des TIC favorise la réalisation d'apprentissages chez les étudiants à l'ordre universitaire (**Boshier et al., 1997; Hosie, 1993; Rhéaume et Laferrière, 1998; Reeves, 1992; Wills et McNaught, 1996**). Cependant, c'est à l'ordre primaire et secondaire que ce discours est à la fois le plus dense et le plus systématiquement fondé sur des recherches méthodologiquement rigoureuses. Dans une revue critique de la littérature portant sur les applications pédagogiques de l'ordinateur (APO) puis sur l'intégration des TIC en enseignement, **Grégoire, Laferrière et Bracewell (1996)** font état de nombreuses recherches démontrant l'efficacité du recours, sous certaines conditions, aux TIC en tant qu'environnement d'apprentissage ou encore en tant que matériel didactique. Cependant, la majeure partie des recherches auxquelles réfèrent les auteurs concernent ce qu'il est convenu d'appeler les applications pédagogiques de l'ordinateur et, plus particulièrement, l'efficacité du recours aux environnements informatiques afin de permettre une plus grande individualisation de l'enseignement.

Les recherches plus récentes, qui portent généralement sur l'intégration des environnements multimédia et tout particulièrement des «technologies de réseaux» aux divers ordres d'enseignement, mettent généralement l'emphase sur les retombées positives de ces initiatives sur la motivation des apprenants. Il n'y a pas, ou presque, d'études portant sur des clientèles en âge de fréquentation scolaire primaire ou secondaire, qui démontre un lien de causalité, directe ou non, entre l'intégration des TIC et l'amélioration de l'apprentissage, du rendement scolaire ou de l'intégration des compétences présumées développées de la part des apprenants.

Par ailleurs, il n'existe que peu d'études portant sur l'évaluation des impacts réels de l'intégration des technologies de l'information et des réseaux sur l'apprentissage dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur. D'une part cette insertion plus ou moins systématique demeure relativement récente. D'autre part, dès que nous posons la question de l'évaluation de l'impact différencié des TIC sur l'apprentissage, nous soulevons de façon concomitante l'enjeu des fondements épistémologiques de l'enseignement.

Si le recours aux TIC va de pair avec l'adoption d'une perspective constructiviste ou socioconstructiviste de la relation enseignement-apprentissage, les critères, les fondements et les objets d'évaluation doivent être conceptualisés de façon distincte par rapport à la perspective «traditionnelle», béhavioriste, de l'apprentissage. Dès lors, ce qui est remis en question c'est la perspective même de ce qui fonde l'apprentissage, perçu en tant que processus individuel, spatiotemporellement déterminé et les indicateurs de ce processus sont multiples. L'évaluation renvoie alors à l'objectivation de mécanismes conceptuels complexes qui font l'objet de champs

d'application multiples (Dixon-Krauss, 1996). En bref, la question qui est alors ouverte est celle de la pertinence d'approches «novatrices» en matière de mesure et d'évaluation des apprentissages telle, l'évaluation authentique ou l'évaluation par portfolio (Bacon et Bloom, 1995). Comme les mécanismes d'opérationnalisation de ces démarches évaluatives sont encore expérimentaux, la probabilité qu'elles pénètrent rapidement et de façon systématique le milieu de la pratique enseignante est faible.

## Les attitudes au regard de l'informatique

La majeure partie des recherches effectuées portent sur les attitudes des enseignants ou sur celles des étudiants au regard de l'informatique pris au sens large et, plus particulièrement, au regard des interactions entre l'individu et l'ordinateur. La majorité d'entre elles portent sur les construits d'anxiété et de stress en situation d'interaction avec l'ordinateur (Brown, 1996; Hudiburg, Ahrens et Jones, 1994; Hudiburg, Brown et Jones, 1993; McBride et Nagle, 1996; Ngin et Simms, 1996). Ce corpus de recherche découle d'un courant relativement récent, surtout présent aux États-Unis et à moindre raison en Angleterre ainsi qu'en Allemagne. Il s'agit d'un courant relativement identifié à la psychologie sociale ainsi qu'à la psychologie du travail, dont l'objet d'étude majeur s'avère être les impacts de modifications apportées aux environnements de travail, notamment lors de modifications technologiques majeures.

Bien que les recherches soient relativement peu nombreuses sur les dimensions spécifiques aux attitudes des apprenants ou des enseignants au regard de l'intégration des TIC, il s'agit bel et bien là d'un univers d'investigation en pleine croissance (Brock et Sulsky, 1994; Larose et al., 1998; Larose, Lafrance, Grenon, Roy et Lenoir, 1998; McBride et Nagle, 1996). Le construit d'anxiété par rapport aux environnements informatiques étant relativement nouveau, c'est dans le domaine du développement d'une instrumentation de mesure et d'évaluation valide et fidèle que se font les principaux développements (Chappell et Taylor, 1997; Potoski et Bobko, 1998; Yaghi, 1997). Malheureusement, lorsqu'elles traitent du contexte de l'utilisation de l'informatique en contexte scolaire, la majorité de ces recherches ne se situent pas dans le cadre d'une réflexion plus large portant sur les implications du concept d'anxiété par rapport à l'informatique, sur la situation didactique ou sur les probabilités d'apprentissage des sujets.

## La pénétration du recours aux TIC en pédagogie universitaire et les causes des limites observées

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il n'y a actuellement que très peu d'études qui présentent des données stables au regard des profils d'utilisation des TIC chez les professeurs d'université. Lorsque de telles données existent, comme c'est le cas dans quelques études canadiennes récentes (Proulx et Campbell, 1997) ainsi que dans certaines recherches américaines plus anciennes (Geoghegan, 1994; Faseyitan et Hirschbuhl, 1992; Mackowiak, 1991), elles ne tiennent pas compte du type d'intégration des TIC à l'enseignement. Ce faisant, elles restreignent ou elles excluent toute réflexion sur la nature du lien qui devrait exister entre la représentation que les enseignants universitaires se font de la relation enseignement-apprentissage et le type de support technologique à l'enseignement auquel ils recourent.

## Technologies et formation à la profession enseignante

Parallèlement à la littérature sus-mentionnée, il existe un second corpus documentaire, centré celui-là sur l'intégration spécifique des TIC en formation initiale à l'enseignement. Cette littérature se situe dans une perspective de continuité par rapport à une tradition de recherche portant sur la faible transposition observée dans la pratique des jeunes enseignantes et enseignants sur le plan des «compétences informatiques» acquises durant la formation universitaire (Brummelhus et Plomp, 1994; Byard, 1995; Kay et Mellar, 1994). L'ensemble de ces recherches mènent à un même constat. Peu importe la qualité des équipements informatiques mis à la disposition des praticiennes et des praticiens dans l'environnement scolaire et indépendamment de la quantité de cours à laquelle elles ou ils sont exposés durant leur formation initiale, le niveau de transfert des compétences acquises ou des apprentissages réalisés sur le plan de la pratique s'avère très faible.

Que le discours et la formation porte sur ce qu'il était convenu d'appeler antérieurement les «applications pédagogiques de l'ordinateur» ou sur le produit plus actuel de l'intégration des technologies de type multimédia, les conclusions sont identiques. L'impact majeur de la formation sur les formés demeure sur le plan de l'utilisation

«privée» de ces technologies et non sur celui de l'intégration de ces dernières aux stratégies d'intervention éducative qu'ils développeront au quotidien.

Ainsi, **Burbules et Callister (1997)** et **Callister et Burbules (1998)** reconnaissent une efficacité minimale, sur le plan de l'apprentissage, aux stratégies de formation et de sensibilisation à l'utilisation de l'informatique chez les professionnels de l'enseignement. Les auteurs soulignent que plusieurs d'entre eux, peu importe l'ordre d'enseignement, possèdent des compétences informatiques minimales mais ne les utilisent pas sur le plan pédagogique dans la mesure où la rapidité d'obsolescence du matériel ainsi que des logiciels leur fait craindre une complexification induite et interminable de leur tâche. D'autres auteurs expliquent cette tendance par le faible niveau d'alphabétisation informatique<sup>[4]</sup> qui caractérise les étudiantes et les étudiants au moment de leur intégration aux programmes de formation initiale à l'enseignement ainsi qu'au phénomène équivalent chez les jeunes professionnels de l'enseignement en exercice (**Ferren, 1993**; **Lee, Pliskin et Kahn, 1994**; **Tapper, 1997**).

## **Le concept d'alphabétisation informatique**

Pour **McMillan (1996)** le concept d'alphabétisation informatique correspond à un univers théorique relativement flou et fluctuant, la définition du concept étant plus ou moins précise selon qu'elle se situe au niveau de l'identification d'habiletés «opérationnelles» ou à celui du discours sociopolitique. Comme la plupart des auteurs contemporains, il tend à centrer la définition de l'alphabétisation informatique autour d'un nombre restreint de compétences ou d'habiletés, identifiables en tant que comportements «ouverts» (**Bradley, 1996**; **Reid, 1997**; **Stein, Craig et Scollary, 1997**). Ces caractéristiques sont les suivantes:

- L'individu sait comment utiliser un logiciel de traitement de texte, un logiciel de courrier électronique et un fureteur (*browser*) lorsqu'il navigue sur l'Internet.
- Il est capable d'enregistrer ou de télécharger des informations sur une disquette (ou quelque autre unité de sauvegarde externe) afin de récupérer et d'imprimer ces dernières ailleurs.

À ces «compétences» comportementales, **Stein, Craig et Scollary (1997)** ajoutent une dimension cognitive, dimension qui est par ailleurs reconnue par la commission nationale de l'emploi, de l'éducation et de la formation d'Australie (**NBEET, 1995**). Il s'agit de l'habileté à utiliser les technologies de l'information pour identifier et retrouver de façon efficace des informations spécifiques dans le but de bâtir ou de s'approprier de la connaissance et de développer une pensée critique et créative.

## **Les variables qui affectent le degré d'alphabétisation informatique**

Le niveau d'alphabétisation informatique atteint par un individu peut être considéré de façon relative. Par exemple, dans les programmes des facultés d'éducation comme dans la plupart des programmes de formation initiale universitaires, les étudiantes et les étudiants tendent rapidement à s'équiper sur le plan informatique. Une proportion non négligeable des étudiantes et des étudiants possède donc un ordinateur et, généralement, maîtrise des habiletés minimales d'utilisation de logiciels de bureautique. Il s'agit d'ailleurs le plus souvent d'habiletés reliées à l'utilisation de traitements de texte. Néanmoins, la proportion de celles et de ceux qui possèdent de façon concomitante un modem et qui considèrent avoir les moyens financiers de se payer un abonnement à un serveur commercial est nettement moindre.

Au moment de commencer des études universitaires, les étudiantes et les étudiants ont donc un degré variable d'alphabétisation informatique (**Larose, 1998**; **Larose, Lafrance, Grenon, Roy et Lenoir, 1998a, 1998b**). Ce niveau d'alphabétisation dépend essentiellement des expériences antécédentes d'accès à un ordinateur et d'utilisation libre ou ludique de ses diverses fonctions (**Dugdale, Dekoven et Ju, 1998**). À leur tour, ces expériences sont fonction de l'origine ethnoculturelle et de la classe sociale d'origine des individus (**Hawkins et Paris, 1997**).

## **L'intégration des TIC en pédagogie universitaire ainsi qu'en formation initiale à l'enseignement: portrait d'une université québécoise**

Durant le semestre d'hiver 1998 nous avons procédé à une enquête[5] systématique auprès des membres du corps enseignant de l'Université de Sherbrooke afin d'identifier le niveau d'alphabétisation informatique du personnel, ses attitudes au regard des TIC et ses pratiques d'intégration des outils électroniques de soutien à l'enseignement. Du mois de mai à septembre 1998, nous avons procédé à deux cueillettes d'information successives. Dans un premier temps, nous avons réalisé une enquête par questionnaire diffusé auprès de l'ensemble des professeurs et d'un échantillon large de chargés de cours, en autant qu'ils accomplissent au moins une partie de leur tâche au premier cycle. Dans un deuxième temps, nous avons réalisé cinquante-deux entrevues semi-structurées auprès d'autant d'enseignants, professeurs ou chargés de cours, ayant fait mention de leur volonté de participation lors de leur réponse au questionnaire d'enquête. Nous ne présenterons ici que certains résultats de l'enquête par questionnaire.

## Méthode

Du 25 mai au 30 juin 1998, 850 questionnaires ont été expédiés à l'ensemble du corps professoral ( $N = 600$ ) ainsi qu'à un sous échantillon de 250 chargés de cours. Les questionnaires ont été acheminés aux sujets par voie de courrier intérieur lorsque ceux-ci disposaient de pigeonniers ou par courrier régulier lorsqu'ils ne disposaient pas d'un point fixe, attitré, de levée de courrier à l'intérieur de l'institution. Le mode d'échantillonnage sélectionné est simple. D'une part, le questionnaire a été expédié à tous les professeurs de l'institution sur la base de la liste des membres du corps professoral communiquée par les décanats de l'ensemble des facultés au 15 mai 1998. D'autre part, nous avons sélectionné aléatoirement 30 % des chargés de cours identifiés selon la même source.

## Instrument

L'instrument d'enquête utilisé est un questionnaire à structure de réponses fermées divisé en trois parties principales, outre la rubrique d'identification des sujets. Les questions de la première partie portent sur le type d'équipement détenu par les répondantes et les répondants, leur logithèque de prédilection ainsi que sur leur profil de compétence au regard de l'utilisation de divers environnements informatiques et télématiques. La seconde partie comporte des items centrés sur leurs pratiques d'utilisation de ces outils, tant sur le plan privé que sur celui de leur pratique pédagogique. Enfin, la troisième partie comporte dix-sept items ou énoncés à choix de réponse dichotomique formant une échelle d'attitude au regard de l'informatique.

## Échantillon

Notre échantillon en est un de type «échantillon de convenance». Il est composé de 269 intervenants, oeuvrant en formation initiale au sein de cinquante départements répartis entre les neuf facultés de l'Université de Sherbrooke. Il s'agit d'un échantillon essentiellement masculin avec 76,6 % d'hommes et 23,4 % de femmes. La majorité des répondants sont des professeurs répartis à tous les échelons de la hiérarchie professionnelle. Les membres du corps professoral représentent 78,8 % de l'échantillon alors que la représentation des chargés de cours demeure minoritaire (21,2 %). Les variables sexe et statut professionnel sont significativement associées ( $L^2 = 31,68$  (4),  $p < 0,0001$ ;  $V$  de Cramer = 0,334,  $p < 0,0001$ ) [6]. La plus forte représentation de femmes se trouve au sein des deux catégories à la fois les plus instables sur le plan de l'emploi et dont l'influence sur la structure curriculaire est la plus faible, soit les chargés d'enseignement (42,9 % de la catégorie) et les chargés de cours (42,1 % de la catégorie).

L'âge moyen des répondants de l'échantillon reflète un corps enseignant relativement jeune ( $\mu = 44,91$  ;  $ET = 8,70$ ) seuls les professeurs titulaires sont significativement plus âgés que leurs collègues occupant un autre rang professoral ( $\mu = 51,77$  ;  $ET = 5,92$ ). Les femmes de l'échantillon sont aussi significativement plus jeunes que les hommes ( $t = 3.64$  (236),  $p < 0,0001$ ).

La majorité des répondants intervient de façon exclusive au niveau des programmes de formation initiale offerts dans les diverses facultés. La proportion de sujets intervenant de façon concomitante dans le cadre des programmes d'études supérieures demeure marginale. La majeure partie de l'échantillon est constituée d'enseignants chevronnés. Ils ont une expérience moyenne d'enseignement au premier cycle de 13,8 ans ( $ET = 9,08$ ). Les professeurs titulaires se distinguent de l'ensemble de l'échantillon avec une expérience moyenne d'intervention au premier cycle de 22,39 ans.

## Résultats

La majorité des enseignants de l'Université de Sherbrooke dispose d'un ordinateur tant au bureau qu'au domicile. À l'Université 89,4 % des répondantes et des répondants déclarent avoir accès à un poste de travail individuel alors que 92,4 % d'entre eux possèdent au moins un ordinateur à la maison. Les répondantes et les répondants qui ne disposent pas d'un ordinateur appartiennent à deux catégories professionnelles particulières : les professeurs titulaires ainsi que les chargés de cours. Près du deux-tiers de ceux qui possèdent un ordinateur domestique peuvent entrer en relation avec le réseau universitaire par modem alors que plus du trois quart d'entre eux peuvent utiliser ce réseau depuis leur poste de travail au bureau. Les enseignants universitaires sont principalement des utilisateurs de logiciels de bureautique et, en tout premier lieu, de traitement de texte. S'ils disposent de logiciels environnements, par exemple *Microsoft Office*, ils n'en exploitent pas de façon égale les diverses fonctions. Ainsi les logiciels de traitement de texte sont des outils auxquels on recourt beaucoup plus fréquemment que les tableurs (*Excel*) ou les logiciels de présentation (*Power Point*).

Si le recours aux logiciels de bureautique semble caractériser la majeure partie de l'échantillon, le niveau d'expertise que les sujets s'attribuent en la matière varie d'une faculté à l'autre. Ainsi, dans l'ensemble des facultés, la moitié ou plus des répondants s'autoévaluent en tant qu'utilisateur moyen de ces logiciels. Cependant en droit ainsi qu'en sciences et en sciences appliquées, près de la moitié des répondants considèrent en être des utilisateurs «experts».

La majeure partie du corps enseignant recourt aussi au moins marginalement au courrier électronique. Il n'y a qu'au sein des facultés d'éducation, d'éducation physique et sportive, de lettres et sciences humaines ainsi que de médecine où un pourcentage minimal des répondants n'utilise jamais ce médium. De façon surprenante, c'est à la faculté d'éducation qu'on retrouve la plus forte proportion de non-usagers du courriel (12,1 % des répondants). De façon concomitante, c'est aussi à la faculté d'éducation qu'on retrouve le plus fort pourcentage de non-utilisateurs du réseau W3 (14,3 % des répondants).

La majorité des répondants n'utilise pas, ou très marginalement, les moyens électroniques de soutien à l'enseignement (acétate électronique, canon à projection, vidéo-conférence). Cependant, les deux premiers instruments sont d'usage plus fréquent, plus de 20 % des répondants les utilisant parfois, que la conférence électronique à laquelle 90 % des sujets ne recourt jamais.

## L'utilisation de l'informatique en pédagogie universitaire

Dans le questionnaire, quatre rubriques étaient dédiées à l'identification de l'intégration de l'ordinateur, d'Internet, du courrier électronique ou encore d'environnements (logiciels) réseautés dans le cadre de la pratique d'enseignement des sujets. Dans un premier temps, nous constatons que le recours à l'ordinateur, les postes de travail étant utilisés de façon autonome ou réseautée par les étudiants, ne peut plus être considéré comme une réalité marginale à l'Université de Sherbrooke (**Tableaux 1 et 2**). Par contre, le recours à la télématique dans le cadre de la didactique en formation initiale demeure une pratique relativement rare chez nos sujets.

**Tableau 1**

**Pourcentage des fréquences d'utilisation des éléments de soutien informatique ou télématique**

Instrument	Pourcentage	
	N'utilise pas	Utilise
Conférences électroniques (Courriel)	86,3	13,7
Internet	88,2	11,8
Ordinateurs	51,4	48,6
Ordinateurs reliés en réseau (Environnements réseautés)	58,8	41,2

**Tableau 2**

**Intégration de l'ordinateur à l'enseignement: pourcentage des répondants pondéré par faculté**

Faculté	Pourcentage	
	N'intègre pas	Intègre à son enseignement
Administration	28,0	72,0
Droit	72,2	27,8
Éducation	54,5	45,5
Éducation physique et sportive	58,3	41,7
Lettres et sciences humaines	50,0	50,0
Médecine	58,3	41,7
Sciences	57,1	42,9
Sciences appliquées	24,0	76,0
Théologie, éthique et philosophie	83,3	16,7

Le calcul des mesures d'association entre l'appartenance facultaire et chacune des quatre variables décrivant le type de recours à l'informatique ou à la télématique dans l'enseignement ne permet d'identifier de relation significative qu'avec les variables "utilisation de l'ordinateur" d'une part ( $L^2 = 21,46 (8), p < 0,006$ ;  $V = 0,282, p < 0,008$ ) et "recours aux environnements réseautés" d'autre part ( $L^2 = 22,51 (8), p < 0,0008$ ;  $V = 0,307, p < 0,002$ ).

Un bref regard à la partition des fréquences d'utilisation de l'ordinateur réseauté, dans le cadre de l'enseignement de premier cycle, selon la faculté de provenance des sujets (**Tableau 3**), permet de constater, là encore, une prédominance de l'intégration de ces technologies à la faculté des sciences appliquées ainsi qu'à la faculté d'administration. Inversement, c'est en théologie, éthique et philosophie ainsi qu'en droit que l'ordinateur (réseauté ou non) est le moins intégré aux pratiques d'enseignement en tant qu'outil didactique.

**Tableau 3**

**Intégration d'environnements réseautés à l'enseignement: pourcentage des répondants pondéré par faculté**

Faculté	Fréquence	
	N'intègre pas	Intègre à son enseignement
Administration	28,0	72,0
Droit	72,2	27,8
Éducation	66,7	33,3
Éducation physique et sportive	61,5	38,5
Lettres et sciences humaines	61,4	38,6
Médecine	68,9	31,1

Sciences	55,9	44,1
Sciences appliquées	36,0	<b>64,0</b>
Théologie, éthique et philosophie	<b>100,0</b>	0,0

La variable statut (rang professoral) s'avère significativement associée avec le fait d'utiliser ou non l'ordinateur en tant qu'outil didactique dans son enseignement ( $L^2 = 14,41$  (4),  $p < 0,006$ ;  $V = 0,230$ ,  $p < 0,008$ ). Les enseignants à statut précaire intègrent l'informatique à leur pratique didactique de façon beaucoup moins systématique que leurs pairs ayant un statut permanent. Il suffit, pour s'en convaincre, de jeter un coup d'oeil sur le **Tableau 4**. Par ailleurs, si la variable sexe n'est pas directement associée aux pratiques d'intégration de l'ordinateur à la didactique au premier cycle, lorsqu'on l'utilise comme variable de contraste selon le statut professoral, on constate qu'il y a un effet lorsqu'il s'agit des sujets masculins de l'échantillon ( $L^2 = 13,70$  (4),  $p < 0,008$ ;  $V = 0,256$ ,  $p < 0,01$ ).

**Tableau 4**  
Répartition de l'échantillon par statut professionnel selon le pourcentage des fréquence d'utilisation de l'ordinateur pour des fins didactiques

Statut professionnel	N'intègre pas	Intègre à son enseignement
Chargée ou chargé d'enseignement	<b>84,6</b>	15,4
Professeure ou professeur adjoint	<b>56,5</b>	43,5
Professeure ou professeur agrégé	44,7	<b>55,3</b>
Professeure ou professeur titulaire	42,9	<b>57,1</b>
Chargée ou chargé de cours	<b>64,3</b>	35,7

En bref, sur le plan de l'utilisation pédagogique des TIC, deux profils distincts apparaissent. Si plus de 40 % des enseignants utilisent l'ordinateur, réseauté ou non, dans le cadre de leur enseignement, moins de 15 % d'entre eux ont recouru à la télématique (courrier électronique et Internet) pour des fins pédagogiques. L'utilisation de l'ordinateur pour des fins pédagogiques est très significativement associée à certains profils facultaires. Ainsi, ce sont les enseignants des facultés d'administration et de sciences appliquées qui utilisent relativement systématiquement les ressources de l'ordinateur dans leur enseignement de premier cycle (plus de 70 % des répondants de ces deux facultés), alors qu'en droit ainsi qu'en théologie, éthique et philosophie les proportions s'inversent. Dans les autres facultés, de 40 % à 45 % des répondants intègrent d'une façon ou d'une autre l'informatique à leur intervention didactique.

## Attentes du corps enseignant au regard des compétences que les étudiantes et les étudiants devraient détenir par rapport aux TIC

Nous disposons de cinq items dont le but était d'identifier les compétences minimales qui devraient être détenues par les étudiantes et les étudiants dans les domaines suivants:

- utilisation d'un logiciel de traitement de texte;
- utilisation d'un tableur ou d'un chiffrier;
- utilisation du courrier électronique;
- navigation sur l'Internet;
- capacité de sauvegarder, de récupérer et d'imprimer de l'information sur une unité externe.

Chacune de ces «compétences» devait être cotée selon une «échelle» à quatre degrés allant de "sans importance" jusqu'à compétence "indispensable". Comme le lecteur pourra le constater (**Tableau 5**), l'ensemble des

compétences identifiées semblent faire partie des éléments d'alphabétisation informatique qui devraient caractériser nos clientèles.

**Tableau 5**

**Importance accordée à diverses compétences relevant de «l'alphabétisation informatique» que les étudiantes et les étudiants devraient détenir selon les répondantes et les répondants (pourcentage de l'échantillon)**

Compétence	Importance			
	Sans importance	Peu important	Très important	Indispensable
Traitement de texte	0,0	5,0	36,6	<b>58,4</b>
Tableur	5,1	32,4	<b>37,2</b>	25,3
Courrier électronique	1,9	17,2	39,1	<b>41,8</b>
Navigation sur l'Internet	1,9	14,2	<b>41,8</b>	<b>42,1</b>
Sauvegarde et récupération	0,8	4,2	38,9	<b>56,1</b>

## Profil d'attitudes du corps enseignant

Notre questionnaire comportait une liste de 17 items à réponse dichotomique portant sur trois domaines distincts et complémentaires. Une première série d'énoncés portait sur la perception des répondantes et des répondants au regard de l'utilité des TIC dans les dimensions privées de leur travail (préparation de cours, communication avec les collègues, recherches documentaires, etc.). Une seconde série d'énoncés portait sur la représentation que les sujets se font de l'utilité des TIC en tant qu'outils didactiques en enseignement au premier cycle. Enfin une troisième série d'énoncés portait sur le stress ressenti par les sujets lorsqu'ils sont confrontés à un environnement informatique.

Pour des motifs d'économie d'espace, nous ne présenterons pas ici les données de validation de notre instrument mais ces dernières ainsi que ses propriétés métrologiques font l'objet de publications (Larose et al., 1998; Larose, David et Nault, à paraître). L'échelle générale ainsi que les trois sous-échelles constituées atteignent toutes un coefficient de consistance interne (alpha de Cronbach) satisfaisant notamment lorsque nous tenons compte à la fois du format de l'échantillon ainsi que de l'univers de variation restreint qu'implique un format de réponse dichotomique (**Tableau 6**).

**Tableau 6**

**Coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) calculés pour l'échelle d'attitude générale ainsi que pour les sous-échelles**

Échelle	Alpha	N
Échelle générale	0,701	218
Attitude face à l'utilité de l'informatique sur le plan didactique	0,664	235
Attitude face à l'utilité de l'informatique sur le plan individuel	0,953	246
Anxiété (stress) par rapport aux environnements informatique	0,679	253

À première vue, les enseignants ont une attitude générale plutôt positive à l'égard du recours à l'informatique (**Tableau 7**). Cette attitude est cependant plus positive lorsqu'il s'agit du recours à l'informatique sur le plan individuel que sur celui de leur pratique d'enseignement. Enfin, le niveau d'anxiété par rapport aux

environnements informatique demeure relativement peu élevé.

**Tableau 7**

**Statistiques descriptives, scores calculés pour l'échelle d'attitude générale ainsi que pour les sous-échelles**

Variable	Moyenne	Écart-type	Score minimal	Score maximal	N
Attitude générale	22,52	2,55	14,00	26,00	218
Utilité sur le plan didactique	6,95	0,45	5,00	8,00	246
Utilité sur le plan personnel	9,83	1,66	6,00	12,00	235
Anxiété relativement à l'utilisation de l'informatique	4,11	1,13	3,00	6,00	253

### Les variables par rapport auxquelles les sujets se distinguent

Le calcul du t de Student permet d'identifier une différence significative entre les moyennes observées selon le sexe par rapport à la variable "anxiété face aux environnements informatiques" ( $t = -2,73$  (91,17);  $p < 0,008$ ), les variances n'étant pas homogènes (F de Levene = 15,57;  $p < 0,0001$ ). Dans ce cas, le niveau d'anxiété enregistré est plus élevé chez les femmes ( $\mu = 4,48$ ;  $ET = 1,28$ ) que chez les hommes ( $\mu = 3,98$ ;  $ET = 1,05$ ).

L'analyse de variances unidimensionnelle permet d'identifier des différences significatives entre moyennes observées à la sous-échelle "anxiété par rapport aux environnements informatiques", selon le statut professionnel des répondants (F = 2,94 (4),  $p < 0,02$ ), les variances n'étant cependant pas jugées homogènes (F de Levene = 5,27 (4, 248);  $p < 0,0001$ ). Les professeurs adjoints affichent un niveau d'anxiété significativement plus élevé ( $\mu = 4,63$ ;  $ET = 1,27$ ) que leurs collègues titulaires ( $\mu = 3,86$ ;  $ET = 1,04$ ), le test de Bonferroni étant significatif au seuil  $p < 0,05$ . On observe aussi des différences significatives entre les moyennes selon la faculté d'attache des répondantes et des répondants pour l'ensemble des échelles utilisées (**Tableau 8**).

**Tableau 8**

**Résultats des analyses de variance (unidimensionnelles) réalisées entre les variables métriques et la variable "faculté d'appartenance"**

Échelle	F	dl	P	Homogénéité des variances	Bonferroni
Attitude générale	2,30	8,208	0,02	ns	0,05
Utilité sur le plan didactique	3,27	8,236	0,002	0,01	0,05
Utilité sur le plan personnel	2,84	8,225	0,005	ns	0,05
Anxiété relativement à l'utilisation de l'informatique	2,38	8,243	0,02	0,02	0,05

En ce qui concerne l'échelle générale, on constate une différence significative entre le profil d'attitude des répondants de la faculté d'éducation d'une part et, d'autre part, ceux de la faculté des sciences appliquées. Les gens de cette dernière faculté manifestent une attitude générale plus positive que leurs collègues d'éducation au regard des TIC. En ce qui concerne l'échelle d'attitude au regard de l'utilité didactique des TIC, les gens d'administration ont un profil d'attitude significativement plus favorable à cet effet que leurs collègues de droit et de la faculté de théologie, d'éthique et de philosophie. En ce qui a trait à l'échelle d'attitude au regard de l'utilité

personnelle des TIC, les gens d'administration affichent une attitude significativement plus positive que les répondantes et les répondants de droit et de la faculté d'éducation. Enfin, les enseignants de sciences appliquées ont un niveau d'anxiété par rapport à l'informatique significativement plus faible que leurs collègues de la faculté de théologie, d'éthique et de philosophie et de la faculté d'éducation.

Selon qu'ils disposent ou non d'un ordinateur à la maison ou au bureau, les sujets ont des attitudes distinctes. Ainsi, les répondants qui disposent d'un ordinateur au bureau ont une attitude générale significativement plus favorable au regard des TIC que celles et ceux qui n'en disposent pas ( $t = 2,43$  (207),  $p < 0,02$ ). Ces sujets affichent aussi un niveau d'anxiété beaucoup plus faible au regard des environnements informatiques que leurs collègues ( $t = 3,69$  (242),  $p < 0,0001$ ). Lorsqu'ils disposent d'un ordinateur à leur domicile, les sujets ont un score significativement plus élevé que leurs collègues à la sous-échelle "d'utilité personnelle" ( $t = 3,34$  (225),  $p < 0,001$ ) ainsi qu'à l'échelle d'attitude générale au regard des TIC ( $t = 2,98$  (208),  $p < 0,003$ ).

Enfin, nous avons réalisé une série d'analyses multivariées de la variance (MANOVA) entre d'une part les variables métriques dont nous disposons (échelle et sous-échelles d'attitude) et d'autre part la faculté d'appartenance ainsi que le statut professionnel. L'interaction entre ces deux variables n'affectait que la distribution de la mesure de l'attitude au regard de l'utilité didactique de l'informatique en pédagogie universitaire ( $F = 2,28$  (227,10),  $p < 0,015$ ), les variances étant présumées homogènes (test de Cochran non significatif), l'interaction expliquant 18 % de la variance totale.

## **Le recours à l'informatique à la faculté d'éducation**

Sur le plan du degré d'alphabétisation informatique des professeurs, de leurs pratiques privées d'utilisation des TIC ainsi que de leurs attentes quant aux compétences informatiques que devraient détenir les étudiantes et les étudiants, les formatrices et les formateurs de la faculté d'éducation ne se distinguent pas du profil général du corps professoral de l'Université. Par ailleurs, sur le plan de l'intégration des TIC à leurs propres pratiques d'enseignement, ces professeurs et professeuses ont un profil semblable à celui des praticiennes et des praticiens des facultés de sciences humaines. Ils font partie de celles et de ceux qui recourent le moins fréquemment à ces moyens didactiques. Enfin, un élément distingue le sous échantillon enseignant de la faculté d'éducation de l'ensemble de l'échantillon. Les professeuses et les professeurs de cette faculté ont une attitude nettement moins favorable que leurs collègues au regard de l'utilisation pédagogique des TIC ( $t = -2,74$  (215),  $p < 0,007$ ) et un sentiment d'anxiété significativement plus élevé que leurs collègues et confrères à cet égard ( $t = 2,13$  (250),  $p < 0,03$ ).

Pour terminer, nous avons tenté de voir si certaines variables n'affectaient pas spécifiquement ce profil d'intégration, tant à la faculté d'éducation que dans l'ensemble des facultés. Nos résultats suggèrent que les enseignantes et les enseignants à statut précaire sont celles et ceux qui recourent le moins systématiquement aux TIC dans leur pratique didactique. À la faculté d'éducation, ce sont essentiellement des professeurs titulaires qui utilisent les environnements informatiques, réseautés ou non, dans le cadre de leur enseignement. Dans l'ensemble des autres facultés ce sont surtout des professeurs agrégés qui recourent à l'informatique en enseignement et ils tendent à intégrer plus systématiquement la télématique dans leurs cours.

## **Discussion**

D'une manière générale, les données de notre recherche s'avèrent cohérentes avec l'état de la littérature scientifique portant sur les profils d'intégration des TIC en pédagogie universitaire. Le degré d'alphabétisation informatique du corps professoral s'avère satisfaisant mais il n'y a que peu de transfert des compétences construites vers la pratique enseignante. La disparité entre facultés quant au rythme d'adoption des instruments didactiques à caractère informatique est aussi conforme à ce que suggère la littérature. Cette pénétration est supérieure dans les facultés de sciences appliquées et inférieure ou minimale dans les facultés de sciences humaines. Seul phénomène particulier, l'omniprésence du recours aux TIC ainsi qu'aux moyens électroniques de soutien à l'enseignement à la faculté d'administration.

Cette donnée vient confirmer l'importance que la littérature scientifique accorde à la présence d'un soutien technique et logistique pour que le professorat intègre l'informatique à sa pratique professionnelle. La faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke a emménagé, il y a moins d'un an, dans de nouveaux locaux conçus en vue d'une utilisation optimale des TIC en enseignement. En outre, cette faculté s'est dotée de façon autonome d'un parc informatique impressionnant et de services techniques conséquents. Ces dimensions de soutien technique et de pertinence technologique font partie des critères que la CRÉPUQ (1997) énonçait en tant que conditions de base au recours systématique à l'informatique en pédagogie universitaire.

L'absence de différence de profil au regard des pratiques d'intégration pédagogique des TIC chez les professeurs et les professeurs de la faculté d'éducation, par rapport leurs collègues de sciences humaines et de lettres, nous inquiète. Si nous tenons compte du fait que le ministère de l'Éducation exige que les *curricula* de formation initiale à la profession enseignante incluent une dimension d'enseignement de l'utilisation pédagogique des TIC, le faible niveau d'intégration des TIC aux pratiques pédagogiques des professeurs et des professeurs ne suggère qu'une conclusion. La sensibilisation à l'utilisation pédagogique des TIC se limite à l'intégration d'un ou deux cours spécifiques, thématiques, dans les programmes de formation. On maintient donc le statut de «matière scolaire» accordé à l'informatique pédagogique.

Il y a une distance impressionnante entre le fait d'utiliser un ordinateur en tant qu'objet d'apprentissage et celui de recourir à cet instrument en tant que support à l'apprentissage. La littérature scientifique en technologie éducative ne cesse d'affirmer que l'identification exclusive de l'informatique à un contexte «disciplinaire» représente une condition «adverse» par rapport à la probabilité que l'enseignante ou l'enseignant en formation effectue un transfert vers la pratique pédagogique des éventuelles compétences construites (Brummelhus et Plomp, 1994). N'est-ce pas là l'exacte situation observée? Et si tel est le cas, ne serait-il pas doublement important qu'un effort particulier soit consenti de la part du professorat de la faculté d'éducation, dans le sens d'une intégration plus systématique des outils informatiques aux pratiques d'enseignement-apprentissage?

Pour notre part, nous croyons que cette intégration s'avère d'autant plus indispensable que la probabilité est forte que les étudiantes et les étudiants ne risquent guère d'être exposés à des pratiques systématiques d'utilisation pédagogique des TIC dans le cadre de leur formation pratique. À titre d'exemple, moins de trois pourcent des enseignantes et des enseignants intervenant dans les écoles primaires des quatre commissions scolaires de la région de l'Estrie utilisent de façon plus ou moins régulière l'informatique ou la télématique dans leur pratique pédagogique. En conséquence, l'exposition à des pratiques d'enseignement utilisant les TIC de façon systématique dans le milieu universitaire représente probablement la seule possibilité que les apprenantes et les apprenant puissent identifier l'informatique en tant qu'instrument utile à la réussite sur le plan de la formation initiale. Si cette condition est remplie, alors les intervenantes et intervenants novices pourront effectuer un transfert des compétences acquises, jugées utiles, vers leur pratique professionnelle et, de cette façon, intégreront plus facilement le recours à l'environnement informatique dans leur propre enseignement.

## Conclusion

Au départ de cette enquête, les chercheurs désiraient simplement vérifier si le constat de Proulx et Campbell (1997) concernant l'inégalité de la pénétration des TIC en pédagogie universitaire, selon les facultés, s'appliquait aussi dans le contexte particulier d'une Université québécoise. Outre la réponse positive à cette question, cette recherche nous a essentiellement permis de mettre en lumière la distance qui sépare le discours portant sur les bienfaits de l'intégration des technologies de l'information et de la communication par rapport à la réalité des pratiques enseignantes. Par ailleurs, il est intéressant de constater que ce discours, lorsqu'il tente de se fonder sur le plan théorique, renvoie à un univers conceptuel qui demeure tout aussi distant des pratiques observées sur le plan de la pédagogie universitaire, du moins en formation initiale. La justification actuelle du «virage technologique» se fonde sur un virage épistémologique de type constructiviste. Néanmoins, la structure même de la division en unités d'enseignement fermées qui caractérise les *curricula* de premier cycle et la hiérarchisation ainsi que la présentation séquentielle des objectifs qui composent la majeure partie des plans de cours, réfère à une logique curriculaire de type bloomienne ou néo-behaviorale.

L'émergence d'un virage constructiviste, sinon socioconstructiviste, qui sous-tendrait la pénétration réelle des TIC au sein des pratiques enseignantes, impliquerait une modification profonde, sinon une remise en question globale, du rapport au savoir chez les membres du corps professoral. Ceci impliquerait, à son tour, l'existence préalable d'un débat à caractère épistémologique portant sur les finalités des diverses formations initiales ainsi qu'une profonde remise en question du rôle même de la "personne enseignante". Un tel débat et une telle remise en question ne nous semble guère marquer l'avant scène du monde universitaire québécois.

Dans un tel contexte, quel avenir peut-on prévoir pour l'intégration des TIC dans nos programmes de premier cycle? La question reste ouverte. Sans remise en question globale des orientations épistémologiques qui fondent les rapports au savoir ainsi qu'aux processus d'acquisition de connaissances ou de construction de compétences, l'intégration systématique de la télématique et des technologies de réseaux à l'arsenal didactique en usage dans nos universités risque fort de se trouver cantonné à l'univers des programmes de télé-enseignement. Peut-on dépasser l'état actuel des choses et comment peut-on y arriver? La question reste ouverte.

---

# Bibliographie

- BACON, E. H., BLOOM, L. A. (1995)  
Beyond the Herring Sandwich Phenomenon - A Holistic Constructivist Approach to Teacher Education. in *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 28 (10), pp. 636-645.
- BLOOM, B. S. (1979)  
*Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*, Bruxelles: Nathan/Labor.
- BLOOM, B. S., BRODER, L. (1950)  
*Problem Solving Processes of College Students*, Chicago (Ill): University of Chicago Press.
- BRADLEY, D. (1996)  
*Integration of Information Techniques into Teaching and Learning*, Canberra: University of South Australia.
- BOSHIER, R., MOHAPI, M., MOULTON, G., QAYYUM, A., SADOWNIK, L., WILSON, M. (1997)  
Best and Worst Dressed WEB Courses: Strutting into the 21st Century in Comfort and Style, in *Distance Education - An International Journal*, Vol. 18 (2), pp. 36-49.
- BOULET A. (1998)  
Un plan d'ensemble pour l'intégration des TIC dans la formation des enseignants: L'exemple d'une université québécoise, in *La formation des enseignants et des formateurs aux nouveaux usages et aux nouvelles pratiques des technologies de l'information et des réseaux*, Guir, R. (Dir), Bruxelles: De Boeck, pp. 220-239.
- BROCK, D. B., SULSKY, L. M. (1994).  
Attitudes toward Computers: Construct Validations and Relations to Computer Use, in *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 15 (1), pp. 17-35.
- BROWN, S. (1996)  
Organisational and Cultural implications of Changes in Teaching and Learning, in *Proceedings of the ASCILITE96 Conference*, F. Brown (Dir.), Adélaïde (Australie): Australasian Society for Computers in Tertiary Education (ASCILITE), pp. 3-14.
- BRUMMELHUS, A. T., PLOMP, T. (1994)  
Computers in Primary and Secondary Education: The Interest of an Individual Teacher or a School Policy?, in *Computers Education*, (22), 4, pp. 291-299.
- BURBULES, N. C., CALLISTER, T. A. (1997)  
Who Lives Here? Access to and Credibility within Cyberspace, in *Digital Rhetorics: New Technologies, Literacy, and Learning. Current Practices and New Directions*, C. Bigum, et C. Lankshear (Dir.), Brisbane (Aust.): Queensland University of Technology, pp. 21-57.
- BYARD, M. J. (1995)  
IT under School-based Policies for Initial Teacher Training, in *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 11 (3), pp. 128-140.
- CALLISTER, T. A., BURBULES, N. C. (1998)  
Paying the Piper: The Educational Cost of the Commercialization of the Internet, in *Electronic Journal of Sociology*, Vol. 3 (3), Revue télé-accessible à l'adresse URL <http://www.sociology.org/vol003.003/index.html>
- CHAPPELL, K. K., TAYLOR, C. S. (1997)  
Evidence for the Reliability and Factorial Validity of the Computer Game Attitude Scale, in *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 17 (1), pp. 67-77.
- CHOI, Y. J., YEOM, S. J. (1996)  
Virtual Classes, in *Proceedings of the ASCILITE96 conference*, F. Brown (Dir.), Adélaïde (Australie): Australasian Society for Computers in Tertiary Education (ASCILITE), pp. 93-100).
- DALGARNO, B. (1996)  
Constructivist Computer Assisted Learning: Theory and Techniques, in *Proceedings of the ASCILITE96 conference*, F. Brown (Dir.), Adélaïde (Australie): Australasian Society for Computers in Tertiary Education (ASCILITE), pp. 127-148.
- DE KERCKHOVE, D. (1997)  
*Connected Intelligence*, Toronto: Somerville House Publishing.
- DIRAND, J.-M., LAROSE, F. (1997)  
*Rapport sur le projet «Développement d'un système générique de didacticiels sur JAVA et WWW»*, Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté des sciences appliquées, Département de génie électrique et informatique, Rapport de recherche présenté au vice-rectorat à l'enseignement.
- DIXON-KRAUSS, L. (1996)  
*Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment*, New York (NY): Addison-Wesley Publisher.

- DUFRESNE, A., TREMBLAY, I. (1991)  
Modelling Distributed Knowledge to Support Learning Environments in Physiology and Computer Science, in *International Conference on Simulation in Engineering Education*, Simulation Series, Vol. 24 (2), pp. 185-189.
- DUGDALE, S., DEKOVEN, E., JU, M. K. (1998)  
Computer Course Enrollment, Home Computer Access and Gender-Relationships to High-School Students Success with Computer Spreadsheet Use for Problem Solving in Pre-algebra, in *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 18 (1), pp. 49-62.
- FASEYITAN, S., LIBII, J. N., HIRSCHBUHL, J. (1996)  
An Inservice Model for Enhancing Faculty Computer Self-efficacy, in *British Journal of Educational Technology*, Vol. 27 (3), pp. 214-226.
- FASEYITAN, S., HIRSCHBUHL, J. (1992)  
Computers in University Instruction: What Are the Significant Variables That Influence Adoption? in *Interactive Learning International*, Vol. 8 (3), pp. 185-94.
- FERREN, A. S. (1993)  
General Education Reform and the Computer Revolution, in *The Journal of General Education*, Vol. 42 (3), pp. 164-177.
- GEOGHEGAN, W. H. (1994)  
What Ever Happened to Instructional Technology? in *22<sup>e</sup> Conférence annuelle de l'International Business Schools Computing Association*, Baltimore, Maryland, 17-20 juillet.  
Document télé-accessible à l'adresse URL <http://ike.engr.washington.edu/news/whitep/whg/wpi.htm>
- GOSPER, M., ANDREWS, J., HESKETH, B., SABAZ, M. (1996)  
Electronic Communication in University Teaching: Expectations and Implication Over the Next Five Years, in *Proceedings of the ASCILITE96 Conference*, F. Brown (Dir.), Adélaïde (Australie): Australasian Society for Computers in Tertiary Education (ASCILITE), pp. 235-246.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1979)  
*Énoncé de politique et plan d'action (Livre orange)*, Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1996a)  
*Conférence socio-économique sur les technologies de l'information et des communications en éducation au Québec: État de situation*, Québec: Ministère de l'éducation.  
Document télé-accessible à l'URL [http://www.meq.gouv.qc.ca/m\\_pub.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm)
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1996b)  
*Les technologies de l'information et de la communication en éducation. Plan d'intervention, Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, formation générale des jeunes et des adultes*, Québec: Ministère de l'éducation.  
Document télé-accessible à l'URL [http://www.meq.gouv.qc.ca/m\\_pub.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm)
- GRÉGOIRE, R., BRACEWELL, R., LAFERRIÈRE, T. (1996)  
*L'apport des Nouvelles technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire*, Revue documentaire. Ottawa: Réseau scolaire canadien (RESCOL).  
Document télé-accessible à l'URL <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apport/apport96.html>
- HAWKINS, R., PARIS, A. E. (1997)  
Computer Litteracy and Computer Use Among College Students. Differences in Black and White, in *Journal of Negro Education*, Vol. 66 (2), pp. 147-158.
- HOSIE, P. (1993)  
Technologically Mediated Learning: The Future of Training in Australia, in *Australian Journal of Educational Technology*, Vol. 9 (1), pp. 69-86.
- HUDIBURG, R. A., AHRENS, P. K., JONES, T. M. (1994)  
Psychology of Computer Use: XXXI. Relating Computer Users' Stress, Daily Hassles, Somatic Complaints, and Anxiety, in *Psychological reports*, Vol. 75 (2), pp. 1183-1186.
- HUDIBURG, R. A., BROWN, S. R., JONES, T. M. (1993)  
Psychology of Computer Use: XXIX. Measuring Computer Users' Stress: The Computer Hassles Scale, in *Psychological reports*, Vol. 75 3(1), pp. 923-929.
- JONASSEN, D., DAVIDSON, M., COLLINS, C., CAMPBELL, J., HAAG, B. B. (1995)  
Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education, in *The American Journal of Distance Education*, Vol. 9 (2), pp. 7-26.
- JONASSEN, D. H., REEVES, T. C. (1996)  
Learning with Technology: Using Computers as Cognitive Tools, in *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, D. H. Jonassen (Dir.), New York: Macmillan, pp. 693-719.
- KAY, J. J., MELLAR, H. G. (1994)

Information Technology and New Primary School Teachers, in *Journal of Computer Assisted Learning*, (10) 2, pp. 157-167.

LAROSE, F. (1997)

*Rapport d'activité partiel concernant l'implantation et l'utilisation des outils conventionnels d'autoévaluation informatisée ainsi que le recours au babillard électronique facultaire dans le cadre du cours PEP 122 offert aux étudiantes et aux étudiants de première année du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire*, Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Rapport de recherche présenté au vice-rectorat à l'enseignement.

LAROSE, F. (1998)

*Le recours aux technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire. Réflexion sur la réalité des étudiantes et des étudiants de première année en formation initiale à la profession enseignante au primaire*, Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Rapport de recherche présenté au vice-rectorat à l'enseignement.

LAROSE, F., DAVID, R., DIRAND, J.-M., LENOIR, Y., ROY, G.-R. (1998)

*Rapport de recherche portant sur le profil d'utilisation des TIC en pédagogie universitaire à Sherbrooke*, Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Vice-rectorat à l'enseignement.

LAROSE, F., DAVID, R., NAULT, T. (à paraître)

Une mesure adaptée des attitudes au regard de l'informatique chez les enseignants intervenant au premier cycle à l'Université de Sherbrooke, in *Mesure et évaluation en éducation*.

LAROSE, F., LAFRANCE, S., GRENON, V., ROY, G.-R., LENOIR, Y. (1998a)

Du discours officiel à la prise en considération des attitudes des clientèles face à l'informatique en pédagogie universitaire. Bilan d'une enquête menée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, in *Educatechnologiques*.

Revue télé-accessible à l'adresse URL <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/>.

LAROSE, F., LAFRANCE, S., GRENON, V., ROY, G.-R., LENOIR, Y. (1998b)

Attitudes et compétences des étudiants en formation initiale à l'enseignement face à l'informatique à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, in *Revue Brock Education*, (à paraître, printemps 1999).

LAROSE, F., LENOIR, Y. (1998)

La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: bilan de recherches et perspectives, in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV (1), pp. 199-240.

LAROSE, F., LENOIR, Y., BACON, N., PONTON, M. (1994)

Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire: une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec, in *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. 20 (4), pp. 719-740.

LEE, D. M. S., PLISKIN, N., KAHN, B. (1994)

The Relationship Between Performance in a Computer Literacy Course and Students' Prior Achievement and Knowledge, in *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 10 (1), pp. 63-77.

LEFOE, G. (1998)

Creating Constructivist Learning Environments on the Web: The Challenge in Higher Education, in *15th Proceedings of Australasian Society for Computers in Tertiary Education*, (ASCILITE) Wollongong: Australia. Document accessible à l'adresse URL <http://cedir.uow.edu.au/ASCILITE98/ascpapers98.html>

LENOIR, Y. (1997)

Some Interdisciplinarity Didactic Models Used in the Primary Grades in Québec, in *Issues in Integrative Studies. An Interdisciplinary Journal*, Vol. 15, pp. 77-112.

LENOIR, Y. (1993)

Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique?, in *Sens des didactiques et didactique du sens*, Ph. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), Sherbrooke: Éditions du Crp, pp. 29-99.

MACKOWIAK, K. (1991)

The Effects of Faculty Characteristics on Computer Applications in Instruction, in *Journal of Research on Computing in Education*, Vol. 23 (3), pp. 396-410.

MARTON, P. (1994)

La conception pédagogique de Systèmes d'Apprentissage Multimédia Interactif: Fondements, méthodologie et problématique, in *Educatechnologiques*, Vol. 1 (3).

Revue télé-accessible à l'URL [http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol1/vol1\\_no3.html](http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol1/vol1_no3.html)

MCBRIDE, S. H., NAGLE, L. M. (1996)

Attitudes Toward Computers. A Test of Construct Validity, in *Computers and Nursing*, Vol. 14 (3), pp. 164-170.

MCINTYRE, D. R., WOLFF, F. G. (1998)

An Experiment with WWW Interactive Learning in University Education, in *Computers and Education*, Vol. 31 (3), pp. 255-264.

- MCMILLAN, S. (1996)  
Literacy and Computer Literacy. Definitions and Comparisons, in *Computers and Education*, Vol. 27 (3-4), pp. 161-170.
- MCNAUGHT, C. (1996)  
The Nature of Information Technology and Its Implications for Practices and Policy in Higher Education, in *Proceedings of the ASCILITE96 Conference*, F. Brown (Dir.), Adélaïde (Australie): Australasian Society for Computers in Tertiary Education (ASCILITE), pp. 381-390.
- NAULT, T. (1998)  
Enseigner et apprendre sur un site Web, in *Symposium International Franco-canadien «La formation des enseignants et des formateurs aux nouveaux usages et aux nouvelles pratiques des technologies de l'information et des réseaux»*, ARDEMI, 03-04 décembre 1998, Lyon.
- NGIN, P. M., SIMMS, L. M. (1996)  
Computer Use for Work Accomplishment. A Comparison Between Nurse Managers and Staff Nurses, in *Journal of Nursing Administration*, Vol. 26 (3), pp. 47-55.
- NBEET (1995)  
*Education and Technology Convergence: A survey of Technology Infrastructure in Education and the Professional Development and Support of Educators and Trainers in Information and Communication Technologies*, Canberra (Aus): National Board Employment Education and Training Commission Report No 41.
- PAQUETTE, G., PAQUIN, C., AUBIN, C., RICCIARDI-RIGAUULT, C. (1996)  
*Définition du campus virtuel - Objectifs, méthodes, outils et principes de développement*, LICEF, Montréal.
- POTOSKI, D., BEBKO, P. (1998)  
The Computer Understanding and Experience Scale. A Self-report Measure of Computer Experience, in *Computers in Human Behavior*, Vol. 14 (2), pp. 337-348.
- PROULX, M., CAMPBELL, B. (1997)  
The Professional Practices of Faculty and the Diffusion of Computer Technologies in University Teaching, in *Electronic Journal of Sociology*, Vol. 3 (2).  
Revue télé-accessible à l'adresse URL <http://www.sociology.org/vol002.003/proulx.article.1997.html>
- REEVES, T. (1992)  
Research Foundations for Interactive Multimedia, in *Proceedings of the International Interactive Multimedia Symposium*, Promaco Inc (Dir.), Applecross (Australia): Promaco Conventions Pty Ltd., pp. 177-190.
- REID, I. (1997)  
Computer Literacy in Higher Education, in *1997 ASCILITE Conference*, Perth (Australia).  
Document accessible à l'adresse URL <http://www.curtin.edu.au/conference/ASCILITE97/papers/Reid/Reid.html>
- RHÉAUME, J. (1997)  
Enseigner aux grands groupes, par où commencer? La nouvelle rhétorique éducative, in *Colloque CANTIC 97 - Colloque annuel sur les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication*, Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.  
Document télé-accessible à <http://www.fse.ulaval.ca/~jrheaume/oparleur.html#resu>
- RHÉAUME, J., LAFERRIÈRE, T. (1998)  
Les technologies de l'information et de la communication à l'école: les futurs maîtres et les ressources disponibles, in *Symposium International Franco-canadien «La formation des enseignants et des formateurs aux nouveaux usages et aux nouvelles pratiques des technologies de l'information et des réseaux»*, ARDEMI, 03-04 décembre 1998, Lyon.
- STEIN, A., CRAIG, A., SCOLLARY, A. (1997)  
Preparatory IT Practices and Skills of Transition Business Students, in *Australian Journal of Educational Technology*, Vol. 13 (1), pp. 40-53.
- TAPPER, J. (1997)  
Integrating Online Literacy into Undergraduate Education, in *Higher Education Research and Development*, Vol. 16 (1), pp. 25-40.
- WILLS, S., C. MCNAUGHT (1996)  
Evaluation of Computer-based Learning in Higher Education, in *Journal of Computing in Higher Education*, Vol. 7 (2), pp. 106-128.
- YAGHI H. M. (1997)  
Pre-University Students Attitudes Toward Computers. An International Perspective, in *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 16 (3), pp. 237-249.
- YETTON, P. (1997)  
*Managing the Introduction of Technology in the Delivery and Administration of Higher Education*, Canberra

## Notes

[1]

**GRIFE** - Groupe de Recherche sur l'Interdisciplinarité en Enseignement (Université de Sherbrooke);  
**CREFPE** - Centre de Recherche sur la Formation et la Profession Enseignante (Interuniversitaire: Université Laval, Université de Montréal, Université de Sherbrooke).

[2]

Nous utilisons le vocable «australasie» pour désigner les pays «industrialisés» du sud-est asiatique et de l'aire australe. Le terme est d'usage courant chez les australiens afin de désigner de façon plus spécifique une communauté formée essentiellement de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande, de Singapour et de la Malaisie.

[3]

L'objet principal de cet article n'étant pas de présenter nos positions au regard de la modélisation de l'intervention éducative et de ses fondements épistémologiques, le lecteur pourra se référer à : Larose et Lenoir (1998), Larose, Lenoir, Bacon et Ponton, M., (1994), Lenoir (1993), Lenoir (1997).

[4]

Alphabétisation informatique: Il s'agit ici de notre traduction du concept de *computer literacy*.

[5]

La recherche intitulée *Identification des attitudes et des pratiques d'utilisation des TIC en pédagogie universitaire* fait l'objet d'un soutien financier de la part du vice-rectorat à la recherche de l'Université de Sherbrooke (Fonds FRAI, volet *Expérimentation en technologies de la formation*).

[6]

L<sup>2</sup>: Likelihood ratio chi square ou chi carré probabiliste; V de Cramer: mesure d'association permettant le croisement de variables à nombre de modalités inégal, indépendamment du format échantillonal.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)  
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389  
Site Internet: <http://www.acef.ca/c/revue/>  
© Copyright ACELF, Québec 1999.

## RECHERCHE

🔍 Cherchez dans *Éducation et francophonie*:

🔍 [Recherche par mots-clés](#)

🔍 [Index des auteurs](#)

## LIENS

🔍 [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

## PUBLICITÉ

🔍 [Associez-vous à la revue \*Éducation et francophonie\* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

## RÉSUMÉ

### Les technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire et en formation à la profession enseignante : Mythes et réalités

François Larose - GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec  
 Robert David - GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec  
 Sylvain Lafrance - GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec  
 Judith Cantin - GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec

*Éducation et francophonie*

Volume XXVII, numéro 1, printemps 1999

Perspectives d'avenir en éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

## RÉSUMÉ

Dans cet article, nous présentons dans un premier temps une revue de la littérature traitant des enjeux épistémologiques qui sous-tendent l'intégration des technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire. Nous identifions ensuite l'impact de ces enjeux sur le recours aux TIC en formation à la profession enseignante. Enfin, nous présentons les résultats d'une enquête réalisée auprès du professorat de l'Université de Sherbrooke au regard du profil d'alphabétisation informatique, d'attitudes par rapport à l'informatique et des pratiques d'intégration des TIC en enseignement au premier cycle. Les résultats sont examinés à la lumière des conclusions que nous tirons de la revue de la littérature scientifique anglosaxonne.

[RETOUR](#)

## ABSTRACT

The author first reviews the scholarly literature on the epistemological issues underpinning the integration of communications and information technologies into university teaching. He then identifies the impact of these issues on the use of CITs in teacher training. The paper presents the results of a study carried out with the teaching staff at Université de Sherbrooke concerning computer literacy profiles, attitudes towards computer technology and the methods used to integrate CITs into teaching at the undergraduate level. These results are examined in the light of conclusions based on a review of English-speaking scientific literature.

[RETOUR](#)

## RESUMEN

En este artículo presentamos un examen de la literatura que aborda los desafíos epistemológicos sobre los que se funda la integración de la tecnología de la información y de la comunicación en la pedagogía universitaria. En seguida abordamos el impacto que dichos desafíos ejercen sobre la utilización de la TIC en la formación de los maestros. Finalmente presentamos los resultados de una encuesta realizada entre el profesorado de la Universidad de Sherbrooke sobre el perfil de la alfabetización informática, las actitudes con relación a la informática y las prácticas de integración de las TIC en la enseñanza en el primer ciclo universitario. Se examinan los resultados a la luz de

las conclusiones que obtuvimos en el examen de la literatura científica anglosajona.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)  
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

---

© Revue *Éducation et francophonie*, ACELF 2005.

Perspectives d'avenir en éducation, Volume XXVII , N° 1, printemps 1999.

## Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale: une expérience manitobaine

**Gestny EWART**, Faculté d'éducation, Collège universitaire de Saint-Boniface

**Roger LEGAL**, Faculté d'éducation, Collège universitaire de Saint-Boniface

**Léonard P. RIVARD**, Faculté d'éducation, Collège universitaire de Saint-Boniface

**Raymond THÉBERGE**, Faculté d'éducation, Collège universitaire de Saint-Boniface

### Table des matières

- Résumé - Abstract - Resumen
- Introduction
- Le contexte
- Les composantes de la formation
- Le bilan
- Le programme de formation en milieu scolaire au Collège universitaire de Saint-Boniface
  - Les objectifs et la structure du programme
  - Le choix des participantes et des participants
  - Le choix des écoles
  - Le rôle des enseignantes et enseignants coopérants
  - La structure du programme
  - L'évaluation des stagiaires
- Conclusion
- Bibliographie

### Résumé

Depuis quelques années déjà, plusieurs intervenants en éducation exigent une révision de la formation des enseignantes et des enseignants. Parmi les changements proposés dans les facultés d'éducation, on retrouve l'exigence d'un stage pratique prolongé, l'établissement de liens plus transparents entre la théorie et la pratique et des occasions accrues pour les stagiaires de réfléchir sur leur pratique. Le présent article porte sur l'expérimentation d'un programme de formation en milieu scolaire pour les étudiantes et les étudiants qui sont en dernière année de leur baccalauréat au Collège universitaire de Saint-Boniface. Les stagiaires sont jumelés à une enseignante ou un enseignant chevronné pendant sept mois. Une évaluation du programme indique un haut niveau de satisfaction de la part des participantes et des participants par rapport au programme. Cependant, la survie d'un tel programme exige que l'on porte une attention spéciale à certains aspects, notamment: le placement des stagiaires; leur charge de travail; les ressources de la faculté; l'intégration de la théorie et de la pratique; et finalement, la collaboration entre tous les participantes et les participants.

### Abstract

For a number of years now, many educational professionals have been calling for changes to teacher training.

Among the changes proposed to faculties of education we find requests for longer student internships, the establishment of clearer links between theory and practice, and increased opportunities for student teachers to review and reflect on their experience. This article describes an experimental teacher-training program in the schools for students in the last year of their Bachelor's program at Collège universitaire de Sainte-Boniface. In this program, student teachers are paired with an experienced teacher for seven months. Evaluations conducted indicate a high degree of satisfaction among participants. However, following through with such a program requires giving special attention to certain aspects, notably student teachers' placement and teaching load, faculty resources, integration of theory and practice, and participant co-operation.

## Resumen

Desde hace ya algunos años, varios agentes educativos exigen la revisión de la formación de los maestros y maestras. Entre los cambios que se proponen en las facultades de educación, se encuentra la exigencia de un período prolongado de prácticas, el establecimiento de vínculos más transparentes entre la teoría y la práctica y un mayor número de posibilidades para los estudiantes en prácticas de reflexionar sobre su experiencia. Este artículo presenta la experimentación de un programa de formación en medio escolar para los estudiantes que cursan su último año de bachillerato en el Colegio universitario de Saint-Boniface. Los estudiantes en prácticas se acoplaron a un maestro o a una maestra experimentada durante siete meses. Una de las evaluaciones del programa muestra un alto nivel de satisfacción de los participantes al programa. Sin embargo, la continuidad de dicho programa exige dedicar una atención particular a ciertos aspectos, especialmente a: el lugar de prácticas del estudiante, la cantidad de trabajo, los recursos de la facultad, la integración de la teoría y de la práctica y, finalmente, la colaboración de todos los participantes.

---

## Introduction

L'enseignement est une profession de plus en plus exigeante en raison des grands changements sociaux, économiques et technologiques qui transforment notre société. Le domaine de la formation initiale des enseignantes et des enseignants n'est guère à l'épreuve de ce phénomène. De fait, depuis un bon nombre d'années déjà, plusieurs intervenants en éducation exigent une réforme de la formation des enseignantes et des enseignants. Une littérature abondante suggère des cours plus pertinents, des stages plus longs et mieux structurés, des liens plus transparents entre la théorie et la pratique et plus d'occasions pour l'étudiante et l'étudiant de réfléchir sur sa pratique d'enseignante ou d'enseignant en herbe (Carbonneau, 1993; Kagen, 1992; Schön, 1988; Theis-Sprinthall, 1986; Zeichner, 1983). Le présent article porte sur l'expérimentation d'un programme de formation initiale en milieu scolaire qui tente de répondre à ces attentes.

## Le contexte

Le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba a tout récemment recommandé aux universités qu'elles accordent plus d'importance à la pratique en prolongeant la durée des stages pédagogiques dans le programme du Baccalauréat en Éducation à un minimum de 24 semaines dans un programme professionnel de 60 semaines. Par ailleurs, une étude menée par l'Institut ontarien pour les études en Éducation de l'Université de Toronto a démontré qu'une approche privilégiant la formation en milieu scolaire peut s'avérer onéreuse quant aux ressources humaines exigées et peut être problématique en ce qui concerne sa mise en oeuvre (Watson, Hart et Jacka, 1997).

Le Manitoba souffre déjà d'une pénurie de personnel enseignant, particulièrement pour l'enseignement en français des matières comme les mathématiques et les sciences, et cette pénurie pourrait vraisemblablement s'aggraver au cours des prochaines années (Tremblay, 1997). Nous pouvons donc anticiper une hausse importante des inscriptions au programme de Baccalauréat en Éducation sans pour autant être sûrs d'une augmentation proportionnelle des ressources humaines nécessaires pour bien encadrer les futurs enseignants et enseignantes. Le défi est donc d'assurer que ces étudiants et étudiantes en formation professionnelle, répartis dans différentes écoles de la province, développent des «habiletés de pratique réflexive» tout en fondant leur enseignement sur des connaissances théoriques pertinentes (Legendre, 1998, p. 379). Évidemment les enseignantes et enseignants coopérants peuvent jouer un rôle plus important dans la formation de la relève, mais il importe que ce nouvel apport soit conjugué de façon harmonieuse avec la contribution des conseillères et des conseillers universitaires.

## Les composantes de la formation

Plusieurs études confirment l'importance d'une composante théorique dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants (Ashton, 1996; Darling-Hammond et Sclan, 1996). En même temps, plusieurs auteurs soulignent l'importance de la pratique en proposant que la formation professionnelle devrait s'effectuer davantage en milieu scolaire (Goodlad, 1993). La seule formation théorique tout comme la seule formation pratique ne peuvent outiller une personne pour l'enseignement: les deux doivent être présentes et arrimées dans un programme professionnel logique et cohérent (Fenstermacher et Richardson, 1994; Legendre, 1998).

Watson, Hart et Jacka (1997) indiquent que le succès d'un stage prolongé en milieu scolaire dépend étroitement des choix de l'école associée et de l'enseignante ou de l'enseignant coopérant. Pour assurer une bonne formation, l'école associée se doit d'être un milieu dans lequel les enseignantes et les enseignants sont encouragés à explorer librement diverses idées et pratiques pédagogiques. Les enseignantes et les enseignants coopérants se doivent d'être des pédagogues chevronnés qui peuvent agir comme mentors auprès des stagiaires afin que ces derniers s'initient à la pratique réflexive de l'enseignement. Selon ces mêmes auteurs, les enseignantes et enseignants coopérants doivent recevoir une formation particulière afin de bien se préparer pour entreprendre cette tâche importante. Les conseillers et conseillères universitaires peuvent aussi soutenir le mentor dans l'encadrement du stagiaire assurant ainsi une meilleure articulation théorie / pratique. La triade composée du stagiaire, de l'enseignante ou de l'enseignant coopérant et du conseiller ou de la conseillère universitaire peut donc faciliter « une interaction plus dialectique de ces formes de savoirs [...] savoirs formels et savoirs intuitifs », c'est-à-dire de la théorie et de la pratique (Legendre, 1998, p. 381).

## Le bilan

La littérature sur les stages pratiques révèle un ensemble de principes et de suggestions pour améliorer le stage pratique:

1. Le stage doit fournir des occasions d'enquête, d'analyse et de réflexion tout en tenant compte des objectifs du milieu et des objectifs des programmes de formation.
2. Les placements doivent être choisis minutieusement. Quatre facteurs semblent être particulièrement importants: la nature du placement, l'appui fourni par les collègues, les rapports avec les parents et le degré d'autonomie.
3. Les enseignantes et les enseignants coopérants doivent être bien préparés pour leur rôle surtout en ce qui a trait à la formation de leurs apprentis. Être un bon modèle ne suffit pas. Les enseignantes et les enseignants coopérants doivent agir comme mentors, encourager la réflexion et fournir une multiplicité d'occasions pour le développement de compétences, communiquer clairement, donner de la rétroaction et des suggestions pertinentes pour améliorer la performance pédagogique (Farris, Henniger et Bischoff, 1991; Joyce et Showers, 1995; McIntyre, Byrd et Foxx, 1996).
4. Les stagiaires doivent recevoir de la rétroaction de leurs pairs, des enseignantes et enseignants coopérants et des conseillères et conseillers de la faculté. Il est aussi souhaitable que ces derniers soient impliqués dans l'aspect théorique de la formation initiale (Goodlad, 1990).
5. Un type particulier de relation constructive doit exister entre les écoles et la faculté. Cette relation devrait s'avérer collaborative plutôt que simplement coopérative. Pour ce faire, certaines conditions sont à créer: un échange équilibré de connaissances et d'expériences; un processus décisionnel partagé; une grande flexibilité pour contourner les obstacles de temps, des ressources, de l'autorité; et un appui solide de l'administration de l'école et de la faculté.
6. Le ou la stagiaire, l'enseignante ou l'enseignant coopérant et le conseiller ou la conseillère de la faculté doivent s'entendre sur les responsabilités, les objectifs et les rôles respectifs de chacun.
7. Enfin, l'évaluation de la performance des stagiaires doit être aussi authentique que possible en leur fournissant une rétroaction qui encouragera la réflexion, le questionnement et l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Neill (1993) a effectué une recension des écrits portant sur l'incidence et l'efficacité des stages pratiques dans la

formation initiale qui se divise en deux volets: le premier identifie les lacunes du modèle actuel des stages; et le deuxième porte sur les recherches qui proposent des moyens pour améliorer l'expérience pratique.

Hoy et Woolfolk (1989) ont trouvé que le résultat principal de l'expérience pratique a été de rendre le stagiaire plus autoritaire, plus rigide, plus impersonnel et plus bureaucratique. Puisque la grande majorité des stagiaires réussissent, les chercheurs remettent en question la validité du stage comme prédicteur de succès en salle de classe. Les stagiaires délaissent les notions d'enquête, de résolution des problèmes et de la réflexion en faveur de l'imitation afin de plaire à l'enseignante ou l'enseignant coopérant.

## **Le programme de formation en milieu scolaire au Collège universitaire de Saint-Boniface**

Depuis 1995, la Faculté d'éducation du Collège universitaire de Saint-Boniface offre un programme de mentorat en année de certification, c'est-à-dire en dernière année du Baccalauréat en Éducation. Ce programme permet aux étudiants et étudiantes qui y participent d'évoluer durant sept mois dans le cadre scolaire en compagnie d'une enseignante ou d'un enseignant coopérant. Ce programme alternatif, le *Programme de formation en milieu scolaire*, tente de fournir un encadrement qui favorise un rapprochement plus intime entre la théorie et la pratique au niveau de la formation initiale des enseignants et enseignantes en herbe. Plutôt que de suivre la séquence habituelle d'exposition à la théorie suivie de stages pratiques, ce programme de mentorat plonge les étudiants et étudiantes dans le cadre scolaire de la fin d'août à la fin d'avril. Une journée par semaine, cependant, les stagiaires rentrent à la faculté pour participer à des séminaires portant sur la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage et pour partager leurs expériences pratiques avec leurs pairs.

### **Les objectifs et la structure du programme**

Le programme de formation en milieu scolaire repose sur les postulats que: (a) théorie et pratique sont deux composantes incontournables de la formation initiale des enseignants et enseignantes; (b) le coopérant ou la coopérante constitue une précieuse ressource au niveau de la formation initiale; et (c) la communication entre le coopérant ou la coopérante et le conseiller ou la conseillère de la faculté est un élément essentiel au succès de la formation initiale. Ces trois principes de base se sont traduits en huit objectifs:

- faciliter l'intégration de la théorie et de la pratique;
- fournir l'occasion aux stagiaires de vivre la culture institutionnelle d'une école et d'y développer leurs compétences professionnelles;
- assurer une meilleure concertation entre la Faculté d'éducation et le milieu scolaire;
- valoriser le rôle que jouent les enseignantes et les enseignants coopérants dans la formation initiale;
- permettre aux stagiaires d'en arriver à une synthèse par rapport à leur formation initiale et qui repose sur des recherches, leurs expériences pratiques et leurs auto-évaluations en tant qu'enseignants ou enseignantes;
- assurer que les stagiaires perçoivent clairement la relation qui existe entre la pratique en salle de classe et les objectifs curriculaires;
- permettre aux stagiaires de développer des stratégies d'enseignement qui soient adaptées au contexte de la salle de classe; et
- permettre aux stagiaires de développer leur propre style d'enseignement et de le raffiner progressivement.

Ces principes de base et les objectifs qui en découlent visent à fournir un lien aussi vital et aussi dynamique que possible entre la théorie éducative et sa mise en oeuvre. Au delà des principes et des objectifs, cependant, une autre condition se doit d'être respectée pour assurer le succès du programme, les intervenantes et intervenants doivent faire preuve d'engagement et de professionnalisme.

### **Le choix des participantes et des participants**

Sont admissibles au programme les étudiantes et les étudiants qui entrent en dernière année du Baccalauréat en Éducation. En outre, les candidates et candidats sont choisis en fonction de divers critères tels que leurs résultats scolaires, leurs résultats au test de compétence linguistique, leur engagement à participer au programme à plein temps, et leur capacité de travailler de manière collaborative. En plus de répondre à ces critères, les candidates et

les candidats doivent également avoir été recommandés pour participer à ce programme par des répondants. Enfin, une douzaine de candidates et de candidats ayant satisfait à ces exigences sont confiés à chaque conseillère ou conseiller de la faculté affecté à ce programme.

## **Le choix des écoles**

Le choix des écoles participantes repose essentiellement sur l'expérience et les qualités perçues des coopérants et coopérantes en tant que mentors. Les coopérantes et coopérants sont des enseignantes et enseignants chevronnés qui pratiquent eux-mêmes les comportements et qui possèdent les attributs que l'on cherche à faire acquérir aux stagiaires. Ce sont donc des professionnels qui pratiquent la collaboration dans l'exercice de leurs fonctions et qui réfléchissent systématiquement à l'efficacité de leurs propres pratiques pédagogiques dans le but de toujours continuer à les améliorer. Ce sont aussi des enseignantes et des enseignants dont les pratiques pédagogiques s'inscrivent dans le cadre général de ce qu'il est convenu d'appeler le «constructivisme social», c'est-à-dire un enseignement privilégiant la construction de savoirs chez des apprenantes et des apprenants actifs qui étudient leur milieu tout en interagissant avec des pairs (Fosnot, 1996; Larochelle et Bednarz, 1994; Wells et Chang-Wells, 1992). D'autres critères peuvent entrer en ligne de compte: notamment, les préférences des stagiaires, l'ambiance linguistique de l'école, et la possibilité de placer au moins deux étudiants et étudiantes à l'école. Dans la mesure du possible, on tente aussi d'assurer une représentation d'écoles françaises et d'écoles d'immersion française dans le programme ainsi qu'une représentation d'écoles urbaines et d'écoles rurales. Ces derniers critères ne sont toutefois pas toujours respectés, principalement en raison du fait que les préférences des stagiaires ne le permettent pas.

## **Le rôle des enseignantes et enseignants coopérants**

De manière à permettre aux enseignantes et enseignants coopérants, aux stagiaires ainsi qu'aux directions d'écoles de mieux jouer leurs rôles dans le *Programme de formation en milieu scolaire*, une séance d'information d'une pleine journée à leur intention a lieu en septembre. Le but de cette séance est de permettre à tous les participants du projet de définir leurs rôles et leurs responsabilités au sein du programme. L'accent repose sur la relation de collégialité à établir entre les personnes tout en reconnaissant notamment que le ou la stagiaire soit lui-même ou elle-même le moteur de sa propre formation en tant qu'enseignant ou enseignante. Les rapports entre stagiaires, coopérants et coopérantes et conseillers et conseillères sont également considérés très importants pour favoriser la réflexion et le partage sur la pratique de l'enseignement. La qualité des rapports interpersonnels est déterminante quant à l'établissement d'un dialogue constructif, lui-même essentiel au processus d'apprentissage de tous les participants et les participantes. Ainsi, nous croyons que des rapports collégiaux entre les divers intervenants favorisent le développement social et professionnel davantage que des rapports hiérarchiques de supérieurs à subordonnés.

Les coopérants et coopérantes participent activement à la formation initiale des étudiants et étudiantes. Ils et elles aident à identifier les besoins des stagiaires et assument le rôle de modèles en matière de pratiques pédagogiques reconnues et soutenues par des recherches récentes en théorie de l'apprentissage. Les coopérants et coopérantes discutent aussi des stratégies qu'ils et elles utilisent en réfléchissant à leur propre enseignement et aux liens qu'ils et elles établissent entre la théorie et la pratique pour le bénéfice des stagiaires. Enfin, le coopérant ou la coopérante participe d'une façon collaborative avec les stagiaires et le conseiller ou la conseillère de la faculté à l'évaluation des stagiaires.

## **La structure du programme**

Le programme est divisé en trois phases de dix semaines chacune. La phase d'initiation se déroule de la fin d'août jusqu'à la mi-octobre. Durant cette première phase, les stagiaires doivent se familiariser avec la philosophie, les règlements et les procédures de l'école, observer la méthodologie et les techniques de gestion de classe de leurs coopérants et coopérantes et se familiariser avec les programmes d'études de leur niveau scolaire. En outre, ils et elles s'initient à la tâche en enseignant déjà quelques leçons sous la direction de leurs coopérants et coopérantes et dans les cadres fixés par ces derniers. On s'initie également à la pratique réflexive en se penchant sur son propre enseignement ainsi que sur l'enseignement de son coopérant ou sa coopérante. Durant cette phase, on consacre de dix à quinze jours hors de la classe pour participer à divers séminaires ou à des séances de développement professionnel. Le conseiller ou la conseillère de la faculté visite chacun des stagiaires dans son école à toutes les deux ou trois semaines. Au départ, les discussions lors de ces visites portent davantage sur les

sentiments des stagiaires en rapport avec leur intégration au personnel et aux rapports interpersonnels à établir avec leurs coopérants et coopérantes ainsi qu'avec les élèves. Cette étape franchie, les discussions portent davantage sur la participation à l'enseignement.

La phase deux démarre à la mi-octobre et se poursuit jusqu'à la pause du temps des fêtes. Les stagiaires assument davantage le contrôle de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation. Ils et elles préparent, en collaboration avec leurs coopérants et coopérantes, des unités entières d'étude pour les élèves. Les coopérantes et coopérants sont appelés à fournir passablement d'aide au niveau de la planification mais l'on s'attend à ce que les stagiaires assument les tâches connexes d'une façon assez autonome. L'observation, la rétroaction et l'auto-évaluation se poursuivent activement durant cette phase. Une quinzaine de journées de développement professionnel ainsi que des visites en classe du conseiller ou de la conseillère sont aussi prévues. C'est durant cette phase aussi que débutent les évaluations formatives des étudiants et étudiantes s'exécutant dans le contexte de l'enseignement de leçons préparées. Les discussions portant sur ces leçons sont destinées à développer chez les stagiaires une pratique réflexive de plus en plus grande. C'est aussi l'occasion de rappeler les éléments de théorie présentés à la faculté et de reconnaître les liens entre celle-ci et son implantation dans la pratique.

Le retour du congé des fêtes marque le début de la phase trois, phase finale qui ne s'achève qu'à la fin d'avril. Vers le milieu de la phase trois, les stagiaires doivent avoir acquis un haut niveau d'autonomie; ils et elles doivent démontrer la capacité d'assumer la pleine responsabilité de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation. Le coopérant ou la coopérante assume davantage des fonctions de consultation et de facilitation auxquelles les stagiaires peuvent recourir au besoin. Le nombre de séances de développement professionnel externes diminue; cependant, les visites du conseiller ou de la conseillère se poursuivent au même rythme qu'aux phases un et deux, c'est-à-dire, en raison d'une fois à toutes les deux ou trois semaines.

Les séminaires d'objectivation et de développement professionnel dirigés par le conseiller ou la conseillère, pour leur part, se poursuivent également tout au long de chacune des trois phases. Ces séminaires visent deux objectifs: fournir l'occasion aux stagiaires d'échanger entre eux au sujet de leurs expériences ainsi que de participer à des discussions portant sur des sujets tels que la théorie de l'apprentissage, le rôle du langage dans l'enseignement et l'apprentissage et le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant dans une société démocratique. Les notions abordées dans le cadre de ces séminaires comportent un aspect extrêmement valable, soit celui de porter directement sur les expériences pratiques que les stagiaires vivent dans leurs salles de classes. Le but principal de ces sessions est de permettre aux stagiaires d'étudier les théories de l'apprentissage de façon à être en mesure d'évaluer leurs pratiques pédagogiques tout en s'assurant que leurs croyances sont logiques, réfléchies et cohérentes.

Un autre élément de la composante séminaire du programme consiste à faire participer les stagiaires à des cercles de lecture professionnelle. Ceci leur permet de considérer des idées nouvelles et de discuter de leurs apports professionnels. Chaque participant ou participante doit notamment lire un livre professionnel de son choix puis animer un séminaire d'une durée d'une heure à partir de ce livre pour permettre à ses collègues de discuter des idées abordées par l'auteur.

La rédaction d'un journal professionnel par les stagiaires tout au long du stage constitue une autre exigence du programme. Le but du journal est d'encourager les stagiaires à utiliser l'écrit comme outil de réflexion quant à leur propre apprentissage et quant à l'apprentissage des élèves de leurs classes. Le journal fournit aussi un forum aux stagiaires leur permettant de faire des liens entre la théorie et la pratique. Enfin, le journal constitue aussi un précieux outil de communication entre l'étudiant ou l'étudiante et son conseiller ou sa conseillère. Les étudiants et étudiantes peuvent aussi opter de dialoguer avec leurs conseillers ou conseillères par courrier électronique. Cet outil permet aux stagiaires de réfléchir sur leurs expériences en classe et à l'école tout en communiquant régulièrement avec leurs conseillères ou conseillers universitaires. Le journal de bord peut être considéré comme un outil privilégié pour encourager la réflexion chez les futurs maîtres (Anson et Beach, 1995; Fulwiler, 1987; Rivard, 1998; Wilson et Cameron, 1996; Wodlinger, 1990; Zeichner et Liston, 1987). Ce mariage entre les technologies de l'information et de la communication, d'un côté, et le journal de bord de l'autre, offre une solution intéressante et pratique qui permet aux conseillères et conseillers universitaires de mieux encadrer les stagiaires en dépit des horaires personnels ou des distances (Dzuba, 1994; Lacey et Merseth, 1993; Le Scouarnec, 1995; Schlagal, Trathen et Blanthon, 1996; Thomas, Clift et Sugimoto, 1996; Weinburgh, L. Smith et K. Smith, 1997).

Vers la fin de leur stage, les stagiaires doivent enseigner une unité interdisciplinaire qu'ils ou elles auront préparée. Cette exigence est conçue dans le but de permettre aux stagiaires de découvrir que différents programmes d'études peuvent viser des résultats d'apprentissage semblables, de développer le «langage en tout et par tous» et d'appliquer la théorie de l'apprentissage non seulement au niveau d'un plan de leçon mais de l'étendre à la planification d'une unité d'étude entière. À ce stade, les stagiaires doivent démontrer un haut niveau d'autonomie tant dans la préparation d'une telle unité d'enseignement que dans l'exécution de celle-ci en salle de

classe. Cette expérience vise à fournir l'occasion aux stagiaires d'intégrer les apprentissages qu'ils et elles ont réalisés depuis le début de leur formation professionnelle et de les consolider en un style d'enseignement propre à chacun et chacune.

Les stagiaires doivent également préparer un portfolio professionnel. Le but est de leur permettre de reconnaître leurs compétences professionnelles, d'élaborer un plan de carrière et de se doter d'un outil qui leur permettra de se présenter avantageusement à des employeurs potentiels. Au delà des renseignements que l'on retrouve habituellement dans un *curriculum vitae*, les stagiaires doivent y incorporer une courte autobiographie, un résumé de leur philosophie de l'éducation, un échantillon d'écrit réalisé dans le cadre de la formation initiale tel que la critique d'un livre professionnel, ainsi que tout autre document, distinction ou recommandation de nature à décrire leur potentiel en tant qu'enseignant ou enseignante.

## L'évaluation des stagiaires

Les stagiaires, les coopérants et coopérantes et les conseillers et conseillères participent tous à l'évaluation du progrès des stagiaires. Le stage prolongé, le portfolio, l'unité interdisciplinaire, le journal professionnel, les échanges par courrier électronique et les contributions de chacun et chacune lors des séminaires sont tous des éléments dont il faut tenir compte dans le cadre de cette évaluation. Les conseillers et conseillères de la faculté, de concert avec les stagiaires et les coopérants et coopérantes, effectuent régulièrement des évaluations formatives de façon à assurer que tous les besoins des participants et participantes sont satisfaits. Il s'agit là d'une composante essentielle du programme qui vise à assurer l'évaluation des stagiaires tout en constituant aussi un mécanisme d'évaluation et de renouvellement du programme. De nouvelles visions ne sauraient émerger autrement qu'à partir d'un examen minutieux des expériences antérieures.

## Conclusion

Le programme de formation en milieu scolaire a permis à notre faculté de reconceptualiser la formation initiale des enseignantes et des enseignants. Des entrevues auprès des stagiaires ainsi qu'auprès des coopérants et coopérantes ont indiqué un haut niveau de satisfaction par rapport au programme. L'expérience vécue par les stagiaires, les coopérants et coopérantes ainsi que par les conseillers et conseillères universitaires appuie un bon nombre des principes identifiés dans la littérature portant sur l'amélioration des stages pratiques. Cependant, il y a des aspects du programme qui devraient être repensés afin d'en assurer la survie.

Premièrement, le placement pour le stage est crucial car la relation établie entre la coopérante ou le coopérant et le ou la stagiaire déterminera en grande partie le succès du stage. Le coopérant ou la coopérante doit faire preuve d'une pédagogie réfléchie, témoigner de qualités raffinées de guide et de mentor, tout en ayant une grande ouverture d'esprit qui permettra non seulement l'expérimentation pédagogique par le ou la stagiaire mais qui l'encouragera. De plus, nous devons continuer à accorder une formation aux coopérants et coopérantes afin de bien les outiller pour mieux encadrer les stagiaires. Enfin, il importe de trouver des façons concrètes de reconnaître le travail de ces collaborateurs et collaboratrices indispensables que sont les coopérants et coopérantes. Le travail est extrêmement exigeant et plusieurs enseignantes et enseignants nous ont indiqué que même si l'expérience était très enrichissante, la répéter chaque année n'était pas souhaitable: d'où le besoin de toujours recruter et de former de nouveaux collaborateurs.

Deuxièmement, la charge de travail pour les stagiaires peut s'avérer très lourde. Travailler dans une école presque à plein temps tout en complétant des lectures et des travaux académiques exige une minutieuse organisation de leur part. D'un côté, il est donc important non seulement d'établir des attentes réalistes par rapport aux diverses tâches confiées aux stagiaires dans l'école et à la faculté, mais aussi de bien les renseigner quant à ces attentes. De l'autre côté, les stagiaires doivent être prêts à s'engager entièrement au programme pendant la durée de la formation sans songer à vaquer à d'autres occupations pendant ce temps.

Troisièmement, il importe de reconnaître que le programme de formation en milieu scolaire, tel qu'il existe actuellement, exige beaucoup de ressources de la faculté. Bien encadrer des stagiaires se traduit par une présence régulière des conseillers et conseillères universitaires dans les écoles pour observer les stagiaires et pour dialoguer avec eux ainsi qu'avec les enseignants et enseignantes coopérants et les directions d'écoles. Il y a tout un travail de sensibilisation, de négociation et de théorisation qui sous-tend son opération. Nous croyons que les résultats du programme justifient les ressources allouées. Cependant, si les inscriptions au Baccalauréat en Éducation augmentent tel que prévu, cela nécessitera une augmentation concomitante des ressources affectées au programme. Sinon une importante refonte du programme de formation en milieu scolaire sera nécessaire.

Le programme de formation initiale en milieu scolaire présente certains défis à relever. L'intégration de la théorie

et de la pratique dans ce type de programme exige toujours des choix éclairés par rapport au contenu à véhiculer. Le choix ne peut se faire que par une collaboration entre des membres de la faculté afin de bien équilibrer le contenu choisi. Par exemple, le contenu destiné aux futurs enseignants et enseignantes à l'élémentaire doit les préparer pour bien enseigner la langue, les mathématiques, les sciences de la nature pour ne mentionner que ces quelques matières scolaires. C'est donc tout un défi de s'assurer que la formation livrée soit pertinente et complète.

Enfin, on peut prévoir que le succès de ce programme reposera sur la qualité du partenariat que l'on aura réussi à établir entre le milieu scolaire et le milieu universitaire. Nous partageons le même objectif d'assurer la meilleure formation possible aux nouveaux enseignants et enseignantes: encore faudra-t-il toutefois, raffiner notre *modus operandi* pour mieux répartir les composantes de cette tâche parmi tous les intervenants et les intervenantes et conjuguer nos efforts sous le double signe de la complémentarité et de la collaboration.

---

## Bibliographie

- ANSON, C. M., BEACH, R. (1995)  
*Journals in the Classroom: Writing to Learn*, Norwood, MA: Christopher Gordon.
- ASHTON, P. T. (1996)  
Improving the preparation of teachers, in *Educational Researcher*, Vol. 25, 21-22, 35.
- CARBONNEAU, M. (1993)  
Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines, in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 19, pp. 33-37.
- DARLING-HAMOND, L., SCLAN, E. (1996)  
Who Teaches and Why: Dilemmas of Building a Profession For Twenty-First Century Schools, in *Handbook of research on teacher education*, J. Sikula, T. Buttery, E. Guyton (Eds.), New York: Macmillan, pp. 67-101.
- DZUBA, E. J. (1994)  
*Computer-Mediated Communication: Faculty and Student Conversations During the Field Experience*, Thèse de maîtrise non-publiée, Université de Régina, Saskatchewan, Canada.
- FARRIS, P., HENNIGER, M., BISCHOFF, J. (1991)  
After the Wave of Reform, the Role of Early Field Experiences in Elementary Teacher Education, in *Action in Teacher Education*, Vol. 13, pp. 20-24.
- FENSTERMACHER, G. D., RICHARDSON, V. (1994)  
L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement, in *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 1, pp. 157-181.
- FOSNOT, C.T. (Ed.). (1996)  
*Constructivism : Theory, Perspectives, and Practice*, New York: Teachers College Press.
- FULWILER, T. (Ed.). (1987)  
*The Journal Book*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook-Heinemann.
- GOODLAD, J. (1990)  
*Teachers for Our Nation's Schools*, San Francisco: Jossey-Bass.
- GOODLAD, J. I. (1993)  
School-University Partnerships and Partner Schools, in *Educational Policy*, Vol. 7, pp. 24-39.
- HOY, W., WOOLFOLK, A. E. (1989)  
Supervising Student Teachers, in *Research Perspectives on the Graduate Preparation of Teachers*, A. E. Woolfolk, (Ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, pp. 108-131.
- JOYCE, B. R., SHOWERS, B. (1995)  
*Student Achievement Through Staff Development*, (2nd ed.), White Plains, NY: Longman.
- KAGEN, D. (1992)  
Professional Growth Among Preservice Teachers, in *Review of Educational Research*, Vol. 62, pp. 129-169.
- LACEY, C. A., MERSETH, K. K. (1993)  
Cases, Hypermedia and Computer Networks: Three Curricular Innovations for Teacher Education, in *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 25, pp. 543-551.
- LAROCHELLE, M., BEDNARZ, N. (1994)  
Numéro thématique: Constructivisme et éducation, in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20 (1).
- LE SCOUARNEC, F.-P. (1995)  
*Les inforoutes et la société du savoir: nouveaux défis pour le monde de l'enseignement*, Montréal, QC: Centrale de l'enseignement du Québec.
- LEGENRE, M.-F. (1998)

Pratique réflexive et études de cas: quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres, in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 24, pp. 379-406.

MCINTYRE, D. J., BYRD, D. M., FOX, S. M. (1996)

Field and Laboratory Experiences, in *Handbook of Research in Teacher Education*, J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), 2nd ed., New York: Macmillan, pp. 171-193.

NEILL, S. D. (1993)

Practice Teaching: Old and Ineffective, in *Education Canada*, Spring, Vol. 33, pp. 10-13.

RIVARD, L. P. (1998)

Le courrier électronique en tant qu'espace socio-cognitif dans la formation des enseignants: une étude de cas, in *Brock Education: A Journal of General Inquiry*, Vol. 8 (1), pp. 63-75.

SCHLAGAL, B., TRATHEN, W., BLANTON, W. (1996)

Structuring Telecommunications to Create Instructional Conversations About Atudent Teaching, in *Journal of Teacher Education*, Vol. 47, pp. 175-183.

SCHÖN, D. (1988)

*Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.

THEIS-SPRINTHALL, L. (1986)

A Collaborative Approach for Mentor Training: A Working Model, in *Journal of Teacher Education*, Vol. 34, pp. 13-20.

THOMAS, L., CLIFT, R. T., SUGIMOTO, T. (1996)

Telecommunication, Student Teaching, and Methods Instruction: An Exploratory Investigation, in *Journal of Teacher Education*, Vol. 46, pp. 165-174.

TREMBLAY, A. (1997)

Se dirige-t-on vers un surplus ou une pénurie d'enseignants? in *Revue trimestrielle de l'éducation*, Vol. 4, pp. 53-74.

WATSON, N., HART, D., JACKA, N. (1997)

*Learning to Teach: The OISE/UT Two-Year Pilot Program*, Program Evaluation Report, Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

WELLS, G., CHANG-WELLS, G. L. (1992)

*Constructing Knowledge Together: Classrooms as Centers of Inquiry and Literacy*, Portsmouth, NH : Heinemann.

WEINBURGH, M., SMITH, L., SMITH, K. (1997)

Preparing Preservice Teachers to Use Technology in Teaching Math and Science, in *TechTrends*, Vol. 42, pp. 43-45.

WILSON, S., CAMERON, R. (1996)

Student Teacher Perceptions of Effective Teaching: A Developmental Perspective, in *Journal of Education for Teaching*, Vol. 22, pp. 181-195.

WODLINGER, M. G. (1990)

April: A Case Study in the Use of Guided Reflection, in *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 36, pp. 115-132.

ZEICHNER, K. (1983)

Alternative Paradigms of Teacher Education, in *Journal of Teacher Education*, Vol. 34, pp. 3-9.

ZEICHNER, K. M., LISTON, D. P. (1987)

Teaching Student Teachers to Reflect, in *Harvard Educational Review*, Vol. 57, pp. 23-48.



Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)




268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4

Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389


Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>

© Copyright ACELF, Québec 1999.


## RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  [Recherche par mots-clés](#)
-  [Index des auteurs](#)

## LIENS

-  [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

## PUBLICITÉ

-  [Associez-vous à la revue \*Éducation et francophonie\* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

## RÉSUMÉ

**Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale : une expérience manitobaine**

Gestny Ewart - Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba  
 Roger Legal - Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba  
 Léonard P. Rivard - Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba  
 Raymond Théberge - Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba

*Éducation et francophonie*  
 Volume XXVII, numéro 1, printemps 1999  
 Perspectives d'avenir en éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

## RÉSUMÉ

Depuis quelques années déjà, plusieurs intervenants en éducation exigent une révision de la formation des enseignantes et des enseignants. Parmi les changements proposés dans les facultés d'éducation, on retrouve l'exigence d'un stage pratique prolongé, l'établissement de liens plus transparents entre la théorie et la pratique et des occasions accrues pour les stagiaires de réfléchir sur leur pratique. Le présent article porte sur l'expérimentation d'un programme de formation en milieu scolaire pour les étudiantes et les étudiants qui sont en dernière année de leur baccalauréat au Collège universitaire de Saint-Boniface. Les stagiaires sont jumelés à une enseignante ou un enseignant chevronné pendant sept mois. Une évaluation du programme indique un haut niveau de satisfaction de la part des participantes et des participants par rapport au programme. Cependant, la survie d'un tel programme exige que l'on porte une attention spéciale à certains aspects, notamment: le placement des stagiaires; leur charge de travail; les ressources de la faculté; l'intégration de la théorie et de la pratique; et finalement, la collaboration entre tous les participantes et les participants.

[RETOUR](#)

## ABSTRACT

For a number of years now, many educational professionals have been calling for changes to teacher training. Among the changes proposed to faculties of education we find requests for longer student internships, the establishment of clearer links between theory and practice, and increased opportunities for student teachers to review and reflect on their experience. This article describes an experimental teacher-training program in the schools for students in the last year of their Bachelor's program at Collège universitaire de Sainte-Boniface. In this program, student teachers are paired with an experienced teacher for seven months. Evaluations conducted indicate a high degree of satisfaction among participants. However, following through with such a program requires giving special attention to certain aspects, notably student teachers' placement and teaching load, faculty resources, integration of theory and practice, and participant co-operation.

[RETOUR](#)

## RESUMEN

Desde hace ya algunos años, varios agentes educativos exigen la revisión de la formación de los maestros y maestras. Entre los cambios que se proponen en las facultades de educación, se encuentra la exigencia de un período prolongado de prácticas, el establecimiento de vínculos más transparentes entre la teoría y la práctica y un mayor número de posibilidades para los estudiantes en prácticas de reflexionar sobre su experiencia. Este artículo presenta la experimentación de un programa de formación en medio escolar para los estudiantes que cursan su último año de bachillerato en el Colegio universitario de Saint-Boniface. Los estudiantes en prácticas se acoplaron a un maestro o a una maestra experimentada durante siete meses. Una de las evaluaciones del programa muestra un alto nivel de satisfacción de los participantes al programa. Sin embargo, la continuidad de dicho programa exige dedicar una atención particular a ciertos aspectos, especialmente a: el lugar de prácticas del estudiante, la cantidad de trabajo, los recursos de la facultad, la integración de la teoría y de la práctica y, finalmente, la colaboración de todos los participantes.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)  
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)

---

Perspectives d'avenir en éducation, Volume XXVII , N° 1, printemps 1999.

## En route vers une pédagogie actualisante: un projet intégré de formation initiale à l'enseignement

**Raymond VIENNEAU**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

**Catalina FERRER**

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

### Table des matières

- Résumé - Abstract - Resumen
- Introduction et problématique
- Bref historique de la formation initiale à l'enseignement au Nouveau-Brunswick
- Une formation qui s'inspire d'une vision commune
  - Mission de la Faculté des sciences de l'éducation
  - La pédagogie actualisante
- Initiatives visant l'intégration et la synthèse des savoirs
  - Structure de la Faculté, des cours et des stages d'enseignement
  - Cours à vocation «intégrative»
  - Projet de synthèse de la formation
- Autres expériences en cours de réalisation
  - Un partenariat pédagogique avec le milieu scolaire
  - Élaboration d'un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) dans la formation initiale
- Réalisations et difficultés de mise en oeuvre
- Conclusion
- Bibliographie
- Notes

### Résumé

Cet article présente les principales démarches entreprises à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton en vue de répondre aux défis actuels de la formation initiale à l'enseignement. Suite aux recommandations de la **Commission sur l'excellence en éducation (1992)**, la Faculté entreprenait au début des années 1990 une importante restructuration de ses programmes de formation initiale. La majorité de ces programmes, d'une durée de 5 ans, ont aujourd'hui l'originalité de combiner deux baccalauréats, renforçant ainsi la formation générale offerte aux futurs enseignants et enseignantes francophones du Nouveau-Brunswick.

Après un bref historique de la formation initiale offerte en français dans cette province, l'article présente la mission dont se dotait récemment la Faculté d'éducation (1997) ainsi que la philosophie éducative adoptée par le corps professoral. La *pédagogie actualisante*, fruits d'efforts collectifs, colore ainsi l'ensemble des activités de la formation initiale et se présente comme une synthèse originale des principaux courants pédagogiques et sociaux contemporains.

Les programmes de formation initiale actuels accordent une place importante à l'intégration et à la synthèse des savoirs chez les étudiantes et les étudiants en éducation. Les nombreuses initiatives entreprises en ce sens touchent la structure de la Faculté, des cours et des stages d'enseignement. On précise également le rôle des cours à vocation «intégrative» et du projet de synthèse prévu en fin de formation.

L'importance d'arrimer formation théorique et formation pratique est soulignée dans le projet de partenariat pédagogique avec le milieu scolaire, où l'on présente les objectifs poursuivis par le réseau des écoles associées. Enfin, après discussion sur la nécessité de former les futurs enseignants et enseignantes dans une perspective planétaire, l'article se poursuit par la présentation du *modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire* (MIÉPP) actuellement en cours d'expérimentation à la Faculté. On propose enfin une brève discussion des réalisations et des difficultés de mise en oeuvre de cette démarche.

## Abstract

This article describes the main steps taken by the education faculty at Université de Moncton to respond to the current challenges in teacher training. Following the recommendations by the **Commission sur l'excellence en éducation (1992)**, the faculty undertook a major restructuring of its teaching programs. The majority of these programs now last five years and are innovative in the sense that they combine two undergraduate degrees, thus reinforcing the general education received by future francophone teachers in New Brunswick.

The article briefly reviews the history of teacher training in the French language in New Brunswick. It then presents the mission adopted by the faculty of education at Université de Moncton in 1997, as well as its educational philosophy. That philosophy, the aim of which is to bring teacher training thoroughly up to date, is the fruit of a collective effort and permeates all teacher training activities. It represents an original synthesis of current educational principles and contemporary social thought.

The programs in place today grant a significant role to enhancing education students' ability to synthesize knowledge. The many initiatives undertaken to support this objective have affected the faculty's structure, its courses and its teaching internship programs. They have also meant specifying the role played by integrated courses and the comprehensive project which is completed at the end of the program.

The importance of linking theoretical to practical training is highlighted by the partnership program established with schools. It is through the network of associated schools that the objectives of this program are pursued. The article discusses the need to train future teachers from a global perspective and describes the *Modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire* (MIÉPP) now in the experimental stage at the faculty. It concludes with a brief discussion on this approach's successes and difficulties.

## Resumen

Este artículo presenta las principales medidas emprendidas en la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Moncton como respuesta a los retos actuales de la formación inicial en pedagogía. Como respuesta a las recomendaciones de la **Comisión sobre la excelencia en la educación (1992)**, la Facultad emprendió al principio de los años 1990 una importante reestructuración de sus programas de formación inicial. La mayoría de esos programas, cuya duración es de 5 años, actualmente poseen la originalidad de combinar dos bachilleratos reforzando así la formación general que se ofrece a los futuros maestros y maestras francófonos de Nuevo Brunswick.

Después de haber realizado una breve síntesis histórica de la formación inicial en francés en esta provincia, el presente artículo presenta la misión que se dotó recientemente la Facultad de educación (1997) así como la filosofía educativa que adoptó el cuerpo profesoral. La pedagogía actualizante, fruto de esfuerzos colectivos, colorea el conjunto de actividades de la formación inicial y se presenta como una síntesis original de las principales corrientes pedagógicas y sociales contemporáneas.

Los programas de formación inicial actuales otorgan un lugar importante a la integración y a la síntesis de saberes entre los estudiantes en educación. Las innumerables iniciativas emprendidas en este sentido afectan la estructura de la Facultad, sus cursos y los periodos de práctica en el terreno. Se precisa igualmente el rol de los cursos con vocación integrativa y el proyecto de síntesis prevista al finalizar la formación.

Se subraya la importancia que tiene la armonización de la formación teórica con la práctica en el proyecto de cooperación pedagógica con el medio escolar, en donde se presentan los objetivos que persiguen las escuelas asociadas. Después de discutir la necesidad de formar a los futuros maestros y maestras bajo una perspectiva

planetaria, el artículo prosigue la presentación del modelo de integración de la educación en una perspectiva planetaria (MIEPP) actualmente experimentado por la Facultad. Finalmente proponemos una breve discusión sobre los logros y las dificultades que conlleva la instrumentalización de esta iniciativa.

---

## Introduction et problématique

À l'aube du troisième millénaire, dans la tourmente d'une société où se côtoient et s'entrechoquent *économisme*, *technologisme* et *nouvel humanisme*, plusieurs questions fondamentales sont soulevées dans le monde de l'éducation. Avec, en toile de fond, le discours ambiant sur la professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, qui s'accompagne désormais d'une reconnaissance du besoin d'accentuer «le caractère professionnel de la formation initiale à l'enseignement» (Carbonneau, 1993), ces questions pourraient se résumer par la formule suivante: «Quel type d'enseignante et d'enseignant doit-on former ou réformer en vue de quel type d'école?».&160; À cette question centrale s'en ajoute une autre, tout aussi cruciale: «Quel type d'école doit-on privilégier en vue de quel type de société?»

Le milieu scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick participe activement à ce débat de fond. Au cours des dernières années, les principaux partenaires du système éducatif ont eu à s'interroger, et s'interrogent encore, relativement aux nouveaux défis soulevés par les nouvelles réalités sociales, technologiques et économiques. Alors que le ministère de l'Éducation du N.-B. (MÉN B) se positionnait par rapport à l'enjeu de l'excellence en éducation (MÉN B, 1993a), qu'il proposait un renouvellement de l'école primaire (MÉN B, 1995; Paquette, 1995; Lortie-Paquette et Paquette, 1996), repensait son école secondaire et accompagnait le tout d'une nouvelle orientation à la participation des parents (MÉN B, 1993-b), la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton entreprenait pour sa part une révision en profondeur de son mandat et de ses objectifs de formation qui devait aboutir, en septembre 1994, à l'implantation de nouveaux programmes de formation initiale.

Ce processus de renouvellement des programmes de formation initiale à l'enseignement s'est alimenté principalement à trois sources, convergeant vers des objectifs communs, soit celles du milieu scolaire néo-brunswickois, de la Faculté des sciences de l'éducation et du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. La pression au changement exercée par le milieu scolaire, pour sa part, tenait à la fois de la transformation de l'institution scolaire et des nouvelles exigences découlant de l'exercice de la profession enseignante. Ainsi, l'adoption de la nouvelle *Loi scolaire* (1986), qui abrogeait la *Loi sur l'enseignement spécial* (1957) et entraînait une politique d'intégration scolaire des élèves en difficulté, eut au moins deux conséquences immédiates pour la Faculté d'éducation: la suppression du baccalauréat en éducation spéciale (nous y reviendrons en présentant ses répercussions sur la structure organisationnelle de la Faculté) et l'introduction d'une formation de base en psychologie éducationnelle à l'intérieur de tous les programmes de formation initiale, l'éducation des élèves en difficulté devenant désormais la responsabilité première des enseignantes et des enseignants de classes ordinaires. À ces nouvelles données institutionnelles, s'ajoutaient les «nouveaux» défis posés par une gestion de classe de plus en plus axée sur une gestion des différences (Caron, 1994).

Ces nouvelles attentes du milieu scolaire néo-brunswickois trouvèrent écho à la Faculté des sciences de l'éducation, toujours soucieuse de répondre aux besoins du milieu. À ces attentes, s'ajoutaient des préoccupations propres à la Faculté. En effet, plusieurs membres du corps professoral avaient constaté certaines lacunes dans la formation générale des étudiantes et étudiants ainsi que leur difficulté à établir des liens entre les différentes composantes de leur formation universitaire (ex.: entre formation théorique et formation pratique). De plus, plusieurs professeures et professeurs déploraient l'absence d'un projet commun à la Faculté, à l'instar des projets éducatifs qui émergeaient alors dans la plupart des établissements scolaires de la province. Sans sacrifier à la liberté académique, ce projet pourrait créer une nouvelle synergie au sein du corps professoral. À ces divers sujets de préoccupations, s'ajoutaient celles d'une équipe de professeures, préoccupées des répercussions de l'absence d'une «perspective planétaire» sur la capacité future des enseignantes et enseignants à assumer pleinement leur rôle d'agentes et d'agents de transformation sociale à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle.

Enfin, dans la perspective du ministère de l'Éducation du N.-B., ces nouveaux programmes devaient également permettre de remédier aux principales lacunes soulignées par Naomi Hersom dans son étude des programmes canadiens de formation initiale à l'enseignement, lacunes rappelées par les commissaires Landry et Downey dans le rapport de la *Commission sur l'excellence en éducation* (1992). La principale lacune observée, la faiblesse de la formation générale des futurs enseignants et enseignantes, faisait d'ailleurs l'objet d'une des 42 recommandations de la Commission, soit celle d'exiger «de toutes les enseignantes et de tous les enseignants qu'ils obtiennent un diplôme de premier cycle (normalement en arts ou en sciences) soit avant, soit en même temps que le baccalauréat en éducation» (p. 30).

C'est en accord avec cette recommandation que les programmes de formation initiale à l'enseignement de l'Université de Moncton sont aujourd'hui d'une durée de cinq ans, au lieu de quatre, et ont l'originalité de combiner deux baccalauréats. Les étudiantes et les étudiants qui se destinent à l'enseignement au primaire combinent un baccalauréat ès arts (formation générale) à un baccalauréat en éducation (B.A-B.Ed.), alors que les étudiantes et les étudiants inscrits aux divers programmes du secondaire combinent un baccalauréat en éducation à un baccalauréat dans leur discipline d'enseignement (sciences, technologie, éducation physique, etc.). À noter qu'une autre voie de formation est offerte à ces étudiantes et étudiants du secondaire, soit celle d'un premier baccalauréat dans leur discipline (4 ans) auquel s'ajoute un second baccalauréat en éducation d'une durée de deux ans, le programme A (pour un total de 6 ans). En prolongeant ainsi la durée de la formation initiale à cinq ou six années d'études, le Nouveau-Brunswick optait résolument pour une professionnalisation de cette formation à l'intérieur du cadre universitaire (Perron, Lessard et Bélanger, 1993).

Le présent article a pour objet de présenter la démarche de renouvellement de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton qui a mené à l'adoption de ces nouveaux programmes de formation initiale à l'enseignement, implantés en septembre 1994. Cette démarche, amorcée au début des années 1990, constitue la réponse d'une faculté d'éducation, parmi d'autres, face aux perspectives d'avenir en éducation et en particulier face aux enjeux que celles-ci soulèvent dans le domaine de la formation initiale à l'enseignement. Notons dès à présent qu'une des particularités de cette démarche de renouvellement repose sur la situation minoritaire de la population francophone et acadienne desservie par la Faculté. Nous y reviendrons.

L'objectif de rehausser la qualité de la formation générale offerte aux futurs enseignants et enseignantes, mentionné précédemment, a donc servi de catalyseur aux besoins, déjà pressentis par plusieurs membres du corps professoral de la Faculté, d'actualiser les programmes de formation et d'y intégrer une dimension planétaire, répondant entre autres au besoin pressant d'une culture de paix (UNESCO, 1993). Le débat et les discussions internes qui s'ensuivirent devaient mener à l'adoption d'un projet facultaire commun, caractérisé par une mission axée sur une pédagogie actualisante, par de nombreuses initiatives visant à l'intégration et à la synthèse des savoirs chez les étudiantes et les étudiants, par l'établissement d'un partenariat pédagogique mis en place avec le milieu scolaire pour la formation pratique des futurs enseignants et enseignantes, et enfin, par l'intégration des objectifs d'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) à l'intérieur des programmes de formation initiale. Avant d'aborder chacun de ces aspects, nous avons voulu retracer brièvement le parcours réalisé par le Nouveau-Brunswick dans le domaine de la formation initiale au cours des cinquante dernières années.

## Bref historique de la formation initiale à l'enseignement au Nouveau-Brunswick

Il convient tout d'abord de rappeler que l'une des plus anciennes revendications des intervenantes et des intervenants scolaires francophones et acadiens du Nouveau-Brunswick était du domaine de la formation initiale: «Depuis la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, des démarches avaient été entreprises par les grandes associations acadiennes, telles la Société Nationale l'Assomption, l'Association acadienne d'éducation et l'Association des instituteurs acadiens, afin d'obtenir un lieu de formation pédagogique où la langue française aurait enfin sa place» (Basque, 1994, p. 140). Ces efforts aboutirent à la naissance de l'École normale francophone de Moncton qui cinq ans plus tard, c.-à-d. en 1972, devenait la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

Ainsi, dès 1968, l'École Normale de Moncton, puis la Faculté des sciences de l'éducation prirent en main la formation initiale des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick, mais également de l'Île-du-Prince-Édouard et, en partie, de la Nouvelle-Écosse, provinces avec lesquelles il existe une entente entre ministères de l'éducation.

Lointaine héritière des *training schools* (1848-1870), du *Normal School* de Fredericton (1870-1947), puis du *Teacher's College* et de ses établissements affiliés (1947-1968), la Faculté des sciences de l'éducation recevait ses premiers étudiants et étudiantes à l'automne 1973 (Couturier-LeBlanc, Godin et Renaud, 1988). L'année 1998 marquait donc le cent cinquantième anniversaire de la formation pédagogique au Nouveau-Brunswick (1848-1998), les vingt-cinq de fonctionnement de la Faculté (1973-1998), et, fait moins connu, la cinquante et unième année des programmes de formation initiale offerts partiellement ou entièrement en français au N.-B. En effet, c'est en 1947 que les premiers éléments de formation francophone furent introduits au *Teacher's College* où l'on divisa les étudiantes et les étudiants selon leur langue «afin que chaque groupe ait ses propres cours de méthodologie au primaire et au secondaire» (Couturier-LeBlanc et al., 1988, p. 568).

La création de la Faculté résulta ainsi de l'amalgamation de divers secteurs et unités d'enseignement supérieur

déjà existants, c'est-à-dire de l'École normale, de deux départements de l'École de psychologie et d'éducation de l'Université de Moncton et du secteur de la formation des maîtres de l'Institut de technologie du N.-B. Quelques professeures et professeurs en provenance de l'extérieur s'ajoutèrent à ce premier corps professoral. Ainsi, dès ses débuts, la Faculté fut confrontée à une grande diversité de cultures académiques et professionnelles. Si l'un des problèmes de l'institutionnalisation des sciences de l'éducation tient précisément à cette diversité (Perron, Lessard et Bélanger, 1993), cette dernière peut également constituer une source d'enrichissement lorsque les diverses expertises et expériences sont mises à contribution dans l'élaboration d'un *projet éducatif commun*.

## Une formation qui s'inspire d'une vision commune

### Mission de la Faculté des sciences de l'éducation

C'est donc dans le cadre général de la restructuration de ses programmes de formation initiale et suite à de laborieuses discussions au sein de comités successifs [1] et à plusieurs réunions facultaires consacrées à ce thème, que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton publia en juin 1997 la version finale de son énoncé de mission. Le document *Vers une pédagogie actualisante: Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement* [2] présente la mission de la Faculté ainsi que les objectifs généraux et spécifiques de la formation initiale à l'enseignement, tant dans les domaines de la formation générale et globale que dans ceux de la formation dans les disciplines et de la formation pédagogique. De plus, cet énoncé de mission rappelle l'engagement de la Faculté dans la construction d'un projet de société, précise le type de personnes qu'elle désire former et situe sa contribution par rapport à la mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick:

La mission de la Faculté des sciences de l'éducation est d'assurer une formation initiale et continue de qualité aux professionnelles et professionnels qui oeuvrent dans les systèmes éducatifs francophones de l'Acadie. En offrant une formation polyvalente et intégrée, la Faculté vise les plus hauts degrés de savoir, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-devenir associés aux diverses dimensions de l'action éducative.

Par ses activités de formation, de recherche, de développement et de service à la collectivité, la Faculté a la mission de contribuer à la défense et à la promotion de la langue française, à l'excellence des interventions éducatives, à l'approfondissement des connaissances en éducation et à la réalisation d'un projet de société visant un monde de paix, de justice et de solidarité. À cette fin, la Faculté exige un haut degré d'excellence de ses étudiantes, de ses étudiants et de son corps professoral. Elle voit à ce que ses programmes assurent la formation de personnes responsables, créatrices, capables de collaboration et d'entraide et dotées d'une forte culture générale.

Les étudiantes, les étudiants et le corps professoral constituent une communauté d'apprenantes et d'apprenants qui cultive un esprit de collaboration et d'entraide propice à l'épanouissement de personnes aptes à assumer toutes les responsabilités de leur profession et capables d'autoformation continue.

(Université de Moncton, 1997, pp. 4-5.)

De part son statut minoritaire, le milieu scolaire acadien et francophone du Nouveau-Brunswick doit sans cesse veiller à la défense de ses acquis (ex.: dualité linguistique au sein du ministère de l'Éducation) tout en oeuvrant activement à la promotion de la langue française et de la culture acadienne, ce qui a fait dire à certains que nous étions pour ainsi dire «condamnés» à une pédagogie de l'excellence (Landry, 1993). En fait, pas plus mais ni moins que tout autre peuple ou tout autre groupe linguistique, les Acadiennes et les Acadiens du Nouveau-Brunswick sont appelés à participer à une vaste entreprise de démocratisation de l'école et d'humanisation de la société (Ferrer, 1997). Toutes les intervenantes et tous les intervenants sont appelés aujourd'hui à y contribuer, que ce soit au niveau du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du N.-B. (AEFNB) ou de la Faculté des sciences de l'éducation (FSÉ) de l'Université de Moncton.

### La pédagogie actualisante

À la FSE, cette «quête d'excellence» s'est peu à peu concentrée autour d'un projet commun, d'une vision globale de la pédagogie intégrée à la mission même de la Faculté, concept que nous avons choisi d'appeler *pédagogie actualisante*:

La pédagogie actualisante est un processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante ou apprenant et qui vise à actualiser le plein potentiel de chaque élève dans ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. Cette pédagogie comprend plusieurs volets interdépendants et complémentaires qui, réunis, constituent une conception de vie et une philosophie éducative.

(Université de Moncton, 1997, p. 12.)

Les contraintes d'espace nous empêchent de décrire ici de manière exhaustive, à la fois les diverses sources qui ont mené à l'élaboration de ce concept de pédagogie actualisante et les huit volets qui le composent (voir note [2]). Dans un premier temps, nous avons choisi d'en présenter brièvement les principales dimensions conceptuelles et éthiques, soit celles de la pédagogie actualisante en tant que *projet en devenir*, en tant que concept intégrateur proposant une *vision cohérente* des sciences de l'éducation et, enfin, en tant que *projet porteur de sens*. Dans un second temps, nous identifierons les *principales sources de la pédagogie actualisante*.

### Un projet en devenir

L'adoption d'un projet facultaire commun, aussi valable soit-il, pourrait a priori paraître contraire à l'un des credos de la vie universitaire, la sacro-sainte liberté académique. Toutefois, cette recherche de consensus n'a pas pour but d'effacer toutes divergences ni de sacrifier en rien la capacité critique de chacune et de chacun, consensus n'étant pas synonyme d'uniformité. En fait, la pédagogie actualisante se présente comme un *projet en devenir*, appelé à se transformer et à s'enrichir au fur et à mesure de son intégration dans les activités de formation initiale et les travaux de recherche des professeures et professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation. La pédagogie actualisante constitue ainsi un chemin suffisamment balisé pour assurer une direction commune aux cours et autres activités de formation, mais suffisamment ouvert pour accueillir les développements futurs, le questionnement et les remises en question contribuant précisément à faire progresser le concept.

### Une vision cohérente

La pédagogie actualisante répond également à un besoin d'encadrement pour les étudiantes et les étudiants. Dans son article résumant les données d'une importante étude portant sur la formation des enseignantes et enseignants, Goodlad (1990) déplorait l'absence d'encadrement théorique dans les programmes de formation du personnel enseignant: «We found programs in several institutions that attempted to infuse a sequence of several courses with a theory of teaching geared primarily to classroom instruction; we found none tied to a broader conception of schooling and education» (Goodlad (1990), p. 186). La pédagogie actualisante répond à ce besoin d'encadrement, à la nécessité de proposer une *vision cohérente* des sciences de l'éducation.

### Un projet porteur de sens

En plus de ses caractéristiques de «projet en devenir» et de «vision cohérente» (dimensions conceptuelles), la pédagogie actualisante est également un *projet porteur de sens* (dimension éthique), s'inspirant largement des objectifs poursuivis par l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP). Rappelons que l'éducation dans une perspective planétaire est une approche pédagogique qui intègre diverses thématiques complémentaires qui se sont développés tout au long de ce siècle, à savoir: l'éducation aux droits humains, l'éducation interculturelle, l'éducation à la compréhension et à la solidarité internationales, l'éducation relative à l'environnement et l'éducation au développement.

L'ÉPP, telle que conçue dans le modèle d'intégration à la formation initiale (Ferrer, 1997), modèle qui sera présenté dans les pages qui suivent, est une approche pédagogique résolument engagée dans le processus de construction d'une société de paix et de justice basée sur l'épanouissement de chaque être humain, la création de rapports interpersonnels de respect mutuel et de coopération ainsi que sur le respect des droits des personnes et des peuples, la protection de l'environnement et la solidarité locale et internationale. En d'autres mots, l'ÉPP constitue un ensemble de valeurs, de croyances et de connaissances qui définissent les buts à atteindre concernant la type de personne à former et le projet de société à construire (Université de Moncton, 1997). La pédagogie actualisante n'est donc pas un «projet neutre»; d'ailleurs, est-il encore besoin de rappeler qu'il n'y a pas de choix neutres en éducation (Paquette, 1995)? C'est un projet porteur

de sens, qui fait sien les valeurs et les croyances associées à l'approche planétaire (paix, justice, respect, entraide, coopération, etc.).

## Principales sources de la pédagogie actualisante

En plus d'être imprégnée des valeurs et des croyances de l'ÉPP, la pédagogie actualisante se nourrit essentiellement de l'apport des écoles de pensée humaniste et cognitive. De construction éclectique, le concept de pédagogie actualisante constitue en quelque sorte une synthèse de courants pédagogiques issus du mouvement de l'École nouvelle, amorcé à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Freinet, Montessori, Dewey, etc.) et de certains courants pédagogiques contemporains, tel que l'éducation transpersonnelle (Ferguson, 1981).

Cette synthèse, réalisée collectivement par les professeures et professeurs de la Faculté d'éducation et de proches collaboratrices et collaborateurs, emprunte tout d'abord aux divers courants issus de l'école de pensée humaniste en éducation. Ainsi du courant humaniste (ex.: Rogers, 1976), on retiendra la reconnaissance du caractère unique de chaque apprenante et de chaque apprenant menant à une pédagogie de l'unicité. Du courant socio-humaniste, on a retenu la valeur essentielle représentée par une pédagogie de la coopération ainsi que la nécessité d'offrir à chaque élève un milieu d'apprentissage caractérisé par une atmosphère d'accueil et d'appartenance. Du courant transpersonnel, on a retenu le concept d'élève-citoyen et d'élève-citoyenne en proposant une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement (Freire, 1983).

Les emprunts au courant behavioriste, détrôné par le courant cognitif au cours des dernières décennies, sont évidemment moins nombreux. On peut toutefois citer au moins une contribution indirecte de l'école behaviorale, soit celle tirée des travaux de Benjamin Bloom portant sur la pédagogie de la réussite (*mastery learning*) qui, une fois enrichie des apports des courants cognitif et humaniste, a mené vers une pédagogie de la maîtrise et du dépassement de soi. Enfin, le courant cognitif est loin d'être en reste, particulièrement dans sa composante du *traitement de l'information* présent à la fois dans une pédagogie axée sur le vécu et la découverte (pédagogie intégrative et réflexive), et dans une pédagogie visant au maximum de participation et d'autonomie (incluant évidemment l'autonomie cognitive).

En fait, cette dimension de l'autonomie, à l'image de plusieurs autres composantes, possède au moins une double appartenance puisque de nombreux auteurs d'inspiration humaniste (Freinet, Glasser, etc.) ont prôné une participation optimale des élèves à la vie de leur classe en même temps que des auteurs défendant une perspective développementale interactionniste (ex.: Piaget, Vygotski) prônaient un haut niveau d'interaction avec le milieu physique et humain en vue d'assurer un développement cognitif optimum (Goupil et Lusignan, 1993). Enfin, des mouvements de défense des droits sociaux des personnes avec handicaps (ex.: Wolfensberger, 1972) et des droits éducatifs des élèves en difficulté (ex.: Stainback et Stainback, 1984), on a retenu le concept d'une pédagogie qui accueille et célèbre la différence.

## Propositions et volets de la pédagogie actualisante

À travers ses huit volets, à la fois interdépendants et complémentaires, la pédagogie actualisante, telle que nous la concevons, repose essentiellement sur quatre propositions fondamentales. Tout d'abord, elle propose de faire de l'école *un véritable milieu de vie*, où le caractère unique de chaque enfant, de chaque jeune et de chaque adulte est reconnu et valorisé (pédagogie de l'unicité); où chacune et chacun, indépendamment de ses particularités de fonctionnement (pédagogie de l'inclusion) est accueilli au sein d'une même communauté d'apprenantes et d'apprenants (pédagogie de l'accueil et de l'appartenance).

Deuxièmement, la pédagogie actualisante propose d'engager à l'école une action dialectique qui fait de l'apprentissage *une dynamique de socialisation/autonomisation* (Université de Moncton, 1997) où l'on vise tout autant le développement d'habiletés sociales nécessaires au travail d'équipe (pédagogie de la coopération) que la prise en charge de son apprentissage et de celui du groupe-classe (pédagogie de la participation et de l'autonomie).

Troisièmement, la pédagogie actualisante préconise *le développement intégral de chaque apprenante et de chaque apprenant*, en visant simultanément l'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nécessaires à l'actualisation maximale de son potentiel humain (pédagogie intégrative et réflexive) et l'engagement personnel et collectif dans un projet de société basé sur la paix, la justice et la solidarité (pédagogie de la conscientisation et de l'engagement).

Quatrièmement, la pédagogie actualisante est une pédagogie de *l'excellence pour tous*, où chaque apprenante et chaque apprenant est responsabilisé et mis au défi de réaliser pleinement son potentiel d'apprentissage (pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage et du dépassement de soi).

Enfin, bien que conçue initialement en fonction de l'enseignement en milieu scolaire, la pédagogie actualisante peut s'adapter et s'appliquer à tout ordre d'enseignement, y compris au milieu universitaire.

C'est précisément le défi que nous nous sommes fixé à la Faculté des sciences de l'éducation, en cherchant à implanter les propositions et volets de la pédagogie actualisante à l'intérieur de nos programmes de formation initiale à l'enseignement. Ainsi, dans le contexte de ces programmes, il nous apparaît que le dernier principe évoqué, celui d'une pédagogie de l'*excellence pour tous*, ne saurait se concrétiser sans le développement des habiletés d'analyse et de synthèse indispensables à l'exercice de la profession enseignante, ni sans l'intégration dynamique des composantes de cette formation initiale (formation générale, formation dans les disciplines, formation pédagogique et pratique).

## Initiatives visant l'intégration et la synthèse des savoirs

L'un des objectifs généraux de la formation pédagogique actuelle vise à ce que l'étudiante ou l'étudiant en vienne à «savoir intégrer les composantes de sa formation, à développer une identité à la profession et à s'engager dans un développement professionnel continu» (Université de Moncton, 1997, p. 19). De nombreuses initiatives de la Faculté des sciences de l'éducation visent à développer cette habileté générique chez les futures enseignantes et futurs enseignants. Aux fins du présent article, ces initiatives ont été regroupées sous trois titres: *structure de la Faculté, des cours et des stages d'enseignement; cours à vocation «intégrative»; projet de synthèse.*

### Structure de la Faculté, des cours et des stages d'enseignement

#### Structure de la Faculté

L'importante restructuration des programmes et des cours de formation initiale que nous venons de décrire eut des répercussions sur la structure même de la Faculté. En effet, dès le début des années 1990, la Faculté des sciences de l'éducation profita de ce vent de renouveau pour repenser sa structure organisationnelle. Pour être conforme à l'esprit de l'intégration scolaire préconisée par la Loi scolaire adoptée en 1986, le baccalauréat en éducation spéciale avait d'ores et déjà été éliminé puisque le système scolaire ne nécessitait plus la formation d'enseignantes et d'enseignants de classes spéciales. L'élimination de ce programme entraîna l'intégration des professeures et professeurs de psychologie éducationnelle au sein du nouveau *Département d'enseignement au primaire et de psychologie éducationnelle*, la responsabilité de la maîtrise avec mention en psychologie éducationnelle (maintenant intitulée enseignement ressource) ayant été confiée à la *Direction des études supérieures*, ainsi d'ailleurs que celle de tous les programmes de deuxième cycle offerts par la Faculté. Précédant la fusion de ces deux équipes (primaire et psychologie éducationnelle), le *Département d'enseignement au secondaire et des ressources humaines* avait déjà intégré dans ses rangs les professeures et professeurs des programmes d'enseignement au secondaire, d'administration scolaire et d'orientation. Ce regroupement du corps professoral sous deux unités administratives devait ultimement permettre une meilleure coordination des efforts de formation au premier cycle, une plus grande synergie des expertises professionnelles et une responsabilisation accrue de chacune et de chacun aux nouveaux défis de la formation initiale.

#### Structure des cours

Certains cours ont également été restructurés en fonction des mêmes objectifs d'intégration. Par exemple, on a choisi de traiter du processus d'apprentissage scolaire et des stratégies d'enseignement dans le cadre d'un même cours, *Apprentissage, méthodes et techniques dans une pédagogie actualisante*. Plusieurs autres combinaisons stratégiques des contenus de la formation pourraient être citées; par exemple, le cours de *Motivation, discipline et gestion de classe* intègre des savoirs et contenus théoriques (ex.: étude du concept de motivation), des savoir-faire (ex.: habiletés de gestion de classe) et des savoir-être (ex.: attitudes face aux «problèmes de discipline»).

#### Stages d'enseignement

Parmi toutes les initiatives qui sont en mesure de favoriser l'intégration des savoirs, et en particulier l'intégration liée à l'axe théorie / pratique, les stages d'enseignement occupent une place privilégiée. Trois stages sont inclus dans les programmes combinés de cinq ans, soit deux stages de trois semaines et un stage de quatre mois. Le programme A (deux ans), suivant un premier baccalauréat, comprend pour sa part deux stages, soit un stage de trois semaines et le stage de quatre mois. À noter que le stage de la quatrième année des programmes de cinq ans se déroule pendant la session d'hiver, les cours (essentiellement des cours de didactique), s'interrompant alors pour permettre aux étudiantes et aux étudiants d'expérimenter une intégration de toutes les composantes de leur formation. Des travaux pratiques, dans l'une ou l'autre des didactiques de leurs disciplines d'enseignement, peuvent également être assignés aux stagiaires, ce qui favorise, entre autres choses, l'intégration personnalisée et la

transmutation des savoirs universitaires en savoirs expérimentiels.

Pour assurer une meilleure intégration entre *formation théorique* (pédagogique et disciplinaire) et *formation pratique*, quatre journées d'intégration furent incluses à l'intérieur du stage de quatre mois qui se déroule à la session d'automne de la dernière année de formation. Organisées par le Service des stages et animées par des professeures et professeurs de la Faculté, ces rencontres mensuelles réunissent des groupes restreints de stagiaires (maximum de 18 étudiantes et étudiants) et «visent à favoriser l'intégration des connaissances et des habiletés développées à l'Université avec celles en cours de développement» (Service des stages, 1998). Plus spécifiquement, ces journées d'intégration ont pour objectifs de permettre aux étudiantes et aux étudiants stagiaires d'échanger sur les succès et les difficultés rencontrés en stage; d'établir des liens entre la formation théorique reçue et leurs pratiques pédagogiques; et enfin, de trouver ensemble des éléments de solution et des pistes à explorer pour faire face aux défis rencontrés.

La seule pratique de l'enseignement ne saurait suffire de toute évidence, à elle seule, à l'intégration optimum des savoirs, savoir-faire et savoir-être développés dans le cadre d'une formation universitaire. La formation pratique doit s'accompagner d'un processus d'analyse et de réflexion qui permet aux stagiaires d'effectuer «une synthèse intégrée de leurs apprentissages en faisant une analyse réfléchie de leur agir professionnel après une observation rigoureuse de leur action» (Desjardins, 1998, p. 349). L'analyse réflexive de la pratique pédagogique n'est pas seulement encouragée, mais constitue une partie intégrante de la formation pratique offerte à la Faculté [3] (LeBlanc, Méthot et Vienneau, 1998), cette analyse étant sollicitée à la fois dans la rédaction des observations quotidiennes inscrites au journal de développement professionnel et dans les bilans cumulatifs hebdomadaires (stages de trois semaines), les bilans mensuels (stages de quatre mois) et les bilans de fin de stage.

## Cours à vocation «intégrative»

Malgré leur contribution inestimable à ce titre, les stages d'enseignement ne sont évidemment pas les seuls lieux ni les seuls moments d'analyse, de synthèse et d'intégration des savoirs. Ces habiletés cognitives supérieures sont sollicitées, à divers degrés, dans chacun des cours de la formation initiale offerts par la Faculté. Cependant, deux cours accordent une importance particulière à ces processus. Ces cours à vocation «intégrative» sont le cours *Intégration en éducation*, qui est offert en tout début de formation, et le cours de *Séminaire de synthèse en éducation*, qui se déroule au retour du stage de quatre mois.

### Le cours d'Intégration à l'éducation

L'un des objectifs centraux du cours d'*Intégration en éducation*, offert au courant de la première année de formation, est d'approfondir les liens entre la formation universitaire, professionnelle et pratique. Ce cours propose un certain nombre de «thèmes intégrateurs» qui serviront comme autant de points d'ancrage aux contenus d'apprentissage des différents cours et activités de formation qui suivront, par exemple: nature des sciences de l'éducation; réflexion sur le choix de carrière en éducation; attitudes, compétences et défis liés à la formation; étude des composantes de son cadre de référence et de son influence dans la perception de soi, des autres et de la réalité sociale; respect et affirmation de soi comme apprenante et apprenant.

### Le cours de Séminaire de synthèse en éducation

Le but du cours de *Séminaire de synthèse en éducation*, offert à la dernière session d'études, est de permettre aux étudiantes et aux étudiants de faire un bilan de leurs acquis et de leur cheminement personnel et professionnel en vue de favoriser une synthèse personnelle de leurs savoirs et une intégration de leurs objectifs de formation. Parmi les objectifs généraux retenus pour ce cours, on trouve l'objectif visant à faire les liens qui s'imposent entre formation académique, formation professionnelle et formation pratique ainsi que l'objectif d'analyser et de faire une synthèse de sa formation en s'inspirant de l'énoncé de mission (pédagogie actualisante) et des objectifs généraux de la formation initiale. Ce séminaire constitue un moment privilégié pour guider les étudiantes et les étudiants dans les dernières étapes de leur processus de synthèse, processus qui sera par ailleurs évalué dans un examen ou projet de synthèse.

## Projet de synthèse de la formation

Un projet de synthèse orale et écrite, associé au cours de *Séminaire de synthèse en éducation*, est désormais inclus en fin parcours de la formation initiale pour tous les étudiants et étudiantes en sciences de l'éducation. Au

cours des deux dernières années, ce projet s'est concrétisé sous la forme d'un examen de synthèse écrit, élaboré et corrigé en équipe, suivi d'un examen oral auprès d'un jury composé d'une représentante ou d'un représentant de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du N.-B., du ministère de l'Éducation du N.-B. et de la Faculté des sciences de l'éducation. Le faible nombre de finissantes et de finissants (moins de 10 chaque année), tous issus du programme A, permettait ce genre d'exercice; cependant, le printemps 1999 verra l'arrivée de la première classe d'étudiantes et d'étudiants issus des programmes de baccalauréats combinés de cinq ans, d'où la nécessité d'adapter la formule à des cohortes plus nombreuses.

Les modalités définitives de ce projet de synthèse sont donc en voie d'élaboration (Desjardins, Ferrer, Landry et Vienneau, 1997). On étudie en particulier la possibilité de remplacer l'examen écrit et l'examen oral par un *projet de synthèse* qui s'inscrirait dans la démarche de formation dès la troisième année des programmes de cinq ans ou dès la première session de la première année d'études du programme de deux ans. Ce projet impliquerait, entre autres, l'élaboration d'un portfolio mettant en valeur le processus d'intégration personnelle des divers savoirs développés au cours de la formation théorique et de la formation pratique et aboutirait éventuellement à un exercice de synthèse sous forme écrite et à une communication orale publique (ex.: présentation dans le cadre d'un colloque se déroulant au cours de la dernière session d'études).

## Autres expériences en cours de réalisation

Simultanément à l'entreprise de rédaction collective de la mission et à l'implantation des nouveaux programmes de formation initiale, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton amorçait au cours des dernières années un certain nombre de projets et d'expériences intimement liés aux objectifs généraux de ses programmes. Parmi ceux-ci, le projet de *partenariat pédagogique avec le milieu scolaire* vise à optimiser les conditions de la formation pratique alors que l'élaboration d'un *modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire* cherche à contribuer à la formation d'enseignantes et d'enseignants conscients de leur rôle et de leurs responsabilités individuelles, sociales et planétaires.

## Un partenariat pédagogique avec le milieu scolaire

La formation pratique des futurs enseignants et enseignantes se situe à l'intersection des cultures scolaire et universitaire et s'appuie sur la capacité de concertation et d'échange entre ces deux milieux éducatifs. L'établissement d'un réseau d'écoles associées à la formation pratique dispensée par les facultés d'éducation présente le double avantage de contribuer à la professionnalisation de l'enseignement, ne serait-ce qu'à travers la formation complémentaire offerte aux enseignantes et enseignants associés, tout en favorisant le rapprochement, désiré de part et d'autre, entre les écoles et l'université. À l'automne 1996, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton s'inscrivait dans la même ligne d'action que celle adoptée par la plupart des universités québécoises et francophones du Canada (Bélaïr, 1992; Boutin et Beausoleil, 1996; Ouellet et Carbonneau, 1994), en optant pour l'établissement d'un *partenariat pédagogique* avec ses partenaires du milieu scolaire.

Dans un document de travail préparé à l'intention des membres du Comité des écoles associées, constitué de représentantes et représentants du MÉNB, de l'AEFNB, de la FSÉ et du milieu scolaire, la direction du Service des stages rappelait que la préoccupation première de la Faculté était de garantir un encadrement pédagogique de qualité à toutes ses étudiantes et à tous ses étudiants stagiaires, soit une formation pratique à la hauteur «de la mission que s'est donnée la Faculté des sciences de l'éducation (...), des attentes de la profession enseignante face aux défis contemporains posés par l'insertion professionnelle de ses nouveaux membres (...) et des attentes du ministère de l'Éducation et des directions générales quant à la capacité des futures enseignantes et des futurs enseignants à relever les défis issus du renouvellement des pratiques pédagogiques vécu dans nos écoles» (Vienneau et LeBlanc, 1997, p. 6). Les objectifs proposés pour ce réseau étaient alors:

de favoriser une intégration optimale des savoirs, savoir-faire et savoir-être développés à l'intérieur de la formation universitaire (intégration dynamique de la théorie dans une pratique professionnelle de l'enseignement);

d'assurer une préparation adéquate à l'entrée dans une profession particulièrement exigeante où la capacité d'adaptation et de renouvellement est sans cesse sollicitée;

d'assurer une connaissance et une compréhension approfondies des enjeux du renouvellement de la pédagogie et la capacité de transposer dans son expérience professionnelle les principes de l'école renouvelée et d'une pédagogie actualisante.

Ces objectifs requièrent une concertation réelle entre les partenaires impliqués dans la formation pratique des futures enseignantes et des futurs enseignants. Or, malgré la collaboration exceptionnelle du milieu scolaire, et ce depuis la fondation de la Faculté (1972), force nous était de constater qu'il n'existait pas de partenariat véritable *dans le domaine de la formation pratique* entre, d'une part, les intervenantes et les intervenants du milieu scolaire (districts scolaires, ministère de l'Éducation, AEFNB) et, d'autre part, la Faculté des sciences de l'éducation [4]. La mise sur pied d'un réseau d'écoles associées permettait d'établir un tel partenariat et devait de surplus contribuer à l'établissement d'une culture de collaboration entre partenaires en éducation.

Le Rapport final du Comité des écoles associées (Vienneau et LeBlanc, 1998), recommandait unanimement l'instauration d'un réseau d'écoles associées, précisait les conditions et les démarches menant à son adhésion, recommandait une forme de reconnaissance des enseignantes et des enseignants associés et adoptait le principe d'une formation à l'intention des enseignantes et des enseignants, ainsi que des conseillères et des conseillers associés, responsables de la supervision pédagogique pour l'Université.

Après de longues délibérations, le Comité adopta les critères d'adhésion suivants, critères qui seraient sous la responsabilité conjointe de l'enseignante ou de l'enseignant concerné et de la direction de l'école: engagement dans un projet éducatif ou dans un plan pédagogique (au niveau de la classe ou de l'école); ouverture au changement (ex.: technologies éducatives); capacité à travailler en équipe; capacité à offrir la supervision pédagogique nécessaire (ex.: participation à l'exercice d'analyse réflexive) et capacité à offrir le soutien psychologique nécessaire aux stagiaires (ex.: écoute et encouragement, climat de confiance, goût du risque).

Notons enfin que le Comité des écoles associées s'est entendu sur un calendrier et sur certaines étapes devant mener à l'implantation graduelle du réseau, étapes incluant l'administration d'un sondage portant sur le rôle et les attentes des enseignantes et des enseignants responsables de stages (Vienneau, 1998), une campagne d'information dans les districts scolaires francophones, une période pour la réception des demandes d'affiliation, puis finalement l'entrée en opération du réseau.

## **Élaboration d'un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire (ÉPP) dans la formation initiale**

Une équipe de professeures à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton travaille depuis 1990 à l'élaboration d'un modèle *d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire* dans la formation initiale. Rappelons que l'ÉPP, tel que conçue par le Groupe de recherche en éducation dans une perspective mondiale (GREPM), est une approche en gestation qui vise à la transformation de l'éducation en vue de l'humanisation de la société (Ferrer, 1997). Cette approche globale intègre diverses thématiques complémentaires, sous la dénomination planétaire, elle même intégratrice et reflétant la dynamique d'une perspective en construction. Tel que mentionné précédemment, cette perspective planétaire est intimement liée à la mission même de la Faculté et plus particulièrement à l'un des objectifs généraux de la formation générale et globale qui vise à «développer le sens de la responsabilité sociale et la conscience de la réalité mondiale dans un contexte de solidarité entre les personnes et les peuples» (Université de Moncton, 1997, p. 18). De plus, de par les habiletés d'analyse, de synthèse et d'évaluation critique qu'elle privilégie, l'ÉPP contribue significativement à la poursuite de plusieurs objectifs spécifiques de la formation pédagogique, tels que «comprendre la nature de l'éducation, ses fondements et son rôle dans la société» (ex.: *faire preuve de conscience planétaire et de solidarité avec ceux et celles dont les efforts visent au mieux-être de l'humanité*) et «se connaître comme personne, être capable d'autocritique et de développement personnel» (ex.: *comprendre l'influence de son propre cadre de référence dans la perception de soi-même, des autres et de la réalité sociale*).

Le GREPM postule que l'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à l'intérieur des programmes de formation initiale se justifie par la nécessité de former les enseignantes et les enseignants à *comprendre la portée et l'interdépendance des problèmes de la modernité*; par la nécessité de faire *contrepoids à la fragmentation du savoir et à la spécialisation à outrance*; par la nécessité de *tenir compte de la globalité de la personne et des apprentissages*. Explicitons brièvement chacune de ces trois justifications avancées par le GREPM.

Tout d'abord, il apparaît primordial de faire *comprendre la portée et l'interdépendance des problèmes de la modernité* aux formatrices et aux formateurs des citoyennes et citoyens de demain. L'humanité fait actuellement face à une situation paradoxale, à la fois inquiétante et porteuse d'espoir, qui touche la personne, les rapports interpersonnels, la société ainsi que l'environnement, à l'échelle locale et internationale. En effet, d'une part l'humanité fait face à des problèmes criants; d'autre part, une partie non négligeable de l'humanité est à la

recherche de solutions aux problèmes les plus urgents.

On assiste ainsi au développement d'une nouvelle conscience planétaire et à l'organisation de la société civile d'où émergent divers mouvements sociaux tels que les groupes pacifistes, féministes et écologistes qui dénoncent l'ordre économique et politique mondial, participent à la réflexion permettant de mieux comprendre les mécanismes qui nous ont amenés à la situation actuelle, font la critique des limites éthiques et environnementales des progrès scientifiques et technologiques et montrent que d'autres voies sont possibles et nécessaires. Dans les milieux d'éducation, on assiste parallèlement à l'émergence de courants éducatifs socialement «engagés» (ex.: **Caouette, 1992**). Le défi pour l'éducation, aujourd'hui peut-être plus que jamais, est par conséquent de former des personnes capables et désireuses de participer aux forces collectives de changement à l'oeuvre dans notre société, d'accéder collectivement aux moyens du pouvoir et de faire ainsi l'histoire.

L'intégration de l'ÉPP se justifie également par le besoin de faire *contrepoids à la fragmentation des savoirs et à la spécialisation à outrance* qui caractérisent la formation universitaire ainsi que par la nécessité de suppléer à l'insuffisance de la réflexion qui afflige nos sociétés modernes. Or, ces phénomènes sont loin d'être sans conséquences pour les futurs enseignants et enseignantes. En effet, l'approfondissement des connaissances dans une spécialité s'accompagne fréquemment d'une ignorance des liens, voire des interdépendances et des complémentarités entre les spécialités. Cette ignorance ne se traduit pas uniquement par le manque de connaissances dans le domaine négligé, mais par la méconnaissance, la malconnaissance dirions-nous, de phénomènes et de faits dont la compréhension est essentielle à la vie en société, sans compter que l'exposition à des quantités énormes d'informations sans l'acquisition des outils permettant de les organiser en connaissances signifiantes provoque souvent de l'anxiété (**Wurman, 1989**). De plus, le fait de constater par le truchement des médias l'ampleur des problèmes de l'humanité, sans posséder les instruments nécessaires à l'analyse de ces problèmes, ni la possibilité d'agir sur ceux-ci, est fort susceptible d'alimenter un sentiment d'impuissance. Chez la personne en formation initiale, ces sentiments d'anxiété et d'impuissance risquent de contribuer au développement d'un refus plus ou moins global de l'information et à un repli égocentrique.

Enfin, la multiplication de l'information peut faire naître chez l'individu la fausse croyance qu'il est bien renseigné sur la réalité mondiale. Chez bon nombre d'étudiantes et d'étudiants, cette fausse croyance et l'ignorance des effets pervers de la communication de masse, dont la manipulation de la pensée et la banalisation des sujets traités, peuvent être à l'origine d'un manque d'intérêt face à l'exigence de se tenir informés ou à celle de remettre en question l'information reçue.

De tels constats représentent des défis de taille pour les programmes de formation initiale des enseignantes et des enseignants en regard de l'objectif visant à former des personnes possédant à la fois un sentiment d'appartenance à une communauté locale et mondiale et la conviction que leurs décisions et leurs modes de vie ont des liens étroits avec ceux des autres peuples du monde. De plus, ils mettent en évidence le besoin pressant de créer à l'école les conditions nécessaires à l'apprentissage de l'altérité et au dialogue qu'exigent nos sociétés de plus en plus multiethniques.

La nécessité d'intégrer la perspective planétaire dans les programmes de formation initiale se justifie enfin par la nécessité d'ordre pédagogique liée au besoin de *tenir compte de la globalité de la personne et des apprentissages*. Par exemple, en ce qui concerne la globalité des apprentissages, on constate que les enseignantes et les enseignants sont nombreux à se dire accablés parce qu'ils sont constamment appelés à introduire dans un curriculum déjà chargé, de nouvelles «éducations», si valables soient-elles. De plus, plusieurs se disent confus et démunis devant leur difficulté à bien discerner dans le quotidien les moments où ils sont en train de faire, par exemple, de l'éducation aux droits humains, de l'éducation à la paix ou de l'éducation à la citoyenneté. Ces difficultés manifestent l'importance d'éduquer dans une perspective planétaire tant dans la formation initiale que dans la formation continue du personnel enseignant.

Bref, le modèle d'intégration de l'ÉPP en voie de développement à la Faculté cherche à répondre à cette triple nécessité, c'est-à-dire à la nécessité de former les enseignantes et les enseignants à la compréhension de la portée et de l'interdépendance des problèmes de la modernité, à la nécessité de faire contrepoids à la fragmentation du savoir et à la spécialisation à outrance et à celle de la prise en compte de la globalité de la personne et des apprentissages, en précisant les *contenus à intégrer en relation avec chaque thématique de l'ÉPP* et en développant une *pédagogie «intégratrice»* qui assure les liens avec la pédagogie actualisante.

### **Contenus à intégrer en relation avec chaque thématique de l'ÉPP**

À partir des dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et environnementale, ce modèle intégrateur aborde les savoirs, savoir-être et savoir-faire suivants, liés aux diverses thématiques qui constituent l'ÉPP: savoirs concernant la compréhension de soi, d'autrui et de la réalité sociale (ses problèmes et ses richesses); savoir-être concernant l'appréciation et l'ouverture à soi-même, aux autres et au monde; savoir-faire concernant l'engagement responsable vis-à-vis soi-même, les autres, l'ensemble de

l'humanité et l'environnement.

## Pédagogie «intégratrice»

Cette pédagogie vise tout d'abord à favoriser l'intégration des dimensions affective, cognitive, morale et socio-culturelle tout en assurant la démocratisation du processus éducatif par la biais de l'apprentissage de:

- l'affirmation de soi dans le respect mutuel;
- l'écoute active d'autrui;
- la coopération;
- la résolution non-violente des conflits;
- la gestion de l'agressivité et du stress;
- l'esprit critique;
- l'esprit de recherche et de la créativité;
- la participation active et l'autonomie;
- le partage du pouvoir et des responsabilités;
- le pluralisme d'idées et des façons d'être, le dialogue et la confrontation des points de vues;
- la création des conditions nécessaires à l'établissement de rapports égalitaires, de respect mutuel et d'appréciation des différences;
- l'autoévaluation et l'évaluation collective de la vie en groupe.

Cette pédagogie dite «intégratrice» favorise également l'interaction entre la théorie et la pratique, l'action et la réflexion. Enfin, elle vise au développement du sens d'appartenance à l'humanité par des moyens généraux tels que l'intégration des arts comme déclencheur de réflexion dans le processus menant à la compréhension de soi et du monde et l'introduction de «personnages-modèles engagés avec le sort de l'humanité» comme source d'inspiration et d'espoir.

En ce qui concerne les modalités d'intégration de l'ÉPP à la Faculté, notons que les objectifs et les contenus du modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire (Ferrer, 1997) s'intègrent à la fois dans l'*enseignement théorique* et dans la *formation pratique* dispensés à la Faculté des sciences de l'éducation.

## Enseignement théorique

Une double démarche complémentaire d'intégration de l'ÉPP a été mise à l'essai depuis quelques années. Premièrement, tel que mentionné, on s'est assuré de l'*infusion* des objectifs et des contenus de l'ÉPP dans la mission même de la Faculté (objectifs transversaux). Cette démarche, destinée à imprégner le programme de l'esprit de l'ÉPP, a été réalisée en intégrant des objectifs et des contenus (savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-devenir) dans les cours où ils apparaissaient pertinents. Deuxièmement, la *création de cours* portant spécifiquement ou intégrant les thématiques de l'ÉPP assure une plus grande visibilité de cette perspective planétaire à la Faculté. Ainsi, au niveau de la formation initiale, la Faculté d'éducation a créé trois cours à option: *Éducation aux droits humains et à la paix* (3 crédits), *Éducation interculturelle et solidarité internationale* (3 crédits) et *Didactique de l'éducation relative à l'environnement* (3 crédits) ainsi qu'un cours obligatoire, le cours de *Fondements de l'éducation dans un perspective mondiale* (4 crédits). Au deuxième cycle, la Faculté propose un cours à option, le *Séminaire en éducation dans une perspective planétaire* (3 crédits).

## Formation pratique

Le modèle propose ici une triple démarche complémentaire: premièrement, l'*infusion* de l'ÉPP dans les stages d'enseignement afin d'établir des liens entre la théorie et la pratique dans un processus dialectique permettant d'enrichir la pratique et la théorie et d'assurer une plus grande cohérence entre celles-ci; deuxièmement, une *classe laboratoire* dans le cadre du cours d'Éducation aux droits humains et à la paix, incluant des études de cas, des jeux de rôles, des analyses critiques de l'actualité et de matériel pédagogique (ex.: guides, vidéos, etc.); troisièmement, une *concertation active* avec la collectivité universitaire (ex.: Association Écoversité) et avec les organismes non gouvernementaux (ONG) de la communauté. Cette dernière est assurée grâce au Comité facultaire d'éducation planétaire, comité qui permet de développer chez les étudiantes et les étudiants la capacité d'agir de façon cohérente avec les principes de l'ÉPP et nourrit leur motivation à l'engagement solidaire.

## Réalisations et difficultés de mise en oeuvre

Avant de conclure, quelques mots sur les réalisations et sur les difficultés de mise en oeuvre de la démarche présentée. Tout d'abord, le projet d'une formation s'inspirant d'une vision commune, la *pédagogie actualisante*,

poursuit son chemin, alimenté par les débats entre collègues et avec les étudiantes et les étudiants. Bien sûr, il serait tout aussi illusoire de croire en une pleine et entière adhésion au concept de pédagogie actualisante de la part de chacune et de chacun des quelques trente membres du corps professoral de la Faculté (en incluant dans ce nombre les professeures et professeurs associés) que de prétendre en une intégration entière et achevée des principes de cette philosophie éducative à l'intérieur de chacune des activités de formation et de recherche menées à la Faculté. Néanmoins, favorisée par les travaux du Comité de pédagogie actualisante, dont la raison d'être est précisément «d'assurer la promotion du concept de pédagogie actualisante comme élément central de la mission de la faculté» (Manuel des politiques et des procédures dans le secteur académique, FSÉ 1803.1), l'intégration de la pédagogie actualisante à l'intérieur des programmes de formation, et en particulier des programmes de formation initiale à l'enseignement, continue de progresser à la Faculté des sciences de l'éducation. Le projet en cours d'un ouvrage collectif, consacré à une présentation étoffée des huit volets de cette pédagogie accompagnée d'exemples pratiques, en constitue assurément un signe tangible. Notons également que la création d'un Prix de la pédagogie actualisante [5], offert annuellement à une enseignante ou à un enseignant qui a démontré un haut niveau de savoir, de savoir-faire et de savoir-être reflétant les caractéristiques essentielles d'une pédagogie actualisante, favorise la diffusion du concept de pédagogie actualisante en milieu scolaire.

En ce qui concerne les initiatives visant l'intégration et la synthèse des savoirs, les changements vécus aux niveaux de la structure de la Faculté, des cours et des stages d'enseignement ont connu leurs parts de succès et de difficulté. La Faculté procédera par ailleurs, en juin 1999, à une première évaluation de ses nouveaux programmes de formation initiale (programmes de baccalauréats combinés de 5 ans et programme court de 2 ans) dans le but d'identifier à la fois les acquis et les aspects à améliorer dans la formation initiale. Cette échéance n'a évidemment pas empêché la Faculté d'apporter en cours de route certains ajustements à ses programmes (ex.: création d'un nouveau cours de psychopédagogie consacré exclusivement aux élèves en difficulté au lieu de l'infusion de ces contenus à l'intérieur du cours de développement). Certains étudiants et étudiantes déplorent par ailleurs le manque de souplesse et d'ouverture des nouveaux programmes de baccalauréats combinés (ex.: absence de «cours au choix» pour les étudiantes et les étudiants du primaire), alors que d'autres se plaignent du nombre peu élevé de crédits universitaires accordés à certains cours (ex.: un seul crédit pour le cours de Séminaire de synthèse). Dans certains cas, la résistance au changement (ex.: l'exigence nouvelle d'un examen de synthèse) se métamorphose en une reconnaissance de sa pertinence une fois l'expérience vécue par les étudiantes et les étudiants concernés. Si quelques-uns expriment des préoccupations vis-à-vis certaines faiblesses de la formation générale qui se maintiennent (ex.: lacunes en histoire qui transparaissent dans le cours de Fondements), d'autres professeures et professeurs constatent une amélioration sensible dans les capacités d'analyse et de synthèse des étudiantes et des étudiants.

Parmi les autres expériences en cours de réalisation, notons que le projet d'implantation d'un réseau d'écoles associées a connu quelques difficultés dans sa mise en oeuvre, dues d'une part à un retard dans l'élaboration du nouveau système de gestion informatisée du Service des stages, conçu expressément en fonction de ce réseau, et d'autre part, aux problèmes de financement des activités de perfectionnement professionnel prévues à l'intention des deux groupes représentant ce partenariat pédagogique (enseignantes et enseignants du milieu scolaire et conseillères et conseillers de l'université).

L'expérimentation du modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire se poursuit, alimentée, entre autres, par les travaux du Groupe de recherche en éducation dans une perspective mondiale (GREPM) et en particulier par son *Projet d'éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire pour les provinces Atlantiques* (PÉCPPA), projet qui vise un double objectif: la création d'un réseau d'intervenantes et d'intervenants dans ce domaine et l'étude des besoins (ressources pour l'apprentissage, besoins en formation, etc.) des enseignantes et des enseignants des provinces Atlantiques. Du côté des difficultés de mise en oeuvre, notons tout d'abord que si toute entreprise éducative est par nature assujettie à des limites, une approche englobante comme celle de l'ÉPP l'est encore davantage. En plus des risques soulignés dans la discussion concernant la nécessité d'intégrer l'ÉPP, mentionnons deux autres risques ou difficultés majeures: tout d'abord, le risque que les étudiantes et les étudiants soient portés à déduire qu'il suffit de travailler sur la personne de l'élève pour régler les problèmes sociaux; ensuite, le risque pour l'intervenante ou l'intervenant (incluant la professeure ou le professeur d'université) de véhiculer une attitude «militante», dogmatique ou moralisatrice. Afin de faire face à ces nombreux défis, un dialogue constant doit s'établir avec les étudiantes et les étudiants. Dans ce continu processus de réflexion, on doit également s'interroger sur le réalisme d'un objectif aussi ambitieux que celui de l'humanisation de la société à travers la transformation de l'éducation.

## Conclusion

Ce numéro thématique portant sur les *perspectives d'avenir en éducation* avait pour objet, entre autres, d'explorer les principaux défis que posent actuellement la formation initiale à l'enseignement et la formation continue en éducation. Le présent article a tenté d'apporter des éléments de réponses à quelques-unes des questions soulevées, pistes de réflexion issues de l'expérience vécue à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Nous avons choisi de conclure en rappelant quatre des questions lancées initialement par les responsables de ce numéro thématique, chacune correspondant à l'une des principales sections du présent texte.

*Comment se porte la formation initiale à l'enseignement en milieu minoritaire?* Très bien, merci (!) Affirmer, comme nous l'avons fait précédemment, être condamné à une pédagogie de l'excellence, c'est avant toute chose rappeler que le maintien et le développement d'une langue en milieu minoritaire sont en quelque sorte «socialement déterminés», tributaires, entre autres facteurs, des institutions que se donnent les communautés et plus particulièrement de leurs institutions scolaires qui peuvent exercer une influence compensatrice déterminante pour contrer les effets de ce déterminisme social: «(...) l'école comme institution et la qualité du processus d'enseignement dans celle-ci peuvent contribuer à bâtir la détermination de survivre qui est nécessaire pour contrer le déterminisme menant à l'assimilation culturelle et linguistique en contexte minoritaire» (Landry, 1993, p. 887).

*Qu'attend-t-on des enseignantes et des enseignants à l'avenir?* Beaucoup... et plus encore (!) Que l'on considère ou non l'enseignement comme une véritable «profession» (Bourdoncle, 1993), on attend sans contredit des attitudes et un comportement jugés professionnels chez les enseignantes et les enseignants d'aujourd'hui et de demain. Parmi les conditions retenues par Bisailon (1993) pour assurer ce «professionnalisme collectif», la responsabilité collégiale du personnel enseignant quant aux apprentissages de tous les élèves est jugée la plus importante et amène le président du Conseil supérieur de l'éducation du Québec à rappeler que «les principales critiques adressées au système d'éducation portent moins sur la pauvreté des contenus que sur l'absence, chez les élèves, de certaines habiletés fondamentales, d'ordre générique, ce qui les empêche d'avoir accès à certains savoirs» (Bisailon, 1993, p. 228). Pour être en mesure d'assurer le développement de ces habiletés génériques, il va sans dire que celles-ci doivent être maîtrisées et métacognitivement intégrées chez les futurs enseignants et enseignantes. C'est pourquoi la Faculté des sciences de l'éducation accorde depuis quelques années une importance toute particulière au développement des habiletés cognitives supérieures chez les étudiantes et étudiants, en particulier aux habiletés de synthèse et d'intégration des savoirs.

*Quelle formation devrait-on offrir aux futurs enseignants et enseignantes?* La meilleure évidemment (!), mais encore? En fait, on est toujours à la recherche du dosage idéal entre la formation théorique, essentiellement universitaire, et la formation pratique offerte par les stages d'enseignement dans les écoles. D'après Bourdoncle (1991), pour qu'il y ait une véritable professionnalisation de l'enseignement, caractérisée par le passage d'une démarche intuitive (stade artisanal) à une démarche rationnelle (stade scientifique), il faut «que soit prise en charge par l'université non seulement la théorisation de la pratique, mais aussi et surtout les aspects pratiques et professionnels de la formation». Cependant, Bourdoncle (1991) est le premier à reconnaître que «sortir la formation des enseignants de son empirisme ancestral pour la faire tomber dans un théoricisme apraxique, sans lien avec la pratique, donnerait des résultats nettement plus catastrophiques» (p. 83). Alors, quelle solution? D'après nous, elle ne se situe ni dans «l'universitarisation de la formation pratique» ni dans la «scolarisation de la formation universitaire», mais bien dans l'optimisation des conditions d'arrimage entre ces formations théorique et pratique par l'établissement d'un véritable partenariat pédagogique entre université et écoles. C'est la raison d'être du réseau d'écoles associées en voie d'implantation au Nouveau-Brunswick francophone.

Enfin, *comment la formation initiale à l'enseignement peut-elle aider le système éducatif à faire face à l'avenir dans un monde planétaire?* Comment, sinon en intégrant précisément cette perspective planétaire à l'intérieur de ses cours et autres activités de formation. Non seulement le monde frappe-t-il à la porte des salles de classes de nos écoles (tous ordres d'enseignement confondus), mais il y est déjà présent par la voie des heures de télévision «consommées» au foyer, par un accès sans cesse croissant au réseau Internet et, de manière générale, grâce à la culture de plus en plus planétaire qu'est celle de nos sociétés occidentales. Nos futurs enseignants et enseignantes sont ainsi appelés à jouer un rôle essentiel en tant que «médiatrices» et «médiateurs» (Feuerstein, 1978) de cette masse d'informations. Le modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire (Ferrer, 1997) en élaboration à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton nous apparaît une des réponses possibles à ce criant besoin d'une formation en mesure de répondre aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle.

---

## Bibliographie

- BASQUE, Maurice (1994)  
*De Marc Lescaobot à l'AEFNB: Histoire de la profession enseignante acadienne au Nouveau-Brunswick*, Edmundston (NB): Éditions Marévie, 1994, 183 p.
- BÉLAIR, Louise M. (1992)  
 La formation conjointe à l'enseignement primaire : Une collaboration active avec le milieu scolaire, in *Pédagogiques*, Vol. 10, n° 2, 1992, pp.1-21.
- BISAILLON, Robert (1993)  
 Pour un professionnalisme collectif, in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XIX, n° 1, 1993. pp. 225-232.
- BOURDONCLE, Raymond (1993)  
 La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe, in *Revue française de pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre 1993, pp. 83-119.
- BOURDONCLE, Raymond (1991)  
 La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines, in *Revue française de pédagogie*, n°94, janvier-février-mars 1991, pp. 73-92.
- BOUTIN, Gérald, BEAUSOLEIL, Jocelyn R. (1996)  
 Une expérience de partenariat: Le projet CECM-UQAM sur la formation des enseignants du secondaire (1988-1994) - Rapport final, in *Écoles secondaires associées*, C.E.C.M et U.Q.A.M., 1996. 64 p.
- CAOINETTE, Charles E. (1992)  
*Si on parlait d'éducation: pour un nouveau projet de société*, Montréal: ULB, 1992.
- CARBONNEAU, Michel (1993)  
 Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines, in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XIX, n°1, 1993. pp. 35-57.
- CARON, Jacqueline (1994)  
*Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative*, Montréal: Les Éditions de la Chenelière, 1994.
- COMMISSION SUR L'EXCELLENCE EN ÉDUCATION (1992)  
*L'école à l'aube du 21<sup>e</sup> siècle*, Fredericton (NB): La Commission sur l'excellence en éducation, Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 1992, 88 p.
- COUTURIER-LEBLANC, Gilberte, GODIN, Alcide, RENAUD, Aldéo (1988)  
 L'enseignement français dans les Maritimes, 1604-1992, in *L'Acadie des maritimes: études thématiques des débuts à nos jours*, Sous la direction de Jean Daigle. Moncton: Chaire d'études acadiennes, 1988, pp. 543-585.
- DESJARDINS, Richard (1998)  
 Un modèle d'analyse réflexive appliqué à la pratique d'enseignement de stagiaires, in *Métacognition et compétences réflexives*, Sous la direction de Louise Lafortune, Pierre Mongeau et Richard Pallascio. Montréal (QC): Les Éditions LOGIQUES, 1998, pp. 349-369.
- DESJARDINS, Richard, FERRER, Catalina, LANDRY, Rodrigue, VIENNEAU, Raymond (1997)  
*Projet de synthèse*, Moncton (NB): Université de Moncton, 1997, 7 p.
- FERGUSON, Marilyn (1981)  
*Les enfants du Verseau: pour un nouveau paradigme*, Paris: Calmann-Lévy, 1981.
- FERRER, Catalina (1997)  
 Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants, in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIII, n° 1, 1997, pp. 17-48.
- FEUERSTEIN, R. (1978)  
 The Ontogeny of Learning, in *Brain Mechanism in Memory and Learning*, Sous la direction de P. Mittler, New York (NY): Raven Press, 1978.
- FREIRE, P. (1983)  
*Pédagogie des opprimés*, Paris: Maspero, 1983.
- GOODLAD, John I. (1990)  
 Better Teachers for Our Nation's Schools, in *Phi Delta Kappan*, Vol. 72, n° 3, 1990, pp. 185-194.
- GOUPIL, Georgette, LUSIGNAN, Guy (1993)  
*Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Boucherville (QC): Gaëtan Morin Éditeur, 1993, 445 p.
- LANDRY, Rodrigue (1993)  
 Déterminisme et détermination: Vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire, in *La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 49, n° 4, juin 1993, pp. 887-927.
- LEBLANC, Alberta, MÉTHOT, Jénita, VIENNEAU, Raymond (1998)  
*Manuel de stage*, ED 2902. 1998, 16 p. (Disponible au Service des stages, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, N.-B. E1A 3E9).
- LORTIE-PAQUETTE, Michelyne, PAQUETTE, Claude (1996)  
*Vers une école primaire renouvelée: Le nouveau quotidien de l'école primaire*, Nouveau-Brunswick:

Ministère de l'Éducation, 1996, 60 p.

MÉNB (1993a)

*La mission de l'éducation publique au Nouveau-Brunswick*, Fredericton: Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1993-a, 5 p.

MÉNB (1993b)

*Comité consultatif auprès de l'école*, Fredericton: Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1993-b, 5 p.

MÉNB (1995)

*Excellence en éducation: L'école primaire*, Fredericton: Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1995, 21 p.

OUELLET, Georges, CARBONNEAU, Michel (1991)

Des projets d'écoles associées au primaire, in *Dimensions*, 1991, pp. 2-3.

PAQUETTE, Claude (1995)

*Vers une école primaire renouvelée: Référentiel de mise en oeuvre*, Fredericton: Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick, 1995, 84 p.

PERRON, Madeleine, LESSARD, Claude, BÉLANGER, Pierre W. (1993)

La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, in *Revue des sciences de l'éducation*, n° 1, 1993. pp. 5-32.

SERVICE DES STAGES (1998)

*Politique concernant les rencontres mensuelles d'intégration*, (ED 5912), *Document de travail*, 1998, 4 p. (Disponible au Service des stages, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, N.-B. E1A 3E9).

STAINBACK, William, STAINBACK, Susan (1984)

A Rationale for the Merger of Special and Regular Education, in *Exceptional Children*, Vol. 51, n° 2, 1984. pp. 102-111.

UNESCO (1993)

*La tolérance aujourd'hui*, Paris: UNESCO, 1993.

UNIVERSITÉ DE MONCTON (1997)

*Vers une pédagogie actualisante: Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*, 1997, 35 p. (Disponible au Centre de ressources pédagogiques, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, N.-B. E1A 3E9).

VIENNEAU, Raymond

Rôle et attentes des enseignantes et des enseignants en tant que responsables de stages : sommaire des résultats d'un sondage» *Nouvelles*, vol. 29, n° 9, 15 mai 1998, pp. 13-16.

VIENNEAU, Raymond, LEBLANC, Alberta (1997)

*Vers un réseau d'enseignantes et d'enseignants associés*, 1997, 18 p. (Disponible au Services des stages, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, N.-B. E1A 3E9).

VIENNEAU, Raymond, LEBLANC, Alberta (1998)

*Rapport final du Comité des écoles associées*, 1998, 6 p. (Disponible au service des stages, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Moncton, N.-B. E1A 3E9).

WOLFENBERGER, Wolf (1989)

*Normalisation: The Principle of Normalization in Human Services*, Toronto (ON): National institute on mental retardation, 1972.

WURMAN, Richard S. (1989)

*Information anxiety*, New York (NY): Doubleday, 1989.

---

## Notes

[1]

Dans son préambule au document de mission, le doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, Rodrigue Landry, rappelle que deux «générations» du Comité facultaire de pédagogie actualisante se sont succédé avant d'aboutir à la formulation actuelle de ce concept. De plus, quatre comités ont oeuvré à définir les objectifs de formation dans les domaines suivants : fondements et recherche, didactique et pédagogie, psychopédagogie, insertion professionnelle et stages.

[2]

Le document *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et*

*formation initiale à l'enseignement* est en vente au Centre de ressources pédagogiques (CRP), à l'adresse postale suivante : CRP; Faculté des sciences de l'éducation; Pavillon Jeanne-de-Valois; Université de Moncton; Moncton, N.-B., E1A 3E9.

[3]

On peut se procurer les manuels de stages et les profils de développement professionnel de chacun des quatre stages inclus dans les programmes de formation initiale (ED 2902, ED 4902, ED 5902 et ED 5912) en s'adressant au Service des stages, Faculté des sciences de l'éducation; Pavillon Jeanne-de-Valois; Université de Moncton, N.-B., E1A 3E9.

[4]

Il convient de mentionner que les exemples de collaboration sont nombreux et variés entre la Faculté et ses partenaires en éducation. Ainsi, plusieurs professeurs et professeures ont été et sont encore aujourd'hui associés au ministère de l'Éducation du N.-B. dans l'élaboration de programmes d'études; un grand nombre de projets sont également réalisés conjointement avec l'Association des enseignantes et enseignants francophones du N.-B. (dont le plus récent concerne la diffusion de rapports de recherche à l'intérieur du *Bulletin de Nouvelles* de l'AEFNB); enfin, comme dernier exemple de concertation, citons le Comité consultatif au doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, où siègent, entre autres, des représentantes et représentants de l'AEFNB, du MÉNB, de l'Association des directions d'écoles francophones du N.-B. (ADEFNB), de la Fédération des comités de parents et de la Commission provinciale d'éducation francophone (comités consultatifs) ainsi que les doyennes, doyens, directrices ou directeurs d'écoles associés à la Faculté d'éducation dans la gestion des programmes de formation initiale à l'enseignement.




[5]

Le premier Prix de la pédagogie actualisante a été décerné le 21 novembre 1998 lors du Banquet de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Il fut décerné, à titre posthume, à monsieur Ronald Vienneau, enseignant au district scolaire no 01 (Shédiac-Moncton) pour ses qualités exceptionnelles de pédagogue, dont les pratiques pédagogiques humanistes reflétaient plusieurs volets de la pédagogie actualisante.




Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)  
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389  
Site Internet: <http://www.acelf.ca/c/revue/>  
© Copyright ACELF, Québec 1999.


## RECHERCHE

-  Cherchez dans *Éducation et francophonie*:
-  [Recherche par mots-clés](#)
-  [Index des auteurs](#)

## LIENS

-  [Consultez cette section pour avoir accès à de nombreux rapports de recherche en éducation de langue française.](#)

## PUBLICITÉ

-  [Associez-vous à la revue \*Éducation et francophonie\* et faites-vous connaître auprès d'un vaste réseau en éducation de langue française. La revue compte plus de 5000 abonnés répartis sur tous les continents.](#)

## RÉSUMÉ

**En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement**

Raymond Vienneau - Université de Moncton, Nouveau-Brunswick  
Catalina Ferrer - Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

*Éducation et francophonie*  
Volume XXVII, numéro 1, printemps 1999  
Perspectives d'avenir en éducation

RÉSUMÉ - ABSTRACT - RESUMEN

## RÉSUMÉ

Cet article présente les principales démarches entreprises à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton en vue de répondre aux défis actuels de la formation initiale à l'enseignement. Suite aux recommandations de la Commission sur l'excellence en éducation (1992), la Faculté entreprenait au début des années 1990 une importante restructuration de ses programmes de formation initiale. La majorité de ces programmes, d'une durée de 5 ans, ont aujourd'hui l'originalité de combiner deux baccalauréats, renforçant ainsi la formation générale offerte aux futurs enseignants et enseignantes francophones du Nouveau-Brunswick.

Après un bref historique de la formation initiale offerte en français dans cette province, l'article présente la mission dont se dotait récemment la Faculté d'éducation (1997) ainsi que la philosophie éducative adoptée par le corps professoral. La pédagogie actualisante, fruits d'efforts collectifs, colore ainsi l'ensemble des activités de la formation initiale et se présente comme une synthèse originale des principaux courants pédagogiques et sociaux contemporains.

Les programmes de formation initiale actuels accordent une place importante à l'intégration et à la synthèse des savoirs chez les étudiantes et les étudiants en éducation. Les nombreuses initiatives entreprises en ce sens touchent la structure de la Faculté, des cours et des stages d'enseignement. On précise également le rôle des cours à vocation «intégrative» et du projet de synthèse prévu en fin de formation.

L'importance d'arrimer formation théorique et formation pratique est soulignée dans le projet de partenariat pédagogique avec le milieu scolaire, où l'on présente les objectifs poursuivis par le réseau des écoles associées. Enfin, après discussion sur la nécessité de former les futurs enseignants et enseignantes dans une perspective planétaire, l'article se poursuit par la présentation du modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire (MIÉPP) actuellement en cours d'expérimentation à la Faculté. On propose enfin une brève discussion des réalisations et des difficultés de mise en oeuvre de cette démarche.

[RETOUR](#)

## ABSTRACT

This article describes the main steps taken by the education faculty at Université de Moncton to respond to the current challenges in teacher training. Following the recommendations by the Commission sur l'excellence en éducation (1992), the faculty undertook a major restructuring of its teaching programs. The majority of these programs now last five years and are innovative in the

sense that they combine two undergraduate degrees, thus reinforcing the general education received by future francophone teachers in New Brunswick.

The article briefly reviews the history of teacher training in the French language in New Brunswick. It then presents the mission adopted by the faculty of education at Université de Moncton in 1997, as well as its educational philosophy. That philosophy, the aim of which is to bring teacher training thoroughly up to date, is the fruit of a collective effort and permeates all teacher training activities. It represents an original synthesis of current educational principles and contemporary social thought.

The programs in place today grant a significant role to enhancing education students' ability to synthesize knowledge. The many initiatives undertaken to support this objective have affected the faculty's structure, its courses and its teaching internship programs. They have also meant specifying the role played by integrated courses and the comprehensive project which is completed at the end of the program.

The importance of linking theoretical to practical training is highlighted by the partnership program established with schools. It is through the network of associated schools that the objectives of this program are pursued. The article discusses the need to train future teachers from a global perspective and describes the *Modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire* (MIEPP) now in the experimental stage at the faculty. It concludes with a brief discussion on this approach's successes and difficulties.

[RETOUR](#)

## RESUMEN

Este artículo presenta las principales medidas emprendidas en la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Moncton como respuesta a los retos actuales de la formación inicial en pedagogía. Como respuesta a las recomendaciones de la Comisión sobre la excelencia en la educación (1992), la Facultad emprendió al principio de los años 1990 una importante reestructuración de sus programas de formación inicial. La mayoría de esos programas, cuya duración es de 5 años, actualmente poseen la originalidad de combinar dos bachilleratos reforzando así la formación general que se ofrece a los futuros maestros y maestras francófonos de Nuevo Brunswick.

Después de haber realizado una breve síntesis histórica de la formación inicial en francés en esta provincia, el presente artículo presenta la misión que se dotó recientemente la Facultad de educación (1997) así como la filosofía educativa que adoptó el cuerpo profesoral. La pedagogía actualizante, fruto de esfuerzos colectivos, colorea el conjunto de actividades de la formación inicial y se presenta como una síntesis original de las principales corrientes pedagógicas y sociales contemporáneas.

Los programas de formación inicial actuales otorgan un lugar importante a la integración y a la síntesis de saberes entre los estudiantes en educación. Las innumerables iniciativas emprendidas en este sentido afectan la estructura de la Facultad, sus cursos y los periodos de práctica en el terreno. Se precisa igualmente el rol de los cursos con vocación integrativa y el proyecto de síntesis prevista al finalizar la formación.

Se subraya la importancia que tiene la armonización de la formación teórica con la práctica en el proyecto de cooperación pedagógica con el medio escolar, en donde se presentan los objetivos que persiguen las escuelas asociadas. Después de discutir la necesidad de formar a los futuros maestros y maestras bajo una perspectiva planetaria, el artículo prosigue la presentación del modelo de integración de la educación en una perspectiva planetaria (MIEPP) actualmente experimentado por la Facultad. Finalmente proponemos una breve discusión sobre los logros y las dificultades que conlleva la instrumentalización de esta iniciativa.

[RETOUR](#)

[Numéros disponibles](#) | [Numéros à paraître](#) | [Appel d'articles](#) | [Comité de rédaction](#) | [Partenaires](#)  
[Plan du site](#) | [Archives](#) | [Contactez-nous](#) | [Acelf](#)