



Propos d'un *pédagogue*

# CLERMONT GAUTHIER

s'entretient avec

STÉPHANE MARTINEAU

Collection  
  
*Être* pédagogue





Collection dirigée par Stéphane Martineau

Ces dernières décennies, les sciences de l'éducation se sont considérablement développées au Québec comme ailleurs et de plus en plus de chercheurs ont fait leur marque dans ce domaine. Cette collection a justement pour principal objectif de donner la parole à des figures marquantes de la recherche en sciences de l'éducation, particulièrement dans la francophonie. Chaque ouvrage aborde sous forme d'entretiens le parcours intellectuel et professionnel d'un professeur-chercheur. La forme dialoguée permet des échanges à la fois synthétiques et vivants exempts d'appels de notes lourds. Sur le mode d'une conversation, le lecteur peut ainsi approfondir ou découvrir la pensée d'un éminent professeur-chercheur.

Propos d'un pédagogue



# Propos d'un pédagogue

Clermont Gauthier  
s'entretient avec Stéphane Martineau



**Presses de  
l'Université Laval**

Financé par le gouvernement du Canada  
Funded by the Government of Canada



Nous remercions le Conseil des arts du Canada de son soutien.  
We acknowledge the support of the Canada Council for the Arts.



Conseil des arts  
du Canada

Canada Council  
for the Arts

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

**SODEC**

Québec 

Maquette de couverture: Laurie Patry  
Mise en page: Diane Trottier

Dépôt légal 4<sup>e</sup> trimestre 2020

ISBN 978-2-7637-4821-4

PDF 9782763748221

Les Presses de l'Université Laval  
[www.pulaval.com](http://www.pulaval.com)

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

# Table des matières

Avant-propos . . . . .	VII
Introduction. Le 1 <sup>er</sup> septembre 2019 . . . . .	1
Section 1. Genèse d'un questionnaire . . . . .	5
Section 2. Retrouver la pédagogie . . . . .	27
Section 3. Transformations de l'éducation au Québec . . . . .	49
Section 4. L'efficacité en enseignement . . . . .	73
Section 5. Professionnalisation de l'enseignement . . . . .	113
Section 6. Formation initiale des enseignants. . . . .	121
Section 7. Les critiques à l'endroit des sciences de l'éducation . . . . .	139
Section 8. L'évolution du travail du professeur d'université . . . . .	145
Section 9. La pédagogie et les pays en développement . . . . .	169
Section 10. L'écriture dans la recherche . . . . .	179
Épilogue . . . . .	189
Références . . . . .	193





# Avant-propos

J'ai toujours aimé lire des ouvrages d'entretiens avec des chercheurs, des intellectuels. Dans un contexte plus direct que pour une production conventionnelle, l'interviewé se raconte, revient sur son parcours intellectuel, sur les moments phares de sa carrière, synthétise les principaux aspects de son œuvre et s'ouvre parfois sur les défis qu'il entrevoit pour sa discipline ou sa profession. Ces entretiens me permettent de faire connaissance avec un auteur et sa pensée tout en faisant l'économie de l'appareillage souvent lourd des ouvrages savants.

Il y a quelques années, l'idée a donc germé en moi de réaliser un tel type d'ouvrage avec Clermont Gauthier. Ce dernier a été mon directeur de thèse de 1993 à 1996 à l'Université Laval. Trois merveilleuses années de formation où j'ai découvert non seulement un chercheur de haut vol, mais aussi un homme généreux de son temps et respectueux de ses étudiants. Il s'agissait pour moi non seulement de provoquer une nouvelle occasion de travailler avec lui (ce qui n'était pas arrivé depuis bien des années), mais aussi de donner à entendre sa voix d'une manière plus libre qu'à l'habitude. Surtout, ce projet se voulait comme un remerciement. Un remerciement pour ce que Clermont m'a apporté en tant que directeur au doctorat puis collègue en recherche, mais aussi, de façon plus

générale, pour son immense contribution aux sciences de l'éducation au Québec et ailleurs.

Clermont n'a pas acquiescé à ce projet sans réticences. Modeste, il était plutôt d'avis que son parcours de plus de 40 ans comme professeur d'université ne méritait pas d'être ainsi raconté. Heureusement, il a fini par se laisser convaincre, enfin presque, car même en mettant le point final à ces entretiens, Clermont est resté sceptique quant à leur intérêt. Le lecteur jugera par lui-même si le jeu en valait la chandelle. Pour ma part, j'en suis absolument convaincu.

Nos entretiens ont commencé à la fin de l'année 2014 et se sont poursuivis en 2015 en présence l'un de l'autre. Nous nous sommes rapidement entendus sur leur contenu, à savoir qu'ils devaient donner à voir le parcours intellectuel de Clermont sans négliger certains aspects de l'évolution de la tâche et de l'environnement de travail d'un professeur d'université. Au cours des années suivantes, nos entretiens se sont poursuivis par le truchement de la messagerie électronique. Après quelques interruptions en raison de nos agendas de travail respectifs, mais aussi, comme le rappelle Clermont à la fin de cet ouvrage, parce qu'étant toujours actif, Clermont hésitait à compléter le bilan de sa vie professionnelle, notre projet a finalement été mené à bien à l'automne 2019 à la faveur de la prise de retraite de Clermont.

Je remercie Clermont pour sa générosité et pour la richesse du témoignage qu'il laisse ainsi aux générations futures.

Stéphane Martineau  
Professeur  
Université du Québec à Trois-Rivières

# Introduction

## Le 1<sup>er</sup> septembre 2019

Ça y est, je prends officiellement ma retraite aujourd'hui.

Mes sentiments sont mitigés. Cela fait longtemps que je travaille à l'université, depuis 1978 en fait. J'y ai donc investi 41 années de ma vie. Des années exigeantes, mais combien passionnantes! Le temps est passé si vite. À l'époque, j'étais, je crois, le plus jeune embauché, à 27 ans, à l'Université du Québec à Rimouski. Maintenant, je figure parmi les plus âgés de ma faculté à l'Université Laval. Ce matin, c'est officiel, je quitte ce travail que j'ai tant aimé et dans lequel j'ai donné le meilleur de moi-même et de ma vie.

Suis-je content? Assurément, car depuis un certain temps, j'avais moins de plaisir à me rendre à l'université. En quatre décennies, je l'ai vue changer, cette institution. Les contrôles bureaucratiques envahissants, la perte progressive du statut du professeur au profit des administrateurs, un climat de travail plutôt malsain ont refroidi mon affection pour mon travail et érodé progressivement mon envie d'y être. Je ne m'y sens plus vraiment à ma place. Autrement dit, c'est le temps de partir.

Par contre, je suis attristé, il va sans dire. Un peu médusé de voir que le temps a fui sans que je m'en rende vraiment compte et que, malgré tant d'efforts, durant tant d'années, je n'ai pas l'impression d'avoir accompli grand-chose. Certes, je vais m'ennuyer de l'enseignement. J'aime particulièrement mes étudiants du baccalauréat et l'ambiance des grands groupes dans les amphithéâtres. Il y a chez eux une fraîcheur, une vitalité, une naïveté qui nous font avoir confiance dans l'avenir. Ils sont beaux (je devrais plutôt dire belles, car ce sont en majorité des filles!). J'ai essayé pour eux d'être un maître au sens noble du mot, c'est-à-dire un passeur culturel, un guide et un interprète du savoir. On y réussit parfois, pas toujours, et pas avec tous, mais quand même avec plusieurs. Mais bon, on sent quand cela fonctionne avec un groupe. L'énergie est presque palpable, on ressent le plaisir de partager la connaissance avec ce jeune public.

J'aime faire un enseignement magistral, prendre le temps de ciseler mes cours, présenter les idées d'auteurs de manière claire et organisée. Le cours magistral est une forme d'enseignement très exigeante. Je commençais peu à peu à trouver mes séances de trois heures de plus en plus difficiles. Je vais m'ennuyer du frisson de bonheur que l'on ressent à voir les yeux intéressés. Ce n'est pas un plaisir narcissique, mais plutôt la modeste récompense du travail de l'enseignant. Et ça, cela n'a pas de prix, on en veut toujours plus de ces yeux animés et contents. Le professeur est comme un artiste qui, même s'il a vieilli, ne peut laisser la scène, c'est trop bon de rendre les gens un peu plus heureux.

Aux études supérieures, j'ai adoré animer des séminaires de recherche et accompagner les étudiants dans la construction de leur projet. Leur montrer que faire une recherche, c'est d'abord lire et écrire, mettre en scène une problématique avec des mots, des arguments. Les aider à rendre petit à petit

leurs projets cohérents, bien patentés. C'est ce processus de construction progressive qui est fascinant. Leur cheminement est palpable, les étudiants posent de plus en plus de bonnes questions, ils apprennent progressivement à jouer le jeu de la recherche et deviennent peu à peu « docteurs dans leur tête ». Être docteur, c'est une transformation qui se fait subrepticement au fil des ans, presque à l'insu du candidat, dans l'entre-deux de sa conscience, et à un moment donné il se rend compte qu'il est devenu un expert de son domaine. C'est une transformation fabuleuse.

Je vais aussi m'ennuyer de certains collègues, de ceux avec qui j'ai partagé de belles complicités et le plaisir de discuter et de rire aux éclats ensemble. Je vais certainement avoir la nostalgie de ces bonheurs perdus. Mais bon, il y aura toujours des rencontres occasionnelles autour d'un pot ou d'un copieux repas à partager.

Cela dit, on entend souvent dire qu'il faut préparer sa retraite. Cela m'a toujours rendu perplexe. À l'exception des questions financières, je ne vois vraiment pas ce qu'il y a à préparer. Alors que certains attendaient impatiemment les vacances, la fin de semaine, le retour à la maison à cinq heures, je n'ai jamais abordé mon travail de cette manière. En fait, mon métier a été ma vie, et prendre ma retraite, c'est pour moi mourir un peu. Je comprends qu'on ait hâte de quitter certains métiers quand ils sont simplement un gagne-pain, quand on s'accomplit plutôt ailleurs. Pour ma part, j'ai exercé le plus beau métier du monde. Qu'y a-t-il en effet de plus agréable que d'avoir la connaissance pour métier, de l'apprendre, de l'interpréter, de la produire et la diffuser ? C'est pourquoi mon travail a été ma passion, je m'y suis donné à fond et il m'a permis de grandir, de me réaliser. En fait, préparer ma retraite, c'est simplement me demander ce que je peux conserver dans ce qui m'a permis de vivre ma passion. Ma réponse : je veux

conserver ce qui me donne à jouir de la vie, c'est-à-dire l'écriture. Écrire simplement pour le plaisir, pour mettre en forme une idée, pour organiser un point de vue, pour réfléchir sur un auteur. Lire aussi, car la lecture fait partie de l'écriture, elle la nourrit. Discuter avec des amis, échanger nos points de vue, car mes écrits ont toujours été publics. Lire, écrire, échanger, voilà une esquisse du programme de retraite que j'ai préparé.

Par quoi vais-je commencer? Comme j'ai été tour à tour formé en enseignement, enseignant dans les écoles, impliqué en formation des enseignants, chercheur en sciences de l'éducation, j'ai pu observer attentivement l'évolution des discours et des pratiques éducatives. Il me semble donc important de faire le point sur ces questions et de mettre en évidence certaines idées-forces qui me semblent émerger de mon itinéraire professionnel. Pour ce faire, je débute donc, en toute complicité avec mon collègue Stéphane Martineau, un entretien qui constitue en quelque sorte un essai d'autobiographie intellectuelle où je reprends certains jalons de mon parcours.

Clermont Gauthier

## Section I

# Genèse d'un questionnement

---

**SM:** *Qu'est-ce que signifie, pour toi, « être pédagogue » ?*

CG: « Être pédagogue » est étroitement lié à mon parcours professionnel. Profitons de cette première question pour planter tout de suite le décor qui colorera notre entretien. On devra me pardonner un long détour sur mon cheminement professionnel afin de pouvoir faire la lumière sur cette question de la pédagogie.

J'ai fait partie des premières cohortes du cégep à la fin des années 1960, plus précisément entre 1969 et 1971. Comme on le sait, le cégep propose deux voies: d'une part, celle générale, conduisant à l'université et, d'autre part, la filière professionnelle menant à l'apprentissage de techniques. J'ai opté pour le secteur général et, une fois mon diplôme obtenu, il me fallait choisir une orientation pour poursuivre à l'université. J'avais toujours eu un excellent dossier scolaire, plusieurs disciplines m'intéressaient alors, mais l'air du temps de l'époque accordait beaucoup d'importance à la dimension « sociale ». Il faut dire qu'on était en pleine Révolution tranquille, que le Québec s'ouvrait sur le monde, que ça bouillonnait sur le plan

social, intellectuel, artistique, politique. On était dans un véritable laboratoire humain.

Comme bien d'autres, je voulais m'engager socialement et participer au changement de la société. C'était, je crois, la principale raison pour laquelle j'ai choisi, à ce moment-là, le domaine de l'enseignement. Pour moi, enseigner semblait un métier qui pouvait être à la fois stimulant sur le plan intellectuel et utile sur le plan social. Une fois mon cégep terminé, je me suis donc engagé dans la filière universitaire de l'enseignement et y ai obtenu mon baccalauréat d'enseignement en enfance inadaptée.

Première déception. Tout comme mes camarades de classe, je suis malheureusement sorti, trois années plus tard, extrêmement déçu et frustré de la formation que j'avais reçue à l'université. Les cours étaient mal structurés, les professeurs étaient peu motivés ou carrément incompetents. Ils n'étaient pas non plus très exigeants pour un gars travaillant comme moi. Chacun obtenait la meilleure note, qu'il produise un travail bâclé ou longuement réfléchi. La formation n'avait pas un bon niveau et n'était absolument pas à la hauteur de mes attentes. C'est comme si, paradoxalement, on vivait une situation de décadence, de laisser-aller général, alors que la formation des enseignants venait à peine de faire son entrée à l'université avec la fin du régime des écoles normales.

Nous suivions cette formation pour apprendre le métier d'enseignant et devenir compétents à l'exercer. Pourtant, après mes trois années de formation, je ne me sentais pas plus avancé sur ce plan qu'à mon arrivée en première année. J'étais vraiment très déçu et cela m'a profondément marqué. J'ai beaucoup regretté cette phase de ma vie et le temps que j'avais perdu. J'avais vu certains de mes amis d'enfance choisir d'autres filières universitaires comme le génie, la médecine, l'optomé-



trie, le droit, etc. Ils semblaient tous estimer la valeur de leur formation, qui les a sans doute rendus compétents dans leurs domaines respectifs. Pour ma part, après trois longues années d'études insignifiantes, enfin délivré de ce calvaire, j'ai pu commencer à enseigner.

Seconde déception. Ma toute première affectation en enseignement a eu lieu dans un hôpital psychiatrique pour enfants. Cet hôpital disposait d'un certain nombre de classes pour les enfants psychotiques, mais aussi pour ceux qui avaient des problèmes graves de comportements. Nous étions responsables, une éducatrice spécialisée et moi, d'une classe de huit élèves de niveau de première année environ. Il va sans dire que s'insérer dans la profession auprès d'une clientèle si difficile n'était pas le choix du siècle. Mais j'avais tellement hâte de travailler et, comme il fallait bien commencer quelque part, aussi bien le faire dans la ville où je demeurais. Je déchantai rapidement. La complexité des problèmes des enfants était telle que je me sentais totalement démuni pour intervenir auprès d'eux. Les enfants psychotiques étaient charmants, mais vivaient dans un monde inaccessible, et les autres, qui avaient des problèmes de comportements, étaient pratiquement intenable sans l'absorption de fortes médications. Entre le début et la fin de l'année scolaire, je me demandais s'ils avaient fait réellement quelques progrès malgré toute l'énergie qu'on mettait à la tâche. J'avais la cruelle impression de n'avoir pratiquement servi à rien. J'ai fait deux années dans ce milieu, puis j'ai quitté cet emploi. En fait, je suis parti avec un sentiment d'échec, celui de ne pas avoir réussi, ni à les instruire quelque peu ni à les éduquer d'une quelconque manière. Tout enseignant veut que ses élèves apprennent quelque chose. Ce que nous faisons s'apparentait plutôt, à mon avis du moins, à du loisir, à de l'occupationnel comme on dit. Je voulais faire davantage, avoir l'impression de servir à quelque chose, les

faire progresser et constater leur développement. Je me suis dit alors, au terme de cette première expérience d'enseignement, que je devrais peut-être changer d'école et m'investir auprès une clientèle un peu moins compliquée que celle-là. Peut-être que je réussirais à m'épanouir dans ce métier.

Je me suis donc rendu dans un autre établissement, pas très loin du premier, toujours dans la basse-ville de Québec, à Saint-Malo, un milieu défavorisé. C'était une école primaire ordinaire dans laquelle se trouvaient des classes spéciales. J'y tenais une classe de premier cycle du primaire avec des cas difficiles d'enfants ayant des problèmes de comportement et de déficience mentale légère. J'ai fait l'année à l'arraché. Même si les problèmes des enfants étaient moindres que ceux rencontrés dans ma première école, j'avais encore une fois l'impression que je ne réussissais pas véritablement à les faire progresser d'une manière ou d'une autre. Je me souviens, par exemple, du cas d'une petite fille mignonne à qui je devais enseigner les couleurs. J'avais bien construit ma leçon et gradué minutieusement la démarche. Je lui montrais différents objets que je nommais tout en précisant leur couleur: «Regarde, voici un camion de pompier, il est *rouge*»; «Vois, j'ai un autre objet dans ma main, c'est une tomate, sa couleur est... *rouge*»; «Et cette cerise, elle est... *rouge*.» Ensuite, je lui posais la question: «Quelle est la couleur de ces framboises»? Eh bien, après ce genre de mise en scène, elle m'a quand même répondu: «Bleue»!

Plutôt découragé, je me disais que ça n'avait aucun sens, je ne voyais de progrès nulle part, ni du côté des apprentissages scolaires ni du côté des comportements. Comment fallait-il faire pour leur enseigner et qu'ils apprennent? Pourtant, mes activités étaient bien préparées. Je faisais tout pour qu'ils apprennent un tant soit peu, mais je n'y arrivais toujours pas. Finalement, au terme de ma troisième année d'enseignement, je me suis dit: «Non, j'arrête. Je ne veux plus

continuer!» Je me rendais bien compte, pour la seconde fois, que je n'avais aucune compétence pour exercer ce métier. J'étais pourtant un diplômé universitaire d'une branche qui s'appelait à l'époque le «baccalauréat d'enseignement en enfance inadaptée», l'équivalent de l'actuel «baccalauréat en adaptation scolaire». Diplômé oui, prétendument qualifié, mais en aucune façon compétent pour intervenir auprès d'une telle clientèle. Déçu, je me disais que j'avais vraiment fait un mauvais choix de carrière.

Comment retomber sur ses pattes quand on s'est trompé à ce point, et surtout quand on vient d'un milieu modeste et qu'on n'a pas les moyens financiers de perdre du temps? Je ne pouvais certainement pas effacer tout ça, puis recommencer un nouveau baccalauréat de trois années comme si de rien n'était. Compte tenu de ma situation matérielle très précaire, ce n'était même pas une possibilité envisageable. Je me suis donc dit que je devais poursuivre, que si je ne me sentais pas outillé, je pouvais étudier encore davantage pour me donner les compétences qui me manquaient. J'ai donc choisi d'aller faire une maîtrise.

J'ai fait le tour des institutions d'enseignement universitaire pour examiner quels étaient les programmes offerts. Au bout du compte, j'ai choisi l'Université d'Ottawa. Il y avait là un programme de maîtrise dans le domaine du curriculum, alors que cette spécialisation n'existait pas encore au Québec. Je me disais qu'avec cette formation, je pourrais peut-être apprendre quelque chose de pratique et, qui sait, devenir conseiller pédagogique dans une commission scolaire.

J'ai passé deux années là-bas. J'ai adoré cette période de ma vie. C'est là que le goût de la recherche m'est venu. J'ignorais pourtant que j'avais ce genre d'intérêt. J'ai rencontré quelques professeurs qui ont remis certaines de mes idées en

question, qui m'ont déstabilisé sur le plan intellectuel. Je n'avais pas conscience de mes préjugés, de mes idées reçues. Un peu comme Descartes le raconte dans son discours de la méthode, j'ai dû remettre en question mes fondements, douter de tout. Cette expérience a été très difficile. Perdre ses fondements, c'est littéralement plonger dans le vide. Mais ces gens qui lisaient beaucoup m'ont convaincu que par la « lecture » nous pouvions trouver des solutions à ces problèmes. Je les ai pris au mot et cela a été pour moi une aventure intellectuelle extraordinaire!

C'est curieux à dire, mais ce n'est pas au baccalauréat que j'ai compris l'importance de la lecture. Ce goût intense m'est venu plutôt en faisant ma maîtrise. Pourtant, il me semble que c'est au baccalauréat, ou même avant, que cette impulsion aurait dû normalement se produire. Mais non, ce ne fut pas le cas. J'ai lu de manière intense pendant mes années de maîtrise, et cette boulimie n'a pas connu de cesse par la suite. J'ai reçu la piqûre et le virus a été profondément inoculé en moi.

Deux ans plus tard, ma maîtrise terminée, un poste s'est ouvert à l'Université du Québec à Rimouski. Je faisais face à un choix. D'une part, j'avais le goût de continuer au doctorat parce que je m'étais vraiment découvert dans l'activité intellectuelle. D'autre part, il était difficile de ne pas poser ma candidature pour ce poste qui s'ouvrait à l'UQAR et qui était fait presque sur mesure pour un jeune comme moi qui avait envie de s'investir dans la formation des enseignants. C'était une occasion unique de contribuer à rendre cette formation en enseignement beaucoup plus pertinente que celle que j'avais eue à l'époque. J'avais pour ainsi dire l'occasion de faire mieux que ceux qui m'avaient formé au baccalauréat. J'ai donc choisi le poste plutôt que le doctorat parce qu'à travers ma fonction d'enseignant à l'université je pouvais aussi nourrir la passion intellectuelle qui m'habitait.

Mais la barre était haute et, encore une fois, je ne m'estimais pas suffisamment compétent pour exercer la fonction pour laquelle on venait de m'embaucher. Certes, je connaissais maintenant un peu le domaine du curriculum appris à l'Université d'Ottawa, mais ça ne correspondait qu'à un seul cours sur les quatre que je devais donner. Il me fallait donc préparer d'autres cours. C'est durant cette période que j'ai commencé à lire énormément sur la pédagogie, son histoire et sur les grands pédagogues. J'ai pu découvrir des auteurs que je ne connaissais pas, mais avec lesquels j'ai pu me familiariser peu à peu. Je suis devenu responsable d'un cours qui s'appelait *Courants pédagogiques*. L'idée était de construire le cours en le nourrissant, notamment, des écrits des grands pédagogues. J'ai passé onze ans à l'Université du Québec à Rimouski qui furent pour moi autant d'années d'apprentissage des grands pédagogues. J'ai lu encore et encore au cours de ces années pour alimenter mon capital culturel pédagogique.

Au fond, je pense que la meilleure manière de connaître un domaine, c'est tout simplement de l'enseigner, parce que dans ce cas-là, la lecture n'est pas faite de manière égocentrique pour se nourrir soi-même, mais plutôt pour que les autres – le public d'étudiants – soient instruits de ce dont on parle. Pour enseigner, on doit donc lire à un meilleur niveau de lecture que lorsqu'on lit simplement pour soi-même. C'est lire pour expliquer et partager ce qu'on a lu.

J'ai donc lu énormément pendant ces années. Des auteurs tels que Montessori, Freinet, John Dewey, Neill, Freire, etc. Ce sont des gens intelligents, habiles et créateurs qui ont mis au point des discours pédagogiques extrêmement intéressants, mais qui proposent des approches différentes les unes des autres, voire contradictoires.

Je cherchais alors à choisir l'approche pédagogique qui aurait été celle à privilégier pour mes étudiants qui se destinaient à l'enseignement. Ces discours pédagogiques sont ce qu'on pourrait appeler des *pédagogies normatives*. On en lit un, puis un autre et un troisième. Chacun semble avoir raison, ils peuvent affirmer le contraire l'un de l'autre, et finalement, on ne sait plus quoi penser, quoi préconiser. Le problème avec les propositions de ces pédagogues, c'est que nous n'avons aucune preuve d'efficacité de ce qu'ils préconisent. On est condamné à fonctionner dans une sorte de registre de croyance et je ne voulais pas aller dans cette direction-là, et proposer mon enseignement basé sur une seule approche.

Je me suis aussi dit par la suite qu'à défaut de pouvoir choisir une approche pédagogique précise, on pouvait toujours faire un bricolage et prendre des éléments pertinents de chacune et construire notre propre approche. Mais ce bricolage contient également sa propre limite: sur quelle base choisir? Quels éléments retenir? N'y a-t-il pas un danger de se contredire à mettre ensemble des éléments épars qui ne présentent aucune unité conceptuelle? Je ne pouvais aller dans cette direction non plus.

Faute de mieux, je me suis finalement rabattu sur l'idée que ces pédagogues représentaient une palette d'options pédagogiques dans laquelle le futur enseignant pouvait choisir celle qui lui plaît. Ainsi, au lieu de choisir d'avance la «bonne approche pédagogique» pour mes étudiants, j'optais plutôt pour leur présenter un éventail de pédagogues, et ils pouvaient alors choisir celui qui les intéressait.

Mais je n'avais pas encore trouvé la «nourriture» qui m'aurait permis de répondre aux questions qui m'obsédaient concernant la pédagogie, à savoir quelles sont les meilleures approches pour instruire les enfants. J'ai mis beaucoup de

temps à comprendre que de la recherche se faisait en enseignement et qu'elle pouvait permettre de répondre à cette question, recherche faite d'un ensemble d'observations systématiques de stratégies pédagogiques corrélées à la réussite scolaire des étudiants. Ce type de recherche s'est développé plus tardivement, c'est-à-dire à partir du milieu des années 1960. Cette période correspond à l'époque où je finissais mon baccalauréat, entre la fin des années 1960 et le milieu des années 1970.

Cette prise de conscience m'a permis de pardonner un peu à l'université pour les critiques que j'avais formulées à l'époque où j'avais reçu ma formation initiale. Les professeurs en formation initiale ne pouvaient pas enseigner les stratégies d'enseignement formalisées par les recherches empiriques menées dans les classes pour la simple raison qu'elles n'existaient pas encore à ce moment-là. Elles émergeaient à peine et on ne disposait pas encore de synthèses ou de méta-analyses. C'est pourquoi, au cours de ma formation initiale, on a étudié Piaget en long et en large. Il faisait de la recherche empirique sérieuse ; par contre, il ne parlait pas d'enseignement proprement dit, mais du développement de l'enfant. J'ai toujours trouvé que la place qu'on lui accordait dans les programmes de formation des enseignants était exagérée par rapport à la pertinence qu'il pouvait offrir dans le quotidien d'un enseignant. Certes, il est intéressant d'observer ses petites expériences avec les enfants à propos de la conservation des liquides, des longueurs, des volumes, etc. Cependant, en enseignant avec des enfants psychotiques ou encore avec des enfants qui avaient des problèmes de comportement, on épuise assez vite le sujet des stades de développement. Il me semble tellement évident maintenant de dire que ce n'est pas cela qu'ils auraient dû nous enseigner, mais à l'époque, c'était sans doute le mieux qu'ils pouvaient nous donner !

Dans la formation initiale, le seul lien tangible entre les approches pédagogiques et le travail enseignant était, par exemple, concrétisé par les stages pratiques en classe. À l'époque, on commençait à utiliser des grilles d'observation de la pratique qui nous permettaient d'observer d'autres étudiants, en stage, en situation d'enseignement dans une classe. On notait sur une fiche le nombre de questions qu'ils posaient et le nombre d'interventions verbales qu'ils effectuaient pour régler un problème de comportement. C'était sympathique, et cela pouvait même nous donner des profils d'enseignement. Mais cela n'était intéressant que sur le plan descriptif, car on ne savait pas s'il valait mieux poser plus de questions ou moins, intervenir plus directement ou non auprès des élèves. On ne pouvait pas établir de relations entre les comportements qu'on observait en situation d'enseignement et la performance scolaire des élèves. Il s'agissait d'outils mis à notre disposition, mais qui étaient vraiment incomplets, de sorte que ce n'est que lorsque je suis arrivé comme professeur à l'Université Laval en 1989, après mon séjour de onze années à l'Université du Québec à Rimouski, que j'ai été davantage mis en contact avec la recherche en enseignement. J'ai été alors mis au courant des travaux du Holmes Group, regroupement des doyens de grandes universités américaines, qui soutenaient l'idée qu'il existait une « base de connaissances en enseignement » (*knowledge base for teaching*). Cette idée m'attirait au plus haut point. Je me disais que même si cela faisait plusieurs années que j'étais dans le domaine de l'enseignement, j'ignorais complètement l'existence de cette prétendue base de connaissances. J'aurais pourtant dû la connaître tellement elle semblait correspondre à ce que je cherchais depuis des années. Pourtant, j'avais lu et je continuais à lire énormément, mais je ne comprenais pas pourquoi je n'avais jamais entendu parler de cela. J'ai finalement compris que mes lectures étaient surtout franco-européennes alors que ces travaux de recherche provenaient pour la presque totalité du monde anglo-saxon.



Alors, cela a été pour moi l'occasion de bifurquer, de multiplier les lectures dans cette nouvelle voie et de mettre en place un groupe de recherche pour travailler sur cette question. Que pouvait donc signifier cette « base de connaissances en enseignement » ? Et surtout, que contenait-elle ?

On a travaillé intensivement sur cette question et publié un ouvrage qui pour moi fut très important, intitulé *Pour une théorie de la pédagogie*<sup>1</sup>. Nous avons tenté de faire une synthèse de la question. Nous étions, mes étudiants diplômés et moi, pratiquement comme dans une forêt et nous tentions de nous frayer un chemin. C'était vraiment de la recherche dans le sens où on ne savait pas ce qu'on allait trouver. Pour nous frayer ce chemin, nous avons lu beaucoup et discuté énormément. Nous avons pu examiner un nombre important de recherches en enseignement. Je parle ici de recherches empiriques dans lesquelles les enseignants sont observés dans leurs classes. Nous avons pu isoler et formaliser un certain nombre de stratégies pédagogiques qui semblaient donner de bons résultats. Ces savoir-faire formalisés font partie en quelque sorte de la base commune du métier d'enseignant, leur *knowledge base for teaching*. Ces savoir-faire formalisés constitutifs de la pratique enseignante pourraient ensuite être éventuellement intégrés dans des programmes de formation initiale ou de formation continue des enseignants. Cela correspondait tout à fait à ce que je cherchais.

Nous avons écrit cet ouvrage au milieu des années 1990, et cela a été très important dans mon cheminement. Je commençais à trouver des résultats de recherche qui portaient sur l'enseignement et qui étaient différents des approches pédagogiques

---

1. Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

fournies par les pédagogues normatifs comme Freinet ou Montessori. Par leurs intuitions, leur sens de la création et leurs bricolages ingénieux, ces grands pédagogues nous proposaient des façons nouvelles et intéressantes d'enseigner. Mais avec nos travaux sur les recherches en enseignement, on commençait à percevoir autre chose. Des enseignants ordinaires dans des classes ordinaires arrivaient à faire réussir leurs élèves dans des contextes souvent difficiles. On pouvait maintenant formaliser et isoler les stratégies qu'ils mobilisaient.

À l'époque, le livre *Pour une théorie de la pédagogie* était plutôt dissonant par rapport à ce qui se publiait en éducation dans le monde francophone. Il n'a eu pour ainsi dire aucun écho chez nous et en Europe francophone. Le constructivisme était en train de s'installer comme discours dominant au Québec et ailleurs aussi. La réforme des années 2000 au Québec, qui a commencé par les États généraux en 1995-1996, donc concurremment à la sortie de notre ouvrage, a été l'occasion de constater cette emprise du constructivisme sur l'école, les enseignants et les facultés d'éducation et le Ministère. Cette réforme des années 2000 était davantage basée sur le discours des didacticiens. Il fallait, soutenait-on, changer de paradigme et passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage.

Cela a été pour moi l'occasion d'une nouvelle remise en question et la genèse d'un autre défi. Je me demandais pourquoi changer de paradigme alors que nous avions des résultats de recherches empiriques qui montraient que des approches d'enseignement explicites, systématiques et structurées facilitaient l'apprentissage des élèves. Et celles-ci différaient grandement du credo constructiviste.

Ce dont les didacticiens faisaient maintenant la promotion dans le cadre de la réforme n'allait pas du tout dans le sens

de ce qu'on avait mis en évidence par nos travaux. Je me disais à l'époque que, probablement, les didacticiens avaient eux aussi raison et qu'il devait y avoir dans leur domaine une base de savoirs scientifiques qui leur permettait de soutenir leurs opinions. J'étais quand même surpris de cette divergence et cela m'a conduit à me poser la question suivante: «Est-ce que les approches pédagogiques mises de l'avant dans le cadre de la réforme prennent leurs fondements dans des recherches empiriques?»

C'est à ce moment-là que, de concert avec mes collègues Steve Bissonnette et Mario Richard<sup>2</sup>, nous avons examiné cette question. Cela fut d'ailleurs déterminant. Alors que je croyais que les recherches sur lesquelles s'appuyaient les constructivistes étaient solides, je me suis rendu compte qu'elles ne l'étaient pas tant que cela. Pour moi, le critère le plus important est que les approches pédagogiques proposées aux enseignants soient validées empiriquement par la recherche. Il faut démontrer que ces approches pédagogiques fonctionnent. Avec la parution du livre *Échec scolaire et réussite éducative: quand les solutions proposées deviennent la source du problème*<sup>3</sup>, nous avons ouvert une polémique sur le sujet à la suite de laquelle je me suis fait un nombre important d'ennemis. Cet ouvrage critique visait directement l'approche pédagogique proposée par la réforme. Cela a créé de bons remous dans les cuisines des facultés d'éducation, mais je pense que le temps nous a finalement donné raison.

Le projet de réforme pédagogique qui était proposé dans les années 2000 n'était pas basé sur des travaux de recherche validés. De plus, même si c'était une idée généreuse, elle était

---

2. Aujourd'hui professeurs à la TÉLUQ.

3. Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réussite éducative: quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

non fonctionnelle et difficilement réalisable concrètement. Selon moi, elle était basée sur une méprise, car cette approche voulait que ce soit l'enfant qui construise son propre savoir. Pour moi, dire que l'enfant construit son savoir, c'est comme dire que la pluie tombe ou que les chaises ont des dossiers. C'est énoncer une évidence. C'est sûr que l'enfant va construire son savoir. Or, l'enjeu important n'est pas de savoir s'il le construit, il le fait nécessairement, mais l'enjeu est plutôt de savoir comment, en tant qu'enseignant, on peut l'aider à construire ce savoir. La posture pédagogique suggérée dans la foulée constructiviste implique que l'enseignant se place en périphérie, qu'il devienne un guide pour l'élève qui occupe la position centrale, qu'il ne transmette pas son savoir, mais le lui fasse construire. La réponse que nous avons formulée à cette époque est plutôt que l'enseignant peut jouer un rôle central, de premier plan, beaucoup plus direct dans la construction du savoir par l'élève. Nous pouvons d'ailleurs décrire ce rôle à partir de toute une série de stratégies ou de comportements structurants qu'il peut mettre en œuvre et qui sont validés par la recherche. On peut montrer également sur le plan empirique que cet enseignement structuré fonctionne, c'est-à-dire qu'il favorise l'apprentissage des élèves.

Je m'en rends compte tout à coup : la porte que j'ai ouverte sur la question de la pédagogie à travers mon cheminement professionnel permet de saisir une partie de la réponse à la question initiale. « Être pédagogue », c'est réussir à instruire et éduquer des élèves. On ne peut se fier au talent seulement, trop peu en sont pourvus naturellement ; on ne peut non plus baser l'apprentissage du métier uniquement sur l'essai et l'erreur, car des élèves sont victimes de nos tâtonnements ; pour instruire à instruire et éduquer les élèves, pour être pédagogue, il faut connaître ce qui fonctionne sur le plan pédagogique, c'est pourquoi il faut être formé. Être formé à la pédagogie

implique que l'on connaisse et soit capable d'utiliser les meilleures stratégies. Cela suppose forcément que la recherche en enseignement existe, soit connue, pertinente, transférable dans les classes et diffusée dans les programmes de formation.

---

*SM: De retour à l'UQAR, à Rimouski, tu commences ta carrière universitaire et tu lis beaucoup. Quelles ont été les lectures marquantes? Je sais par ailleurs que tu as écrit des ouvrages sur Deleuze éducateur, Nietzsche éducateur, etc. Alors, qu'est-ce qui t'a dirigé particulièrement vers ces auteurs?*

CG: Je disais plus tôt que j'avais été initié à la lecture quand je faisais ma maîtrise à l'Université d'Ottawa. Les deux ou trois professeurs qui m'ont véritablement influencé mettaient l'accent sur la philosophie. Ils m'impressionnaient par leur manière d'interroger les textes, de débusquer une faille dans l'argumentation, de faire ressortir les idées principales ou encore les idées reçues. J'avais déjà été initié à la philosophie au cégep, mais il faut dire qu'à cette époque, cette institution était naissante et, dans le foisonnement d'idées des années 1960, les professeurs se cherchaient un peu. Les cours de philosophie obligatoires ont donné lieu à toutes sortes d'expérimentations de qualité variable. Ainsi, curieusement, il ne semblait pas y avoir à l'époque un corpus de textes canoniques à lire. Sans unité de direction, l'éclatement n'aboutit pas à une formation intégrée. Ces cours ont finalement laissé peu de traces en moi, c'est dommage, car je représentais un terreau fertile.

Comme je le disais, j'ai commencé à me donner une certaine culture philosophique à l'Université d'Ottawa. Là-bas, l'orientation était thomiste, héritière de notre culture judéo-chrétienne. Certains professeurs référaient souvent à ces philosophes et je me suis mis à leur étude de manière autodidacte. J'aimais la rigueur thomiste, le déploiement implacable des

arguments. Ces choses-là, le Vrai, le Bien, le Beau, m'intéressaient beaucoup et ce fut ma porte d'entrée.

Cependant, une fois en poste à Rimouski, un collègue m'a initié à une littérature philosophique que je ne connaissais pas. C'est là que j'ai découvert la philosophie française et que j'ai fait mes premières armes avec Lyotard<sup>4</sup> et Deleuze<sup>5</sup>. Moi qui avais suivi le parcours d'Ottawa, je n'étais pas familier avec ce genre de lectures. Mais je suis entré dans ce monde avec un appétit gargantuesque.

Pourquoi? D'abord parce que ces auteurs étaient des monstres de culture. Ils m'emmenaient dans des zones de lecture nouvelles. Pour comprendre leurs thèses, tu dois lire les auteurs auxquels ils réfèrent. J'ai dû lire sur la psychanalyse, sur la politique, sur le marxisme, sur la littérature, sur l'art. Que ce soit Foucault<sup>6</sup>, Deleuze, Lyotard ou Lévi-Strauss<sup>7</sup> et nombre d'autres, ils étaient pour moi de grands auteurs et m'ouvraient des perspectives différentes. Je découvrais un monde extrêmement stimulant.

Ensuite, parce que ces auteurs pensaient autrement. J'étais en effet confronté à des façons d'aborder le réel et à des façons de poser les problèmes que je n'avais jamais connues auparavant. Ils étaient très déstabilisants et remettaient constamment en question mon sens commun, mes préjugés, mes idées toutes faites. Je disais un peu à la blague qu'ils pensaient à l'envers. D'une certaine manière, c'était vrai. Ils déconstruisaient les *a*

- 
4. Jean-François Lyotard (1924-1998), philosophe français connu notamment pour son usage critique de la notion de postmoderne.
  5. Gilles Deleuze (1925-1995), philosophe français, a écrit plusieurs ouvrages avec Félix Gattari (1930-1992).
  6. Michel Foucault (1926-1984), philosophe français dont le travail porte notamment sur les rapports entre pouvoir et savoir.
  7. Claude Lévi-Strauss (1908-2009), anthropologue français, un des pères du courant structuraliste.

*priori*, ils remettaient en question la philosophie classique et les discours contemporains: non seulement le thomisme, mais aussi l'existentialisme des années 1960, avec Sartre et Camus, étaient révolus. Leurs critiques du marxisme, de la psychanalyse, des Grands Récits de la science ou du politique, de la modernité, étaient extrêmement stimulantes. Ils couvraient large et cela me conduisaient dans des zones différentes de celles de mes années ontariennes. Leur univers était vraiment fait d'autre chose: ils me faisaient découvrir un monde dont je ne soupçonnais pas l'existence.

Enfin, j'étais fasciné par leur style. Sauf la poésie, je n'avais jamais lu de textes où il y avait un tel travail d'écriture, une écriture qui tourne sur elle-même, pour ainsi dire. Au premier degré, on pourrait presque la qualifier d'incompréhensible. J'étais en effet confronté à quelque chose que je n'avais jamais connu auparavant, à un style opaque, pratiquement illisible. Mais à force de fréquenter ces auteurs, de les relire, de lire leurs commentateurs, on découvre des clés de compréhension qui rendent leur pensée accessible, c'est le second degré. C'est sur ce plan qu'on les adopte et, bien que leur pensée contienne toujours une part de mystère, on arrive à en extraire suffisamment de substantifique moelle pour s'y référer et nous mettre en mouvement.

Toutes ces lectures m'ont demandé des efforts considérables et, pendant plusieurs années, je me suis appliqué à ce patient exercice, jusqu'au moment où je suis arrivé au bout de mon cheminement. J'ai peu à peu constaté que j'étais en train de rater quelque chose ou, plus précisément, j'étais en train de m'éloigner de mon objectif originel. J'avais l'impression d'être allé tellement loin dans ces lectures que je ne voyais plus comment revenir à mes préoccupations initiales que sont l'éducation et la pédagogie. Je ne voulais aucunement devenir un philosophe, un sociologue, un historien de l'art ou un

psychanalyste professionnel, je voulais simplement utiliser ces auteurs pour me frayer un chemin vers l'éducation et la pédagogie. J'ai essayé, dans le prolongement de ces lectures, de mettre de l'ordre dans ma tête en publiant deux petites monographies, *Nietzsche éducateur* et *Deleuze éducateur*<sup>8</sup>, qui ont alimenté ma thèse de doctorat et m'ont permis de faire une critique des discours éducatifs contemporains<sup>9</sup>.

Cependant, sur le plan pédagogique, c'est-à-dire sur la manière d'enseigner, ces auteurs ne m'étaient plus vraiment utiles. La pédagogie, ce n'est pas leur objet et on ne peut étirer indéfiniment leurs propos sans les dénaturer. Au-delà de considérations très générales, ils offrent peu de possibilités d'applications concrètes. Alors, même si c'était extrêmement plaisant et stimulant sur le plan intellectuel, vient un moment donné où se font sentir les nécessités pragmatiques auxquelles ces auteurs n'apportaient pas de réponses.

Je me suis rendu compte au fil du temps que même si je les ai délaissés, ils constituent néanmoins mon capital culturel, ce terreau auquel on réfère quand on veut décoder le monde qui nous entoure. Je retiendrai toujours ce que Deleuze répondait au journaliste qui lui demandait un peu malicieusement si, dans ses livres de philosophie si compliqués, il appliquait une méthode quelconque. Et Deleuze de lui répondre : bien certainement. Dans chacun de mes livres, rétorqua-t-il, je pose trois questions fondamentales : quelle est l'erreur ? Quel est l'oubli ? Et quel est le concept à inventer pour corriger l'erreur et

---

8. *Nietzsche éducateur* (1988, Rimouski, Édition GREME, Collection L'UNE, n° 34) ; *Deleuze éducateur* (1989, Rimouski, Édition GREME, Collection L'UNE, n° 35).

9. Gauthier, C. (1988). *Éducation et postmodernité. Esquisse d'une reconceptualisation des rapports entre la théorie et la pratique*. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 400p.



colmater l'oubli? Méthode toute simple et combien efficace pour interroger un discours dont je me sers encore aujourd'hui.

En fait, mes incursions du côté de la philosophie m'ont surtout aidé à me donner la permission de penser par moi-même. Pour moi, cela a été fondamental dans mon cheminement. Deleuze critiquait la philosophie et disait que c'était une formidable école d'intimidation. Avant de s'autoriser à parler, ou mieux, d'être autorisé à le faire, il faudrait connaître l'histoire de la philosophie et, qui plus est, avoir lu dans le texte, en latin, en grec ou en allemand les grandes figures de la pensée. C'est très intimidant. Quand tu baignes dans cette atmosphère-là, tu vois les énormes prétentions intellectuelles et, comme soulignait Lyotard, la terreur théorique qui sévit. Cependant, ces auteurs, qui sont évidemment des intellectuels de très grande culture, apportent, par leurs critiques, de l'air frais. Tout s'est passé comme s'ils m'avaient donné la permission de penser par moi-même, d'oser écrire et inventer. Le plus grand héritage qu'ils m'ont légué, c'est probablement cette liberté de pensée et d'écrire tout en s'alimentant à diverses sources culturelles.

Liberté de pensée, car finalement les discours sont des machines argumentatives que l'on peut démonter et remonter. Il s'agit simplement de s'habiliter à devenir un bon mécanicien de la pensée. Les lire a été pour moi une expérience de libération. J'essayais de faire le point sur ce que je comprenais de Deleuze lequel en bon nietzschéen fournissait des clés de lecture pour lire Nietzsche. Comme ce sont des auteurs extrêmement puissants et iconoclastes, cela m'a conforté avec l'idée de prendre des libertés, de m'autoriser à penser envers et contre tous lorsque c'était nécessaire. Ces auteurs construisent leur propre chemin, ils n'ont pas nécessairement un plan préétabli, mais ils s'en vont quelque part comme s'ils apportaient leurs

rails avec eux. Ils cherchent et mettent en forme des idées. C'est cela que je trouvais profondément libérateur.

Liberté d'écrire aussi, car ces auteurs offrent aussi une problématique d'écriture intéressante. Après les avoir lus, on ne peut plus aborder l'écriture comme avant. Pourquoi? Et bien simplement parce que parler du réel oblige inévitablement à élaborer un discours sur le réel qui s'écrit avec des mots puis par un agencement d'idées mises en scène. L'écriture a une épaisseur et n'est pas le véhicule transparent du monde qu'elle cherche à exprimer. Quand tu penses le rapport entre les mots et le réel différemment, tu ne peux pas témoigner d'un tel réel sans travailler ta façon de l'exprimer, sans avoir le souci de l'écriture.

Au début, j'ai produit des écrits un peu à la Deleuze et pendant un certain temps, cela a fait partie des chemins que j'ai explorés. J'ai vite délaissé cette voie parce que je n'étais pas à l'aise dans ce style-là, mais aussi et surtout parce que je pense que ce n'est pas nécessaire d'écrire de manière compliquée quand on s'adresse à un public. Travailler l'écriture peut être, plus simplement, travailler sa façon d'écrire pour la rendre compréhensible. Je pense qu'on touche ici à une différence fondamentale entre le philosophe professionnel et le pédagogue. Alors que le premier travaille d'abord et avant tout sur le concept qu'il essaie de clarifier, le second conserve toujours la préoccupation du public auquel il s'adresse. Ceci a, entre autres, comme conséquence de travailler sur les mots de manière à ce que son discours soit compris de son public alors que le philosophe travaille sur les mots de manière à ce que le concept exprime ce qu'il signifie dans toutes ses nuances. Le travail sur l'écriture est nécessaire, mais pas de la même manière parce que l'un et l'autre n'exercent pas la même fonction. J'avoue que je préfère le style d'un Durkheim, qui est à mon avis un des

exemples d'écriture efficace. *L'évolution pédagogique en France*<sup>10</sup> est un ouvrage exemplaire à cet égard. L'écriture y est travaillée, ciselée, mais on ne s'en rend pas compte, la technique parfaite est dissimulée dans le propos. Du grand art.

Même si je navigue désormais dans des eaux plus pédagogiques, il reste que ces auteurs ont été pour moi de grands modèles et de profondes sources d'inspiration. Je ne les renie pas, au contraire, ils furent en quelque sorte mon terreau, ils m'ont donné une attitude de confiance, de la méthode et l'autonomie intellectuelle dont j'avais besoin. Ils ont orienté mon regard sur l'écriture. En fait, ils furent de vrais maîtres, ils m'ont libéré et rendu autonome dans la pensée.

---

10. Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. PUF.



## Section 2

# Retrouver la pédagogie

---

*SM: Outre les grands philosophes français et allemands, il y a eu un moment où tu as découvert les traités de pédagogie du XVII<sup>e</sup> siècle. Qu'est-ce qui, à cet égard, a été le plus révélateur ?*

CG: En fait, ces deux expériences ont été fort importantes pour moi, mais sur des plans différents. En ce qui concerne la première, comme je le mentionnais plus tôt, mon aventure intellectuelle avec les grands philosophes a été l'occasion de jouir du plaisir de connaître et d'apprendre diverses sphères du savoir (philosophie, sociologie, psychanalyse, histoire, littérature, etc.), de voir comment on peut penser différemment, « penser à l'envers », de commencer à me mettre dans un nouveau rapport à l'écriture où je pouvais m'autoriser le droit de penser par moi-même. La seconde expérience se situe au niveau d'une prise de conscience qui a été déterminante dans tout ce que j'ai écrit par la suite. J'ai eu l'impression d'avoir découvert quelque chose de nouveau sur le plan des connaissances, j'ai appelé ce phénomène la naissance de la pédagogie.

Rappelons brièvement quelques éléments du contexte. En fait, cette découverte est liée à une expérience d'enseignement

menée à l'Université Laval avec mon collègue Maurice Tardif à partir de l'automne 1990. Ce dernier venait d'être embauché comme professeur ; pour ma part, je l'avais été une année plus tôt. Nous étions responsables d'un cours sur l'évolution des idées pédagogiques et sur les courants pédagogiques contemporains. C'est un cours à contenu immense, très exigeant, qui nous demandait de faire un tour d'horizon des idées éducatives et pédagogiques pour nos étudiants, futurs enseignants, de l'Antiquité jusqu'à nos jours. Rien de moins ! On peut connaître mieux une période de l'histoire ou certains auteurs davantage que d'autres, et il faut reconnaître ses limites quand on enseigne un contenu avec un si grand empan. C'est pourquoi, comme nous venions d'horizons très différents, mais complémentaires, Maurice étant philosophe et moi pédagogue, il devenait avantageux d'unir nos forces, de diviser le travail, de se le partager et de travailler en équipe. C'est ce que nous avons fait. Cette entente était capitale pour qu'on parvienne ensemble à parler avec compétence de l'évolution des idées éducatives et du métier d'enseignant. Maurice s'occupait de l'Antiquité, j'enchaînais avec le Moyen Âge, il continuait avec la Renaissance, je poursuivais avec le XVII<sup>e</sup> siècle, et ainsi de suite. Procédant de la sorte, nous pouvions petit à petit devenir de plus en plus « experts » de la période historique que nous avions à enseigner.

Il a fallu lire beaucoup, sur l'histoire de l'éducation, sur l'évolution de l'enseignement, lire les auteurs dans le texte, lire leurs commentateurs, consulter les anthologies, les encyclopédies et dictionnaires spécialisés, etc. Il fallait aussi saisir le plus justement possible le contexte de la période étudiée.

C'est en faisant ces lectures que je me suis rendu compte qu'il y avait chez ceux que je lisais un problème, une sorte de confusion entre les concepts d'éducation et de pédagogie, entre le penseur, le savant qui professe et le pédagogue. On

connaît bien les grands penseurs de la Renaissance – Rabelais, Érasme, Montaigne, ou encore Rousseau au XVIII<sup>e</sup>, mais il faut reconnaître qu'ils n'enseignaient pas. Leur contribution, géniale il faut le dire, se limite cependant à élaborer des idées générales sur l'éducation, à concevoir des doctrines. Ils ne réfléchissaient pas à ce que fait un enseignant concret dans sa classe, car cela ne faisait pas partie de leur contexte ni de leurs préoccupations. Sont désignés également comme grands pédagogues des professeurs d'université célèbres pour avoir fait avancer la connaissance dans leur domaine. Par exemple, M.-A. Guérin<sup>1</sup>, dans son *Dictionnaire des penseurs pédagogiques*, en mentionne plusieurs (par exemple, Chomsky, Foucault, Auguste Comte). Peut-être ces derniers peuvent-ils être classés à première vue comme pédagogues parce qu'ils professent, ou encore comme grands pédagogues parce que ce sont des professeurs de génie, mais ils ne peuvent pas être considérés vraiment comme des pédagogues du point de vue de leurs idées sur la pédagogie, car ce n'est pas sur la pédagogie qu'ont porté leurs travaux. C'est pourquoi la capacité à enseigner avec brio de ces grands penseurs ne doit pas être confondue avec la réflexion sur la manière d'enseigner pour que les élèves apprennent.

Donc, quand je lisais sur l'histoire de l'éducation, c'était souvent à travers le regard des grands penseurs de l'éducation en général ou de celui de grands professeurs d'université (philosophes ou experts de leur discipline). Je trouvais problématique qu'il n'y eût pas forcément de lien avec le métier d'enseignant, on ne parlait jamais de ceux qui faisaient la classe, les maîtres d'école. Il me fallait par conséquent ramener constamment la réflexion sur la pédagogie, aux façons d'enseigner, et

---

1. Guérin, M.-A. (1998). *Dictionnaire des penseurs pédagogiques*, Montréal: Guérin éditeur.

ce, de manière à comprendre comment le travail de l'enseignant a évolué.

Si je reviens au contexte du cours sur l'histoire des idées pédagogiques, j'étais responsable du XVII<sup>e</sup> siècle et, comme je le mentionnais, j'ai fait une découverte qui a été fort importante dans mon cheminement. En fait, quand je regarde cela, je pense à Nietzsche quand il a eu l'intuition de son concept fondamental de l'éternel retour lors de son séjour à Sils-Maria en 1881. Il a vécu cela comme une sorte d'illumination. J'ai eu aussi pour ma part un petit éclair, c'est-à-dire l'impression d'avoir touché à quelque chose d'important quand il m'est arrivé de consulter les ouvrages de Parias<sup>2</sup> sur l'histoire de l'enseignement en France, ouvrages abondamment illustrés. À un moment donné en parcourant les quatre tomes, j'ai fait le rapprochement entre deux images représentant des classes au XVII<sup>e</sup> siècle. L'une de Van Ostade, un peintre flamand, et l'autre des Frères des écoles chrétiennes. Les deux représentent la même époque, mais de manière complètement différente. L'une mettait en scène une classe en désordre, un vieux maître, la fêrule à la main, semblant réprimander un élève pendant que les autres élèves étaient occupés à faire un peu n'importe quoi. La seconde image illustre une classe très ordonnée, comprenant probablement une soixantaine d'élèves, assis à leurs tables disposées en rangées, l'air studieux, leurs livres à la main, et supervisés étroitement par des frères enseignants. C'est à partir du rapprochement de ces deux images, qui n'étaient cependant pas placées côte à côte chez Parias, que l'idée de la naissance de la pédagogie m'est venue<sup>3</sup>. J'étais

- 
2. Louis-Henri Parias (Éd.) (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris, Nouvelle Librairie de France. Tomes 1-2-3-4.
  3. Les images sont présentées au chapitre 4 de notre ouvrage: Gauthier, C., Tardif, M. (2017). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 4<sup>e</sup> édition. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.



fasciné par l'écart entre ces deux gravures de la même époque comme si on était dans deux mondes différents et je me demandais comment expliquer une telle différence. Mon hypothèse fut alors la suivante: dans le cas de la première image, la pédagogie n'existait pas encore alors qu'elle était bien présente dans la seconde.

Il me fallait maintenant étayer cette idée. Après maintes fouilles, j'ai opté pour une explication simple composée d'un argument, disons «mathématique». La pédagogie naît au XVII<sup>e</sup> siècle tout simplement parce qu'il y a plus d'élèves dans les classes qu'auparavant. Quand le maître a davantage d'élèves dans sa classe, il est obligé de changer et d'adapter ses façons de faire, et ce, en raison du fait qu'à l'époque, il ne savait enseigner qu'au «singulier», c'est-à-dire en recevant les élèves à tour de rôle comme on le voit dans le tableau de Van Ostade. Les contraintes d'un collectif d'élèves plus important le poussent donc à modifier ses façons habituelles de faire la classe et à en inventer de nouvelles. S'il ne le fait pas, il va perdre le contrôle de son groupe. Pour moi, le poids du nombre a agi comme principe actif de changement des pratiques pédagogiques. Plus le nombre d'élèves augmente, plus l'enseignant est obligé de changer ses pratiques. L'enseignement simultané est en relation directe avec ce phénomène quantitatif: le maître ne peut plus enseigner individuellement à ses élèves comme il le faisait auparavant, car ils sont désormais trop nombreux. Jacques de Batencour, enseignant parisien, en dénombre une centaine dans sa classe à Paris. Il ne peut évidemment pas les recevoir à tour de rôle à son pupitre, il faut trouver une autre façon de procéder et, dans ce cas, l'enseignement simultané, enseigner la même chose à tout le monde et en même temps, devient la solution la plus commode. Si les élèves sont nombreux, il faut que le maître les fasse circuler de manière ordonnée quand ils entrent dans la classe, quand ils se déplacent ou quand ils en

sortent. Tous les petits détails de la vie en collectif doivent être contrôlés et réglés au quart de tour pour éviter que le désordre advienne.

Ces microstratégies sont décrites dans les traités de pédagogie du XVII<sup>e</sup> siècle. En lisant les textes de ces enseignants de métier, j'ai spontanément eu la révélation qu'ils avaient fait quelque chose dont on ne parlait jamais dans les ouvrages sur les grands penseurs de l'éducation, c'est-à-dire comment faire la classe. Bref, c'était de la pédagogie dont ils parlaient dans ces traités et c'étaient eux les véritables pédagogues. Coincés entre la splendeur de la Renaissance aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> et les Lumières du XVIII<sup>e</sup>, ils étaient pratiquement ignorés par l'histoire officielle des grands penseurs de l'éducation. Pourtant, c'était eux qui pouvaient nous faire comprendre comment se faisait la classe à cette époque. On était sans doute tellement obnubilé par le faste de Louis XIV au XVII<sup>e</sup> siècle qu'on n'a pas perçu l'importance historique de ces obscurs et humbles enseignants de l'époque.

J'ai pris conscience de beaucoup de choses à la suite de ces lectures. Ceux qui sont considérés comme les grands pédagogues dans les manuels ne sont pas en réalité ceux qui enseignent le plus. Certes, Montaigne et Rousseau ont été très importants, mais ce ne sont pas des enseignants de terrain. Ils n'ont pas fait la classe, cela transparaît dans leurs écrits. Si on les compare à des pédagogues de terrain, comme les membres des communautés religieuses enseignantes, on constate que ces derniers étaient les véritables pédagogues. Ils enseignaient au quotidien dans les classes et les écrits qu'ils ont produits portaient justement l'empreinte de ce contexte, c'est-à-dire qu'ils décrivaient la manière de procéder pour instruire et éduquer leurs collectifs d'élèves. Le terreau de la pédagogie s'est constitué véritablement à ce moment-là, et ce, tant dans la tradition catholique que protestante. Que ce soit Jean-Baptiste de La Salle,

Comenius, Ratichius, Charles Démià ou les Jésuites, il faut les lire dans le texte (du moins dans leur traduction en français et non se limiter à leurs commentateurs). On ressent un plaisir fou à les fréquenter. Il ressort une sagesse extraordinaire de ces pédagogues de terrain. J'ai fait des constats analogues en parcourant les textes de nos pédagogues québécois d'autrefois. Par exemple, on voit la différence dans la façon d'écrire entre un professeur d'école normale qui n'a jamais enseigné sur le terrain des écoles primaires ou secondaires et celle de quelqu'un qui écrit un traité de pédagogie à partir de ses expériences d'enseignant en classe. Ce n'est pas la même écriture ni les mêmes préoccupations mises en scène. Je pense, par exemple, à l'ouvrage de Monseigneur Ross<sup>4</sup>, *Pédagogie théorique et pratique*, qui utilise une forme de raisonnement thomiste assez formelle pour aborder la question de l'enseignement et à celui de Rouleau, Magnan et Ahearn<sup>5</sup>, *Pédagogie pratique et théorique*, qui contient moult détails sur la manière d'enseigner. Ce sont des univers intellectuels très différents qui se déploient parce que leurs auteurs n'occupent pas la même place par rapport aux enfants dans leurs espaces respectifs. Mgr Ross, du haut de sa chaire, spéculait en écrivant sur les enfants alors que les frères enseignants les rencontrent dans leur quotidienneté.

Je pense que cette hypothèse où je soutiens que la pédagogie serait née au XVII<sup>e</sup> siècle aura été la meilleure idée que j'ai eue dans tout ce que j'ai pu écrire. Peut-être que l'on montrera un jour que je me suis trompé, mais au moins j'aurai soulevé une idée fondamentale qui méritait un examen approfondi. Je m'alimentais aux écrits de Compère, Julia et Chartier<sup>6</sup>,

- 
4. Ross, Mgr François-Xavier (1916). *Pédagogie théorique et pratique*, Librairie Granger et Frères Limitée, Montréal.
  5. Rouleau, T.G., Magnan, C.-J. et Ahearn, J. (1904). *Pédagogie pratique et théorique*. Québec: Darveau.
  6. Chartier, R., Compère, M.-M., Julia, D. (1976). *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris: S.E.D.E.S.

historiens sérieux, et c'est notamment à partir de leurs textes que j'ai construit mon propre discours. Ils décrivaient dans le menu détail l'enseignement au XVII<sup>e</sup> siècle et ne parlaient pas de la naissance de la pédagogie, thème qui n'est pas vraiment une préoccupation d'historien. C'est moi le pédagogue, qui avait cette préoccupation à la suite des changements que je constatais dans mes lectures. Il y a des procédés d'enseignement nouveaux qui se mettent en place au XVII<sup>e</sup> et qui n'existaient pas encore à ce moment-là. Il y a aussi des procédés que l'on rencontrait auparavant, mais qui vont être repris, amalgamés et transformés dans les façons de faire la classe de ces pédagogues. Bref, ces deux images du XVII<sup>e</sup> siècle ont été, pour moi, un incubateur et un catalyseur de réflexion. J'ai donc construit un discours fondé sur cette nouvelle manière de faire la classe.

Désormais, chaque fois que j'aborde les questions de la pédagogie, je me sens toujours obligé de retourner à sa naissance et à la constitution d'une tradition pédagogique. Je pense ici à cette tradition au sens objectif et à des façons de faire la classe qui se sont cristallisées dans l'histoire. Les procédés et dispositifs élaborés au XVII<sup>e</sup> siècle sont progressivement devenus la norme pour les siècles suivants. Il faudra attendre au XX<sup>e</sup> siècle pour voir apparaître, sous la plume d'une série de nouveaux auteurs férus de changements, une critique de cette tradition d'enseignement que l'on appellera péjorativement la pédagogie traditionnelle. Ces nouveaux auteurs, partisans déclarés de ce que l'on appelle désormais la « pédagogie nouvelle », ont été les initiateurs de grands changements dans les écoles et dans les manières de faire la classe. Ils ont aussi été, et c'est malheureux, à l'origine de bien des critiques injustes formulées à l'endroit de la tradition pédagogique.

À ce propos, il faut mentionner un ouvrage que j'ai découvert sur le tard, mais que j'ai adoré : *Les douze vertus d'un bon maître* du Frère Agathon. On y découvre le Frère Agathon qui reprend une idée de Jean-Baptiste de La Salle dans sa *Conduite des Écoles chrétiennes* déclinant les 12 vertus d'un bon maître. Ce dernier se contentait de les énumérer sans pour autant les définir. Le Frère Agathon se donne pour mandat de les décrire et de les expliquer. Il est un enseignant de métier et cela transparaît quand il discute de chacune des vertus. Il tisse constamment des liens avec ce qui se passe dans les classes et le fait avec finesse et pertinence. On voit toute la subtilité de son propos et on ne peut que résister à ceux qui, de manière manichéenne, rejettent ce discours dans la catégorie de la pédagogie traditionnelle. Il faut prendre le temps de lire dans le texte les auteurs anciens pour voir à quel point le ton est fin, nuancé et les arguments pleins de sagesse. Par exemple, en ce qui concerne la punition à l'école, le discours du Frère Agathon m'a fortement impressionné. Pédagogue de terrain, il décrit des pratiques de terrain et les arguments qui les justifient. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas eu de mauvais traitements dans les classes des frères. Je me souviens, par exemple, de ce directeur d'école violent quand j'étais écolier et fréquentais l'école primaire. Les jours de pluie, on était peut-être 500 à marcher en rond dans la salle de récréation. Il y avait inévitablement quelques bousculades ou crocs-en-jambe qui se donnaient. Alors, le directeur attrapait un fautif par le collet, il le montait sur la scène, puis il le battait devant tout le monde pour en faire un exemple. Ce n'était pas vraiment une manière de procéder tirée de la perspective pleine de finesse du Frère Agathon ! Il y a eu certes de tels emportements disgracieux et violents à l'école, sans doute en raison d'une certaine arrogance et du sentiment de toute-puissance et d'impunité d'un clergé trop longtemps proche du pouvoir. Mais ce n'était pas l'esprit de la lettre. Les discours pédagogiques d'autrefois étaient très

subtils dans leur façon d'aborder les punitions des élèves, ils déployaient une panoplie de nuances qui étaient à mille lieues de la terreur et de la rigidité qu'on leur prête à tort. Nous avons écrit il n'y a pas si longtemps un ouvrage sur la gestion de la classe<sup>7</sup>. Mes incursions dans l'histoire de l'enseignement m'ont permis de constater à quel point les stratégies de gestion de classe prônées par les chercheurs contemporains reprennent à bien des égards celles des maîtres d'autrefois. Ils avaient déjà cerné des pratiques exemplaires à promouvoir dans les classes.

Bref, ces vieux traités de pédagogie du XVII<sup>e</sup> siècle sont extraordinaires. Ils nous permettent de bien cerner les bases du métier et la sagesse des maîtres d'écoles d'autrefois, ceux qui véritablement mériteraient d'être appelés les grands pédagogues.

---

*SM: Justement, dans ces traités de pédagogie, j'ai l'impression que tu as aussi retrouvé des principes qui sont fondamentaux pour la pédagogie et qui la distinguent de la didactique. Je pense notamment au fait de s'adresser à un groupe, puis à l'incontournable ancrage empirique. Ces traités ne proposent pas un discours philosophique ou un discours abstrait, mais un discours essentiellement centré sur le travail concret d'un enseignant avec un collectif d'élèves. Ils colligent en quelque sorte le savoir d'expérience des enseignants et proposent, comme dirait le sociologue Émile Durkheim, une sorte de science pratique.*

CG: Entièrement d'accord. Dans la préface de la *Conduite des écoles chrétiennes*, Jean-Baptiste de La Salle écrit ceci: « Cette Conduite n'a été rédigée en forme de règlement qu'après un très

---

7. Bissonnette, S., Gauthier, C., Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements: Pour une gestion efficace en classe et dans l'école*. Montréal: Chenelière.

*grand nombre de conférences avec les Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école; et après une expérience de plusieurs années; on n'y a rien mis qui n'ait été bien concerté et bien éprouvé, dont on n'ait pesé les avantages et les inconvénients, et dont on n'ait prévu autant qu'on peut les bonnes ou les mauvaises suites.»* Par cela, Jean-Baptiste de la Salle signifie en fait que les frères, les meilleurs et plus expérimentés d'entre eux, ont partagé leurs façons de faire la classe et se sont entendus sur les bonnes stratégies à utiliser et qui seront ensuite prescrites aux autres frères enseignants.

C'est un travail de terrain, empirique, une sorte de recherche-action avant la lettre: les acteurs se réunissent afin d'identifier les bonnes pratiques qui seront consignées dans un traité, la *Conduite des écoles chrétiennes*, et qui serviront comme outil de formation initiale et continue des maîtres de la communauté. Ils ont identifié leur «*knowledge base for teaching*», leur base de connaissances, c'est-à-dire les pratiques exemplaires à privilégier. Même si elle revêt un caractère un peu artisanal, il reste qu'il n'y a pas nécessairement tant de différences entre ce qu'on peut trouver de nos jours comme «bonnes pratiques» et ce qu'on a pu identifier à l'époque. Leur approche a du sens: mettre ensemble les enseignants les plus chevronnés, porteurs d'un savoir d'expérience considérable, pour discuter des meilleures façons de faire la classe et choisir les stratégies qui semblent les plus pertinentes. En ce sens, la *Conduite des écoles chrétiennes* se distingue d'un discours à la Montaigne écrit dans la tour de son château de Bordeaux. Ce sont plutôt les acteurs de terrain qui offrent le savoir issu de leur expérience. Lorsque vous êtes plusieurs à utiliser la même stratégie, il est important de la conserver d'autant plus qu'elle semble aux yeux de tous donner de bons résultats. Il y a donc mise en commun des stratégies pour enseigner, formalisation du savoir d'expérience élaboré par des acteurs qui exercent le

même métier. Les frères ont suivi un processus de formalisation des meilleures pratiques extrêmement intéressant. Les Jésuites ont fait de même à la suite de plusieurs rencontres avec le *Ratio Studiorum* et le *Ratio dicendi et docendi* et formé leurs postulants à l'usage de ces principes pédagogiques.

Par ailleurs, comme les frères sont des enseignants qui gèrent des groupes d'élèves, ils pensent «groupe», ils réfèrent au collectif d'élèves. Comme je le mentionnais, je crois que la pédagogie apparaît à partir du moment où l'enseignant doit gérer des collectifs d'élèves pour une période continue dans un espace donné. Ils ne sont pas habités par la problématique individualisée d'un sujet «épistémique», mais plutôt par celle du groupe qu'il faut ordonner et contrôler pour que l'apprentissage et l'éducation adviennent. L'idéologie de l'époque en était une de contrôle afin de pouvoir ordonner ce flot turbulent d'enfants qui arrivent à l'école. Cette masse grouillante, il faut l'organiser parce qu'il n'y a pas d'apprentissage qui peut se produire dans le désordre. Dans notre ouvrage sur l'évolution de la pédagogie, nous disons que la légitimation de l'ordre était d'abord et avant tout théologique. Selon l'esprit du temps de l'époque, Dieu a créé un monde parfait, ordonné, et pour enseigner, il faut suivre cette nature ordonnée. Il faudra donc contrôler tous les aspects de la vie de la classe pour empêcher que le désordre surgisse. Cependant, il y a aussi une légitimation d'une autre nature, empirique, qui permet de proposer les mêmes stratégies d'enseignement. Les frères avaient aussi formalisé des stratégies tirées de leur expérience pratique. Elles sont encore pertinentes de nos jours au sens où quand on enseigne à un collectif, il faut être capable d'organiser, d'ordonner son fonctionnement.

Sans cet ordre, ce collectif n'apprend pas. Quand c'est trop bruyant, cela ne fonctionne pas. Certes, il peut y avoir un peu de bruit, mais pas trop. Il y a un seuil au-delà duquel rien ne



va plus. Trop de circulation dans la classe est un vecteur de désorganisation. Quand tout le monde parle en même temps, le groupe se déstabilise. Ceci revient à dire que, du moment où un certain nombre d'éléments risquent de désorganiser le groupe, il est impératif pour l'enseignant d'injecter un peu d'ordre pour assurer un fonctionnement plus propice à l'étude et à la réflexion. Pour moi, cette idée du contrôle, c'est-à-dire de l'organisation, est fondamentale en pédagogie parce qu'on a affaire à des groupes plutôt qu'à des individus isolés dans un contexte de préceptorat. Cela transparait quand on lit les traités de pédagogie de l'époque et cette dimension est tout aussi fondamentale de nos jours. Il est important d'avoir un ordre ou une structure quand on enseigne. On ne peut pas travailler dans le désordre, le chaos ou l'anarchie. On n'est pas multitâche à ce point, loin de là!

---

*SM: Pendant plusieurs décennies, on a en quelque sorte perdu de vue cette idée de centration sur le travail réel de l'enseignant, centration qui était pourtant bien présente dans les traités de pédagogie des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles.*

CG: Je pense qu'à ce propos, il y a une bonne différence entre les traditions francophones et anglo-saxonnes dans le domaine de l'éducation. Chez les Anglo-Saxons, on observe le souci présent de conduire des recherches empiriques, et ce, depuis longtemps. Par exemple, alors que je croyais que les travaux sur la gestion de la classe étaient un phénomène relativement récent<sup>8</sup>, datant de la fin des années 1960 ou du début des années 1970, je me suis rendu compte qu'aux États-Unis, notamment, il y avait un nombre d'auteurs à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle qui ont produit des ouvrages sur le

---

8. Du moins, les travaux qui portaient explicitement ce nom.

thème du *Classroom management*. Cela m'a grandement surpris, d'autant plus qu'il y en a plusieurs. Je pense entre autres à celui qui de Bagley<sup>9</sup>, qui souhaitait faire œuvre de science. Même si, il faut le reconnaître, cette science est encore au stade d'une « prescience », il reste qu'il a fait l'effort de s'appuyer sur des observations de terrain et sur une recension des travaux de recherche en vigueur à son époque. Il pouvait donc se baser sur ces sources pour prescrire comment on devait procéder pour gérer la classe. Il y avait donc une tradition de recherche empirique en émergence dans le milieu anglo-saxon et qui ne semblait pas avoir son équivalent en milieu francophone. Certes, on référait à la « discipline » dans les *Éléments de pédagogie pratiques* des Frères des Écoles chrétiennes<sup>10</sup> ou dans *Les douze vertus d'un bon maître* du Frère Agathon. Dans ces cas, même s'ils se référaient à leur expérience, les renvois théologiques des Frères coloraient largement le propos pour le rendre plus idéologique que « scientifique ». En les lisant, on a l'impression de fréquenter un discours religieux plus que scientifique.

Si, dans un passé plus lointain, on ne semble pas aborder les choses de la même façon dans l'une et l'autre tradition linguistique, il en va de même dans les discours plus récents. On retrouve dans les travaux de recherche des sciences de l'éducation, dans le monde francophone, une polarisation excessive sur le plan politique qui a pour conséquence d'oblitérer la quête de compréhension du réel au profit du combat à mener. Cette exacerbation continue de la tension gauche-droite pour penser l'enseignement en vient à produire des amalgames douteux : le constructivisme est associé à la gauche et le béha-

---

9. Bagley, W.C. (1908). *Classroom Management. Its principles and technique*. New York: Macmillan.

10. Frères des écoles chrétiennes. (1901). *Éléments de pédagogie pratique à l'usage des Frères des écoles chrétiennes*. Tome 1. Partie générale. Paris: Procure générale.

viorisme à la droite néo-libérale. Or, une manière d'enseigner n'a pas à être forcément associée à une posture politique qu'elle soit de gauche ou de droite. On peut fort bien être béhavioriste et de gauche, mais là ne réside pas le problème de la pédagogie. En France, plus particulièrement, et aussi dans l'espace francophone européen, on est, à mon avis, complètement contaminé par cette posture politique manichéenne en éducation : Meirieu contre Finkielkraut, les pédagogistes contre les traditionalistes, la gauche contre la droite.

Quand on se positionne seulement dans la polémique, on ne fait pas de recherche. En fait, on vise simplement à avoir raison, un peu comme le souligne Schopenhauer dans son opuscule *L'art d'avoir toujours raison* où il dévoile une série de stratagèmes qui permettent de l'emporter lors de controverses, indépendamment de la vérité. L'idée est simplement de gagner le combat, de vaincre l'autre, d'éliminer l'adversaire, mais sans chercher véritablement à comprendre le phénomène à l'étude. En France, cette posture est récurrente, et surtout en sciences de l'éducation au point où le discours devient absolument non intéressant, bouché, contaminé, pollué et empêche d'analyser plus objectivement ce qui se passe sur le terrain des classes. En fait, si on découvre de meilleures stratégies pour enseigner la lecture, elles n'ont pas à être de gauche ou de droite. Elles ont simplement à être efficaces et à permettre aux enfants d'apprendre à lire. Ce n'est qu'après avoir appris à lire que l'on pourra s'alimenter éventuellement à des auteurs de gauche ou de droite.

---

*SM: La pédagogie semble occuper une position un peu particulière en sciences de l'éducation. Je pense entre autres au fait qu'on l'oppose souvent à la didactique. Quel est ton avis à ce sujet?*

CG: Contrairement au domaine de la didactique, la pédagogie n'a pas été capable de se constituer en tant que discours et objet de science et de réussir à revendiquer cet espace dans le champ des sciences de l'éducation. L'avantage de la didactique, c'est que ses sous-disciplines comme la didactique du français, des mathématiques, des sciences ou de l'histoire vont servir au regroupement des chercheurs. Ceux-ci, renforcés par leurs disciplines scientifiques de référence, vont ensuite constituer des associations professionnelles de didacticiens pour assurer la défense de leur territoire. C'est le phénomène du professionnisme dont parle Bourdoncle, c'est-à-dire la dynamique de construction identitaire d'un groupe social par la rhétorique qu'il utilise et les stratégies militantes qu'il déploie.

La pédagogie telle que j'en parle, je ne la fais pas continuer de la psychopédagogie. Même si j'officie encore dans un programme d'études supérieures en « psychopédagogie », j'ai toujours résisté à cette forme d'identification là, à la psychopédagogie, parce que cette étiquette renvoie à l'idée d'une époque, les années 1970, où la psychologie humaniste surtout et le béhaviorisme dans une moindre mesure avaient la mainmise sur la pédagogie et sur la façon d'enseigner. Le vecteur d'influence provenait toujours de la psychologie qui fondait la pédagogie. Je ne dis pas qu'il n'y a pas de lien entre la psychologie et la pédagogie, mais je préfère aborder la pédagogie en tant que telle dans sa spécificité, c'est-à-dire comme travail d'un maître auprès de ses élèves dans le contexte de la classe et non dans une relation clinique ou dans un laboratoire de recherche.

Au fond, qu'est-ce que c'est la pédagogie ? Je dis que c'est un discours et une pratique d'ordre pour instruire et éduquer les élèves. Cela se passe dans la classe où l'on retrouve un maître, en relation avec des élèves, qui essaie de leur faire apprendre certains savoirs et de leur inculquer des valeurs et des principes de conduite. C'est dans ce cadre que l'enseignant va mobiliser toute une série de stratégies, de dispositifs pour que ces apprentissages des contenus et des conduites adviennent. La pédagogie est donc inévitablement rattachée au collectif d'élèves. La préoccupation première de la pédagogie, c'est de « penser groupe », de gérer et organiser ces collectifs d'élèves pour qu'ils apprennent.

On peut certes s'appuyer sur la psychologie pour en tirer des éléments, mais dans la mesure où ils peuvent s'insérer dans l'« écologie de la classe » et pas seulement en contexte de laboratoire. La sociologie peut aussi fournir des clés pour comprendre les phénomènes de classes sociales à l'intérieur d'un groupe d'élèves. Je préfère cependant l'idée d'aborder la pédagogie sous l'angle premier du travail du pédagogue, sous l'angle du contexte réel qui est le sien. C'est-à-dire de celui qui va gérer des collectifs d'élèves et qui pourra, le cas échéant, puiser au besoin dans les disciplines contributrices.

En ce sens, la posture du pédagogue, soit celle de penser en matière de collectifs d'élèves, est différente de celle du didacticien qui est plutôt centrée sur l'enfant seul, en tant que sujet épistémique. La didactique est une pensée du « comment un élève construit son savoir en relation avec un contenu disciplinaire ». La posture du pédagogue ne signifie pas qu'il ne s'intéresse pas au regard du didacticien qui se pose des questions sur les obstacles épistémologiques que rencontre l'élève face à la compréhension d'un contenu donné. Ces savoirs didactiques sont nécessaires et très spécialisés. Cependant, la didactique ne peut remplacer la pédagogie, car il n'y a pas d'obstacle

épistémologique à propos de tout ce que chaque élève apprend. Tout ne fait pas problème dans l'enseignement des contenus, et, par conséquent, tout n'a pas besoin d'être, si l'on peut dire, «didactisé». Il y a un principe général d'enseignement, un *principe pédagogique*, qui postule qu'il est important de contrôler le niveau de difficulté de la tâche demandée aux élèves si l'on veut faciliter leur apprentissage. Quand on enseigne, on n'enseigne pas le plus compliqué avant le plus simple. On commence avec le plus simple, et on enchaîne avec le plus compliqué par la suite. Ce principe vaut à peu près pour tous les savoirs qu'on a à enseigner. Le «simple», c'est-à-dire la tâche la moins complexe à réaliser, n'est cependant pas toujours aisé à déterminer et, à ce propos, la contribution des didacticiens pourrait être indispensable pour l'établissement de séquences bien graduées. Il y a, par exemple, des subtilités de la grammaire française à propos desquelles les didacticiens peuvent offrir un éclairage pertinent ; la même chose avec le zéro en mathématiques.

Le problème auquel on est confronté actuellement est celui de la subdivision à l'infini des didactiques. Tout se passe comme si la situation était rendue telle qu'à chaque domaine du savoir correspondait comme en écho une didactique : didactique de la grammaire, de la littérature, de l'écriture, de la géométrie, de l'algèbre. Il en va de même pour les contenus de ces mêmes sous-disciplines : didactique de la multiplication, de l'addition, didactique de la racine carrée, du participe passé, etc. Tout cela va évidemment de pair avec un langage et un vocabulaire sophistiqué qui finissent par rendre éminemment complexe ce qu'on avait déjà assez bien réussi à compliquer.

Cette surmultiplication didactique a aussi son corollaire politique : la protection corporatiste du territoire. Finalement, dans les programmes de formation à l'enseignement des universités, on assiste depuis au moins trois décennies à un accroissement sans précédent de la population des didacticiens

comme si chaque sous-domaine du savoir, chaque contenu, contenait des obstacles épistémologiques qui ne pouvaient être franchis que par le recours à un didacticien spécialisé dans la coupe des cheveux en quatre!

Pourtant, n'y a-t-il pas quelque chose de commun entre toutes ces sous-branches? Sont-elles si différentes à ce point? N'y a-t-il pas de démarche commune quand on enseigne divers ordres de savoirs? Malgré leur déni, cela semble pourtant le cas: la conséquence de cette prolifération des didactiques est la répétition du même et les cours finissent par se ressembler. Les divers objets de savoirs ne semblent pas entraîner une démarche didactique si différente. Au final, nombre de didacticiens vont se rabattre sur l'argument que les étudiants en formation initiale ne possèdent pas les préalables disciplinaires pour enseigner. Cet argument transformera les cours de didactique en une mise à niveau disciplinaire tandis que la démarche didactique comme telle se verra réduite comme une peau de chagrin.

Je ne pense pas qu'on ait besoin d'autant de didactiques et qu'il n'y ait rien de commun entre ces diverses didactiques. Au contraire, une didactique globale, que j'appellerais *pédagogie générale*, pourrait correspondre à ce que j'ai défini comme pédagogie et devrait être, à mes yeux, le cœur de la formation initiale à l'enseignement. Cette didactique générale présenterait des stratégies de base pour former à l'enseignement. Elle pourrait être complétée par l'étude de problèmes très précis illustrant des obstacles que présentent certains contenus et examinés par les différentes didactiques. En pratique, c'est plutôt l'inverse qui est observé: les didactiques occupent tout le territoire des programmes de formation à l'enseignement et il n'y a même pas de cours de pédagogie (didactique générale) dans nombre de facultés d'éducation. Tout se passe comme si

la pédagogie n'existait plus alors qu'elle devrait être centrale dans les facultés d'éducation.

Quand on examine les programmes de formation à l'enseignement, on se rend compte que, finalement, on accorde beaucoup trop de place à certains cours. On ne doit pas oublier qu'il s'agit d'une formation professionnelle. On étire trop la formation et on la dilue inutilement. Évidemment, les savoirs sont importants, mais il faut les mettre au service des exigences de la profession. Par exemple, la formation universitaire en sociologie n'est pas une formation dite professionnelle. C'est plutôt la discipline à étudier qui commande le cursus de cours. Les futurs sociologues auront à se confronter aux monuments de la discipline : Durkheim, Marx, Parsons ou Weber, etc. La préoccupation du « public » à qui on enseigne et du métier qu'on leur apprend n'est pas très importante dans ce cas parce que c'est le savoir disciplinaire qui prime. Cependant, quand tu enseignes en éducation et que tu donnes le cours de « sociologie de l'éducation », tu ne peux pas l'enseigner comme si tu formais des sociologues. Il faut que tu l'enseignes dans la perspective de la pertinence du questionnement sociologique appliqué aux problèmes que rencontreront de futurs enseignants. Le « public » à former et son contexte de travail revêtent ici une grande importance.

Les cours sur le développement de l'enfant peuvent également être examinés sous le même angle. Aussi, ceux qui enseignent ces matières, provenant la plupart du temps de la psychologie, peuvent perdre de vue le public qui se trouve en face d'eux. Ils ne doivent pas oublier qu'ils s'adressent à de futurs enseignants (et non à de futurs psychologues), ce qui devrait les amener à adapter les contenus de leur enseignement à des acteurs qui vont travailler sur le terrain des classes dans la visée de permettre au futur enseignant de mieux intervenir en s'appuyant sur certains savoirs scientifiques.



Nous avons fait un cheminement équivalent pour notre cours sur l'évolution des idées pédagogiques. Il ne s'agissait pas de faire comme le font les traités d'éducation et de se contenter de résumer les idées de grands penseurs. Nous avons plutôt choisi de traiter de certains auteurs sous l'angle de leur manière d'enseigner ou de leur contribution à l'évolution du métier d'enseignant. Là aussi, cela n'est pas la même perspective qui est mise de l'avant, celle privilégiée ici est conditionnée par le public auquel on s'adresse, les futurs enseignants.



## Section 3

# Transformations de l'éducation au Québec

---

***SM: Dans les années 1990, le Québec a mis en place des États généraux sur l'éducation, lesquels ont été l'occasion d'une grande réflexion collective sur le système d'éducation. Tu as été non seulement un témoin, mais aussi un acteur de ces États généraux. Quel bilan en tires-tu 20 ans plus tard?***

CG: Les États généraux ont été l'occasion d'une belle réflexion collective même si, à mon avis, les résultats ont été décevants lorsque le processus est arrivé à son terme. J'ai fait état de mon analyse dans un petit texte<sup>1</sup> il y a plus d'une dizaine d'années. J'indiquais d'abord que la consultation lors des États généraux avait abouti à un rapport intéressant dans lequel avaient été définis dix chantiers prioritaires<sup>2</sup> pour rénover dans son ensemble le système d'éducation québécois. Jusque-là pas de

- 
1. Gauthier, C. (2006). La réforme de l'éducation au Québec. Fallait-il aller si loin? Dans *Annuaire du Québec 2006*. Montréal: Fides et Institut du Nouveau Monde, p. 340-344.
  2. Ministère de l'Éducation (1996b). *Les États généraux sur l'éducation. 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final*

problème. Une de ces priorités était la refonte des programmes des écoles primaires et secondaires. À cet égard, le rapport communément appelé « Rapport Inchauspé »<sup>3</sup> a servi de base pour la rédaction de l'énoncé officiel de politique éducative intitulé *L'école, tout un programme*<sup>4</sup> qui lançait officiellement en 1997 la réforme du curriculum des écoles québécoises. Là encore, pas de problème non plus. Cependant, il semble y avoir eu un glissement important par la suite, entre les documents issus de la phase consultative et le programme qui a été produit en fin de course au terme du processus d'élaboration<sup>5</sup> en 2001. En bref, loin de s'en tenir aux questions de programmes, on a abouti à un discours à forte teneur pédagogique construit sur une opposition paradigmatique. Le document des programmes réformés est allé beaucoup plus loin, à mon avis, que les conclusions du rapport des *États généraux sur l'éducation* et les orientations proposées par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé). Alors qu'il était proposé au début de la réforme de restructurer les programmes du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel, ce avec quoi je suis parfaitement en accord, on a amalgamé cette idée à de nouveaux programmes qui prônaient un virage pédagogique radical.

Cette affaire a été très décevante, car des dossiers extrêmement importants, comme la réforme des programmes, ont été confiés à des acteurs qui, à mon sens, n'avaient pas l'en-

---

de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec.

3. Ministère de l'Éducation (1997a). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Gouvernement du Québec.
4. Ministère de l'Éducation (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
5. Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

vergence intellectuelle pour les gérer. Le rapport Inchauspé était, sur le plan de la perspective culturelle proposée, très intéressant et il y aurait eu moyen de faire de belles choses avec cela. Mais à l'étape suivante, celle de la traduction des idées de ce rapport en programmes, les équipes de rédaction des programmes en ont fait une lecture très réductionniste, notamment sur le plan pédagogique. Nous avons tenté de montrer dans un petit ouvrage, *Esprit, es-tu là?*<sup>6</sup>, qu'il y avait déjà, en puissance, des éléments du rapport Inchauspé qui pouvaient être interprétés dans le sens que lui ont donné les « traducteurs » de la réforme en programmes, mais il aurait aussi été possible d'en faire une autre lecture et d'aboutir à un autre type de réforme des programmes.

Quand j'ai lu le rapport Inchauspé, j'ai été tout de suite séduit par la perspective culturelle avancée. Je trouvais que l'idée du pédagogue cultivé était excellente et qu'il fallait la conserver. Sauf qu'une fois la traduction de l'idée en programme, on a plutôt eu affaire à une couleuvre qu'on nous forçait à avaler. Le changement de paradigme proposé était problématique. Pour moi, l'État pédagogue s'était trompé et faisait la preuve qu'il n'aurait pas dû se mêler de pédagogie. Ou encore, si l'État tenait absolument à soutenir un discours pédagogique, il se devait de le faire de manière plus éclairée que par la promotion somme toute idéologique d'un paradigme de l'apprentissage qui ne résistait pas à l'épreuve des faits. Mes collègues et moi avons écrit passablement sur cette question et tenté de montrer que des approches d'enseignement structurées étaient celles qui facilitaient le plus l'apprentissage des

---

6. Cerqua, A. et Gauthier, C. (2010). *Esprit où es-tu? En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval.

élèves en difficulté, groupe pourtant ciblé par la réforme<sup>7</sup>. La recherche allait assez nettement en ce sens.

Profitons de cette parenthèse sur la recherche pour revenir aux origines de la réforme. Lise Bissonnette, alors aux commandes du journal *Le Devoir*, soulignait un problème de « méthode »<sup>8</sup> dans les États généraux. Ce processus, initié par l'ancien ministre de l'Éducation Jean Garon, n'avait pas dès le départ l'envergure des travaux de l'autre grande réforme initiée plus de 30 ans auparavant par la Commission Parent et dont l'exercice avait duré cinq années. Au contraire, on a nommé des commissaires, choisis non sur la base de leur expertise, mais sur des critères de représentativité populistes et discutables, pour tenir des audiences afin de sonder le pouls de la population à la fois sur les problèmes du système et sur les solutions envisageables. La place réservée à la recherche était plutôt congrue. Il y avait, paraît-il, une chercheuse qui préparait des fiches-résumés de recherches aux commissaires. Tâche énorme et travail impossible attribués à un seul individu si l'on veut aboutir à un travail de qualité, et ce, quand on considère qu'il y avait dix chantiers qui couvraient l'ensemble du système éducatif. Quelles études ont été choisies et résumées? On ne le sait pas trop non plus. Le mystère flotte à ce sujet. Il aurait plutôt fallu bénéficier de l'expertise de toute une équipe de recherche pour faire un travail vraiment sérieux.

La consultation a donné lieu à un exercice pénible où, lors de rencontres régionales, étaient entendus à la fois des groupes

- 
7. Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Coll. Formation et profession. Québec: PUL, 114 p. Voir aussi Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec: Presses de l'Université Laval (PUL), 176 p.
  8. Lise Bissonnette. *Le Devoir*. 11 octobre 1996 – Les états négociés de l'éducation – Quelques pistes mais non la carte routière d'une réforme.

d'intérêts, mais aussi chaque intervenant qui désirait s'exprimer. Cela peut être une stratégie efficace dans une visée de petite politique électoraliste, où il est toujours possible de soutenir éventuellement auprès du public que les recommandations retenues découlent de ce qui avait été entendu, car à la limite tout a été entendu durant les audiences, en long et en large, à l'endroit et à l'envers! Tu écoutes tout le monde, et ensuite, tu prends ce que tu veux! Finalement, le processus de consultation a permis aux gens de s'exprimer, sauf que les défauts de cette histoire, c'est de créer des illusions et de confondre les genres. En effet, on donne l'impression aux gens consultés que tout ce qu'ils vont dire va être noté, compilé et pris en compte. Pourtant, sur beaucoup de sujets examinés, les gens n'avaient rien de fondé à dire si ce n'est des opinions ou des anecdotes. Pour avoir été secrétaire du Comité des États généraux pour la région de Québec et participé à nombre d'ateliers de consultation, je peux témoigner de ce phénomène de l'opinionite entendu *ad nauseam* lors des assises. Tout ceci pour dire que je pense que sur certaines questions, il faut des rapports d'experts, des analyses comparées, des études de la documentation internationale qui fait état des résultats de certaines expérimentations. Bref, il faut nourrir le processus de consultation par des analyses de recherches sérieuses, alors que les États généraux n'ont été pour une grande part que le remue-méninge de toutes les opinions du peuple qu'on a amené à se prononcer sur tous les sujets même sur ceux qu'ils ne connaissaient pas.

Sur certaines questions, on a certes besoin des avis de la population dans son ensemble. Je pense, par exemple, aux finalités que le système éducatif doit poursuivre, si on doit enseigner plus de sciences, faire de la place à l'économie dans le curriculum, à la morale, à l'éducation sexuelle, etc. Ces finalités du système relèvent effectivement d'un débat citoyen.

Cependant, sur des éléments plus techniques, on a besoin de faits, de recherches documentées, car il n'y a aucun intérêt à écouter quelqu'un qui est étranger au sujet, mais qui se prononce avec assurance sur des questions qu'il ne maîtrise pas. Cela n'a aucune valeur. Pendant les États généraux, on a entendu beaucoup de gens tenir de tels propos. Même si cela donne une illusion démocratique à cet exercice, il reste qu'en réalité on ne peut pas s'appuyer sur ce qu'on appelle maintenant des « faits alternatifs » à la Trump pour construire une réforme.

Quand l'opinion de madame Blancheville devient équivalente à celle de l'expert, on a véritablement un problème de méthode. Sur certains sujets, mais pas sur tous, il faut écouter les experts, car ce sont eux qui peuvent étayer la discussion à partir de preuves scientifiques ou à tout le moins de données crédibles et fondées. Le défaut des États généraux aura donc été à deux niveaux. D'abord, on a confondu opinion et expertise, et ensuite, on a assisté à une sorte de détournement dans les officines ministérielles, du processus de construction des programmes. C'est-à-dire que l'on a fait émerger du rapport une idéologie pédagogique constructiviste qui n'était pas vraiment présente de manière claire au départ.

Ce fut un défaut majeur des États généraux, et j'espère qu'on tirera des leçons pour la prochaine réforme. On verra bien quel parti politique prendra ce dossier à bras le corps et tôt ou tard, il faudra refaire un nouvel exercice de réforme des programmes. Il y a une sorte d'évitement, de silence gêné, de malaise à parler de cette réforme mal née.



*SM: Parlant de réforme, j'aimerais qu'on revienne sur une autre réforme, celle qui a fait passer la formation des enseignants de trois à quatre ans. Tu as été là aussi un acteur de ce changement. Comment as-tu accueilli cette réforme et quelle avait été ta position à ce moment?*

CG: Contrairement à la réforme de la formation des maîtres au primaire, celle de la formation à l'enseignement au secondaire a été très mal accueillie. Les sciences de l'éducation ont porté l'odieux de cette réforme au sens où certains professeurs provenant des facultés disciplinaires ont fait valoir que ce projet, et surtout le principe de la bidisciplinarité qu'ils critiquaient fortement, émanait des facultés des sciences de l'éducation et contribuait à niveler par le bas la formation.

Cette critique n'était pas fondée, car un des motifs de ce changement prenait plutôt son origine d'un problème constaté sur le plan de l'organisation du travail dans les écoles secondaires où on retrouve les spécialisations disciplinaires: physique, chimie, etc. En fonction de l'importance de certaines matières dans le curriculum, il y a plus de cours attribués dans des disciplines que dans d'autres. Par exemple, plus de cours se donnent en français ou en mathématiques qu'en arts. C'est pourquoi, dans une perspective d'organisation du travail dans une école secondaire, si on veut donner de l'ouvrage à l'ensemble des enseignants, utiliser la règle de la bidisciplinarité permet de régler plus facilement, du moins en partie, le problème de leur tâche. Comme il n'est pas rentable de payer un enseignant à ne rien faire, il devenait beaucoup plus économique d'adopter le principe de la bidisciplinarité. En enseignant à la fois la physique et la chimie ou encore l'histoire et la géographie, il était souhaité que l'enseignant puisse remplir beaucoup plus facilement son emploi du temps. C'était d'abord ce qui était visé par cette mesure, c'est-à-dire les tâches

des enseignants. Il n'y avait donc pas à ce sujet de complot machiavélique en vue d'un nivellement par le bas ni une spécieuse rhétorique épistémologique justifiant cette mesure et provenant des sciences de l'éducation ; plus simplement, l'organisation du travail dans les écoles a été l'argument de base pour introduire la bidisciplinarité au secondaire et souhaitée par le Ministère, les commissions scolaires.

L'autre changement majeur a consisté à allonger la durée de la formation qui est passée de trois à quatre ans. La raison tenait dans le mauvais fonctionnement d'un mécanisme qui s'appelait la probation des enseignants. La rareté d'emploi a rendu difficilement applicable ce mécanisme de probation qui avait été instauré au cours des années 1970. Ce dispositif prévoyait qu'au sortir de leur formation, les nouveaux diplômés devaient passer par une période de probation équivalente à deux années d'enseignement à temps plein. Étant donné la grande difficulté pour les candidats finissants ayant obtenu leur diplôme d'avoir la possibilité d'enseigner sur une base constante au cours des premières années suivant l'obtention de leur diplôme, le marché de l'emploi ne le permettant pas, il a été décidé de retirer cette mesure qui a été remplacée par une formation initiale allongée à quatre années avec une hausse significative du temps alloué aux stages pratiques (minimum de 700 heures). L'hypothèse était que cette augmentation de la durée de la formation pratique permettrait quand même d'assurer la maîtrise des compétences des futurs enseignants. Il faut reconnaître que cette mesure était intéressante même si elle coûtait passablement plus cher que la probation. À mon avis, c'était une bonne chose d'intégrer une formation pratique allongée à l'ensemble de la formation à l'enseignement et, à l'époque, il s'agissait d'un virage positif dans le sens de la professionnalisation des enseignants et du rétablissement des liens entre les milieux d'enseignement et les facultés des sciences de l'éducation. En ce sens, la

formation pratique allongée a permis de mettre sur pied un réseau d'écoles associées (par exemple, à l'Université Laval) au processus de formation des futurs candidats à l'enseignement. Les écoles associées sont une adaptation du concept de *Professional Development Schools*. Cette idée fut lancée quelques années plus tôt par le Holmes Group<sup>9</sup> dont les travaux ont connu une grande diffusion à l'époque.

Petite parenthèse, c'est dans cette mouvance-là, entre 1990 et 1993, que le CRIFPE,<sup>10</sup> le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, fut créé. Le CRIFPE a joué un rôle moteur au Québec dans l'articulation du discours sur la professionnalisation des enseignants et de la formation. Il faut s'attarder sur cette idée de professionnalisation, car si la réforme de la formation à l'enseignement a connu son départ au début des années 1990, notamment sur le plan des structures, elle se poursuivra au début des années 2000 par la publication du référentiel des compétences en formation à l'enseignement. La professionnalisation est une orientation de base de ce référentiel. Examinons ceci un peu plus avant.

À la fin des années 1990, la ministre Pauline Marois avait mandaté un comité dont je faisais partie pour estimer, d'une part, les changements à apporter à la formation des enseignants à la suite de la réforme des programmes des écoles primaires et secondaires initiée au début des années 2000 et aussi, d'autre part, pour clarifier les référentiels de compétences professionnelles publiés au cours des années 1990. Il faut rappeler qu'il

---

9. Le Groupe Holmes est un consortium de doyens de facultés d'éducation de grandes universités américaines rassemblés pour promouvoir une réforme de la formation des enseignants et de la profession enseignante.

10. Au début, en 1990, un premier regroupement portait le nom de GRISE, Groupe de recherche interuniversitaire sur les savoirs et l'école; il est devenu par la suite le CREFPE, Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante, pour prendre finalement le nom de CRIFPE, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, en 1993.

existait déjà des référentiels de compétences qui avaient besoin d'être harmonisés. Dans le jargon du métier, on appelait ces documents *les documents fuchsia*<sup>11</sup> en raison de la couleur de leur couverture. Ne présentant pas d'unité conceptuelle, ils consistaient à décliner des listes disparates d'objectifs, d'habiletés et de comportements que les futurs enseignants devaient maîtriser. Le concept de professionnalisation y était évoqué sans être vraiment défini ni articulé aux compétences. Bref, une mise en forme et un ménage s'imposaient pour leur donner à la fois une profondeur et une unité conceptuelle, et aussi en réduire le nombre de compétences et les regrouper par catégories.

Le référentiel de compétence en formation à l'enseignement est paru en 2001. Le document présente deux grandes orientations, former un professionnel et former un professionnel cultivé. Il définit également 12 compétences à atteindre. Former un professionnel renvoie à l'idée qu'un enseignant, pour être compétent, doit maîtriser des gestes professionnels qui débordent largement la matière qu'il enseigne même si la maîtrise de celle-ci est essentielle. De même, un professionnel n'est pas un technicien même si son travail implique certains gestes plus techniques. Par ailleurs, former un professionnel cultivé découle directement du rapport Inchauspé et définit l'enseignant comme un passeur culturel, comme héritier, critique et interprète de culture. L'enseignant maîtrise des savoirs certes, il est capable d'aller au-delà des savoirs du programme, il peut mettre en scène des activités qui correspondent à la fois au niveau et aux intérêts des élèves de même

---

11. Ces documents du ministère de l'Éducation sont les suivants : *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues* (1992) ; *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues* (1994) ; *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire Orientations et compétences attendues* (1996) ; *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Orientations et compétences attendues* (1997).

qu'aux exigences de la matière, il peut amener l'élève à saisir les axes d'intelligibilité des savoirs, à prendre une distance critique.

De leur côté, les 12 compétences sont définies en référence au contexte de travail de l'enseignant qui exerce le métier. Pour les identifier et les décrire, nous nous demandions quels étaient les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'enseignant pour exercer son travail. Nous avons examiné et regroupé les compétences des documents fuchsia, de même nous avons analysé plusieurs autres référentiels issus de l'analyse du travail des enseignants. Les 12 compétences sont regroupées en quatre catégories. Les fondements: 1. Agir en tant que critique, héritier et interprète de culture, c'est-à-dire que l'enseignant doit maîtriser la matière qu'il enseigne au-delà des programmes qu'il enseigne afin de pouvoir jouer son rôle de passeur culturel; 2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement à l'oral et à l'écrit. La seconde catégorie renvoie aux compétences reliées à l'acte d'enseigner: 3. Planifier l'enseignement et l'apprentissage des contenus à voir au programme; 4. Implanter des activités; 5. Évaluer les apprentissages; 6. Gérer le groupe-classe. La troisième catégorie est en lien avec le contexte social et scolaire: 7. Adapter ses interventions aux caractéristiques des élèves; 8. Intégrer les TIC dans son enseignement; 9. Coopérer avec les parents et autres partenaires; 10. Travailler avec l'équipe pédagogique. Enfin, des compétences reliées à l'identité professionnelle: 11. S'engager dans une démarche de développement professionnel; 12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. Je pense que ces compétences font un bon tour d'horizon du travail de l'enseignant.

Outre une définition plus rigoureuse des orientations et des compétences attendues en formation à l'enseignement, le référentiel a permis de faire le ménage dans l'offre de formation. Il faut savoir que pour des programmes équivalents,

l'offre de cours pouvait varier considérablement d'une université à l'autre. En limitant les compétences, on précise en quelque sorte le portrait du pédagogue que l'on veut former autant au niveau du primaire que du secondaire. Par conséquent, si on offre au Québec un baccalauréat d'enseignement en éducation préscolaire et en enseignement au primaire dans 11 universités québécoises, on devrait pouvoir y repérer davantage d'aspects communs dans l'offre des cours permettant l'atteinte des 12 compétences que de différences, et ce, malgré les particularités de chaque institution.

Les universités qui veulent créer un programme pour former des maîtres pour l'enseignement primaire sont obligées de déposer un document au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) faisant la preuve qu'elles proposent des activités de formation en relation avec les 12 compétences du référentiel. Même si le référentiel demeure au seuil de la porte d'entrée des universités et ne leur dicte pas directement les contenus d'enseignement, l'identification des compétences visées par les activités de leur programme est déjà un pas supplémentaire par rapport à ce qui se faisait auparavant et assurait une certaine unité dans l'offre de formation. Les universités allaient ensuite pouvoir ajouter des activités à la mesure de leurs particularités locales, tout en respectant ces compétences.

En résumé, je pense que la réforme des programmes de formation à l'enseignement initiée au début des années 1990 et poursuivie en 2001 par la publication du référentiel a permis de corriger certains problèmes et de faire des avancées intéressantes.

*SM: Parlons maintenant du référentiel de formation à l'enseignement qui date déjà de presque deux décennies. Si c'était à refaire, si on te donnait à nouveau le mandat de le remettre à jour, que ferais-tu?*

CG: D'abord, votre question tombe à point nommé. On ne le fera pas. On ne m'a pas demandé. Un processus a été amorcé en 2016 et une équipe avait été constituée par le Ministère. Le CRIFPE avait organisé un panel avec les membres de l'équipe de rédaction. On nous avait assuré à ce moment-là que l'essentiel de ce qui avait été écrit demeurerait, mais qu'il y aurait des rajustements ici et là. Puis, ce fut le silence radio pendant deux années. Je ne sais pas ce qui s'est passé, mais j'imagine que le processus a été compliqué. En 2018, surprise! Et là, c'est l'urgence! Le Ministère confie à une autre équipe le soin de reprendre le processus, leur rapport a été déposé et une consultation des diverses parties prenantes a été lancée. Maintenant, tout est entre les mains du ministre. On verra, j'imagine, bientôt ce qui en résultera.

Tout ce que j'espère, c'est qu'ils ne pervertiront pas trop l'esprit de ce que nous avons fait. En fait, c'est souvent cela qui se produit dans les organisations. Des années plus tard, les nouveaux acteurs qui occupent les fonctions n'ont pas nécessairement la mémoire corporative, ils ne connaissent pas les raisons des choix qui ont été faits et prennent des directions qui peuvent être très différentes. Par exemple, les deux orientations choisies, soit former un pédagogue et former un pédagogue cultivé, découlaient directement de débats qui ont eu lieu au début des années 1990 à la suite de la transformation de la durée sur quatre ans de la formation des enseignants, de la fin de la probation, de l'instauration de la bidisciplinarité au secondaire. Il s'agissait alors d'insister sur l'importance de situer la formation à l'enseignement dans le contexte de

l'apprentissage d'un travail tout en ne négligeant pas l'importance du savoir. Cela dit, ils peuvent aussi avoir d'autres priorités et opter pour prendre d'autres directions. Il sera nécessaire de s'en expliquer toutefois.

Je pense que le référentiel de 2001 est un très bon document et j'en conserverais la plus grande partie. Il va sans dire que je ne suis pas neutre! Les commentaires entendus ici et là dans le milieu scolaire et universitaire sont plutôt positifs. Il y a évidemment des aspects qu'il faudrait ajuster. Je pense, par exemple, au problème de l'intégration des élèves en difficulté. Maintenant, il y en a tellement dans les classes. Ce serait sûrement pertinent de pousser davantage la réflexion à ce sujet.

Il en va de même dans le cas de la gestion de classe. Peut-être qu'il aurait lieu de faire la distinction entre les interventions préventives, d'une part, et les interventions correctives, d'autre part. Ces deux facettes constituent les dimensions fondamentales de la gestion de la classe. Il est important de mieux les aborder parce que les difficultés en gestion de classe sont la cause principale qui pousse les jeunes à abandonner le métier d'enseignant.

Également, il y a la compétence sur le travail en équipe, puis celle de la collaboration avec les acteurs du milieu. Je n'étais pas vraiment en faveur de l'apparition de ces compétences dans le référentiel, car même si ces aspects sont nécessaires dans le travail enseignant, je crois que ce sont des dimensions difficilement transposables dans une formation. Au mieux, elles devraient occuper un espace restreint, car elles n'ont pas la même importance que les autres dans le curriculum.

Petite parenthèse : cela m'amène à souligner le fait que l'on n'a jamais fait de hiérarchie des compétences. À l'époque, on en a discuté, mais on s'est dit finalement que peut-être on



entraîné trop dans les prérogatives des universités, c'est la raison pour laquelle nous nous sommes contentés d'énumérer les compétences sans les hiérarchiser. Peut-être qu'on pourrait le faire maintenant, car le référentiel a gagné sa place et fait maintenant partie du paysage. J'ai cru comprendre que ce sera fait dans la nouvelle version du référentiel.

Par ailleurs, la première compétence, celle liée au contenu, est d'un abord difficile pour plusieurs. Il faut rappeler, lorsque tu écris un document comme celui-là, que le processus ressemble à l'adage qui dit qu'un chameau est un cheval dessiné par un comité. La dernière version est un peu bancal à mon avis simplement parce qu'ils nous ont demandé, lors de la consultation publique, d'ajouter une compétence relative au contenu si on voulait que le document soit accepté par les parties prenantes. Dans notre esprit, la maîtrise du contenu était déjà là dans l'orientation de base sur le pédagogue cultivé, elle était présente, de manière implicite dans les compétences liées à l'acte d'enseigner. Il est en effet impensable d'enseigner tant qu'on ne maîtrise pas le contenu. Mais en raison de ce jeu politique, pour faire taire les possibles critiques de l'un et l'autre, nous avons dû ajouter une nouvelle compétence sur les contenus. Je trouve qu'elle est différente, puisqu'elle n'a pas été écrite dans le même mouvement de pensée que les autres, et est venue après les processus de consultation.

Il y a aussi la compétence sur les nouvelles technologies. On a choisi d'en faire une compétence distincte alors qu'elle aurait pu être intégrée aux autres compétences sur l'acte d'enseigner. Par cela, on a voulu insister sur le fait que cette dimension nouvelle devenait de plus en plus importante dans la société en général et qu'elle le sera encore plus à l'avenir. Peut-être que dans un nouveau référentiel, elle pourrait disparaître et être intégrée aux compétences pédagogiques en raison du fait que les TIC sont désormais omniprésentes dans nos vies.

Mais il faut toutefois reconnaître que, selon Slavin, dans une méga-analyse publiée en 2009, l'impact des TIC sur l'apprentissage demeure très faible avec une taille d'effet de 0,11 alors que les méthodes efficaces d'enseignement ont un impact beaucoup plus grand. C'est sur le noyau dur, la pédagogie, qu'il faut mettre l'accent, et ce, davantage que sur les technologies.

Écrire un référentiel de compétences, c'est écrire un document ministériel. C'est faire comme si c'était le ministre qui parlait et endossait le document. C'est ce qu'il fait d'ailleurs. En ce sens, pour des universitaires, c'est un processus d'écriture fort différent que celui dans lequel ils s'engagent à travers la production d'articles scientifiques. Celui qui écrit ce genre de document est comme un ouvrier qui reçoit une commande et n'est pas totalement en contrôle de son produit : son document passe par un processus de consultation très large, il reçoit les avis, puis il corrige le document en fonction des demandes du commanditaire. Le produit fini, c'est ce que le patron, c'est-à-dire le ministre, autorise et qui devient le document officiel énonçant la politique de la formation des enseignants au Québec.

Quand je parcours le document de 2001, je pense qu'on a touché à l'essentiel. En 20 ans, le contexte d'enseignement ne peut pas avoir changé au point d'invalider les compétences qui y sont décrites et d'en ajouter plusieurs autres. Il ne faut pas oublier que nous nous sommes basés sur le travail de l'enseignant et je pense que par nos compétences nous en avons bien dessiné les contours du métier et le contenu de sa tâche. Je ne pense pas qu'il y ait tant de changements à apporter. C'est peut-être dans le découpage des compétences ou encore dans la subdivision des composantes qu'il y aurait certains éléments plus importants et plus significatifs à ajouter.

Par ailleurs, en donnant plus d'ampleur à une compétence, on augmente aussi son impact sur les cours offerts dans un programme de formation des maîtres. En ce sens, on pourrait faire une analyse des postes offerts dans les facultés d'éducation au cours des 20 dernières années et établir un lien entre le référentiel des compétences et les embauches dans les départements d'éducation. En effet, comme les postes sont la plupart du temps alignés sur les besoins en cours au premier cycle, et que le référentiel s'adresse à la formation des étudiants de premier cycle en enseignement, je suis convaincu qu'on pourrait établir des liens directs avec le référentiel. Mon hypothèse est que ce sont les didacticiens qui sont les grands gagnants de cette réforme de 2001. Je dois avouer que je n'avais pas prévu ce scénario et que j'en suis plutôt déçu, car la didactique, dans son état actuel, me semble davantage un discours idéologique que scientifique. En grande majorité, les didacticiens, ces apôtres du constructivisme, n'ont pas réussi à asseoir leurs prétentions sur des preuves empiriques solides. Ils excellent à produire des séquences didactiques, mais en évaluent rarement l'efficacité sur l'apprentissage des élèves.

---

***SM: À l'époque de sa sortie, le référentiel a-t-il été bien reçu dans les universités?***

CG: Je pense qu'il a été bien reçu, sauf à l'Université Laval. C'est curieux, n'est-ce pas? Non, ce n'est pas surprenant, car je travaille dans cette université, et pour reprendre l'expression bien connue, on n'est jamais prophète dans son pays! Cela dit, il a été plutôt bien reçu un peu partout ailleurs. C'est sûr que chacun peut avoir à redire ici et là, mais il reste que l'objet tient la route au sens où maintenant, dans les stages de formation, les grilles d'observation et d'évaluation des enseignants sont élaborées à partir du référentiel. C'est aussi le cas pour certaines

commissions scolaires qui s'en servent pour embaucher leur personnel. Cela signifie qu'on a fait quelque chose de suffisamment pertinent pour qu'il soit utilisé dans la pratique. À bien des égards, le référentiel est passé dans les mœurs des facultés d'éducation québécoises et a fait œuvre utile.

Il sera rafraîchi, comme on l'a dit tout à l'heure. Si j'avais à le réécrire, avec le recul, je pense que nous pourrions le réduire et l'alléger, car il fait quand même plus de deux cents pages et c'est beaucoup. Mais il faut comprendre qu'on s'adressait d'abord à nos collègues universitaires des facultés d'éducation, mais aussi à ceux des autres facultés. On avait encore en tête le souvenir présent de l'opposition farouche à la bidisciplinarité chez plusieurs collègues. Il nous fallait donc prendre le temps de présenter les idées, de les expliquer. C'est quoi la professionnalisation? Le passeur culturel? Parmi les opposants, il y en avait qui pensaient, et qui le pensent sans doute encore aujourd'hui, que la connaissance de la matière suffit, et qu'on n'a pas besoin de la pédagogie pour enseigner. Ainsi, si je connais ma matière, je suis forcément capable de la transmettre, point à la ligne!

Ce sont des idées reçues auxquelles il fallait dire non, il nous fallait combattre cette vision-là. Il y a des stratégies à apprendre pour bien enseigner, et ceux qui les possèdent naturellement ne sont pas légion. Il faut donc les connaître, puis les apprendre. Chacun de nous est allé assez longtemps à l'école pour rencontrer dans son parcours universitaire des enseignants pourris qui auraient pu bénéficier grandement d'une formation pédagogique minimale. Imaginons, et cela m'est arrivé, un professeur qui se retrouve devant 75 étudiants universitaires, et qui pose au début de son cours la question suivante à sa classe: «De quoi parlerons-nous ce matin?» Puis, perdu dans ses pensées, le regard absent et tourné vers l'infini, il commence à péroter. Ne sachant pas comment ce propos pouvait être lié

avec celui du cours précédent, qui en plus était de la même farine, nous ne pouvions pas plus avoir une idée de la fin vers laquelle il voulait nous conduire si tant est qu'il y en eût une! Le noir total! C'était un mélange, un salmigondis, où étaient réunies, sans ordre apparent, toutes sortes d'idées disparates. À moins d'être pédagogiquement doués, les anti-pédagogues auraient pourtant tout intérêt à apprendre comment enseigner. Ils pourraient éviter de faire et de répéter pendant des années des erreurs importantes qui ont nui non seulement à l'apprentissage de générations d'étudiants, mais en plus les ont culpabilisés en raison de leur prétendue insuffisance de niveau qu'ils ne manquaient pas une occasion de leur faire sentir.

---

*SM: J'ai l'impression qu'on ne pourrait pas revenir en arrière. Le référentiel est effectivement inscrit dans les mœurs et on ne pourrait plus penser la formation des enseignants sans son existence. On peut y réfléchir, mais je ne pense pas qu'on pourrait revenir à une époque où il n'y en avait pas. Nonobstant le fait que l'on soit d'accord ou qu'on dise qu'il est perfectible, comme n'importe quoi d'ailleurs, je pense que tous s'accordent pour dire que l'existence d'un référentiel est absolument indispensable.*

CG: Effectivement, je pense que le référentiel est passé dans les mœurs. On n'entend pas de discours le remettant en question. Des rajustements, certes, mais pas un refus de cet outil. Il a même été copié ailleurs. J'ai vu un référentiel dans une HEP en Suisse qui était pratiquement un copier-coller du nôtre, mais sans une seule mention de la source évidemment. Dommage. La même chose en France d'ailleurs. Re-dommage! Il doit donc comporter un certain nombre de vertus pour qu'on veuille se l'approprier et de s'en arroger faussement la paternité!

À mon avis, une raison expliquant cette acceptation dans les facultés d'éducation est qu'on a été assez ouverts sur les approches d'enseignement. Si on avait insisté pour que les approches pédagogiques enseignées soient basées sur des données probantes, je crois qu'il y aurait sûrement des flammèches dans les facultés d'éducation. Nous avons été très prudents sur ce plan.

À l'époque, on ne parlait pas d'enseignement explicite, mais je pense que maintenant, j'en parlerais davantage dans le référentiel. Peut-être qu'il serait nécessaire d'être un peu plus « explicite » de ce côté et de nommer des approches qui ont montré leur efficacité. C'est notre rôle de formateur, à mon avis, de former les étudiants aux meilleures approches ou aux approches validées et de les former aux approches en vigueur dans les milieux d'enseignement. Le milieu scolaire est déjà en train de se frotter à l'enseignement explicite, les facultés n'auront pas le choix de suivre éventuellement.

---

*SM: Dans le cadre de la réforme, on a en quelque sorte sommé les enseignants de transformer leurs pratiques et leur enseignement en profondeur, sans être en mesure de leur assurer que ces transformations donneraient quelque chose de probant. C'est-à-dire qu'on leur demandait d'améliorer leur enseignement, d'améliorer le rendement de leurs élèves et l'apprentissage de ces derniers. Selon toi, y a-t-il eu une dérive entre les énoncés initiaux de la réforme et sa mise en pratique?*

CG: La surprise à laquelle on a été confronté, c'est qu'il y a eu un décalage entre ce qui a résulté des États généraux (le rapport Inchauspé) et le produit, c'est-à-dire le curriculum, qui a émergé des officines du ministère. Le rapport Inchauspé, on en a parlé plus tôt, je l'ai très bien accueilli. Mettre l'accent sur la culture, le rôle de l'enseignant comme passeur culturel m'a

semblé une très bonne idée au point où c'est cela qui nous a inspirés pour l'écriture d'une des deux orientations du référentiel en formation à l'enseignement: former un pédagogue cultivé. Mais plus tard, quand les programmes sont finalement sortis, le discours ministériel a fait valoir autre chose, il fallait changer de paradigme; là, je n'étais pas du tout d'accord. En analysant les documents ministériels<sup>12</sup>, on s'est rendu compte cependant que les ingrédients de ce virage paradigmatique étaient déjà dans le rapport Inchauspé, mais en germe seulement, et sans que cela soit accentué.

Même si le discours sur les compétences convient mieux à mon avis en formation professionnelle qu'en formation générale, il reste que j'étais capable de vivre avec cela. Il faut savoir qu'il y a deux grandes voies pour en assurer le développement, soit par un enseignement explicite et structuré, soit par un enseignement constructiviste. Et quand je lisais les discours sur les compétences, je le faisais avec une grille de lecture explicite, et c'est sans doute pour cela que je pouvais bien accueillir le rapport Inchauspé. Mais j'ai déchanté par la suite quand j'ai vu que le Ministère optait pour une perspective résolument constructiviste en mettant de l'avant l'injonction qu'il fallait passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Non seulement ce virage n'était pas affirmé (du moins pas nettement) dans les États généraux, mais en plus il allait à contresens des recherches sur les bonnes pratiques d'enseignement pour faciliter l'apprentissage des élèves en difficulté.

Pour un enseignant, changer de paradigme voulait dire laisser de côté beaucoup de stratégies qui se trouvaient dans son coffre à outils, pour apprendre de nouvelles stratégies

---

12. Cerqua, A. et Gauthier, C. (2010). *Esprit où es-tu? En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval.

qu'on prétend meilleures. Non seulement le Ministère a essayé de faire croire que ces stratégies étaient meilleures, sans pour autant le prouver, mais plus encore, la distance entre ce que les enseignants savaient faire et ce qu'on leur demandait d'apprendre était tellement grande que les risques d'échec devenaient très élevés. On le sait, conduire une classe en pédagogie de projet, c'est très difficile. D'abord, il faut déployer beaucoup d'énergie pour monter un simple projet. L'enseignant doit coordonner un ensemble de composantes : souvent, les projets nécessitent l'implication des parents, les élèves peuvent être occupés à des tâches différentes et ne vont donc pas nécessairement apprendre les mêmes contenus et habiletés. Il faut donc animer, superviser, évaluer l'ensemble des opérations. Certes, les projets, c'est intéressant, mais aussi très dévoreur de temps (*time consuming*) et plusieurs enseignants ont l'impression de ne rien approfondir avec leurs élèves, mais seulement de survoler ce qui doit être appris. C'est une tâche complexe pour l'enseignant, extrêmement exigeante et épuisante.

Je dirais que ce n'est pas impossible à réaliser, mais pas nécessairement à la portée de tout le monde. Il y en a plusieurs qui se sont cassé le nez là-dessus et pourtant, ils étaient de bonne volonté. Il ne faut jamais oublier que dans ce genre de réforme celui qui est sur la première ligne, c'est l'enseignant. Alors, quand on voit des apprentis sorciers qui essaient de faire croire aux enseignants qu'ils doivent modifier leurs pratiques pédagogiques pour en adopter de nouvelles supposément meilleures, il ne faut pas perdre de vue que celui qui en paie le prix, c'est l'acteur de première ligne, celui qui est au front, l'enseignant.

Dans cette réforme, on a prescrit aux enseignants quelque chose qui ne pouvait pas fonctionner. Cette approche par projet s'adressait à des clientèles d'élèves trop particulières. Il s'agissait d'enfants qui sont capables d'apprendre tout seuls



ou presque. Si tu fais une pédagogie par projet, avec des étudiants doués, ils sont capables d'apprendre. Pourquoi? Parce qu'ils sont capables d'accéder eux-mêmes aux savoirs qui leur manquent. Pris dans le tourbillon de la coordination des activités des projets de sa classe, l'enseignant ne peut leur montrer les savoirs dont ils ont besoin au moment précis où ils en ont besoin. Donc, il faut qu'ils se les approprient seuls. Un élève relativement doué est capable, mais la grande majorité des enfants ne sont pas en mesure de se donner eux-mêmes ces préalables. Dans cette approche, seuls les meilleurs vont réussir, et les autres, ceux qu'on voulait tout particulièrement aider, n'arriveront pas à apprendre. Bref, on obtient le contraire de ce qu'on désirait, et c'est cela qui a été dramatique, car l'objectif était d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage et, malheureusement, on a pris la pire stratégie pour y arriver.



## Section 4

# L'efficacité en enseignement

---

*SM: Il semble y avoir une certaine réticence au discours sur l'efficacité en enseignement et sur la recherche qui aborde cette question. Dans les facultés d'éducation québécoises, comment expliques-tu que les formateurs soient réfractaires à un discours centré sur l'efficacité?*

CG: Je pense qu'il y a un petit côté fleur bleue dans tout ça. Beaucoup ont peur des mots et le mot efficacité en effraie plusieurs, pourtant il ne mord pas! J'imagine que certains y voient les excès du film *Les temps modernes* avec Chaplin, où l'humain est assujéti au rythme fou de la chaîne de montage. Il y a également bien des idées reçues qui circulent en abondance dans le milieu des sciences de l'éducation, idées formatées en prêt-à-penser commode qui sont reprises comme les publicités en boucle et qui finissent par se cristalliser dans l'esprit des formateurs. On a fait ainsi, par exemple, un procès tout à fait injustifié à l'endroit de l'importance de l'exercice que l'on a réduit au slogan «*drill and kill*». Il y a enfin des amalgames comme celui qui consiste à associer la «pédagogie constructiviste» à la promotion de la participation active de l'apprenant dans la construction de son savoir alors qu'à

l'opposé, l'enseignement efficace est associé au béhaviorisme et est répudié, car il est présumé fonctionner sur un modèle hiérarchique *top-down* à visée transmissive où l'élève serait considéré comme un sujet passif. Ce qui est évidemment faux et réducteur quand on considère que même le conditionnement opérant est d'abord et avant tout basé sur l'action de l'apprenant. Bref, il y a là toute une série de quiproquos, de malentendus, de rapprochements douteux, de préjugés et de concepts mal compris et galvaudés sans ménagement. Quand on y pense un peu plus sérieusement, il est difficile de comprendre qu'on puisse être contre l'efficacité, contre le fait de vouloir améliorer le fonctionnement de quelque chose à moins de verser dans de tels raccourcis intellectuels.

Peut-être aussi que ceux qui résistent au discours sur l'efficacité pensent que, lorsqu'une forme de contrôle est exercée, ils vont perdre leur autonomie. Par exemple, Engelmann, celui qui a créé le *Direct Instruction*, s'est attiré ce genre de critique quand il a proposé des «scripts» indiquant les consignes ou explications que devaient dire les enseignants au cours de leurs leçons. Engelmann s'est fait connaître par les programmes qu'il a élaborés sous la forme de leçons qu'il a validées dans des classes auprès des élèves. Dans ses leçons préparées minutieusement, il a formalisé ce que l'enseignant devait dire à ses élèves. La raison qu'il invoque n'est pas du tout bête, elle consiste simplement à signaler que dans le processus d'enseignement, l'usage spontané de mots souvent inappropriés ou ambigus augmente la possibilité d'induire les élèves en erreur. Alors, il a vérifié auprès des enfants en situation réelle les quiproquos que certaines consignes ou explications pouvaient créer. Il a établi ensuite que, pour l'enseignement de tel ou tel contenu d'une leçon, il serait préférable de poser la question d'une certaine manière plutôt que d'une autre si l'on voulait éviter les erreurs de compréhension. Si on donne à l'enseignant

le « script » de ce qu'il doit dire pour enseigner telle ou telle notion, au lieu de le brimer, on lui facilite plutôt la vie, du moins si l'on veut que l'élève apprenne. Il est clair qu'un enseignant ne pourra apprendre par cœur tout ce qu'il va dire à ses élèves, et ce n'est pas la visée du « script », mais pour certaines notions plus difficiles à enseigner, les « scripts » peuvent l'aider à éviter de produire chez eux des erreurs de compréhension. On retrouvait la même idée chez Piaget qui, pour vérifier si l'enfant est capable de conserver les liquides ou des longueurs, prenait bien soin d'énoncer ses questions d'une certaine manière pour éviter de mettre la réponse dans la bouche de l'enfant. Autrement, il aurait interprété comme maîtrisée chez l'enfant une opération intellectuelle qui ne l'était pas encore.

Le discours de l'autonomie est souvent associé à celui du professionnel. Tout se passe comme si on disait qu'en professionnalisant ce métier ou cette occupation qu'est l'enseignement, on octroierait comme par enchantement à l'enseignant la liberté et l'autonomie de fonctionnement. Je crois qu'il y a une erreur de compréhension sur ce point. Professionnaliser, c'est d'une certaine manière restreindre la liberté de l'acteur parce que, à partir du moment où il est convenu qu'il y a un savoir-faire commun et partagé chez les professionnels, ce savoir-faire fait partie de la base de connaissances de la profession et par conséquent, le professionnel ne peut pas agir à sa guise tous azimuts. Il doit agir conformément aux procédures reconnues et validées. Le savoir-faire qu'il mobilisera s'inscrit donc dans ces limites. Il est donc restreint et partant, son autonomie professionnelle également.

Il en va de même pour l'enseignant qui utilisera les bonnes pratiques, c'est-à-dire les procédures reconnues par la profession à laquelle il appartient. Prétendument autonome dans sa classe, il est déterminé dans son agir par son appartenance à sa profession. L'enseignant exerce toujours dans une forme de

contrainte et seule une occupation non professionnalisée, où chacun fait ce qu'il veut et n'importe comment, est non contraignante. Un médecin ne peut pas changer arbitrairement de règles, un bon matin, pour faire autrement, en prétendant que c'est le début du printemps et que l'intervention chirurgicale va se faire dehors, au soleil dans le parc. On lui reconnaît une autonomie professionnelle, mais pas de cette manière. Il est libre d'intervenir à l'intérieur d'un réseau de contraintes. Les protocoles reconnus sont des contraintes et des limites à sa liberté d'action. Souhaiter l'autonomie professionnelle, dans la fausse compréhension de plusieurs, c'est souhaiter l'absence de contraintes dans son agir, et paradoxalement, désirer œuvrer dans une occupation non professionnalisée.

Il n'est pas surprenant, à première vue, que cette forme de liberté soit valorisée, car chacun veut faire à sa guise. Mais à partir du moment où existe une procédure reconnue pour faire ceci ou cela, il faut la respecter. Autrement, c'est le retour à l'à peu près et aux risques d'erreurs graves. Si un parent arrive dans l'école un lundi matin et veut s'en prendre à l'enseignant de son fils, il doit exister une procédure à suivre à l'école pour gérer ce genre de problème. Le parent ne va pas pouvoir aller haranguer l'enseignant dans sa classe comme s'il entraînait dans une auberge espagnole. Il y a un détour obligé vers le bureau de la direction. Pour moi, c'est cela professionnaliser. C'est mettre au jour et valider des procédures à suivre pour agir dans des types de situations données. Si un enseignant doit intervenir auprès d'un élève ou d'un parent en crise, il est préférable qu'il se fie d'abord aux façons de faire reconnues qui sont validées par la recherche et qui font partie du savoir partagé de son groupe professionnel. On ne parle pas ici d'un assujettissement à des prescriptions tyranniques, mais bien du recours par l'enseignant à un soutien pour intervenir de manière prudente, éclairée et responsable.

J'ai assisté récemment à une conférence sur le toucher professionnel en enseignement. Si l'enseignant ne peut éviter de toucher à ses élèves dans le quotidien de sa classe, il doit savoir quelles sont les balises pour ne pas être victime de poursuites éventuelles. On pense ici, par exemple, au toucher pour reconforter un élève qui peut être éventuellement interprété comme un attouchement sexuel ou encore le fait de prendre un élève fermement par la main et de le rediriger à sa place peut être vu comme une forme de violence physique. Qu'est-ce que l'enseignant peut faire dans ces circonstances? Quelle est la distance raisonnable à maintenir? Quelle est la force appropriée dont il doit faire preuve? Tout ce principe de la «raisonnabilité» du toucher est fort complexe. Il faut faire la lumière sur ces questions parce qu'elles renvoient directement à l'agir de l'enseignant qui a besoin de balises établies et reconnues pour se guider. Cette question est également fondamentale en formation à l'enseignement.

La gestion de la classe qui est la bête noire des enseignants, autant débutants qu'expérimentés, met en évidence plus que jamais l'importance du besoin de disposer de stratégies d'intervention validées et reconnues dans la profession. Quelles sont les façons de faire à privilégier? Ce peut être des stratégies toutes simples comme celle de dire, tout en gardant son calme, à l'élève dérangeant: «Je te demande de choisir. Ou bien tu fais A, ou bien tu fais B.» Le choix forcé est une procédure reconnue par la recherche en gestion de classe que l'enseignant peut appliquer dans sa classe. C'est cela, à mon avis, «professionnaliser», même si ça contraint l'agir de l'enseignant. Ce n'est pas l'agir arbitraire. C'est reconnaître qu'il y a une meilleure façon de faire. Je ne sais pas pourquoi certains ont peur à ce point de cette limite à leur liberté, alors que c'est un soutien utile à leur action. Ils ont peur d'une camisole de force, alors que finalement, il est plutôt libérateur et rassurant de savoir qu'on a agi

correctement, selon des normes professionnelles. Agir selon la procédure, c'est se libérer de l'arbitraire, alors qu'on pensait auparavant qu'une procédure reconnue dans la profession était un cadenas, une entrave à la liberté!

---

**SM: Plus haut, tu as évoqué ton ouvrage *Pour une théorie de la pédagogie, dans lequel tu dégages une certaine base de connaissances en enseignement. Depuis cet ouvrage paru en 1997 (donc il y a plus de 20 ans), quelles ont été les évolutions en matière de connaissances sur l'enseignement?***

CG: Dans *Pour une théorie de la pédagogie*<sup>1</sup>, j'avais utilisé une métaphore, la théorie du sac. Imaginons dix casse-têtes qui représentent des figures d'enseignants et supposons que l'on choisisse des morceaux parmi eux que l'on dépose ensuite dans un sac. Quand je retire ces morceaux du sac et que j'essaie de reconstituer les figures, je me retrouve avec des parties de portraits d'enseignants, mais sans savoir à quels personnages elles correspondent. On pourrait avoir dix figures d'enseignants dans lesquelles il y a des trous. On avait déterminé, dans le cadre de notre recherche, plusieurs stratégies pédagogiques qui semblaient efficaces d'après la littérature, mais on ne savait pas si, une fois mises ensemble, elles correspondaient au portrait d'un seul « bon enseignant » ou à celui de plusieurs portraits d'enseignants efficaces. Ce que je me disais à l'époque, c'est qu'il était sans doute possible d'avoir plusieurs représentations de ce qu'est un bon enseignant. Ainsi, il pourrait y avoir plusieurs stratégies pour bien enseigner et avec lesquelles on pouvait faire différents portraits robots de bons enseignants.

---

1. Gauthier, C., Martineau, S., Malo, A., Desbiens, J.-F., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval et Éditions De Boeck, Belgique, 375 p.



Maintenant, avec les travaux récemment réalisés sur l'enseignement explicite, j'en arrive à cette idée, et ce, dans la même perspective que Rosenshine énonçait déjà en 1986 dans son article du *Handbook of Research on Teaching*. Il avait répertorié, à partir des recherches sur l'efficacité de l'enseignement, six fonctions pédagogiques de base (vérifier les devoirs, faire du modelage, de la pratique guidée, de la pratique autonome, donner de la rétroaction, réviser ce qui a été appris). Ce sont des stratégies qui facilitent l'apprentissage et que les enseignants efficaces utilisent; elles constituent un modèle du bon enseignant. Il peut y avoir des variantes dans la manière de mettre en scène chacune des fonctions, de même, il peut y avoir des fonctions supplémentaires. C'est ce qui nous fait soutenir maintenant que l'enseignement explicite appartient à la famille des modèles instructionnistes.

Nous détenons actuellement suffisamment d'éléments, de bonnes pratiques formalisées, qui vont dans le même sens. Alors, je suis passé d'une conception où je croyais qu'on avait plusieurs «bonnes stratégies» formalisées par la recherche, mais disjointes et ne formant pas un tout cohérent, à une approche instructionniste qui est davantage intégrée et qui comprend plusieurs modèles d'un enseignement efficace basés sur des stratégies relativement semblables. Cela ne veut pas dire toutefois qu'il n'existerait pas d'autres modèles d'enseignement qui seraient ou pourraient être efficaces, mais simplement que c'est celui-là pour lequel nous disposons le plus de données présentement et qui nous semble le plus efficace. Cette façon de faire a été formalisée et si l'enseignant mobilise ces stratégies dans sa classe, il y a de bonnes chances que cela facilite la réussite scolaire de ses élèves. Ainsi, on augmente la possibilité que les élèves apprennent et on diminue d'autant les risques d'échecs.

Je pense donc qu'il y a un modèle d'enseignement à la Rosenshine qui est efficace; j'étais moins prêt à l'admettre auparavant, car je croyais que les preuves d'efficacité des approches constructivistes étaient plus solides qu'elles ne l'étaient en réalité. Nos recherches ultérieures sur l'enseignement efficace et les écoles efficaces nous ont amenés à être critiques des prétentions de ces approches.<sup>2</sup>

---

**SM:** *Concernant cette question ou cette préoccupation du « désagrément », que tu as ressentie au début de ta carrière et qui te faisait dire: « On ne m'a pas appris à enseigner ou à bien enseigner », dirais-tu aujourd'hui que tu es parvenu à répondre à cette question ?*

CG: Oui, j'en ai l'intime conviction. Maintenant, rendu au terme de ma carrière universitaire commencée aussi loin qu'en 1978, je suis très content de pouvoir constater que j'ai enfin pu boucler la boucle. Je suis très heureux de pouvoir affirmer que si, à mon époque, les formateurs n'avaient pas de stratégies pédagogiques à proposer aux futurs enseignants, nous pouvons désormais offrir aux étudiants en formation initiale, et aussi en formation continue, une approche d'enseignement validée par la recherche et qui fonctionne auprès des élèves. Il s'agit maintenant de l'intégrer dans les programmes de formation à

---

2. Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Coll. Formation et profession. Québec: PUL, 114 p. Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec: Presses de l'Université Laval (PUL), 176 p. Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal: ERPI. Bissonnette, S., Gauthier, C., Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et à l'école*. Montréal: Chenelière.

l'enseignement, ce qui est cependant loin d'être gagné, et ce, pour toutes sortes de raisons.

D'abord, en raison de nos critiques de la réforme. Il y a beaucoup de professeurs des facultés d'éducation qui ont fait leur pain et leur beurre de la réforme. Leur dire comme nous l'avons fait, des collègues et moi-même, que le constructivisme fonctionne moins bien qu'ils le prétendent, cela ils n'étaient certainement pas prêts à l'entendre et ils ne l'ont pas encore digéré. Cela s'explique, quand tu as fait ton fonds de commerce avec une approche d'enseignement de type constructiviste promue dans le cadre d'une réforme, quand tu as dit aux étudiants pendant des années que c'était la manière d'enseigner à privilégier, quand tu diabolises l'enseignement structuré, tu n'es certes pas prêt à tout larguer d'un coup de baguette!

En conséquence, si des changements devaient se produire en enseignement au Québec, ils proviendraient plutôt des pressions exercées par le milieu scolaire, mais certainement pas des facultés d'éducation. C'est le milieu scolaire qui va exiger des facultés d'éducation qu'elles s'ajustent en ce qui concerne les approches d'enseignement que devraient maîtriser les futurs enseignants. Je pense notamment aux situations de stage. Un stagiaire qui va enseigner dans une classe où on utilise l'enseignement explicite et qui n'en a jamais entendu parler est directement interpellé. Il transférera la pression de sa critique sur ceux qui l'ont formé dans sa faculté.

Le milieu scolaire est en train de changer et c'est l'enseignement explicite qui bat cette fois la mesure. Le fait que le milieu scolaire se transforme en ce sens risque d'entraîner des changements dans les facultés d'éducation où l'on retrouve le plus de gens réfractaires à l'enseignement explicite ou ne le connaissant tout simplement pas. Cela prendra du temps,

mais je pense que le mouvement du changement est déjà engagé et que les facultés d'éducation devront en prendre acte.<sup>3</sup>

On rencontre un phénomène assez typique des facultés d'éducation : les gens sont critiques des travaux sur l'enseignement efficace sans pour autant les avoir lus. Tout se passe comme si le fait de détenir un doctorat dans un domaine aussi large que les sciences de l'éducation rendait soudainement compétent celui qui le détient dans toutes les sphères de ce vaste champ. Cela fait en sorte que n'importe qui se sent autorisé à se prononcer sur tous les sujets en éducation, même sur ceux qu'il ne connaît pas du tout. La conséquence désagréable de cette compétence soudaine et autoproclamée est d'entendre quelqu'un critiquer nos travaux en multipliant les « je ne suis pas d'accord », alors que ce vis-à-vis n'a visiblement jamais rien lu sur le sujet. C'est un trait assez marquant depuis nos premiers travaux sur la réforme en 2005 : on a essuyé une pluie de critiques provenant de gens qui ne connaissaient visiblement rien des auteurs dont on parlait. Mais ils s'autorisaient à être en désaccord comme si leur doctorat les rendait omniscients dans toutes les sphères de l'éducation alors qu'en réalité on avait affaire à des ignorants. En fait, ces gens s'appuient sur une expertise autoproclamée, mais vide.

J'étais au Brésil l'année dernière et je présentais lors d'un séminaire nos travaux sur l'enseignement explicite. La direc-

---

3. Il y aura peut-être l'arrivée dans nos facultés d'un concept qu'on a vu récemment être proposé par des collègues français appelé l'« enseignement explicite plus », qui consiste à proposer le même fond constructiviste qu'auparavant, mais en lui accolant le nom d'explicite plus comme pour indiquer que c'est encore mieux que ce que nous proposons. Voir à cet effet notre texte répondant à cette tartufferie : « L'injonction à "enseigner plus explicitement" n'est pas conforme à l'enseignement explicite de Rosenshine – La dérive des cousins français » par S. Bissonnette, M. Bocquillon et C. Gauthier dans la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 8, n° 2, printemps 2019.

trice du département d'une faculté d'éducation m'interpelle à peu près comme suit : « Moi, je considère qu'une seule approche d'enseignement est dommageable pour les étudiants, alors qu'il en existe plusieurs. » Je lui ai répondu effectivement qu'il y en a plusieurs, mais dont l'efficacité pour soutenir l'apprentissage des élèves n'est pas la même. La grande étude américaine, le projet *Follow Through*, menée dans les années 1970 et 1980 et dans laquelle on comparait les approches pédagogiques, a permis de mettre en évidence cette variation de l'efficacité des méthodes pédagogiques. On y a démontré, par exemple, que certaines approches pédagogiques expérimentées donnaient des résultats moins bons que le groupe contrôle, c'est-à-dire que si on n'en utilisait aucune ! Ces approches sont plus dommageables que des approches traditionnelles qui fonctionnent sans apport spécifique. Alors, si je pousse à sa limite l'objection, la dame considérerait qu'il serait préférable qu'un enseignant soit formé à toutes les approches, incluant celles qui ne marchent pas, plutôt que d'être initié à ce qui a été démontré efficace auprès des élèves.

Notre idée est de recommander les approches à propos desquelles nous disposons de résultats éprouvés, et non pas celles pour lesquelles on peut prédire les difficultés sur l'apprentissage. Tout se passe comme si certains considéraient comme un défaut d'avoir une approche pédagogique à propos de laquelle on a des résultats d'apprentissage positifs chez les élèves. C'est plutôt un atout formidable, et s'il y en avait d'autres pour lesquelles on bénéficiait de résultats positifs, ce serait tant mieux ! En attendant, ce que nous proposons, c'est d'utiliser des approches qui fonctionnent et qui ont été validées par la recherche. On ne suggérera donc pas l'utilisation de la pédagogie ouverte : plusieurs pensaient que c'était à privilégier dans les années 1970, mais ensuite, la recherche a montré que ça n'avait pas d'impact, pire encore, cette approche pouvait

même avoir un effet négatif sur l'apprentissage des élèves et même sur leur estime personnelle.

---

***SM: Qu'en est-il de la rationalité instrumentale ?***

CG: C'est un concept qui a connu et continue de connaître en éducation une grande popularité. Donald Schön, dans son célèbre ouvrage *Le praticien réflexif* publié en 1983, a contribué à diffuser ce concept et à lui opposer, en contraste, l'approche réflexive. Véritable pavé dans la mare, cet ouvrage a marqué un tournant important en éducation au point où il est devenu, à mon avis, un paradigme désormais dominant dans les facultés d'éducation.

*Grosso modo*, la rationalité instrumentale renvoie à cette idée de la détermination des moyens pour atteindre des fins. Il y aurait de meilleurs moyens pour atteindre des fins et ces moyens, révélés par la science, sont appliqués aux situations concrètes en vue de résoudre les problèmes. Analysant le travail du professionnel (médecin, architecte, etc.), Schön montre que celui-ci n'est pas un technicien qui applique mécaniquement les connaissances théoriques issues de sa formation lorsqu'il fait face à des cas problématiques dans sa pratique. Au contraire, dans son action, il est un acteur qui suppute, cherche à comprendre, délibère, réfléchit dans l'action en vue de prendre une décision. Il n'adopte pas une posture applicationniste comme si la solution aux problèmes avait déjà été trouvée en amont, mais réfléchit concrètement dans l'action pour trouver une solution à un problème souvent difficile à cerner. Ce virage paradigmatique, diront certains, a permis aux facultés d'éducation de se donner une nouvelle légitimation pour aborder la formation pratique des enseignants. Réfléchir sur sa pratique est devenu le leitmotiv de la formation dans le cadre des stages.

Il faut reconnaître que les critiques adressées par Schön à la rationalité instrumentale ont touché la cible. En fait, probablement qu'on a peut-être été trop loin, dans divers secteurs professionnels, en mettant de l'avant une sorte d'« algorithmisation » de l'agir des acteurs en situation. Nombre de problèmes ne présentent pas de solutions toutes faites prédigérées, ils nécessitent d'être réfléchis et construits avant d'être solutionnés. En ce sens, la rationalité instrumentale comporte ses limites. Gage (1978), dont les travaux pourraient être associés à cette rationalité, avait pourtant pertinemment souligné cela dans son ouvrage au titre évocateur : *The Scientific Basis for the Art of Teaching*. Je me permets de le citer :

*« However, a good deal of art is needed to translate this material into specific lessons. Teachers have to make decisions on the amount of material that will be presented at one time, the way in which it will be presented, how guided practice will be conducted, how specific errors made by specific students will be corrected, the pace and length of the lesson, and how they will work with different students. A great deal of thought, creativity, and flexibility is also needed to apply the results from the research on teacher effects to specific instances of teaching lessons on long division, on the Constitution, on grammar, and on reading comprehension<sup>4</sup>. »*

Cependant, si l'approche réflexive est une idée intéressante, elle pose à mon avis beaucoup de problèmes, particulièrement dans le domaine de la formation des enseignants. En effet, il y a un espace où la rationalité instrumentale m'apparaît nécessaire. Imaginons, par exemple, un enseignant qui a à évaluer, à planifier son enseignement, à donner de la rétroaction à ses élèves, à faire de la pratique guidée. Ce sont des gestes concrets qu'un enseignant mobilise dans le cadre de son travail. La question suivante mérite d'être posée : « Parmi les

---

4. Cité par Rosenshine, B., *Systematic Instruction*. Dans T. L. Good (Éd.) *21st Century Education: A Reference Hand-book*. Californie : SAGE Publications, août 2007, p. 238.

différentes manières de faire, est-ce qu'il y a de meilleures façons d'exécuter ces stratégies?» Il y en a probablement qui sont plus efficaces que d'autres et qui devraient être conservées et faire partie d'une formation professionnelle. Comme l'enseignement est un métier finalisé, comprenant un ensemble de gestes qui visent un résultat, l'apprentissage et l'éducation des élèves, il y a des éléments ou des dimensions techniques qui sont propres à ce métier et qui m'apparaissent incontournables. Chercher à identifier les meilleures pratiques fait partie de cette quête instrumentale légitime d'une profession.

Le processus de rationalisation instrumentale du métier m'apparaît donc quelque chose d'extrêmement positif. Cependant, on ne peut pas tout rationaliser : des situations sont trop complexes et résistent aux solutions toutes faites comme le faisait valoir Gage. C'est évident. Mais les situations ne sont pas toutes complexes. Et là, c'est comme si, dans les facultés d'éducation, on avait jeté le bébé avec l'eau du bain. On a eu peur d'aller trop loin sur le plan de la technicisation et on a refusé *a priori* toute technicisation du métier, et ce, au profit de l'approche réflexive. Cette dernière implique, à la limite, que chaque microsituation entraîne la mobilisation de l'approche réflexive pour trouver comment on doit agir. En fait, l'effet pervers de la réflexivité ainsi comprise est de se construire à chaque fois sur le vide et non de prendre appui sur une base de connaissances.

On a oublié d'insister sur le fait que l'approche réflexive suppose que si on veut réfléchir un tant soit peu sérieusement sur une situation problématique, on doit s'appuyer sur une base de connaissances constituée. Il y en a une dans les diverses sphères professionnelles, médecine, architecture, optométrie, etc. Toutefois, en raison du refus des acteurs en sciences de l'éducation de reconnaître l'importance et l'existence d'une base de connaissances en enseignement, il reste que l'approche



réflexive est réduite à devenir une sorte de réflexion sur soi-même avec soi-même dans son rapport au travail. C'est une espèce de repli sur soi, de solipsisme qui, à mon avis, n'est absolument pas une façon professionnalisée d'aborder l'approche réflexive.

Au fond, cette approche est l'analogie d'une métonymie. Je m'explique. Une métonymie est une figure de style utilisée en littérature et qui consiste à ce qu'une partie puisse être prise comme représentative du tout. Par exemple, si tu vois un bateau à voile au loin sur la mer, tu peux dire : « Là-bas, une voile à l'horizon. » La partie, la voile, est prise pour le tout, le voilier. Même si c'est une figure de style, on comprend ce que la personne veut dire et on ne confond pas vraiment la partie et le tout. Dans le cas de l'approche réflexive, je considère cependant qu'il y a une confusion entre la partie et le tout. Une partie de l'acte professionnel, l'approche réflexive, est prise pour le tout. En occultant l'importance d'une base de connaissances, l'approche réflexive devient, à proprement parler, le tout. Pourtant, l'approche réflexive n'est qu'une partie du tout, c'est-à-dire du savoir, ou du savoir-faire professionnel de l'enseignant. En effet, il y a aussi les savoir-faire techniques qu'il doit maîtriser dans son métier. Le médecin ne peut pas fonctionner sur le seul mode de l'approche réflexive comme s'il n'existait pas une base importante de savoirs et de savoir-faire constitués pour le soutenir dans sa pratique. On a donc grossièrement et de façon démesurée, « métonymiquement », l'approche réflexive, pour l'appliquer mur à mur l'enseignement. Cela s'est fait au détriment de la recherche d'une base de connaissances et de savoir-faire qui renvoient à des dimensions techniques du métier, dimensions honnies notamment dans les facultés d'éducation dans le contexte de la critique de la rationalité instrumentale inaugurée par Schön.

Comme on le mentionnait plus tôt, quand il enseigne, le maître doit savoir exécuter une foule de gestes professionnels, donner une rétroaction, savoir faire une transition entre ses activités, organiser le travail en équipe, etc. Ce sont des éléments techniques du métier. Il y en a bien d'autres. Cependant, il faut reconnaître que, même si le travail de l'enseignant comporte cette dimension technique, il ne s'y réduit pas. En effet, il y a une foule de décisions qu'un enseignant doit prendre qui sollicitent directement son jugement et son évaluation *in situ*, dans l'action, de ce qui doit être fait. Le « juste assez » dans l'agir, ni trop ni trop peu, restera toujours une question qui n'est pas réductible à une simple « algorithmisation ». Ainsi, dans certaines situations, il va toujours persister une certaine part d'ambiguïté. Quand l'enseignant travaille avec ses élèves, il se demande constamment s'ils commencent à être fatigués, s'ils sont encore capables d'en prendre un peu. « Je continue un peu ou bien j'arrête ? » On est très souvent dans des situations floues de ce type quand on enseigne.

Mais quand on peut disposer de quelques repères que la technique nous donne, je ne vois pas pourquoi on s'en passerait. On a tort de prendre le prétexte de la critique de la rationalité instrumentale pour évacuer tout savoir-faire technique du métier. À bien des égards, l'interprétation qui a été faite en éducation de l'approche réflexive aura été un frein important à la professionnalisation du métier d'enseignant, car elle aura favorisé le repli sur soi de l'enseignant qui construit son action sur le vide.

*SM: À propos de résistance, puisqu'on sait que les recherches, notamment sur l'enseignement explicite et sur l'efficacité des enseignants, sont des recherches essentiellement anglo-saxonnes, est-ce que tu as l'impression que cette résistance est moindre aux États-Unis?*

CG: Je pense qu'aux États-Unis ou dans le monde anglo-saxon en général, il y a plus d'ouverture aux dimensions techniques que dans l'espace francophone. On le voit aisément, par exemple, dans la composition des manuels d'enseignement qui sont souvent beaucoup plus pratico-pratiques aux États-Unis. Cependant, aux États-Unis en particulier, la formation des maîtres est une mosaïque impressionnante par sa variété. Il y a vraiment toutes sortes de programmes (de longue durée, de durée moyenne ou courte), des différences appréciables selon les États, qu'il est difficile de se prononcer de manière générale tellement il y a de cas différents. Tout existe, et à des degrés divers, du plus technique au moins technique. Les dernières élections à la présidence ont fait ressortir, en dépit du clivage démocrate-républicain, un éventail de tendances à l'intérieur de chaque camp qui illustre bien cette pluralité de sorte qu'il y a là-bas aussi des réfractaires au discours sur l'efficacité. On en est peut-être simplement moins conscient en raison de la langue.

Cela dit, on a quand même l'impression que le refus est beaucoup plus marqué en Europe francophone, et particulièrement en France où le discours politique contamine totalement les sciences de l'éducation. Les professeurs sont habituellement de gauche et la technique est associée à la droite, d'où le refus systématique. Il y a une sorte de raisonnement de ce genre qui fait que des approches structurées n'y ont pas leur place. En Amérique du Sud, où les professeurs des facultés d'éducation entretiennent des liens assez étroits avec

l'Europe, c'est pareil. Je reviens du Brésil, et là-bas tout se passe comme si la formation des maîtres consistait principalement à conscientiser les futurs enseignants à la problématique des classes sociales. Certes, c'est un enjeu important dans un pays comme le Brésil, mais il faut reconnaître que la formation des maîtres devrait aussi montrer aux maîtres à enseigner le mieux possible. Mais savoir enseigner est vu comme une question bassement technique. On ne sera donc pas surpris que la formation initiale et continue des enseignants soit une formation qui ait peu d'impact sur l'apprentissage du métier d'enseignant. Si on était un peu plus technique, il me semble qu'on pourrait peut-être finalement avoir un meilleur impact sur la qualité de la formation des enseignants. De plus, si les techniques qu'on montre avaient montré leur efficacité, cet impact serait amplifié. En fait, montrer à lire aux enfants comporte une importante dimension technique, ce n'est pas d'abord un problème politique de gauche ou de droite. Il s'agit simplement pour le maître de mobiliser les meilleures stratégies pour faire apprendre cette habileté à ses élèves. Mais pour ce faire, on doit le lui avoir enseigné précisément ce savoir-faire lors de sa formation. Admettons que ces préoccupations ne sont pas toujours sur le radar des formateurs de maîtres, car il y a eu un vide pédagogique créé à la suite de l'abolition des écoles normales dont on commence à peine à se relever. J'y reviendrai plus loin.

---

*SM: Au Québec, la résistance à ce discours peut-elle être associée à une certaine gauche politique ?*

CG: Non. Au Québec, à mon avis, on n'est pas dans des rapports gauche-droite aussi prononcés qu'en Europe. On ne retrouve pas cette dynamique manichéenne. La posture est plutôt centriste, oscillant entre le centre gauche, le centre-

centre ou le centre droit. La droite n'est pas bien à droite et la gauche pas très à gauche.

Ce moins fort clivage est peut-être lié au fait qu'on n'a pas eu à chasser la monarchie et la noblesse. Faire rouler les têtes change quand même les rapports humains! Au fond, il n'y a pas si longtemps, tout le monde d'ici ou presque était agriculteur. Une élite bourgeoise francophone a vu progressivement le jour, mais on est loin, à mon avis, d'une dynamique gauche droite exacerbée où le bien est bien à gauche et le mal tout à droite. On se méprend à appliquer de manière rhétorique de telles catégories franco-européennes à notre contexte.

Il me semble que la résistance au discours de l'efficacité vient d'ailleurs. Je dirais qu'on est dans une sorte de rapport gnangnan au monde. Gnangnan, c'est-à-dire, selon le dictionnaire, ce qui est mou et geint au moindre effort. Nous vivons ici dans une ambiance postromantique rose bonbon. L'efficacité demande de la méthode et de la rigueur, alors qu'on privilégie un rapport au monde où tout se vaut, où l'enfant est l'égal du maître, où le plaisir doit prévaloir sur l'effort et l'entraînement, où on prétend apprendre mieux en découvrant personnellement sa compréhension du monde qu'en se le faisant expliquer par un maître compétent.

J'aime beaucoup Herbart, le célèbre pédagogue allemand du XIX<sup>e</sup> siècle. Il a mis de l'avant le concept d'instruction éducative. Pour lui, s'il faut partir des intérêts de l'enfant, ce n'est qu'un début. Le maître doit ensuite travailler avec l'élève ses intérêts, les approfondir, les élargir. Il le fait notamment par un enseignement bien fait, par des leçons bien patentées. Ce n'est pas la négation ou la mise entre parenthèses du maître au profit des diktats du désir de l'enfant, mais bien la reconnaissance de l'importance pour la société de maîtres qui savent enseigner ce que les élèves auront à apprendre. Les partisans de

la pédagogie nouvelle ont, à mon sens, commis une erreur historique en qualifiant Herbart de père de la leçon traditionnelle, et ce faisant, ils l'ont bêtement disqualifié, alors que les écrits de cet auteur recèlent nombre d'idées dont on pourrait se nourrir.

---

*SM: Je pense aussi qu'il y a, en éducation, une mécompréhension. Les résistances face aux données probantes, notamment par rapport aux recherches quantitatives, viennent aussi d'une sorte de résistance basée sur une certaine vision de l'épistémologie. Cela vient de la mécompréhension de ce qui est nécessaire pour la formation d'un enseignant et de ce qui est pertinent en recherche. Les deux ne sont pas nécessairement concomitants. Toute recherche en éducation ne va pas alimenter la formation des enseignants. Il peut tout à fait y avoir une pertinence intellectuelle, pour comprendre un objet, mais cela n'a pas à se traduire dans la formation des maîtres. Les recherches qui se traduisent dans la formation, parce que l'on forme un professionnel, doivent démontrer qu'elles rendent ce professionnel plus efficace. Cette différence ne semble pas bien comprise ni bien perçue.*

CG: Effectivement, toute recherche en éducation ne va pas alimenter la formation pratique des enseignants et il peut être pertinent d'étudier tel objet en éducation sans pour autant que cela doive se traduire directement en intervention en classe. Le champ de l'éducation est tellement vaste.

Je pense que les recherches qui sont conduites dans le but de vérifier l'efficacité de dispositifs pédagogiques ou didactiques sont plus directement concernées en formation des enseignants. Autrement dit, si les recherches mettent au jour des manières plus efficaces d'enseigner, d'évaluer, de gérer la classe, cela concernera éventuellement la formation initiale ou continue des enseignants. Cependant, il n'y a pas mille

manières de tester l'efficacité d'un dispositif. On a besoin notamment de mettre en relation un groupe témoin et un groupe expérimental et de prendre des mesures pré/post. Ce genre de stratégie de recherche déplaît à plus d'un dans les facultés d'éducation où on retrouve des protocoles de recherche plus qualitatifs, centrés sur le point de vue des acteurs. Je n'ai rien contre ces dispositifs plus qualitatifs, mais cela dépend des buts poursuivis. Quand l'objectif est de montrer l'efficacité d'une stratégie pédagogique sur l'apprentissage des élèves, se contenter de faire des entretiens avec les enseignants ne suffit pas. Ce n'est pas inutile, mais cela ne constitue pas une preuve suffisamment solide. Par ailleurs, si on veut comprendre comment les enseignants ou les élèves se sentent quand ils réalisent une sortie en plein air, des approches plus qualitatives me semblent plus indiquées et plus fines qu'un questionnaire, même si ce dernier peut avoir une certaine utilité également. Tout dépend donc des objectifs poursuivis. Quand on s'inscrit dans une visée «moyen/fin», c'est-à-dire quand on veut montrer l'efficacité d'un dispositif, on ne peut procéder n'importe comment et faire comme si toutes les approches de recherche étaient équivalentes. Les approches de recherche doivent convenir aux buts que l'on poursuit. Il y a de grands romantiques incultes dans les facultés d'éducation qui associent au positivisme tout ce qui est quantitatif lequel devient par le fait même mauvais en soi et à exclure. À mon avis, le positivisme a plus à voir à un rapport au monde qu'à une méthode de recherche qu'elle soit quantitative ou qualitative.

Dans un rapport au monde positiviste, on croit que ce que révèle la recherche est la réalité toute nue, telle quelle, sans fard ni médiation. Or, la recherche conduit plutôt au contraire : en utilisant des dispositifs quantitatifs (test, questionnaires) ou qualitatifs (entretiens, observations à partir d'une grille), on fait émerger des données. Les données parlent du réel, mais

sont produites par l'outil de recherche. À l'époque, on disait que l'intelligence était ce que mesurent les tests. C'était une manière de dire que l'intelligence est un construit plutôt complexe et que lorsqu'on fait passer des tests à des acteurs, cela permet de révéler différentes performances en rapport à des catégories d'habiletés intellectuelles.

D'autres outils vont faire apparaître d'autres aspects de la réalité, mais pas nécessairement le contraire de ce qui a été trouvé. C'est pourquoi je pense que l'on ne peut dire n'importe quoi sur le réel, que tout n'est pas tout. J'ai une posture proposant un «réalisme mitigé» qui est fort différent de celle du réalisme naïf que les partisans du qualitatif associent trop souvent aux recherches quantitatives.

Cela dit, je pense que si les résultats de nombreuses recherches convergent dans une direction donnée, on touche probablement à quelque chose d'important. Le *National Reading Panel* (2000) a fait ressortir cinq grandes composantes facilitant l'apprentissage de la lecture en s'appuyant sur 50 ans de recherche. Je pense qu'on a mis là le doigt sur quelque chose qui fonctionne pour enseigner la lecture et on aurait tort de ne pas s'y fier, du moins tant qu'on n'aura pas trouvé quelque chose de mieux. C'est ce que j'appelle le réalisme mitigé.

C'est pourquoi, quand je parle de la professionnalisation de l'enseignement, j'estime qu'elle réduit la liberté de l'acteur. Formaliser un protocole d'intervention, c'est faire en sorte que ceux qui interviennent n'agissent pas n'importe comment selon leur bon plaisir. Si la recherche a montré qu'il est préférable d'intervenir de telle manière, et qu'une profession adopte cette façon de faire, alors cela limite forcément la liberté des acteurs. Cela vaut également pour la formation des enseignants. J'avais été étonné par les résultats de la recherche de



Walsh, Glaser et Wilcox en 2006<sup>5</sup>, qui montraient que seulement 11 institutions américaines de formation des maîtres sur les 72 de leur échantillon enseignaient les cinq composantes de la lecture et que seulement quatre manuels sur les 227 proposés par les professeurs de ces institutions étaient considérés comme « acceptables » parce qu'ils introduisaient aux cinq composantes de la lecture formalisées par le *National Reading Panel*. Je trouve qu'on a là un exemple où on vide de tout son sens la liberté intellectuelle du professeur d'université. C'est une attitude irresponsable envers les futurs enseignants de ne pas les initier aux meilleures pratiques. On aboutit ainsi à des formations qui sont de véritables fourre-tout où se côtoient pêle-mêle tous les discours et n'ont évidemment aucune efficacité.

---

***SM: Pourrait-on dire qu'on ne comprend pas l'idée qu'en formation des maîtres, on doit former un professionnel et que former un professionnel, ça ne peut se faire qu'en limitant, dans une certaine mesure, sa liberté d'action? Je pense au fait que tout n'est pas pertinent, dans la formation, pour faire un professionnel efficace.***

CG: Comme je le mentionnais auparavant, je pense que les disciplines professionnelles à l'université doivent, d'une certaine manière, limiter ou orienter la liberté intellectuelle du professeur. C'est l'idée d'une approche-programme où les acteurs se concertent autour d'un but commun. À l'université, on aura toujours beaucoup de difficulté à réaliser une telle approche-programme à moins d'y être contraint par des pressions externes. On ne le fait pas actuellement parce qu'il y a d'autres enjeux plus pressants ailleurs. Chacun donne son petit cours comme il le veut et fait ses affaires sans vraiment (ou si peu)

---

5. Walsh, K., Glaser, D., et Dunne Wilcox, D. (2006). *What Education Schools Aren't Teaching About Reading and What Elementary Teachers Aren't Learning*. National Council on Teacher Quality: Washington D.C.

rendre de comptes à qui que ce soit. À moins que des étudiants se plaignent fort, la situation risque de durer encore longtemps. Seul le comité d'agrément (CAPFE) peut avoir une certaine poigne du moins, mais je pense qu'il fait un travail plutôt formel à partir principalement de l'analyse des documents fournis par les universités. Même si le CAPFE rencontre les acteurs, il peut difficilement saisir la dynamique d'un programme. Dans les faits, le programme se vit autrement que sur papier, il se vit à l'université dans l'individualisme le plus résistant. Non seulement chez les professeurs réguliers, mais aussi chez les chargés de cours qui sont beaucoup plus nombreux. Une unité de but existe donc d'une manière un peu factice dans un document de programme en vue d'obtenir l'approbation du comité d'agrément. Une unité de fonctionnement relève encore de l'utopie dans la plupart des programmes.

J'aimerais qu'on évalue l'efficacité des programmes de formation à l'enseignement. Il existe certes des mécanismes d'évaluation des programmes, mais on ne peut pas vraiment savoir si nos finissants sont compétents. Je sais que c'est impossible à réaliser, mais j'aimerais qu'on ait la possibilité d'évaluer à la fois la performance des finissants, à travers les résultats de leurs élèves, et qu'on soit à même de faire la traçabilité de leurs institutions de formation. Cela nous renseignerait sur la qualité des programmes, sur les universités qui offrent ces programmes et même sur la qualité des formateurs dans ces programmes. Si on constatait, par exemple, par la traçabilité institutionnelle, que de nouveaux enseignants du primaire sont incapables de faire réussir leurs élèves en mathématiques, on pourrait examiner plus avant leur formation. S'ils sont tous diplômés de la même institution, cela créerait une pression sur les professeurs qui donnent ces cours et les inciterait, je l'espère, à faire autrement. Mais on n'a pas ces informations et on ne pourra pas, pour des raisons à la fois politiques, techniques et pratiques, les avoir non

plus. À défaut de telles données, on pourra toujours supposer que toutes les universités et que toutes les formations sont équivalentes sur le plan de la qualité. Ainsi, chacun pourra continuer à faire ce qu'il veut ou à peu près. Mais si on disposait de ces informations et que les programmes de formation étaient classés dans une sorte de palmarès, cela créerait une forte pression au changement. Un étudiant ne choisirait probablement pas de fréquenter une institution qui offre un programme reconnu pour sa piètre qualité.

---

*SM: Les recherches sur l'enseignement explicite, qu'il s'agisse de la gestion de classe ou de la gestion de la matière, sont basées sur une vision de l'efficacité de l'action, de l'efficacité des gestes et de l'agir du professionnel. Ces recherches semblent laisser en périphérie les dimensions éthiques ou morales du métier. Est-ce que tu crois qu'une intégration soit possible?*

CG: Assurément, non seulement elles peuvent se marier, mais je pense que ce sont des dimensions intimement liées. Il n'y a pas, à mon point de vue, d'opposition entre la réussite scolaire et la réussite éducative. Plusieurs pensent que les recherches sur l'enseignement explicite portent seulement sur la première et non sur la seconde. À ce propos, il faut apporter des précisions. J'ai déjà défini la pédagogie comme étant un discours et une pratique d'ordre pour instruire et éduquer les élèves. Le pédagogue a affaire à des collectifs d'élèves qu'il doit instruire, c'est-à-dire leur faire apprendre des contenus culturels donnés, et aussi éduquer, au sens où il doit leur inculquer les valeurs de la société dans laquelle il vit. J'ai appelé gestion de la matière la dimension « instruction » du travail de l'enseignant et gestion de la classe, la dimension éducation. La gestion de classe est imbriquée avec la question des valeurs au sens où l'enseignant établit des règles de fonctionnement de son groupe, il félicite,

réprimande, encourage, bref, il met en scène quotidiennement à travers ses interventions une conception de la justice, de l'équité, du travail bien fait, de la tolérance, de la bienveillance, de l'honnêteté, etc. Comme il a affaire à un collectif d'élèves, il doit ordonner les comportements de son groupe tant pour l'apprentissage des contenus que pour celui de la vie en commun dans l'espace de la classe et de l'école. Comment l'élève va-t-il apprendre les valeurs ? Dans la vie quotidienne en classe. Ce peut être par des interventions simples telles que : « si ton compagnon a un crayon plus beau que le tien, tu n'as pas à le lui arracher des mains. Il n'est pas à toi parce que tu es plus fort que lui. Il peut peut-être te le prêter, pour un moment du moins, si tu le lui demandes. » On va donc leur inculquer des codes de vie, des civilités et des éléments de justice, de respect, etc. On va apprendre aux élèves certaines valeurs dont notre société fait la promotion et qui permettent de mieux vivre ensemble.

Alors, enseigner, ce n'est pas juste instruire, ce n'est pas réduire l'enseignement à l'instruction, cela ne saurait être possible, parce qu'une classe, c'est une microsociété. Comme enseignant, tu rencontres dans ta classe tous les problèmes qu'on retrouve dans la société. Tu as des élèves mal élevés, tu en as qui s'obstinent tout le temps, tu en as qui se moquent des handicapés, qui intimident les gros, tu en as qui dérangent, tu en as qui sont surexcités et tu en as d'autres plutôt amorphes. Tu as tout cela, ainsi que toutes les tensions qui découlent du fait de vivre dans un collectif. Enseigner, c'est aussi inculquer des valeurs qui sont nécessaires à la vie en commun.

Dans les travaux que nous avons examinés sur l'enseignement efficace, nous avons insisté sur la réussite scolaire. Les chercheurs qui essaient de formaliser les bonnes pratiques d'enseignement des contenus utilisent la réussite aux examens comme critère pour discriminer des stratégies qui fonctionnent

de celles qui fonctionnent moins. Je n'ai pas de difficulté avec cela. Cela ne veut pas dire que la réussite éducative n'est pas importante et que les valeurs ne sont pas considérées comme nous venons de le voir.

D'une certaine manière, ceux qui nous critiquent nous prennent de haut en faisant valoir que la réussite éducative est bien plus noble et importante que la réussite scolaire. À ceci nous répondons qu'il est très difficile de faire croire à quelqu'un en sa réussite éducative s'il est incapable de lire, d'écrire et de compter, bref, s'il n'a pas réussi du point de vue scolaire. Tu vas essayer de faire croire aux enfants qu'ils sont beaux, fins et gentils, mais s'ils sont nuls sur le plan des apprentissages, ils ne te croiront pas. D'ailleurs, on sait que l'image de soi d'un élève est bien meilleure quand il réussit sur le plan scolaire. Le projet *Follow Through* l'a assez bien démontré : parmi les approches pédagogiques que l'on a comparées, celles qui engendraient les meilleurs résultats scolaires étaient aussi celles dont les élèves avaient la meilleure estime d'eux-mêmes. Curieusement, celles dont la visée était d'améliorer l'estime d'eux-mêmes des élèves tout en accordant moins d'importance à la réussite scolaire des élèves étaient aussi celles où les élèves avaient une moins bonne réussite scolaire et aussi une moins bonne estime d'eux-mêmes.

Il est plus facile pour quelqu'un qui réussit sur le plan scolaire d'avoir une bonne image de lui-même. Travaillons donc sur la réussite scolaire et la réussite éducative viendra de pair, car on ne peut travailler sur la réussite scolaire en mettant entre parenthèses la dimension éducative. Je le répète, gestion des apprentissages et gestion de classe vont ensemble, elles sont des dimensions consubstantielles de l'enseignement. L'enseignant ne peut donc s'occuper uniquement de la matière qu'il enseigne sans prendre en compte en même temps, et obligatoirement, la conduite de ses élèves. Et prendre en

compte la conduite de ses élèves, c'est lui donner une forme, la façonner progressivement, l'ordonner par l'instauration de règles de vie, la mise en place de routines, l'attribution de récompenses, etc. Cela implique d'inculquer des normes de vie, d'une façon à ce que ce soit un milieu intéressant et viable. Une classe ne peut pas être l'anarchie, l'élève arrive dans un monde déjà organisé, dans lequel existent des règles établies : « Quand tu arrives le matin, tu accroches ton manteau, tu ne le laisses pas traîner par terre », « Quand tu veux parler, tu lèves la main ». Des règles de la sorte, cela s'apprend. La gestion de la classe est en quelque sorte la dimension négligée de la réussite éducative, celle qui met en scène un travail précis sur les valeurs éducatives (respect, justice, propreté, responsabilité, etc.) qu'elle transforme concrètement en attentes comportementales en classe et dans l'école.

En fait, ce que nous avons essayé de faire, c'est d'identifier, par une analyse des travaux de recherche, les bonnes pratiques en enseignement. Nous avons trouvé qu'un enseignement explicite des contenus permet d'assurer la réussite scolaire. En même temps, nous avons vu qu'on ne peut enseigner efficacement les contenus sans gérer efficacement la conduite des élèves. Cette gestion efficace de la conduite des élèves implique la transmission de valeurs éducatives. La réussite éducative est donc la résultante de la mobilisation des meilleures stratégies en gestion de la matière et en gestion de classe.

Enfin, nous avons déjà souligné dans des écrits antérieurs que l'enseignant ne pouvait être tenu responsable des résultats de ses élèves. Arrivent dans sa classe des élèves qui ont déjà un parcours qui les détermine en partie. Cependant, sur le plan éthique, l'enseignant est responsable de prendre les meilleurs moyens pour instruire et éduquer les élèves. En ce sens, les stratégies que nous évoquons tant sur le plan de la gestion des apprentissages que sur celui de la gestion de la classe peuvent

être considérées comme de « bonnes pratiques » au sens où elles sont validées par la recherche. Autrement dit, ce sont les meilleurs moyens dont l'enseignant peut disposer. Nous nous retrouvons donc au cœur de la dimension éthique du travail enseignant au sens où l'efficacité et la responsabilité à l'égard de la quête des meilleurs moyens se rencontrent.

---

*SM: Puisque nous parlons d'éthique, j'aimerais que nous abordions la question de la séduction en pédagogie. De prime abord, éthique et séduction en enseignement ne font pas bon ménage. Toutefois, tu as tenté de définir les balises d'un usage professionnel et éthique de la séduction en pédagogie.*

CG: La séduction rend mal à l'aise, car elle est d'une certaine manière associée à la tromperie, au mal, à l'immoralité et évidemment à la culpabilité. Mais la séduction, c'est aussi une nécessité de la relation, voire un passage obligé, car il n'y a pas d'être totalement hors séduction. Les premières résistances passées, chacun reconnaît qu'effectivement, il y a recours dans son propre enseignement. Nous avons réfléchi à cette dimension dans un ouvrage collectif publié il y a quelques années<sup>6</sup>.

Le travail enseignant, comme toute relation sociale, ressemble à un jeu. Chaque geste, chaque parole, chaque attitude peut être vu comme un coup joué sur l'échiquier de la relation sociale. Or, tout jeu, et l'enseignement en est un, comporte une série de caractéristiques: des règles, des protagonistes, des enjeux, des rapports de force, une dynamique complexe.

---

6. Gauthier, C., Jeffrey, D. (sous la direction de). (1999). *Enseigner et séduire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

*Des règles.* Les contraintes de la situation pédagogique imposent une certaine organisation du travail enseignant. Celles-ci agissent comme des règles et structurent les comportements du professeur. Par exemple, des textes officiels définissent des programmes d'enseignement, organisés la plupart du temps autour des disciplines scientifiques, et dont la réussite est sanctionnée par des travaux ou examens. Le temps imparti à ces divers champs du savoir est minuté précisément. L'enseignement se déroule dans un espace, un local, où les étudiants sont regroupés. Cette arène détermine également le comportement des acteurs qui s'y retrouvent, tant par sa délimitation fermée que par les objets matériels qu'elle contient.

*Des protagonistes.* Dans ce contexte, les acteurs, élèves et enseignant, entrent dans une sorte de dynamique que Cherradi (1990)<sup>7</sup> désigne sous l'appellation de « travail interactif » et qui se caractérise par le fait de mettre en relation un travailleur directement avec un être humain. L'enseignement correspond tout à fait à cela et sa visée est de changer l'état des individus, c'est-à-dire d'instruire et d'éduquer les élèves. Ces derniers conservent leur dynamisme propre, leur pouvoir d'initiative, voire leur capacité de résistance. Comme dans tout jeu, une dynamique complexe, un chassé-croisé de regards, de gestes, de paroles s'instaure alors entre les protagonistes, enseignant et élèves, dans la salle de classe. L'enseignant transmet sa matière à ce public d'élèves qui loin d'être passifs, cherchent à comprendre, résistent, négocient, demandent des rencontres particulières, etc.

*Des enjeux.* Pour l'enseignant, en vertu du mandat qui lui est confié par la société, l'enjeu est de réussir à agir de telle manière qu'il puisse « façonner » les étudiants qu'il a sous sa

---

7. Cherradi, S, (1990). *Le travail interactif: Construction d'un objet théorique*. Mémoire. Faculté des études supérieures. Université de Montréal.



gouverne. C'est ainsi qu'il pourra gagner la joute de l'enseignement par l'apprentissage des étudiants. Toutefois, pour les élèves, l'enjeu peut être différent. Ils peuvent être animés par d'autres motifs comme, par exemple, faire le minimum de lectures, suivre le cours non par intérêt, mais parce qu'il est obligatoire, etc. Gagner le jeu pour les étudiants peut donc signifier autre chose que pour l'enseignant. Ils peuvent donner – et ils le font souvent – l'illusion à l'enseignant qu'il a la victoire en main (qu'ils maîtrisent la matière) alors qu'en réalité ils sauvent les apparences, font semblant, travaillent seulement pour la note ou encore trichent. Joueur lui aussi, l'étudiant ne fait pas que réagir aux actions, aux « coups » de l'enseignant, c'est un joueur interactif qui agit, émet à son tour des coups en tentant d'anticiper la réaction de l'enseignant.

On ne sait donc pas qui des enseignants ou des élèves va gagner la joute, ni comment se jouera la partie, ni quel sera le pointage. Comme dans tout jeu, une forme d'incertitude prévaut quant au dénouement de la partie.

*Un rapport de force.* Puisque les joueurs en présence ont des intérêts différents dont la satisfaction peut se réaliser aux dépens de l'adversaire, ils s'inscrivent donc dans un rapport de force. On aurait tort d'assigner à l'enseignant le rôle de meneur absolu du jeu et aux élèves celui de répondants passifs. Si cela pouvait être le cas autrefois dans une organisation sociale hiérarchique fondée sur l'autorité quasi divine du maître, ce n'est cependant plus la même chose aujourd'hui. Alors qu'à l'époque l'enseignant était le maître incontesté du jeu, un nouveau rapport de force est maintenant à l'œuvre dans la classe. Le maître ne peut plus se présenter comme figure autoritaire, distante, grave, dépositaire d'un savoir incontestable qu'il transmet rationnellement et objectivement ; il doit désormais se rapprocher davantage de ses élèves, décoder leurs silences, écouter leurs résistances, voire négocier avec eux.

Ces changements fondamentaux ont modifié considérablement le rapport de force entre le professeur et les élèves, ils ont engendré un fonctionnement beaucoup plus imprévisible, dynamique et d'autant moins linéaire. En fait, les acteurs en présence se livrent à un exercice complexe où entre une part importante de ruse autant dans la présentation de soi que dans la capacité à deviner l'autre. Ainsi s'échafaude dans la classe entre l'enseignant et les élèves un véritable jeu de « feintes et de contre-feintes », de stratégies réciproques et de ruses. Dans cette partie aux innombrables coups, on aurait tort de croire que la séduction est l'apanage de l'enseignant seul, les élèves ne sont en rien innocents et se livrent aussi à des manœuvres semblables. On aurait tort aussi de penser qu'elle ne concerne que les ordres d'enseignement supérieur (cégep ou université).

*Une dynamique complexe.* Ce nouveau rapport de force a complexifié le jeu qui se déroule dans la classe. Nombre d'événements se produisent simultanément dans les classes et portent sur des dimensions diverses (physiques, affectives, intellectuelle, sociales, morales). Le rythme est rapide et le maître est souvent obligé de prendre des décisions en situation d'urgence dont les effets sont souvent imprévisibles. Les coups joués par le professeur et les étudiants sont publics, c'est-à-dire devant témoins, et ont un impact sur les événements à venir dans la classe, car dans une partie, tous les coups comptent. C'est donc à l'intérieur de cette enceinte qu'est la classe que l'enseignant et ses étudiants se rencontrent et échangent leurs coups tour à tour afin de gagner la joute.

*Pour jouer à enseigner, il faut ruser, c'est-à-dire séduire.* S'il y a de la ruse dans toute forme d'interaction sociale, celle-ci prendra un contour particulier en enseignement : la persuasion. Persuader, c'est séduire, c'est exercer une influence non seulement cognitive, mais aussi affective pour contrer la résistance de l'autre. C'est influencer par la parole et le geste, c'est

séduire à la fois l'esprit et le cœur. En ce sens, le travail enseignant est aussi un véritable travail émotionnel. La séduction pédagogique emprunte la voie de l'affectif dans la relation maître-élèves<sup>8</sup>. L'enseignant porte lui aussi attention à ses attitudes, à ses paroles et à ses gestes à l'endroit des élèves. Il sait que tout ce qu'il dit et fait est interprété et contribue ou non à atteindre ses objectifs.

Le cadre d'exercice du travail pose également des limites aux formes de séduction jugées acceptables. Pensons notamment aux normes sociales régissant les relations entre adultes et jeunes. De plus, la séduction est sollicitée par la clientèle elle-même. Imaginons un instant un enseignant dont l'attitude arrogante lui dicterait des paroles méprisantes à l'endroit de ses élèves. À n'en pas douter, il serait incapable d'établir une relation « séduisante » qui lui permettrait d'obtenir autrement que par la contrainte leur consentement pour réaliser les tâches d'apprentissage. Enfin, la relation entre l'enseignant et ses élèves se déroule dans un temps continu, l'année scolaire, et un espace limité, la classe, qui conditionnent en partie le fonctionnement. L'enseignant rencontrera inévitablement des résistances qu'il cherchera à surmonter. Pour y arriver, il devra persuader ses élèves, c'est-à-dire les séduire, *courtiser leur consentement*. En somme, la séduction est consubstantielle à la relation pédagogique et au travail de l'enseignant.

Ainsi, dans cette perspective, la séduction pédagogique diffère de celle d'un séducteur célèbre comme Don Juan en ce qu'elle exige le deuil de son propre narcissisme. En effet, les enseignants enseignent à leurs élèves à se passer d'eux. Ils doivent instituer le principe de leur disparition comme ingré-

---

8. Lafon, J. (1992). *De la séduction dans la transmission des savoirs. Vers une gestion de la séduction dans la relation pédagogique*. Thèse de doctorat d'État. Bordeaux: Université de Bordeaux.

dient actif de leur action. En ce sens, leur « succès » comme éducateurs se fonde sur leur capacité à accepter de devenir inutiles<sup>9</sup>.

C'est ainsi que les étudiants pourront détourner progressivement leur regard du maître et le porter plutôt sur les objets de connaissance. Il en va ainsi de la survie de l'un et de l'autre, l'enseignant en tant que professionnel centré sur l'apprentissage (et non sur lui-même) et l'élève comme apprenant en processus d'autonomie, chacun donnant ainsi sens à sa présence en classe.

Il est donc important de ne pas laisser la séduction dans l'impensé, dans l'entre-deux de la conscience. Il y a nécessité pour le maître de reconnaître les dangers inhérents à sa situation de pouvoir, comme son narcissisme et sa tendance à la manipulation des élèves. Il y a aussi avantage pour le professeur d'exploiter les énormes possibilités qu'elle recèle, notamment pour établir une relation positive avec ses élèves. C'est en ce sens que nous parlons de la séduction comme outil de gestion du rapport à autrui dans le contexte professionnel de l'enseignement. On aurait tort de refuser la séduction en pédagogie et de la réduire à la manipulation et au mensonge en brandissant l'image de la belle âme au nom d'une soi-disant pureté des relations. On se tromperait tout autant en croyant qu'elle ne joue pas un rôle incontournable dans l'enseignement. L'analyse de son rapport à autrui dans son travail permettra à l'enseignant de mieux gérer ses stratégies de séduction afin d'en faire non pas des outils d'asservissement et de destruction de l'autre, mais bien de nécessaires instruments de libération.

---

9. Ardoino, J. (1980). *Éducation et relation – Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars, UNESCO.

***SM: Séduction et tact pédagogique, n'est-ce pas la même chose?***

CG: À certains égards, oui, à d'autres non. Prenons le temps de tenter de définir le tact pédagogique pour mieux en cerner les contours et ainsi mieux saisir la différence entre ces deux concepts fondamentaux, mais « immatériels » de la pédagogie.

Il y avait à l'époque quelque chose d'utopique, mais aussi de foncièrement généreux chez Comenius qui appelait de ses vœux, au XVII<sup>e</sup> siècle, la création d'un traité de l'art d'enseigner parfaitement tout à tous quand il écrivait: « *Nous avons l'audace, nous, de promettre une Grande Didactique, je veux dire un traité de l'art complet d'enseigner tout à tous. Et de l'enseigner de telle sorte que le résultat soit infaillible. Et de l'enseigner vite, c'est-à-dire sans aucun dégoût et sans aucune peine pour les élèves et pour les maîtres, mais plutôt avec un extrême plaisir pour les uns et pour les autres. Et de l'enseigner solidement, et non superficiellement et en paroles, mais en promouvant les élèves à la vraie culture scientifique, littéraire et artistique, aux bonnes mœurs, à la piété*<sup>10</sup>. » (p.33) J'adore cette citation qui nous révèle le grand fantasme du pédagogue qui rêve de pouvoir enseigner parfaitement tout à tous.

Mais il y a aussi la réalité implacable du terrain qui nous amène à nous représenter les salles de classe comme des lieux à la dynamique fort complexe. Les enseignants sont en effet confrontés à toutes sortes d'incidents à gérer qui se produisent en même temps, situations qui renvoient parfois aux difficultés apprentissage, aux rythmes différents des élèves, aux inconduites des uns, aux besoins d'attention des autres. Des événements inattendus, des distractions et des interruptions menacent sans cesse de perturber le cours normal des acti-

---

10. Comenius, J. A. (1952). *La grande didactique. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*. Trad.: J. B. Piobetta. Paris: Presses Universitaires de France. (Publication originale en 1657.)

vités, si bien que les leçons ne se déroulent pas toujours selon le plan prévu. En outre, les enseignants sont pour ainsi dire « sous observation ». La manière dont ils font face aux incidents en classe peut en effet influencer en retour la façon dont les enfants jugent leurs interventions et comment ils y répondront à l'avenir. Comme aux échecs, un coup joué dans la classe par l'enseignant ou les élèves entraîne une réponse qui sera suivie d'un autre coup, et ainsi de suite. Doyle (1986)<sup>11</sup> a illustré cette dynamique sophistiquée de la classe par les concepts suivants : la multidimensionnalité, la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité, la visibilité et l'historicité. Plus encore, le travail enseignant implique une composante relationnelle. Pour réussir son mandat d'instruction et d'éducation, l'enseignant doit non seulement entrer en relation avec ses élèves, mais aussi réussir à maintenir cette relation quoi qu'il advienne, et ce, même si les enfants résistent et qu'il doit intervenir pour les ramener à l'ordre.

Le problème de la relation théorie/pratique est ici tragiquement posé. Que faire quand, d'une part, nous avons besoin d'une théorie complète, d'une sorte d'algorithme comprenant une série finie et non ambiguë d'opérations permettant d'enseigner tout à tous comme en rêve Comenius, et, d'autre part, un contexte d'enseignement, la pratique, qui est d'une grande complexité et qui résiste forcément à se laisser quadriller de la sorte ? Pour la théorie, nous disposons maintenant de travaux de recherche qui permettent de faciliter l'enseignement des contenus et de gérer la conduite des élèves. L'enseignement explicite est, dans le contexte actuel, l'approche qui semble la mieux fondée pour s'approcher de la théorie fantasmée par

---

11. Walter Doyle, « Classroom Organization and Management » in *Handbook of Research on Teaching. A Project of The American Educational Research Association*. 3<sup>e</sup> éd. Édité par Merlin C. Wittrock. New York, MacMillan Publishing Company (1986). p. 392-431.

Comenius, et encore elle n'en est qu'à des années-lumière. En fait, l'enseignement explicite est l'analogie du plan de match d'une équipe au hockey sur glace. L'entraîneur prévoit des stratégies, mais dans le feu de l'action, dans le contexte d'un chassé-croisé de stratégies échangées avec des adversaires, il doit revoir constamment ce qui a été prévu à la lumière de ce qui se passe.

Que faire donc quand la théorie est forcément incomplète pour aborder la complexité du réel et que des décisions d'action doivent être prises urgemment? C'est précisément ici que le concept de *tact pédagogique*, élaboré pour la première fois par Herbart<sup>12</sup>, prend tout son sens et offre sa plus grande pertinence. Il faut souligner que son œuvre magistrale publiée en allemand n'a cependant pas reçu dans le monde francophone l'accueil qu'elle aurait mérité<sup>13</sup>. Il convient donc de sortir Herbart, l'espace d'un court texte, de cet injuste oubli.

Comment Herbart définit-il le *tact pédagogique*? Pour lui, le tact se situe précisément entre la théorie et la pratique. On ne peut, souligne-t-il, s'attendre à déduire de la théorie ce qui doit être fait dans tel cas précis de la pratique, car la théorie « néglige tout le détail, toutes les circonstances individuelles » (2007, p. 24) et, plus encore, « [...] une application aussi parfaite des règles scientifiques exigerait un être surnaturel [...] » (*Ibid.*, p. 25). Nous n'en sommes pas encore là, n'en déplaise au fantôme coménien! De même, on ne peut se fier davantage à l'expérience, car celle-ci est forcément limitée aux cas rencontrés par un enseignant dans son contexte. Selon

---

12. Herbart (1776-1841), philosophe et pédagogue allemand, successeur de Kant, a publié en 1806 son grand traité de pédagogie, traduit en français en 1894 sous le titre *Pédagogie générale déduite du but de l'éducation*.

13. Compayré, se référant au *Dictionnaire de pédagogie* de W. Rein, fait état d'une bibliographie de près de 200 pages et compte pas moins de 2234 livres ou brochures publiés sur lui vers 1900 en Europe! Voir Compayré, G. (1903). *Herbart et l'éducation par l'instruction*. Paris: Paul Delaplane.

Herbart, l'expérience seule engendre la routine au sens où elle est forcément la répétition d'un éventail très limité de solutions d'un même individu en réponse aux problèmes rencontrés dans sa situation. En conséquence, « la pratique seule [...] ne donne qu'une expérience extrêmement bornée. » (*Ibid.*, p. 24). Si l'on ne peut s'appuyer du côté de la théorie imparfaite ni de celui trop étroit de l'expérience, il faut donc se baser sur autre chose, sur une sorte de moyen terme entre la théorie et la pratique. Le tact serait cette « faculté rapide de jugement et de décision » (*Ibid.*, p. 25) et constitue en quelque sorte « le régulateur direct de la pratique » (*Ibid.*, p. 25). Cette sensibilité à ce qui se passe dans la situation ne donne cependant pas une garantie de la justesse de l'action. En effet, comme le souligne Prairat en reprenant Herbart, le tact n'est pas infaillible et on ne saurait en effet trouver absolument et avec une parfaite justesse ce qu'il y a lieu de faire pour chaque cas individuel<sup>14</sup>.

Le tact en tant que faculté rapide de jugement et de décision ne mobilise pas un processus délibératif qui nécessite d'analyser en profondeur le contexte, de poser un jugement critique, d'inventorier les options possibles, d'en peser le pour et le contre. Même si cela est peut-être parfois nécessaire dans certaines situations comme dans les cas d'inconduites majeurs, il reste que c'est un processus qui exige trop de temps parce que la situation en temps réel de l'enseignant est parsemée de microdécisions et commande le plus souvent un jugement immédiat et une action prompte. La plupart du temps, il s'agit plutôt de *saisir immédiatement*, d'un « coup d'œil », ce qui se passe et d'agir. Par exemple, sur le plan de l'apprentissage des contenus, Herbart souligne que : « Le tact pédagogique consiste surtout à discerner quand il faut abandonner un élève à son allure lente, et quand, il convient, au contraire, d'aller vite. »

---

14. Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF



(*Ibid.*, p. 29). Cette forme de sensibilité immédiate aux choses et aux êtres permet de juger le *moment favorable* pour intervenir, ce que les Grecs désignaient sous le nom de *Kairos*.

En outre, cette sensibilité, cette capacité de percevoir sur-le-champ permet de calibrer finement l'agir *entre l'excès et le défaut*, entre le trop et le trop peu. C'est ce qui ressort à la lecture de l'ouvrage d'Agathon intitulé *Les douze vertus d'un bon maître*<sup>15</sup>, quand il établit minutieusement la liste des comportements que l'enseignant doit adopter ou éviter pour pratiquer chacune des vertus. On y repère partout un « *ni trop ni trop peu* » dans ses prescriptions. Le *moment favorable*, l'intensité *nécessaire*, le geste *approprié*, la parole *adéquate*, l'agir *raisonnable*, la proximité ou la distance *suffisante*, la fermeté ou la souplesse *adaptée* ne renvoient pas à des moyennes statistiques ni à des gestes codés. Ces expressions désignent plutôt la place singulière qu'occupe le tact pédagogique dans le travail de l'enseignant<sup>16</sup>.

Comment le tact se développe-t-il? Ici, les propos d'Herbart sont intéressants: le tact se forme d'abord par la pratique au sens où ce que nous apprenons dans l'action exerce une pression sur nos dispositions pour agir. « En d'autres termes: c'est par la méditation, par la réflexion, par la recherche, par la science que l'éducateur doit préparer, non pas tant ses actes futurs dans des cas particuliers [nous ajoutons, ce que la théorie ne peut garantir], **que lui-même** (nous soulignons) [...] » (2007, p. 26). L'étude et la recherche à la suite de l'action servent donc au maître à former ses *propres dispositions à*

15. Agathon (1834). *Les douze vertus d'un bon maître par M. De La Salle instituteur des Frères des écoles chrétiennes expliquées par le Frère Agathon*. Avignon, France: Séguin Aîné.

16. Bissonnette, S., Gauthier, C., Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves et des comportements en classe et dans l'école*. Montréal: Chenelière éducation.

*agir*, c'est-à-dire sa sensibilité, son tact. « [...] Dans la pratique même, celui-là seul apprend l'art qui a appris la science auparavant par le travail de la pensée [...] et **qui a déterminé à l'avance les impressions futures que l'expérience devrait faire sur lui.** (Nous soulignons) » (*Ibid.*, p. 27). En ce sens, cette sensibilité « travaillée » par la théorie diffère du sens commun qui se rapproche trop des clichés reproduits par l'intuition immédiate. Elle se rapprocherait peut-être de ce que les sportifs appellent la visualisation lorsqu'ils se préparent mentalement à une compétition.

Agir avec tact en enseignement, c'est donc avoir appris à sentir les nuances d'une situation et être capable d'intervenir avec finesse tout en maintenant la relation avec les élèves afin que leur instruction et leur éducation puissent advenir. C'est proche de la séduction sans s'y confondre entièrement.

## Section 5

# Professionnalisation de l'enseignement

---

*SM: La question de la professionnalisation des enseignants a été au cœur de nombreux débats au Québec et ailleurs, et ce, depuis quelques décennies. Quelle est ta vision de la professionnalisation de l'enseignement?*

CG: Pour commencer, j'aimerais d'abord faire une distinction. Certains vont aborder la professionnalisation dans la perspective de la création d'un ordre professionnel. D'autres peuvent examiner la professionnalisation du point de vue des savoirs et savoir-faire qui sont mobilisés par un professionnel.

Examinons la première perspective. Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) a milité en faveur de la création d'un ordre professionnel des enseignants, il y a de cela une vingtaine d'années. La visée était de créer un ordre professionnel des enseignants, au même titre que la quarantaine de ceux qui sont reconnus par l'Office des professions du Québec (médecins, pharmaciens, optométristes, etc.).

Après un examen du dossier, la décision a été rendue, l'Office des professions a émis un avis négatif sur la possibilité de création d'un ordre dans le domaine de l'enseignement. La raison évoquée est qu'il existe déjà, dans le système éducatif, des mécanismes similaires (par exemple, le contrôle de la qualification, les normes d'exercice et de déontologie, etc.) à ceux des ordres professionnels dans les autres domaines et qui permettent d'assurer la protection du public.

Je ne veux pas juger de la pertinence de cette décision. Je pense néanmoins que ce serait une bonne chose d'avoir un ordre professionnel, tout en reconnaissant que cela ne signifie pas pour autant la fin de tous les maux. L'intérêt de l'ordre professionnel réside à mon avis dans l'introduction d'un troisième joueur important dans le dossier de l'enseignement et de la formation à l'enseignement. Ce nouveau joueur servirait à modifier la dynamique actuelle en éducation où on assiste à un échange de bons procédés entre les syndicats d'enseignants et le gouvernement. Il permettrait de dynamiser autrement les relations entre le gouvernement et les syndicats. Je te gratte le dos, tu me grattes le dos et on se négocie des compromis, qui ne sont pas toujours cependant pour le bien des usagers ou du public. On l'a dit, la fonction d'un ordre professionnel est de protéger le public, tandis que le syndicat, de son côté, vise plutôt la protection de ses membres. Le gouvernement a aussi des desseins politiques, il veut être réélu. Les intérêts de celui qui veut être réélu et de celui qui veut protéger ses membres ne coïncident pas nécessairement avec ceux de la population. Le gouvernement peut acheter la paix avec le syndicat en permettant, par exemple, que des enseignants peu formés dans une matière au secondaire aient la possibilité de l'enseigner. Sur ces questions, un ordre professionnel pourrait faire valoir son opposition. C'est sûr qu'il se fait aussi des négociations avec un ordre professionnel, mais ce dernier peut faire valoir un

argumentaire qui est différent de celui du syndicat et en cela, il fait œuvre utile.

Mon travail a davantage porté sur la seconde perspective, la professionnalisation du point de vue des savoirs et savoir-faire qui sont mobilisés par un professionnel. J'ai commencé à examiner cette question au début des années 1990. Quand je suis arrivé ici à l'Université Laval, la doyenne du temps, m'avait mis en contact avec les écrits groupe Holmes. On se rappelle qu'il s'agit d'un regroupement de doyens des grandes universités américaines qui ont publié les rapports *Tomorrow's Teachers* et *Tomorrow's Schools of Education*. Dans ces rapports-là, on mentionnait notamment l'existence d'une base de connaissances pour enseigner. Curieusement, je n'avais jamais entendu parler de cela auparavant. Il faut dire qu'à l'époque, je lisais plutôt des travaux européens qu'Américains et je versais plus dans la philosophie que dans les recherches en enseignement. Alors, en arrivant à l'Université Laval, j'ai commencé à examiner cette idée du *Knowledge Base for Teaching*, que j'ai traduite littéralement par « base de connaissances pour enseigner ».

Il faut savoir que durant les années 1960 et au début des années 1970, la recherche a commencé à entrer dans les salles de classe des enseignants. On a alors pu analyser, comparer et examiner dans le menu détail ce que faisaient les enseignants, ce qu'ils disaient, les actions qu'ils posaient, ainsi que leurs effets sur les élèves. Et cela, autant sur le plan de l'apprentissage que sur celui des conduites. Une tradition de recherches en enseignement conduites dans les classes s'est donc constituée et consolidée au cours des décennies suivantes, si bien que des résultats commençaient à converger et devenaient de plus en plus robustes.

J'ai donc commencé à examiner cette problématique de la base de connaissances pour me rendre compte qu'effective-

ment, des recherches menées dans les classes avaient permis de mettre au jour des savoir-faire fondamentaux qui permettent à l'enseignant de mieux enseigner. De plus, ces savoir-faire pourraient éventuellement être intégrés dans la formation des enseignants, et faire en sorte que les finissants soient, dès leur entrée sur le marché du travail, relativement performants. C'est donc cette dimension de la professionnalisation, la « base de connaissances pour enseigner », qui m'intéressait. Elle m'intéressait d'autant plus que lorsqu'on a fermé les écoles normales lors de la Révolution tranquille pour amener la formation des maîtres à l'université, on disait qu'on voulait s'éloigner des trucs et des recettes. On voulait plutôt se centrer sur une formation plus scientifique.

Quand je suis arrivé pour étudier en enseignement à l'université, au début des années 1970, je suis tombé dans une espèce de *no man's land pédagogique* au sens où cela correspondait à cette période où on venait de mettre fin aux écoles normales, accusées par la Commission Parent de montrer des trucs et des recettes pour enseigner. J'arrivais au début de l'ère des facultés des sciences de l'éducation où on devait nous initier aux savoirs des sciences de l'éducation. Comble de malchance, ceux-ci portaient sur une tout autre chose que la recherche des bonnes pratiques pour enseigner. Alors j'ai dû malheureusement supporter une sorte de vide pédagogique pendant trois années, tant et si bien qu'au terme de ma formation en enseignement, une formation dite professionnelle, on ne m'avait pas outillé sur le plan professionnel à exercer mon métier. On en conviendra, c'était plutôt décevant.

Cela dit, l'idée d'identifier, de formaliser les savoir-faire, la base de connaissances propre au métier, à l'aide de la recherche des bonnes pratiques des enseignants, me semble fondamentale pour professionnaliser ce métier. Cette base de connaissances est le premier pas nous permettant d'y arriver. Il faut

insister sur cette idée que lorsqu'on réfléchit à la professionnalisation, on réfère aux savoirs partagés par les membres d'un même corps d'emploi. Pour partager des savoirs, il faut bien évidemment qu'ils soient préalablement formalisés, reconnus par les membres de cette profession et enseignés dans les facultés d'éducation.

La professionnalisation est un processus qui est quand même assez long, mais il faut progresser dans cette direction. Nous visons donc à ce que de bonnes pratiques, validées par la recherche, qu'on appelle aussi des pratiques exemplaires, soient partagées par l'ensemble des membres d'une profession. Elles concernent autant la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages, la gestion de la classe, l'enseignement des contenus, etc. Ces bonnes pratiques font partie du répertoire de ce que tout bon enseignant devrait connaître.

Même en sociologie, qui n'est pas une discipline professionnelle, mais plutôt scientifique, on n'envisage pas la formation d'un sociologue sans qu'il ait pu se « collettailler » quelque peu avec Weber, Parsons, le fonctionnalisme ou le marxisme. La formation à l'enseignement, qui est une formation professionnelle, comporte donc forcément une dimension un peu plus technique que la sociologie. Elle nécessite que l'on sache intervenir avec compétence dans le contexte de la classe et de l'école. La profession enseignante gagnerait donc à posséder plus encore qu'en sociologie des savoirs et des savoir-faire communs et partagés par tous les acteurs exerçant ce travail.

C'est d'ailleurs ce que la formation a essayé de faire en 2001, par la création du référentiel de compétences auquel j'ai participé à la rédaction<sup>17</sup>. Celui-ci identifiait les catégories de

---

17. Martinet, M-A., Gauthier, C., Raymond, D. (2001). *Les orientations et compétences attendues en formation à l'enseignement*. Québec: Ministère de l'éducation.

l'agir professionnel, mais on pourrait aller beaucoup plus loin que ça et en arriver à identifier les « bonnes » pratiques et les pratiques « exemplaires ». On y arrivera peut-être un jour, mais actuellement nombre de nos collègues obnubilés par le constructivisme sont plutôt radicaux sur le plan idéologique, et on peut sans peine anticiper de fortes résistances.

---

*SM: Peut-être aurait-il été souhaitable d'avoir un ordre professionnel qui aurait pu jouer ce rôle dans les facultés, bien au-delà de ce que peut faire le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)?*

CG: Il faut quelqu'un de très fort pour porter le dossier de l'ordre professionnel en enseignement. Il doit être capable de susciter l'adhésion et de résister aux critiques parce que c'est certain qu'il sera vivement interpellé par le syndicat qui exercera des pressions énormes contre cette idée. On le sait, le syndicat joue son rôle qui consiste à protéger ses membres. Mais l'ordre professionnel adopte une perspective différente et vise plutôt la protection du public. Lors des débats sur cette question au début des années 2000<sup>18</sup>, le syndicat a mis tout le poids de sa puissante machine pour s'opposer à la création d'un ordre. Il est certain que l'arrivée d'un troisième joueur créerait une dynamique différente et enlèverait du pouvoir au syndicat. De la même manière, le gouvernement trouve aussi son avantage à maintenir le statu quo, il achète ainsi une paix syndicale dont il se contente aisément en cette époque dominée par les médias.

---

18. Tardif, M., Gauthier, C. (sous la direction de) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants au Québec?* Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.



Je considère cependant que l'ajout d'un troisième joueur contribuerait à modifier cette relation incestueuse et sclérosée entre le gouvernement et le syndicat, et ce, pour le plus grand bien des usagers. On le sait, les ordres n'ont pas tous un bilan positif dans leur manière de traiter avec le public, il reste cependant qu'ils peuvent faire valoir une perspective différente, sans doute moins politisée, que celle défendue par le syndicat ou le parti qui forme le gouvernement et veut bien paraître en vue de sa réélection.



## Section 6

# Formation initiale des enseignants

---

*SM: Quelle serait la formation idéale en enseignement? On te donne le mandat, demain matin, de réformer la formation initiale des enseignants au Québec. Que fais-tu?*

CG: C'est un magnifique métier que celui de l'enseignement, mais on a réussi, peu à peu au fil des années, à le rendre non attrayant. Une entrée dans la profession pénible, des années de précarité, des tâches impossibles et épuisantes, des élèves en difficulté trop nombreux dans les classes, un salaire moyen, une faible reconnaissance sociale. Comme société, on a un sérieux examen de conscience à faire. Ici au Québec, on vit au passé, on ne pense qu'à alléger la maladie, à dorloter *ad infinitum* des médecins déjà surpayés, alors que l'éducation renvoie plutôt à notre futur collectif. La première chose, si c'était possible de le faire, serait d'améliorer l'attractivité de ce métier. Pour y arriver, il faut donc apporter des solutions aux problèmes soulevés plus haut.

Une plus grande attractivité permettrait aux facultés d'éducation de relever les exigences au niveau du recrutement. Je trouve qu'avec les modalités actuelles de financement des universités, nous sommes condamnés à abaisser constamment nos standards pour aller chercher une clientèle. Alors, pour atteindre certains quotas, les cotes R nécessaires sont abaissées. Parfois, quand je suis de mauvaise humeur, je pense qu'on se rapproche tranquillement d'un niveau d'exigence comparable à celui d'une école pour élèves en difficulté. C'est plutôt paradoxal d'admettre des gens qui ont de la difficulté à l'école pour enseigner aux enfants. Ce niveau trop bas influence même notre enseignement. Des étudiants faibles n'ont pas nécessairement de bonnes habitudes de travail, ils ne demandent pas davantage de contenus, au contraire, ils cherchent constamment à niveler les exigences par le bas.

Si on réussissait à attirer davantage d'étudiants et à relever le niveau du recrutement, il faudrait aussi que l'université, par souci de cohérence, fasse de l'éducation une priorité et surtout qu'il y ait une forme de péréquation entre les secteurs richement financés (genre médecine, encore une fois!) et les autres, comme les sciences de l'éducation, qui tirent le diable par la queue. Ou encore, il faudrait que le gouvernement modifie sa formule de financement par tête de pipe. Dans l'état actuel des choses, je ne vois pas comment on peut s'en sortir et offrir une formation de qualité: nos groupes d'étudiants sont de plus en plus gros, les exigences de plus en plus basses, les chargés de cours de plus en plus nombreux.

Si on ne réussit pas à attirer et recruter les meilleurs étudiants, ceux-ci, une fois enseignants, auront une faible crédibilité dans la société. Le professionnisme, c'est-à-dire la reconnaissance d'un métier dans la société, ne peut pas s'incarner avec des enseignants incapables d'écrire une lettre aux parents sans faire de fautes.

Par ailleurs, malgré l'établissement des contingentements dans les universités au début des années 1990, il reste que le taux d'accès des diplômés à des emplois d'enseignants qualifiés à venir jusqu'à tout récemment est plutôt faible et que la majorité d'entre eux ont dû commencer leur carrière avec un statut précaire. Prendre sept, huit ou dix ans avant d'« avoir sa classe », comme on dit, est absolument décourageant. C'est un problème qui influence l'attractivité de la carrière en enseignement.

Un autre élément qui me paraît essentiel est qu'on ne peut pas s'attendre à avoir de bons enseignants si ces derniers ne maîtrisent pas les contenus qu'ils ont à enseigner. C'est énoncer une évidence. On ne peut pas enseigner ce que l'on ne comprend pas. Cela ne veut pas dire d'avoir un doctorat dans sa discipline, mais simplement de maîtriser les contenus des programmes à enseigner. Que ce soit au primaire, au secondaire, ou à quelque autre niveau que ce soit, il faut impérativement maîtriser les contenus à enseigner. Non seulement il faut les connaître, mais surtout les maîtriser. Pourtant, on a plusieurs étudiants qui ont de la difficulté en français, ou encore avec les mathématiques du troisième cycle du primaire. Cela pose d'énormes problèmes, car lorsqu'il est question du recrutement au niveau de la formation initiale, on parle aussi de la maîtrise des contenus à enseigner dans les programmes du primaire.

La connaissance des programmes est un autre élément incontournable, d'où l'importance que la formation à l'enseignement prenne en compte les programmes scolaires qui sont enseignés dans les écoles. On ne peut faire en formation initiale comme s'ils n'existaient pas, alors que ce sont les outils de travail des enseignants. Il leur faut une bonne maîtrise à la fois de la structure, de l'organisation hiérarchique et temporelle des contenus.

C'est sans doute à travers les cours de didactique que les programmes scolaires peuvent être étudiés. Ces cours devraient être axés également sur les problèmes reliés à l'apprentissage de certains contenus des disciplines. Je suis sensible aussi au fait que les didactiques ont mis en évidence des difficultés particulières rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de certains contenus qui présentent des problèmes spécifiques. Les didacticiens devraient s'occuper de cela. Les didactiques particulières pourraient donc porter sur la connaissance des programmes, sur leur structure, leur organisation, leur séquence et aussi sur les difficultés propres à l'apprentissage de ces contenus.

Cela me conduit à mettre en scène un autre élément important. Je pense qu'on pourrait avoir un cours de pédagogie générale, qui pourrait porter à la fois sur l'enseignement des contenus et sur la gestion de la classe. Quand je parle de l'enseignement des contenus, je fais allusion à un cours qui proposerait une approche commune d'enseignement des contenus. Je pense notamment à l'enseignement explicite qui propose une démarche d'enseignement commune à différents types de savoirs. Ce que je constate, c'est que les didactiques fonctionnent un peu comme en vase clos. Didactique a, b, c, d, e, et ainsi de suite. Elles reprennent tour à tour, à peu près toujours la même démarche didactique, mais chacune dans sa sphère. J'opterais plutôt pour une démarche d'enseignement commune. On pourrait fusionner et enseigner cette démarche, dans un cours plus général que j'appellerais pédagogie générale ou encore didactique générale.

La pédagogie générale porterait sur une méthode globale d'enseignement des contenus et sur ce qu'on peut appeler la gestion de classe. L'enseignement explicite des contenus est une démarche très structurée d'enseignement issue des travaux de Rosenshine et qui se caractérise par le modelage, la pratique

guidée et la pratique autonome. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que la difficulté numéro un des futurs enseignants, c'est la gestion de classe. Grâce à la recherche, on a maintenant formalisé un certain nombre de stratégies, extrêmement intéressantes, qui permettent de prévenir beaucoup de problèmes de comportement chez les élèves. Évidemment, on peut intervenir par la suite, et apporter des correctifs si les problèmes persistent, mais une part importante se joue dans la prévention. Même si l'expression consacrée est la gestion de classe, nous préférons parler maintenant d'enseignement explicite des comportements. Un enseignant qui a des problèmes à gérer sa classe ne sera pas capable de faire apprendre correctement à ses élèves les contenus au programme et un enseignant qui ne sait pas enseigner aura aussi des problèmes de comportements dans sa classe. Ce sont donc deux dimensions fondamentales et complémentaires qui méritent d'être étudiées dans la formation. On a besoin d'enseignants compétents dans ces deux dimensions. Si on enseigne ces meilleures pratiques en gestion des apprentissages et en gestion de la classe au cours de la formation initiale, je pense qu'on s'assure dès le départ que les enseignants vont commencer dans le métier et seront déjà relativement performants. De plus, ils sauront s'améliorer au fil des années. L'essentiel, c'est qu'ils ne commenceront pas à zéro et auront à tout découvrir par eux-mêmes, et ce, sur le dos de leurs élèves.

On entend trop souvent dire de la part des enseignants : « Moi, j'ai appris le métier sur le tas. » Je l'ai dit moi-même il y a plus de 40 ans. Ceci est extrêmement troublant et malheureux à au moins deux égards : le contenu de la formation offerte par les professeurs et l'encadrement des étudiants. Qu'est-ce qu'on leur a enseigné pendant leur formation ? Ils ont étudié quatre ans à l'université et on entend encore cela ? C'est pour moi la plus grande critique à l'égard de ce qu'on fait comme

formateurs. Cela dénote quand même une frustration face au fait de ne pas avoir pu apprendre des savoir-faire ou des bonnes pratiques transférables dans le quotidien de la classe dans le cadre de sa formation.

Par ailleurs, un autre élément important est la formation pratique qui occupe, depuis le milieu des années 1990, 700 heures. Les professeurs responsables des stages et les chargés de formation pratique ont travaillé fort dans les universités pour mettre cette structure sur pied, définir le contenu des stages et les arrimer aux compétences du référentiel. Un travail très important a été fait. Cependant, la formation pratique est probablement la dimension qui est la plus susceptible de perdre des plumes au fil des années. Les responsables des stages doivent mener un combat perpétuel pour ne pas subir constamment des diminutions de budget. On gruge progressivement à gauche et à droite si bien que, finalement, la qualité de l'encadrement s'érode. Une des belles idées de la réforme des années 1990 réside dans cet arrimage de la formation initiale avec les milieux d'enseignement à travers la formation pratique. Il ne faut pas oublier que les stages pratiques font partie de la formation, c'est une pratique d'enseignement accompagnée et supervisée. On a donc tout intérêt à bien soutenir la formation pratique et à améliorer nos processus de supervision, d'accompagnement et de mentorat des étudiants. Cela s'avère une composante essentielle.

De plus, on peut maintenant aller très loin en formation pratique avec les nouvelles technologies. L'étudiant peut, par exemple, se filmer en train d'enseigner, envoyer ses séquences vidéo via Internet à ses superviseurs. Ces derniers, ayant une grille d'analyse, peuvent coter ce qu'ils voient et retourner leurs évaluations commentées à l'étudiant. J'ai lu à propos de ce genre de supervision dans des programmes américains de courte durée en formation à l'enseignement. Dans ces programmes



courts, les étudiants sont envoyés directement sur le terrain, sans beaucoup de formation initiale. Il existe une structure de supervision pour que les étudiants puissent recevoir de la rétroaction en cours d'emploi. On pourrait imaginer quelque chose d'analogue où les étudiants seraient jugés à partir de bonnes pratiques identifiées dans la littérature de recherche et auxquelles ils auraient été initiés. Il s'agit de rétroactions formatives basées, par exemple, sur la manière de faire du modelage, de la pratique guidée, sur la manière de poser des questions, etc. Donc, il pourrait y avoir un répertoire de bonnes pratiques, à propos desquelles les étudiants recevraient de la rétroaction dans le but de s'améliorer. Ce qui me semblait intéressant avec ces rétroactions, toujours dans le contexte américain, c'est qu'elles étaient acheminées à trois évaluateurs différents. Trois personnes analysent la même séquence vidéo à partir des mêmes critères de bonnes pratiques et font leurs commentaires à l'étudiant en stage ou à l'enseignant en formation continue. Je pense que ces modalités de formation pratique pourraient être extrêmement riches. C'est un processus onéreux, c'est sûr, mais est-ce qu'on veut former ou pas? Si on veut former, il faut se donner les moyens d'y parvenir.

Un autre aspect concerne l'éthique professionnelle. L'enseignement, c'est un métier moral. On inculque des valeurs, on essaie de modeler les conduites et on est dans une relation continue avec les élèves. Ce n'est pas une relation comme celle qui a lieu avec le préposé lors d'un retrait au guichet de la Caisse populaire. Dans ce cas, on est 30 secondes avec le caissier sans qu'il y ait d'émotions ni de valeurs en jeu. Par contre, dans une relation continue avec des élèves, l'enseignant cherche à modifier leur conduite. Il vise à leur apprendre toutes sortes de contenus culturels, mais aussi de conduites à tenir, de règles de politesse, un certain savoir-vivre en société, le fait de lever la main pour prendre la parole, de demander le

crayon de son voisin et non pas le lui prendre, etc. Bref, l'enseignant a une tâche d'éducation à mener et toutes sortes de problèmes se posent qui méritent d'être examinés sur le plan éthique tels que les punitions, le toucher raisonnable, la distance et la posture à conserver comme enseignant avec les élèves. Il est important de s'occuper de ces problèmes éthiques relatifs au métier et de former les étudiants de manière à leur permettre d'aborder ces questions, et ce, d'autant plus dans le contexte contemporain où les repères stables ont disparu.

J'aimerais terminer sur la question des fondements du métier. Par là, j'entends qu'il est important d'avoir une vision à la fois historique et contemporaine de l'enseignement, de comprendre les grands enjeux et débats sur l'éducation et la pratique du métier. L'éducation a une longue histoire. Il y a eu beaucoup d'explorations et d'expérimentations. Il est nécessaire de connaître ces tentatives qui ont été parfois heureuses et souvent malheureuses, de s'instruire des débats, d'analyser les arguments en présence.

Pour résumer, mon programme idéal est somme toute assez classique, il s'appuie en partie, mais pas complètement, sur le référentiel de compétences. Il s'appuie sur le référentiel parce que ce dernier a été élaboré en prenant en compte le travail que l'enseignant fait dans sa classe. Je crois que cette dimension est importante. Mon programme est plus directif cependant, car je crois que maintenant on peut aller plus loin et on doit initier les étudiants aux bonnes pratiques identifiées dans la littérature de recherche. Mon programme est donc fait de pédagogie générale, de quelques didactiques spécialisées, d'éthique professionnelle, de fondements, de formation pratique. D'autres composantes peuvent sans doute s'ajouter et dont je n'ai pas parlé, comme l'évaluation des apprentissages, l'initiation à la recherche pour le développement professionnel à travers les TIC.

Par ailleurs, je pense que la formation à l'enseignement pourrait être plus courte et s'étaler sur un maximum de trois ans. On entend encore des étudiants se plaindre de la vacuité de certains cours, c'est dire qu'il y a des pertes de temps. J'en suis certain. Un ménage gagnerait à être fait et on pourrait éliminer les cours insipides, les doublons, les cours inadaptés à la clientèle que nous formons.

Un programme, c'est un territoire conquis par un ensemble de guerriers. Ces derniers sont les professeurs et le territoire, ce sont les cours. Il y a donc un énorme combat politique qui se joue à l'intérieur d'un programme. Un programme n'est donc pas nécessairement logique ou rationnel, il découle plutôt des rapports de force entre les divers acteurs. Tel programme est le résultat du rapport de force entre les acteurs qui ont occupé un territoire à une certaine époque. Ils vont le conserver tant qu'ils vont être en place. S'ils sont encore là, ils vont lutter pour maintenir leur espace de cours, tandis que d'autres, les nouveaux, vont progressivement entrer dans le programme pour y imposer les leurs. Lorsque j'étais étudiant au baccalauréat à l'Université Laval, les cours de développement du langage de l'enfant étaient très présents. Cela n'existe plus. Les professeurs qui portaient ce dossier ont pris leur retraite et leur territoire a été conquis, leurs cours ont été remplacés par ceux d'autres professeurs qui ont fait valoir d'autres priorités.

En conclusion, il faut être réaliste, et ce que je propose n'arrivera pas. Ce petit modèle de ce qui, à mes yeux, peut constituer une formation idéale n'est pas partagé par suffisamment de guerriers.

***SM: Quelle place prendrait l'enseignement explicite dans cette formation?***

CG: On parle évidemment ici de ce que je considère comme l'idéal. Pour moi, l'enseignement explicite serait au cœur du programme de formation, ce serait le modèle d'enseignement proposé dans le cadre d'une pédagogie générale. Il touche aux deux grandes fonctions de l'enseignement, la gestion des apprentissages et la gestion de la classe, et propose une manière rigoureuse de les aborder.

Pour les apprentissages scolaires, je favorise l'enseignement explicite des contenus. C'est-à-dire une démarche organisée et systématique qui renvoie au modelage, à la pratique guidée, à la pratique autonome et à toutes les stratégies présentées dans notre ouvrage de 2013<sup>1</sup>. C'est une façon d'enseigner pertinente et efficace pour aider les élèves.

De la même façon, en ce qui concerne l'enseignement explicite des comportements, appelé aussi gestion de classe, nous avons montré que les comportements peuvent aussi s'enseigner explicitement<sup>2</sup>. Il ne s'agit pas seulement de dire aux élèves comment se comporter, mais il faut aussi le leur enseigner explicitement, leur modeler le comportement à adopter et leur faire exercer et leur donner de la rétroaction sur leurs façons de se comporter. Si on veut réussir à conduire les élèves à mettre en pratique ce qu'on leur enseigne sur le plan comportemental, il est nécessaire d'exprimer clairement ces attentes dans toutes sortes de situations et le leur enseigner. Qu'est-ce

- 
1. Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal: ERPI.
  2. Bissonnette, S., Gauthier, C., Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal: Chenelière.

ce que tu dois faire quand tu entres dans la classe et quel est le comportement auquel on s'attend de toi? Par exemple, tu entres dans la classe, tu accroches ton manteau, tu t'en vas à ta place, tu sors ton livre de lecture puis tu lis en attendant qu'on commence. C'est une manière de faire, cela s'enseigne et ce sont des comportements qui s'exercent. L'enseignant vérifie si c'est compris ou pas. Il en va ainsi pour d'autres règles de conduite qu'on veut installer dans la classe. Ce peut être des comportements classiques comme lever la main pour demander la parole. Ce n'est rien d'inouï, ce sont des gestes simples, mais s'ils ne sont pas appris, ils posent problème dans une classe en créant du désordre.

Il y a donc l'enseignement explicite des conduites ou des comportements, et aussi l'enseignement explicite des contenus, entendu comme la manière de faire apprendre la matière à voir au programme. Ce sont les deux grandes facettes et les deux grandes composantes centrales qui sont au cœur du métier d'enseignant.

---

***SM: On sait qu'actuellement, nos programmes sont organisés selon le modèle plutôt disciplinaire (un professeur = un cours). Certains en ont déjà appelé d'une organisation différente à l'enseignement. Est-ce que, selon toi, il y aurait un réaménagement de la tâche professorale nécessaire à faire?***

CG: La tâche professorale est un dossier complexe qui fait partie des enjeux importants des conventions collectives. Nous sommes tous pour l'égalité en cette matière, mais un compromis sur cette question est toujours fragile et en équilibre précaire. Il est certain qu'il y a d'autres manières d'organiser les tâches dans les programmes de formation à l'enseignement, mais je pense que nous ne sommes pas collectivement prêts à cela. J'en suis à penser que si on veut se simplifier la vie, le modèle de

trois crédits et de 45 heures est le plus simple, il permet d'éviter les chicanes et d'acheter la paix. À l'université, l'unité de mesure est le crédit, et ils sont traditionnellement regroupés par ensembles de trois. Si un programme offre des cours d'un, deux, trois crédits ou même plus, il devient difficile d'organiser des tâches équitables pour les professeurs. On peut essayer, mais il sera difficile d'harmoniser les tâches entre les professeurs d'un même département. L'unité de trois crédits permet d'arriver à un compromis relativement viable même si cela ne règle pas tout, car donner un cours de trois crédits à 15 étudiants ou à 275 est fort différent en réalité.

Certains professeurs ont eu historiquement des tâches super légères et d'autres ont été carrément exploités. L'égalité dans les tâches demande un groupe de professeurs très unis, capables d'agir en gentleman selon la modalité du « *give and take* », de donner pour le fonctionnement collectif, mais aussi de recevoir en contrepartie. Je ne pense pas que nous ayons une telle cohésion dans nos programmes et dans nos départements. Chacun donne son petit de cours, puis merci bonsoir! Rien dans la tâche professorale n'oblige les professeurs à travailler en équipe.

La recherche est la composante de la tâche qui a davantage socialisé les professeurs à travailler en équipe s'ils voulaient obtenir le financement parce que les organismes subventionnaires ont imposé des règles en ce sens. Sans cette obligation, je ne suis pas certain qu'on aurait eu des équipes de recherche. Le regroupement en équipe a entraîné une plus-value sur le plan de la productivité en recherche. À cosigner des articles, les chercheurs augmentent de manière considérable leur performance individuelle. Même si cela n'a pas été toujours évident, je pense qu'au fil de ma carrière en recherche, il m'aura été plus positif de travailler en équipe que de manière individuelle.

En enseignement, je pense que tout est encore à faire. Les cours se donnent habituellement en solitaire. Chacun a son petit territoire dans lequel il travaille. Un enseignement collectif, comme ce que nous essayons de faire depuis plusieurs années, des collègues et moi, implique des discussions, des négociations. Tout cela prend du temps. Il y a toute une harmonisation à faire, mais je trouve cela agréable parce qu'on apprend des collègues, on bénéficie de leurs compétences. C'est intéressant comme expérience, mais tout cela demeure marginal dans l'économie des programmes universitaires en général, et de manière plus particulière, en sciences de l'éducation. C'est l'exception plutôt que la règle. S'il y avait des mesures incitatives pour le faire, la situation changerait peut-être, mais ce n'est pas demain la veille, et on se mesure toujours au final à l'arbitrage des tâches en assemblée départementale.

Je me souviens, il y a plusieurs années, d'être allé à Sherbrooke interviewer les professeurs qui travaillaient dans le programme du baccalauréat en génie électrique ou informatique. Ils avaient été confrontés au problème de la baisse importante du nombre de demandes d'admission au point où était sérieusement envisagée une fermeture du programme. Alors, ils se sont retroussé les manches et ont cherché une façon de travailler qui est différente. C'est à ce moment-là qu'ils ont créé un programme autour des compétences, de l'apprentissage par problèmes. L'intérêt des étudiants pour le programme a augmenté et partant, le nombre de demandes d'inscriptions. Ils ne se sont cependant pas policés d'eux-mêmes, c'est plutôt la nécessité extérieure qui a été l'épée de Damoclès. Face à un danger, les gens doivent changer leur manière de faire. Dans le confort de l'habitude, rien de nouveau ne risque d'arriver, l'indifférence règne. Si on pouvait produire des données sur l'efficacité comparée des programmes de formation à l'enseignement, la situation serait tout autre et on

pourrait sans doute voir apparaître des programmes qui fonctionneraient selon un *modus operandi* fort différent.

---

*SM: Dans la foulée de cette question sur la formation des enseignants, les commentaires sur les rapports difficiles, entre les milieux universitaires et les milieux de pratique, sont récurrents. J'aimerais t'entendre à cet égard. Comment perçois-tu les rapports entre les milieux scolaires et les milieux universitaires ou de formation des maîtres? Quels sont les points d'achoppement et les pistes de solution?*

CG: La période ayant suivi la création des facultés d'éducation a été, à mon avis, une période très creuse. Il n'y a pas eu de relations, pendant les deux décennies qui ont suivi la réforme, entre les milieux scolaires et les facultés d'éducation. Les étudiants en formation initiale étaient dirigés vers les écoles pour faire trois semaines de stage et c'était à peu près tout. Ils n'étaient à peu près pas supervisés. Le stage pratique, du point de vue de l'université, était d'abord un acte administratif, sans suivi pédagogique étroit.

Évidemment, la formation initiale a été extrêmement critiquée au cours de ces 20 ans et de nombreux rapports ont fait état de ce fossé entre le milieu scolaire et les facultés d'éducation. Dans les années 1990, avec la réforme de la formation et le passage de trois années de formation à quatre, on a assisté à un changement important, qui était plus que nécessaire. Cette augmentation de la durée a profité particulièrement aux stages pratiques qui devaient comporter désormais un minimum de 700 heures. Des stages prolongés impliquaient de revoir en profondeur toute l'organisation administrative et pédagogique et requéraient une plus grande collaboration entre l'université et le milieu scolaire. Les stages pratiques, répartis sur les quatre années de formation, ont été définis



précisément et planifiés en lien avec le référentiel de compétences. Plusieurs universités ont saisi l'occasion pour améliorer leur relation avec le milieu scolaire. Je pense notamment à l'Université Laval et à la création de son réseau d'écoles associées. Plusieurs initiatives fort intéressantes ont eu lieu telles que la formation des maîtres associés ou encore la publication d'un bulletin du réseau des écoles associées qui ont permis une forme de rapprochement avec les milieux scolaires. Cependant, et c'est à peu près toujours le cas malheureusement, vient un temps où les budgets sont coupés freinant ainsi les initiatives et compromettant le rapprochement.

Du côté de la formation continue, les facultés d'éducation ne se sont pas nécessairement bien acquittées de leur rôle, ce qui n'a pas aidé à établir de bonnes relations. Elles ont sauté à pieds joints sur la manne que représentait le recyclage des enseignants diplômés des écoles normales et possédant des brevets C, B ou A, enseignants désormais en quête d'un diplôme de premier cycle universitaire. Comme on le disait à l'époque, les facultés d'éducation naissantes, avec cette nouvelle clientèle importante en formation continue, étaient devenues les vaches à lait des universités. Il y a eu certes des expériences intéressantes, et je pense, entre autres, au programme de perfectionnement de maîtres en français (PPMF) ou en mathématiques (PPMM). Cependant, il y a eu aussi malheureusement le phénomène qu'on a appelé « la course aux crédits », qui consistait à ce qu'un enseignant, ayant réussi des cours de niveau universitaire et accumulé 90 crédits, puisse se faire reconnaître le diplôme de bachelier et recevoir le salaire qui correspondait à ce niveau de scolarité. Pour moi, cela a nui grandement aux facultés d'éducation parce que ce qui était offert par les universités n'était pas nécessairement sérieux, les contenus étant dilués, la formation peu exigeante et sans lien obligé avec le métier.

Tant et si bien qu'une fois le recyclage massif des enseignants terminé, c'est-à-dire cette course aux crédits en vue d'obtenir le baccalauréat, les enseignants ne voulaient plus rien savoir des universités pour assurer leur formation continue. Ils préféraient, en lieu et place de l'université et de ses professeurs, recevoir une formation sur un sujet à la mode donnée par un enseignant retraité ou par un consultant autoproclamé « expert ». Alors, à peu près n'importe qui, s'il réussissait à se vendre, pouvait faire de la formation dans le milieu scolaire. On a ainsi remplacé un problème par un autre !

Par sa propre incurie, en l'espace d'environ 20 ans, l'université s'est donc graduellement coupée de la formation continue des enseignants et partant, du milieu scolaire. Les années 1990 ont été, à mon avis, une belle occasion, par le biais de l'augmentation de la durée de la formation pratique, de rapprocher les universités et le milieu scolaire. Le référentiel de compétences de 2001 a aussi aidé à concrétiser cette forme de rapprochement parce que même des milieux scolaires ont utilisé le référentiel de compétences pour les aider à définir des critères d'embauche d'enseignants.

Bref, il y a eu des rapprochements et je pense que la partie n'est pas perdue, même si cela demeure toujours fragile et qu'on doit toujours se réinventer. Je pense que c'est obligé puisque les facultés et les milieux scolaires ne sont pas dans les mêmes établissements et ne se rencontrent pas quotidiennement. Les buts de chaque institution et les nécessités de l'une et de l'autre ne sont pas les mêmes. Le trait d'union, ce sont les étudiants en stage de formation qui nous obligent, de part et d'autre, l'université et le milieu scolaire, à entrer en relation.

Autrement, les intérêts divergent. La carrière universitaire entraîne les professeurs vers la recherche, les subventions et les communications dans des congrès dits « savants », plutôt que

professionnels. De leur côté, les enseignants des écoles sont pris dans les exigences du quotidien avec leurs élèves, les parents, les tâches administratives grandissantes. Dans ce contexte, il est aisé de fonctionner en parallèle sans avoir besoin de l'autre. Comme je le mentionnais, c'est l'étudiant à former, le futur enseignant, qui nous fait nous rencontrer. Par les stages pratiques, le milieu scolaire participe à la formation. Les stages ne sont donc pas en marge de la formation initiale, mais font partie intégrante de cette formation. Les étudiants vont y chercher ce que l'université ne peut leur donner, c'est-à-dire la pratique de l'enseignement auprès des élèves. Toutefois, les facultés d'éducation ne peuvent ignorer l'importance de produire et de diffuser un savoir à l'intention de leur public, les enseignants en exercice et les futurs enseignants.

Certains disent que le savoir « savant » est loin du savoir professionnel. Cela mérite d'être nuancé. L'universitaire peut produire des articles qui s'adressent à différents publics. Les exigences d'une revue savante, sur le plan de l'écriture, ne sont pas les mêmes que celles d'une revue professionnelle. Différents publics obligent à des présentations différentes. Le chercheur qui s'adresse à un public d'enseignants agit comme une sorte de médiateur du savoir. Lorsqu'il parle de ses travaux de recherches, de données probantes, des tailles d'effets et des corrélations, il doit les mettre en scène de sorte que ce soit, si l'on peut dire, comestible, pour son public.

Je pense qu'en tant qu'universitaires, on peut être d'autant plus proches des enseignants qu'on commence à avoir des données probantes sur des savoir-faire pratiques, des savoirs enseigner. Donc, la recherche a maintenant davantage de choses à dire sur la l'exercice du métier qu'elle n'en avait dans les années 1970. Par exemple, en gestion de classe, on dispose maintenant de stratégies formalisées et pertinentes qui peuvent aider les enseignants. Si on les leur présente et qu'ils les expéri-

mentent, ils en verront les effets sur eux-mêmes et sur leurs élèves. Alors, pense-t-on que l'enseignant ne sera pas intéressé? Il le sera, parce qu'en bout de la ligne, il y trouvera son profit: moins de comportements dérangeants, une classe plus calme, lui-même sera moins stressé, plus d'apprentissage pour les élèves, c'est tout un profit pour l'enseignant. Si on réussit à l'accompagner, à lui montrer les bonnes stratégies et à le soutenir pendant qu'il le fait, il ne peut qu'être intéressé. On obtiendra assurément sa collaboration.

Comme universitaires, nous avons un rôle important à jouer pour nous rapprocher du milieu scolaire et celui-ci consiste à produire des recherches pertinentes et à les leur présenter tant en formation initiale que continue.

## Section 7

# Les critiques à l'endroit des sciences de l'éducation

---

*SM: Les sciences de l'éducation et la formation des enseignants ont été, depuis longtemps, vertement critiquées par certains sociologues ou philosophes. Je pense à la revue Argument, qui avait sorti un numéro contre la réforme il y a quelques années. Ce fut aussi le cas pour la revue Possibles, en 2006. Tu critiques toi-même la formation initiale en enseignement et les sciences de l'éducation, mais assurément de manière différente. Que réponds-tu à ces critiques adressées à la formation et à la recherche en éducation?*

CG: Il est certain que, vu de l'intérieur de son propre domaine, il est possible de faire beaucoup de critiques, ce dont je ne me suis pas privé. Mais quant aux critiques venant de l'extérieur du champ, comme celles des collègues de sociologie, d'histoire ou de philosophie, elles me paraissent souvent approximatives. Il est de bon ton, dans ces milieux, de casser du sucre sur le dos des facultés d'éducation, comme si eux-mêmes, ces disciplinaires, étaient au-dessus de cette plèbe qui déshonore les universités, comme s'ils étaient tous de grands intellectuels ou

des chercheurs reconnus, comme s'ils enseignaient tous comme des cracks, comme si leurs étudiants étaient des bolés. J'ai beaucoup de difficulté avec cela.

Ce sont probablement les résultats aux tests de français des étudiants en formation des maîtres qui alimentent ces réactions. J'en conviens, ils ne sont pas très bons. Mais pour être cohérent, il faudrait les faire passer aux futurs sociologues, philosophes, anthropologues, etc., bref, à tous les étudiants des sciences humaines ou sociales parce que la critique vient surtout d'eux. Nous pourrions alors constater que ce n'est pas nécessairement mieux de leur côté. Le problème de la maîtrise de la langue est généralisé à toutes les sphères de la société. Je donne des cours au baccalauréat de formation en enseignement secondaire qui regroupe des étudiants provenant de toutes les disciplines du secondaire, donc des étudiants qui ont été acceptés dans les autres facultés et ont reçu une partie de leur formation chez eux et je constate également des difficultés en français écrit. Le frère Untel avait alimenté un incendie dans les années 1960 en publiant *Les Insolences du Frère Untel* aux Éditions de l'homme. Il y déplorait la qualité de la langue parlée et écrite au Québec. Mais on n'avait pas encore les polyvalentes, les cégeps et les universités rendant accessible l'éducation à la masse. Depuis, l'enseignement s'est généralisé, accueillant des centaines de milliers d'étudiants. Les collèges classiques étaient élitistes et sélectionnaient les meilleurs étudiants qui provenaient majoritairement des couches sociales aisées. De plus, la formation dans ces collèges était plus centrée sur les humanités classiques que sur les sciences. Mais quand, par souci démocratique, on ouvre la porte à toute la population, on accueille nettement plus d'étudiants, le curriculum s'ouvre également aux nouvelles disciplines, il devient alors difficile de maintenir, du moins sur le plan de la langue, les mêmes standards qu'autrefois. Je pense donc que la maîtrise du

français n'est plus ce qu'elle était auparavant quand les collègues sélectionnaient et que le curriculum couvrait moins large et qu'on mettait l'accent, et le temps, à faire acquérir la langue aux étudiants.

Un autre point que j'aimerais souligner est que nombre de nos intellectuels reprennent presque à l'identique les arguments qui circulent en France contre les « pédagogistes ». À ce propos, j'aimerais insister encore une fois sur le fait que les débats sur l'éducation en France s'inscrivent d'abord dans une perspective politique gauche/droite qui est fort différente de celle que nous avons ici et qu'on ne peut transposer les arguments des parties comme si les situations étaient équivalentes. Au Québec, les positions politiques circulent autour du centre, un peu plus à gauche ou un peu plus à droite, et il n'est même pas rare qu'un parti, une fois au pouvoir, s'empare d'une mesure préconisée par les adversaires.

Cela dit, quand je regarde les facultés d'éducation de l'intérieur, il est certain que j'y vois bien des choses à changer. J'ai un million de critiques à formuler à leur endroit, mais en face de l'ennemi, on serre les rangs, un peu comme les Américains se sont mobilisés après que les tours se soient effondrées à New York. Dans le cas présent, c'est un peu la même chose. J'ai participé à certaines polémiques avec des collègues dans les journaux ou encore dans des débats publics. Je me souviens notamment d'avoir réagi par écrit et aussi lors d'un débat orageux, aux propos méprisants d'un professeur de sociologie de l'Université Laval à la suite de la parution de l'ouvrage collectif intitulé *Main basse sur l'éducation*<sup>1</sup>. Ce débat a été mémorable au sens où même les auditeurs dans la salle, encourageant les deux protagonistes, en sont presque venus aux coups. L'atmosphère était à trancher au couteau.

---

1. Gagné, G. (dir.) (1999). *Main basse sur l'éducation*, Québec: Nota bene.

On retrouvait chez le collègue sociologue la même arrogance, le même mépris à l'endroit des facultés d'éducation, comme si ces gens-là n'avaient jamais digéré la création des facultés d'éducation à la fin des années 1960, comme si l'éducation n'était pas un objet d'étude qu'on pouvait examiner au même titre que tout autre objet social, comme si on n'avait pas le droit de tenter de faire œuvre scientifique en considérant l'éducation et l'enseignement.

Ceci dit, je pense qu'on a beaucoup de problèmes dans les facultés d'éducation et qu'ils ne sont pas faciles à résoudre non plus. Dans les années 1990, j'avais beaucoup d'espoir, car il y avait du renouveau. Cette période aura apporté une belle énergie dans les facultés d'éducation. Il y a eu, par exemple, l'embauche de plusieurs nouveaux professeurs et je croyais que la formation serait bien meilleure avec l'arrivée de ces jeunes qui étaient plus proches du métier d'enseignant. Cependant, j'avoue que j'ai déchanté depuis lors. En fait, ce n'est pas nécessairement une question de provenance disciplinaire, mais bien celle du désir de former le public qui se destine à l'enseignement. Je pense, par exemple, à un collègue qui vient de la philosophie et qui a transformé son cours pour examiner des cas de problèmes éthiques avec ses étudiants en formation initiale en enseignement. À mon avis, c'est un bel exemple de quelqu'un qui ne provient pas du milieu de l'enseignement, mais qui a réussi à aborder de manière pertinente des questions éthiques pour aider ses étudiants.

Par ailleurs, d'autres collègues qui sont pourtant issus du milieu d'enseignement et qui ont même fait par la suite un doctorat n'ont pas acquis cette distance intellectuelle suffisante pour bien former leurs étudiants. Ils semblent encore se laisser guider uniquement par le savoir d'expérience. Pourtant, la science privilégie une autre posture que la reproduction du savoir d'expérience, elle nécessite une nécessaire mise à distance



des préjugés et des a priori. Le discours de plusieurs universitaires en sciences de l'éducation à propos de la réforme illustre bien cette pauvreté intellectuelle<sup>2</sup>. Sur ce plan, il y a beaucoup de critiques à formuler.

Il faut que ce qu'on offre comme formation ait une assise solide sur le plan de la recherche. Autrement dit, dans les cours de type instrumentaux, on doit s'appuyer sur des données probantes. Curieusement, on dispose de peu d'évaluations rigoureuses des séquences didactiques proposées aux étudiants. Des séquences, chacun peut en inventer à satiété, mais à un moment donné, il faut savoir si le dispositif créé fonctionne et facilite l'apprentissage des élèves. Si on n'a pas idée de l'impact des stratégies qu'on demande aux étudiants d'apprendre, si on ne mesure pas l'effet de ces stratégies, il peut arriver qu'elles ne résolvent pas les problèmes rencontrés. Il est arrivé souvent que des innovations mises de l'avant donnent des résultats moins bons que si l'on n'avait rien fait du tout.

Il y a d'autres critiques que l'on peut faire, elles renvoient à la conception contemporaine de l'université. La pression, particulièrement pour les plus grosses universités, est tellement forte vers la performance en recherche, que cela a un impact sur la qualité de la formation, et plus particulièrement sur les formations professionnelles. Les jeunes professeurs doivent absolument aller chercher des subventions de recherche pour assurer leur permanence. Ils doivent presque se sortir le plus possible des contingences liées à la formation des étudiants de premier cycle pour pouvoir briller en recherche.

Je viens de terminer une autre étape de ma carrière universitaire où, après 14 années à la tête d'une chaire de recherche, j'ai repris mon enseignement au premier cycle pendant

---

2. Voir un exemple patent : *Manifeste pour une école compétente*, Québec : PUQ, 2011.

quelques années. Ce fut très agréable. Je pense cependant qu'il est extrêmement difficile de se surpasser dans l'une et l'autre des deux grandes composantes de la tâche universitaire, l'enseignement et la recherche. Courir après ces deux lièvres comporte le risque de faire de « l'à peu près », de l'approximatif, du bâclé, du n'importe quoi. C'est pourquoi, si un professeur veut faire bonne figure en recherche, surtout maintenant où les exigences bureaucratiques des organismes subventionnaires sont si accaparantes, il doit se s'épargner le plus possible de la formation au premier cycle. De même, s'il veut s'investir en enseignement, il ne doit pas à avoir à subir les contrôles tatillons de la productivité en recherche.

Certains essaient de faire croire que la recherche nourrit l'enseignement. Cela me semble inexact, du moins au premier cycle dans les sciences humaines où les cours sont plus de nature introductive. Je pense qu'une formation professionnelle comme celle des sciences de l'éducation souffre grandement dans l'université contemporaine. Les professeurs qui s'investissent en recherche travaillent le moins possible au premier cycle. Le taux d'encadrement professeur/étudiants est trop élevé pour assurer une formation professionnelle de qualité surtout si on se compare aux professions médicales. Désertée par les professeurs réguliers, la formation à l'enseignement dans l'université contemporaine est assurée désormais de plus en plus par les chargés de cours qui prolifèrent. Comme disent les chauffeurs d'autobus : « Avancez en arrière ! »

## Section 8

# L'évolution du travail du professeur d'université

---

***SM: Tu as été dans le milieu universitaire pendant plus de 40 ans. Les universités des années 1970 et celles de 2020 sont différentes. Comment le travail du professeur d'université a-t-il évolué, notamment sur le plan de la recherche?***

CG: Je n'ai pas la prétention d'aborder en expert ce sujet difficile à traiter. D'autres l'ont déjà fait avant moi, ils en ont discuté en profondeur et avec compétence<sup>1</sup>. Je voudrais plutôt aborder ce thème dans une perspective différente, moins sociologique, plutôt sous la forme d'un témoignage: celui du professeur-chercheur qui vit et subit personnellement, et quotidiennement, la transformation de la recherche depuis plusieurs années. En fait, je reprends une réflexion que j'avais amorcée en 2002 lorsque je pilotais ma chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement. J'avais écrit

---

1. Je pense notamment à l'ouvrage collectif de Lenoir et Laforest intitulé *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en science sociales. Constats, impacts et conséquences*.

à ce moment-là un texte d'humeur que j'avais présenté à mes collègues du CRIFPE. Je ne l'ai jamais publié par la suite. Je le reprends ici en le modifiant légèrement parce qu'il contient, près de 20 ans plus tard, à peu près les mêmes critiques aujourd'hui. En fait, rien n'a véritablement changé, des couches bureaucratiques se sont simplement ajoutées pour en faire un mille-feuille de règles bien sédimentées.

Je vais brosser un portrait de ma vie quotidienne d'universitaire afin d'illustrer ce que j'appelle le problème de l'étouffement progressif dans une structure bureaucratique de mise en abîme. Je me demande s'il existe une porte de sortie, une manière de résister à cette régression, de survivre à tout cela afin de recommencer à respirer.

## **PREMIÈRE PARTIE : SUFFOQUER SOUS LES RÈGLES**

Comme chacun le sait, notre travail d'universitaire se divise en un certain nombre de tâches que nous exécutons tous les jours et tout au long de l'année: enseigner, faire de la recherche, administrer, participer à la vie universitaire. Ces diverses fonctions, quoique très différentes, sont intimement reliées. J'ai choisi de les examiner sous l'angle du chercheur, car pour ce dernier, son implication en recherche influence toutes les autres composantes de sa tâche.

### **1. Enseigner**

Il existe une idée largement véhiculée selon laquelle l'enseignement et la recherche seraient liés. Cette idée me semble des plus contestables quand on l'examine sous l'angle de ses exigences pour le chercheur.

Il est difficile, en effet, si l'on enseigne au premier cycle, de présenter nos recherches dans nos cours pour la simple raison

que les étudiants ne possèdent pas les bases pour en discuter. Ils se situent au stade de l'appropriation d'un corpus général et non à celui d'une réflexion sur certains aspects plus spécialisés. S'investir au premier cycle exige donc du chercheur de se décentrer de ses objectifs de recherche pour préparer des cours adaptés à cette « clientèle ». Aux études supérieures, le lien entre la recherche et l'enseignement est plus aisé à établir en principe, mais il n'est certes pas plus évident dans la réalité. En effet, si nos projets de recherche sont spécialisés, ils n'attireront que quelques étudiants dans nos cours. Pour que le cours soit offert à l'horaire d'une session, il faudra nécessairement élargir la problématique pour recruter un nombre suffisant d'étudiants. Le professeur aura alors à investir plus de temps dans la préparation de ses cours.

Or, le problème réside précisément en ceci : l'enseignement au premier cycle ou aux études supérieures oblige le chercheur à donner ce qu'il n'a plus : le temps. Quiconque se dédie à la recherche se verra vite confronté au problème du temps qui manque ou, à son envers, du temps incompressible. Chacun peut toujours rogner ici ou là dans son emploi du temps, mais vient un stade où on ne peut mathématiquement et physiquement en faire plus. L'heure du cours arrive, et cela m'est arrivé souvent, sans que j'aie eu le temps de me préparer suffisamment. Les étudiants ne s'en rendent pas nécessairement compte, mais nous, en notre for intérieur, nous savons bien que le cours aurait pu être nettement meilleur.

Un collègue et moi avons résolu ce problème dans notre cours de premier cycle. Travaillant en équipe, nous alternions nos présences hebdomadaires en cours et avons aussi réquisitionné plusieurs invités qui prenaient en charge certaines parties du cours. Ceci nous permettait de libérer un peu de temps pour conduire nos recherches. Restait quand même à nous occuper de nos énormes groupes de 300 étudiants avec

ce que cela comporte de correction de travaux, de tenue des registres de notes, de rencontres d'étudiants, de gestion des permissions spéciales (examens reportés, maladies, travaux en retard, etc.), qui nécessitent de faire appel à l'instrument privilégié de la bureaucratie, le formulaire.

Aux études supérieures, le poids bureaucratique n'est pas moins présent, du moins pour qui supervise un nombre important d'étudiants diplômés. Il faut rencontrer des étudiants chaque semestre, signer des formulaires de choix de cours, en remplir d'autres pour les cours de lecture dirigée, rencontrer régulièrement les étudiants au sujet de ces cours.

Par ailleurs, tant au premier cycle qu'aux études supérieures, la protection des droits d'auteurs, si louable soit-elle, exige un travail important de la part des professeurs qui doivent remplir une série de formulaires (ISBN, références complètes, nombre de pages, etc.) pour avoir le droit de faire imprimer à l'université un recueil de notes de cours.

Si l'enseignement est lié à la recherche, il ne l'est que dans le sens où il constitue un véritable frein. En effet, pour pouvoir suivre la cadence effrénée de la recherche aujourd'hui, il faut se sortir de l'enseignement. Cette affirmation n'a rien à voir avec les qualités de pédagogue du chercheur. Je crois en effet être un excellent enseignant, mais un enseignement de qualité exige un tel engagement que si je veux m'investir sérieusement en recherche, je n'ai d'autre choix que de tenter par tous les moyens d'enseigner le moins possible et de déléguer cette tâche à d'autres.

## **2. Chercher**

Parallèlement à sa fonction d'enseignant, le chercheur dédié à la recherche consacre une large part de son temps à cette activité. Curieusement, le chercheur contemporain ne

l'occupe pas à lire, à découvrir, à méditer comme on aurait pu logiquement le penser, mais plutôt à administrer, à gérer, à rendre des comptes aux instances bureaucratiques.

#### *Demander des subventions*

La recherche s'est structurée considérablement depuis mes débuts à la fin des années 1970. Des organismes tels que le FRQ-SC (anciennement le FCAR) et le CRSH existent maintenant et offrent sur concours des subventions aux chercheurs. Cette structuration de la recherche a eu un effet considérable sur la charge de travail du professeur et sur ses comportements quotidiens. Pour obtenir des fonds d'un organisme subventionnaire et réaliser son projet, le chercheur doit entreprendre une série de tâches :

1. Préparer le projet: lire les directives du programme, former une équipe. Préparer, le cas échéant, une lettre d'intention;
2. Rédiger le projet, mettre à jour les CV, remplir la demande sur le site Web de l'organisme et attendre la réponse;
3. En cas de réponse positive, se soumettre aux exigences déontologiques auprès du Comité de l'Université pour obtenir les fonds;
4. Conduire la recherche: trouver des assistants, préparer les contrats des assistants, organiser des rencontres périodiques de travail, superviser le travail accompli;
5. Préparer une nouvelle demande (une année avant la fin de celle qui est en cours);
6. Écrire un rapport de productivité;
7. Pour faire fonctionner le système de la recherche basé en grande partie sur le jugement des pairs, le chercheur doit

aussi participer à l'évaluation de projets qui lui sont soumis par ces mêmes organismes.

Chacune de ces tâches s'est grandement complexifiée au fil des ans. Reprenons-les brièvement tour à tour.

- Pour préparer le projet et former son équipe, le chercheur doit trouver un thème «subventionnable», c'est-à-dire qui va dans le sens des orientations des organismes. Également, il doit s'associer à des collègues productifs dont le CV ne nuira pas à la qualité du dossier.
- La rédaction du projet est un exercice d'un type particulier, elle demande l'appropriation des règles du jeu. Je dis souvent qu'il y a des genres littéraires (poésie, roman, etc.) et que l'écriture de projet de recherche fait partie du «genre universitaire». Dans l'écriture d'un projet, on n'écrit pas ce qu'on veut, mais ce que l'on croit que le jury veut voir apparaître sur la demande pour que l'on puisse obtenir le financement. Comme le disait avec humour A. Baby, c'est l'art de faire la bonne grimace au bon endroit : la grimace FRQ, la grimace CRSH, etc.
- La mise à jour des CV est une activité qui prend de plus en plus de temps. Les organismes subventionnaires n'ont pas les mêmes exigences de présentation et le chercheur doit développer une mentalité de comptable afin de montrer qu'il a bien travaillé au cours des dernières années, et d'autant plus qu'il ne connaît aucun relâchement. À cet égard, le petit mécanisme insidieux qui demande à chaque nouvelle demande de présenter nos productions des cinq dernières années a pour effet direct d'effacer une année de notre vie tous les cinq ans et de nous maintenir en état de tension perpétuelle axée vers la production.



- Les organismes ont, depuis quelques années, mis sur pied des sites Web sur lesquels les chercheurs peuvent remplir directement leurs demandes de subvention. Ils ont des factures différentes et sont de qualité variable, certains étant d'un abord plus simple que d'autres. On y contrôle désormais la police, la grosseur, le nombre des caractères et des espaces dans les zones de texte, ce qui rend beaucoup plus long le temps d'écriture d'une demande de subvention. Par ailleurs, chaque site a sa « personnalité », si bien qu'il faut prendre le temps de se familiariser avec l'organisation générale et les différentes pages où les informations sont présentées.
- Catalogues à l'appui, le chercheur remplira les formulaires de demande d'équipement et tentera de justifier qu'il a besoin de cet argent pour réaliser son projet. Quand on sait que le montant des subventions tourne autour de 90 000 \$ pour trois ans et qu'il est surtout basé sur des salaires d'étudiants, la partie équipement est congrue. Pourtant, de la même façon qu'en sciences de la nature, il faut justifier l'équipement comme si nous avions besoin d'appareillages sophistiqués de laboratoire. Mais non, l'équipement dont nous avons besoin se limite la plupart du temps à quelques ordinateurs ou à des magnétophones pour mener des entrevues.
- Au formulaire de demande d'équipement suit le formulaire de déontologie. Il y a quelques années, les questions de déontologie se réglaient assez rapidement avec le Comité. Maintenant, il faut montrer patte blanche, voire être plus blanc que blanc. Si on a le malheur de répondre sur le site Web que l'on fait une recherche sur des sujets humains, *Big Brother* s'empare du processus. Il faut alors fournir une copie des questionnaires d'entrevues, des lettres de consentement, décrire le contexte de

la recherche, le quoi, le qui, le combien, le quand, autrement dit, soumettre le projet en plus détaillé à cette autre instance. Rarement autorisé au premier essai, il faut souvent passer au travers d'un chassé-croisé nourri de lettres et de courriels qui peut aboutir à une autorisation temporaire d'une année. C'est donc dire que ce chemin de croix reprendra incessamment. Tout se passe comme si le chercheur était vu comme coupable au départ et qu'il devait faire la preuve de son innocence et de sa probité. Pour prévenir toute forme d'abus, on n'hésite pas à abuser des chercheurs. Ces derniers n'ont pas le choix puisque leur argent est retenu tant qu'ils n'ont pas reçu l'aval de ce Comité. Incidemment, la dernière trouvaille est d'obliger maintenant les étudiants de maîtrise et de doctorat à obtenir une approbation du Comité de déontologie. C'est donc dire que les chercheurs devront, outre leurs propres projets, prendre encore plus de leur temps pour aider leurs étudiants à passer au travers de ce douloureux processus.

- La phase la plus agréable pour le chercheur est de conduire sa recherche. Mais là encore, il doit trouver de bons assistants, leur préparer chaque session des contrats et gérer son budget. À propos de la gestion financière, on sait que les universités se prennent un pourcentage dans les 25 à 30% de frais indirects en lien avec les subventions obtenues par les chercheurs. En fait, on pourrait presque dire qu'une bonne partie du personnel du Service des finances doit son salaire aux chercheurs. Or, on a assisté depuis quelques années à une sorte de renversement des perspectives. Tout se passe comme si, au lieu d'être un service ou un soutien aux chercheurs, le Service des finances est devenu une sorte d'instance autoritaire à laquelle le chercheur doit se soumettre. On refuse certains

remboursements sans autres formes d'explications, on prélève certains montants dans les comptes sans en informer les titulaires de chaires. Bref, l'argent des subventions durement obtenu par les chercheurs « appartient » au Service des finances. Le chercheur doit faire des courbettes au Service des Finances pour obtenir son dû. On nous rétorquera qu'il y a eu des abus. Sans doute, mais sous prétexte de les corriger, faut-il pour autant mettre en place des dispositifs de contrôle qui taxent encore plus les chercheurs et coûtent sans doute plus cher à gérer que ces présumés abus?

- Une fois la recherche bien engagée, le chercheur doit déjà penser une année avant l'échéance à présenter une nouvelle demande en tenant compte des nouveaux critères des concours qui sont sans cesse modifiés, des transformations des règles de présentation des CV ou des nouvelles particularités des sites Web des organismes qui n'en finissent pas eux non plus de changer.
- Au cours des trois années que dure son projet, le chercheur aura aussi eu à évaluer d'autres projets soumis par des collègues ou encore à faire partie du jury de ces organismes. J'ai accepté à plusieurs reprises de faire partie de jurys provinciaux, nationaux ou internationaux. Les modalités peuvent varier d'un organisme à l'autre, mais elles tendent au fil du temps à se ressembler. On reçoit des dizaines et des dizaines de lettres d'intention qu'on doit lire et évaluer généralement en moins d'un mois. L'exercice requiert aisément une semaine complète de travail intensif plus une réunion en présentiel du comité pendant deux jours (nécessitant évidemment réservations d'hôtel, déplacement et formulaire de dépenses à remplir au retour). L'exercice est repris ensuite pour faire cette fois l'analyse et l'évaluation des projets retenus :

encore une semaine de lecture intensive suivie de deux jours de réunion plus les réservations et les rapports de dépenses.

### *Former les étudiants à la recherche*

Plus on a d'étudiants à la maîtrise et au doctorat, plus le travail de supervision pèse. Non pas que ce travail de supervision soit désagréable, c'est plutôt le nombre d'étudiants qui alourdit la tâche. On sait que les universités subissent et font des pressions pour augmenter le nombre de diplômés aux études supérieures et réduire leur temps d'études. Cette pression est transmise aux chercheurs qui doivent accepter plus d'étudiants et faire en sorte que leurs projets avancent. Pour ce faire, ils doivent les rencontrer régulièrement, lire leurs projets, les commenter, etc. Or, les exigences bureaucratiques augmentent aussi aux études supérieures. La mise sur pied d'un examen de doctorat obligatoire en est un exemple éloquent. Au nom de la rigueur évidemment, on doit maintenant accompagner l'étudiant dans son examen. Par ailleurs, comme le nombre d'étudiants aux études supérieures est également évalué par les organismes subventionnaires, on est porté à accepter plus d'étudiants qui ne possèdent pas toujours les compétences minimales, ce qui augmente considérablement la charge de travail du superviseur. Les excellents étudiants demandent peu de travail au superviseur : ils savent écrire et organiser leur pensée. Mais les autres exercent un poids réel sur les épaules du directeur de recherche : ils ont besoin de rencontres fréquentes et d'un soutien continu.

Les organismes subventionnaires se font une sorte de gloire de prioriser la formation des étudiants. Ce qu'on ne dit pas assez fort cependant, c'est que les étudiants finissent par s'en aller une fois leurs études terminées, et c'est bien normal. Alors, ceux que nous avons formés patiemment et qui ont

atteint un certain degré d'expertise nous quittent pour occuper des emplois dans différentes universités. Et le processus de formation recommence à zéro, mais les règles bureaucratiques, elles, restent et s'accumulent. Former la relève est bien beau, mais ce dont nous avons besoin comme chercheurs pour nous aider à répondre aux exigences bureaucratiques de ces mêmes organismes ce sont des professionnels de recherche qui peuvent nous délester des tâches administratives. La Commission de la recherche nous a reproché à l'époque de ne pas avoir offert de bourses aux étudiants avec l'argent reçu du vice rectorat. Je leur ai répondu que c'est parce que j'ai dû embaucher un professionnel pour préparer le rapport de 1000 pages qu'ils nous avaient demandé.

#### *Aider les étudiants à demander des bourses*

La recherche s'est structurée aussi ces 40 dernières années par l'établissement de nombreux programmes de bourses qui sont offertes aux étudiants de maîtrise et de doctorat. L'idée est excellente et on ne peut être contre la vertu. Mais on a eu tôt fait d'arriver à un point où les mesures de contrôle des bourses ont évolué dans le même sens que les demandes de subvention.

Même s'il appartient à l'étudiant de monter et de présenter sa demande, il n'en demeure pas moins que le professeur joue un rôle de soutien important dans le processus. Non seulement il doit rencontrer l'étudiant pour l'aider à comprendre les règles du jeu, à écrire son projet, à le relire et à le commenter, il doit aussi remplir de nombreuses lettres de recommandation. Il l'avait déjà fait pour chacun dans une phase antérieure pour la demande d'admission de ces mêmes étudiants aux études supérieures, il le fait encore deux ou trois fois pour appuyer leurs demandes auprès des organismes subventionnaires. La même lettre pour un étudiant pourrait sûrement

faire l'affaire, mais non, chaque organisme a ses exigences propres. Pour un même étudiant, il faut écrire une lettre pour l'admission, une autre pour le programme de bourse de la Fondation, une autre pour le CRSH, une autre pour le FRQ, et ce, parfois chaque année.

Tout comme pour les programmes de subvention de recherche, la sélection des demandes de bourses se fait par les chercheurs qui peuvent être invités à participer aux jurys. Là encore, il n'est pas rare pour le chercheur qui y participe d'avoir à évaluer une centaine de demandes.

#### *Accueillir des étudiants étrangers*

*Laval: une ouverture sur le monde* proclamait la publicité de mon institution. Oui, cela est fort important, nous en convenons. Cependant, le rayonnement international ne se fait pas en criant ciseau. L'attraction des étudiants étrangers aux études supérieures est grandement facilitée si les chercheurs peuvent présenter leurs travaux dans d'autres pays. Pour ce faire, ils doivent d'abord pouvoir voyager, ce qui implique qu'ils ont pu obtenir des subventions. Ils doivent aussi pouvoir diffuser leurs travaux en d'autres langues. Comme les sciences humaines ne sont pas les sciences de la nature qui peuvent plus aisément s'exprimer en un langage formel (les mathématiques), l'écriture en sciences humaines revêt une importance capitale. Si l'équation mathématique se suffit à elle-même, un raisonnement, une argumentation fine en sciences humaines demande une maîtrise des subtilités de la langue. L'esprit de géométrie n'est pas l'esprit de finesse, disait le philosophe. Or, pour rayonner à l'étranger et faire publier ses textes dans une autre langue, il faut, en sciences humaines, ruser avec le système des subventions.

Une fois que des liens avec l'étranger sont établis et que des étudiants désirent poursuivre leurs études ici, un intense processus d'échange se met en place. On le comprendra aisément, la bureaucratie règne aussi ailleurs, mondialisation oblige. Il faut donc écrire des lettres d'invitation, de recommandation, d'information aux étudiants qui désirent venir ou aux organismes qui les parrainent. Tout ceci est bel et bien normal. Le problème, c'est qu'avec tout le reste de ce qu'il y a à faire, cela taxe encore plus le chercheur. Ce serait un moindre mal si les étudiants étrangers qui nous contactent venaient tous; dans de nombreux cas, pour toutes sortes de bonnes raisons (absence de bourse, visa refusé, etc.), leur démarche n'aboutit pas. Mais le chercheur a dû quand même faire le travail de soutien de leur candidature.

Une fois sur place, les étudiants étrangers ont aussi besoin d'aide pour gérer le quotidien, faire leurs choix de cours, etc. Plusieurs veulent déposer une demande au programme d'exonération de frais majorés pour les étudiants étrangers, d'autres ont des rapports à faire auprès des organismes qui leur octroient des bourses. Dans les deux cas, on fait appel au chercheur pour obtenir une lettre d'appui ou remplir un autre formulaire.

### *Soumettre des articles aux revues*

De nombreuses revues, arbitrées ou non, ont fait leur apparition depuis deux décennies. Celles-ci, et particulièrement celles avec comité de lecture, sont subventionnées par les organismes tel le CRSH. Ces organismes bailleurs de fonds exigent en retour de leur financement que les revues adoptent un mode de fonctionnement particulier dont la mise en place d'un système d'arbitrage rigoureux. Certaines revues, outre un délai de réponse très long après l'envoi du manuscrit, obligent presque systématiquement les chercheurs à reprendre une partie de leurs textes. Non seulement l'article est soumis, mais

il doit aussi être repris, corrigé, vérifié. Cela est bien normal, mais exige aussi du temps.

De plus, chaque année, je reçois des articles à évaluer. En effet, le système d'arbitrage par les pairs sollicite constamment notre solidarité professionnelle. Cela n'exige pas un temps fou, mais il faut quand même le faire, et ce, en sus du reste.

Beaucoup plus exigeant cependant est le travail des comités de lecture qui doivent revoir l'ensemble des jugements des examinateurs sur les textes, tâche ingrate et récurrente qui est de nature comparable à celle de membre du jury d'un organisme subventionnaire.

#### *Participer à des colloques*

Chaque année, des dizaines de colloques sont maintenant organisés. L'ACFAS, pour n'en citer qu'un, offre une solide infrastructure aux chercheurs désireux d'en organiser. Si un chercheur veut organiser un colloque, il lui est beaucoup plus simple d'utiliser les services offerts par l'ACFAS que d'en monter un de toutes pièces. Mais le processus de l'ACFAS s'est alourdi considérablement depuis quelques années. Auparavant, on préparait une problématique et on soumettait à l'ACFAS une planification de la journée avec le titre des conférences, l'heure, le nom des conférenciers et leur provenance. Puis, il a fallu passer obligatoirement par leur site Web pour inscrire le calendrier des activités. Je ne connais pas un seul chercheur qui n'a pas pesté contre ce site lors de sa mise en place. Il a rendu sans doute au départ un fier service au personnel de l'ACFAS, mais il a exigé plusieurs heures de travail pour y insérer une simple planification de journée.

Présenter une communication dans un congrès ou colloque ici ou ailleurs exige maintenant presque obligatoirement que l'on passe par des sites Web plus ou moins efficaces, plus ou



moins conviviaux. Et cela sans compter les réservations d'hôtels, les formulaires d'avances de frais voyage à remplir, le rapport de dépenses. Mondialisation oblige, tous les colloques et congrès s'alignent désormais sur ce modèle.

### *Participer à des jurys*

La logique selon laquelle fonctionnent les comités d'évaluation par les pairs est de chercher ce qui ne va pas dans un projet, ou dans une demande de bourse. Puisque les jurys ont à classer en ordre les demandes reçues, ils cherchent à trouver les faiblesses des projets. Sur 100 projets, il n'est pas difficile d'identifier les 15 meilleurs et les 15 pires. Ceux qui se situent au milieu sont plus difficiles à classer, mais doivent l'être. Les Comités cherchent donc ce qui peut constituer une faiblesse. Le chercheur, malgré ses efforts acharnés, peut lire dans le rapport d'évaluation qu'il reçoit toutes sortes de carences: il manque ceci, cet aspect est plutôt faible, cela n'est pas suffisamment explicite, etc. La logique des jurys est une logique de recherche du manque et le comportement du chercheur qui en découle est d'arriver à en colmater les brèches pour faire taire le comité au prochain concours. Celui qui veut obtenir une subvention doit donc accepter de s'inscrire dans une véritable structure paranoïaque. Je me rappelle que dans un rapport d'évaluation de notre centre de recherche, il était mentionné que le Centre n'avait pas spécifié des règles de déontologie et de résolution des conflits dans ses statuts et règlements. On lui a suggéré bien gentiment de combler cette lacune et de consulter une liste de 12 documents de politiques officielles. Lire 12 politiques officielles pour écrire deux paragraphes relève, à mon sens, de la folie bureaucratique. Et pourtant cela nous est suggéré le plus sérieusement du monde et évidemment pour le plus grand bien de tous!

*L'interuniversitaire et l'international*

Les organismes subventionnaires favorisent maintenant les regroupements de chercheurs plutôt que les projets menés par des chercheurs individuels. De même, les regroupements interuniversitaires sont préférables aux équipes de chercheurs provenant d'une seule institution. Enfin, des regroupements internationaux semblent l'horizon vers lequel se tournent avec envie les regards.

Au départ, il faut bien comprendre que travailler en équipe demande du temps. L'interdisciplinaire, l'interinstitutionnel et l'international encore plus. Construire une équipe intégrée qui fonctionne à distance est un pari très difficile sinon utopique à relever. Si, dans notre propre faculté des sciences de l'éducation, nous avons toute la difficulté du monde à nous rencontrer, à quel point cela devient compliqué lorsque les collègues travaillent dans d'autres universités situées à quelques centaines de kilomètres, sans parler celles localisées sur un autre continent.

*Les petits à côté de la recherche*

Les *voyages*. La participation aux congrès fait partie du travail universitaire. Il n'y a pas si longtemps, on ne pouvait pas voyager avec n'importe quelle agence ni acheter nous-mêmes nos billets. Il fallait passer par des agences agréées par l'université. On me dira qu'il y a sans doute eu des abus dans le passé, mais il se trouve aussi que les prix soumis par ces agences étaient souvent plus élevés que ceux que l'on peut obtenir soi-même sur le Web.

L'achat d'*appareils informatiques*. Là aussi, il y a des entreprises accréditées qui ne nous offrent pas de meilleurs prix que ceux qui sont offerts sur le marché. Pourtant, on doit passer par elles. Plus encore, on doit aussi utiliser les services de

l'université pour rédiger les bons de commande. Entre la demande formelle adressée et la réception du matériel, il s'écoule maintenant facilement plusieurs semaines. Plusieurs étapes sont nécessaires : appel aux fournisseurs, traitement de la demande d'achat, vérification du budget aux finances, réception du matériel, burinage et expédition au professeur. Chaque étape passe par un nouvel intermédiaire et contribue à augmenter le délai et les erreurs dans le processus.

Même les *cartes professionnelles* ! Tout chercheur qui présente ses travaux distribue aux intéressés sa carte professionnelle. Il n'y a pas si longtemps, rien n'était plus facile que de se faire fabriquer une telle carte. On contactait le service de reprographie, on indiquait le modèle choisi et on la recevait quelque temps plus tard. Ce n'est plus le cas maintenant à l'Université Laval. Ces doivent être maintenant conformes à la politique institutionnelle. Des normes dictent désormais la grosseur, l'emplacement du texte et les espaces permis. On ne peut imprimer qu'avec approbation et bien des discussions des informations au verso. Les bureaucrates se sont même emparés de notre identité comme s'ils avaient peur que nous diffusions les cartes professionnelles d'universités concurrentes !

N'importe quel achat de fourniture (chemises, cartouche d'imprimante, brocheuse, crayons, etc.) doit désormais être approuvé.

### **3. Administrer**

Même si l'ensemble des composantes de l'enseignement et de la recherche exige une part de plus en plus grande d'administration, il arrive aussi que l'on devienne administrateur de centre de recherche. Sur ce plan, on vit la quintessence de la bureaucratisation. J'ai déjà eu à préparer le renouvellement de la subvention de notre centre de recherche par l'université.

Selon les règles établies, il fallait reprendre les mêmes paramètres que lors du dépôt de la demande initiale trois ans plus tôt. Cet immense travail de recueil des CV, de leur mise à jour, de leur mise en forme selon des tableaux prédéfinis par la Commission de la recherche a exigé six mois de travail et a dû nous coûter en personnel environ 20 000 \$. Quand on considère que la somme reçue par le vice rectorat est d'environ 40 000 \$, il s'agit d'une activité extrêmement coûteuse. Cet argent aurait sans doute pu être utilisé à de meilleures fins. Le même processus vaut à une échelle beaucoup plus importante en ce qui a trait au renouvellement de la subvention du Centre national. Un dossier de plusieurs milliers de pages est alors requis.

La « stimulante » vie quotidienne d'un directeur de centre se résume à répondre aux multiples exigences bureaucratiques qui nous viennent de partout : lettres, représentations, demandes d'informations, d'entretiens, rapports de toutes sortes, et ce, évidemment pour hier !

#### **4. Participer à la communauté**

Du point de vue du chercheur, participer aux divers comités universitaires (conseil de faculté, comité de programme, etc.) est important au sens où il peut exercer une fonction de vigilance soit en proposant des orientations particulières, soit en luttant contre ce qu'il estime jouer contre ses intérêts. La participation à ces comités exige du temps et parfois bien des réunions supplémentaires de préparation stratégique ou même un travail dans des sous-comités.

Comme professeurs, nous vivons un curieux paradoxe : ou bien nous acceptons les demandes de la bureaucratie et passons notre temps à remplir des formulaires, ou bien nous résistons au nom de notre propre autonomie professionnelle et passons

une bonne partie de notre temps en réunions stratégiques à échafauder des plans de défense de nos intérêts.

## DEUXIÈME PARTIE : UNE ISSUE POSSIBLE ?

Même si je corresponds, je crois, à ce que doit être un chercheur performant aux yeux des instances de recherche (titulaire de chaire, plusieurs subventions, plusieurs articles, livres, étudiants diplômés, communications à l'étranger, etc.), je dois admettre que je me sens de moins en moins un chercheur au sens plein du terme, mais plutôt un administrateur de recherche. Je passe le plus gros de mon temps à faire des rapports, à remplir des formulaires et à assumer des responsabilités administratives, bref, à faire ce que j'aime le moins et, paradoxalement, à négliger ce pour quoi j'ai obtenu cette reconnaissance et ce qui m'intéresse le plus : écrire. Il y a là une méprise érigée en système : l'excellence en recherche nous sort de la recherche. Officiellement, je suis un chercheur qui répond bien aux exigences, mais en réalité, j'écris de moins en moins et mon rôle se voit réduit à exécuter les diktats des bureaucrates de tout acabit. Si l'abus justifie toujours le règlement, l'abus de règlements est tout aussi déplorable et mérite d'être dénoncé avec vigueur. Pris dans cette machine ultra policée de la recherche, machine qui est en train de bouffer le meilleur de ce que nous sommes, il nous faut crier notre refus afin de revenir à ce qui constitue notre raison d'être de chercheurs : la recherche et l'écriture.

Quand j'ai commencé ma carrière en 1978, dans une petite université en région, il était facile à l'époque de participer à un congrès. J'allais voir mon directeur de département et lui disais que je voulais assister à tel congrès et je recevais aussitôt l'argent nécessaire. Les dépenses encourues étaient remboursées même sans que nous ayons eu à présenter une communication. La recherche subventionnée commençait à

peine et on pouvait encore penser faire une carrière à la française, c'est-à-dire en travaillant en solitaire à écrire son œuvre. C'était une période où l'argent ne manquait pas, et au cours de laquelle le chercheur isolé, conduisant un projet de recherche libre, pouvait survivre et communiquer, sans problème, ses travaux en d'autres contrées. Mais les temps ont bien changé par la suite. Quand je suis arrivé à Laval en 1989, j'avais le goût de jouer le jeu de la recherche en équipe et subventionnée. Et ce, d'autant plus qu'il n'était alors plus possible de recevoir du financement pour présenter nos travaux dans des congrès ou d'obtenir un ordinateur sans avoir de subventions.

La recherche a constitué pendant bien longtemps un jeu pour moi. Je me pliais volontiers aux règles capricieuses de ce jeu parce que je réussissais malgré tout à faire ce qui m'intéressait. J'ai bien étudié les règles et appris à gagner à ce jeu. J'ai joué longtemps à fond au jeu de la recherche. Je me suis toujours dit qu'il faut se jouer des règles, qu'elles ne peuvent nous diriger entièrement. D'un certain point de vue, j'ai eu raison jusqu'à il n'y a pas si longtemps. Mais quelque chose a changé, le plaisir n'y est plus. Pourquoi? Parce que nous avons véritablement été encerclés, enfermés, petit à petit, dans un réseau de plus en plus dense de règles et d'exigences auxquelles il n'est plus possible de répondre et desquelles il n'est plus possible de se jouer.

J'en arrive à un point, au terme de ma vie professionnelle, où cet appareillage bureaucratique tentaculaire me paraît foncièrement suffocant et où je pense que je gaspille non seulement mon temps, mais aussi ma vie professionnelle (et aussi personnelle) à faire un paquet de salamalecs et de courbettes pour satisfaire les besoins de contrôle d'un système qui est devenu de plus en plus fou. Que pouvons-nous faire pour avoir de l'oxygène dans nos vies de professeurs et de chercheurs? L'oxygène de l'intellectuel, sa vie, c'est la lecture

patiente, la méditation et l'écriture; son poison, sa mort, c'est la lecture superficielle et trop rapide, l'agitation et le formulaire. La recherche est désormais une machine technocratique insatiable qui nous oblige à avancer, à nous soumettre aux règles présentes dans chaque interstice de la structure.

## CONCLUSION

Quand je relis ce qui précède, je peux mieux voir et nommer ce qui accroche, ce qui constitue mon malaise. Cela tient en quelques énoncés :

- *La recherche s'est bureaucratisée au nom de la vertu.* Partout et à tous les niveaux, on veut notre bien, on veut bien dépenser l'argent public, on veut un comportement moral des chercheurs, on veut éviter l'arbitraire, on veut préparer la relève. Ce sont là de bien nobles idéaux. Mais pour y arriver, on a mis progressivement en place un train de mesures de contrôle de la productivité, des finances, de la déontologie, de la formation des étudiants qui finit par nous asphyxier.
- *La recherche en sciences humaines s'est structurée à partir du modèle des sciences de la nature, au détriment de ce qui peut faire sa spécificité, son âme.* Ainsi, la lecture patiente, la maturation (ou macération) des idées, l'écriture maîtrisée, la conscience historique et critique sont des valeurs propres aux sciences humaines qui s'accordent peu avec ce modèle dans lequel on ne lit que les articles de deux ou trois revues de sa spécialité, où le style se réduit au mathématisable, où il n'est pas nécessaire de connaître l'évolution de son champ, mais seulement les recherches contemporaines et où enfin, la fonction critique est mise entre parenthèses au profit du développement technique.

- *Les importantes compressions budgétaires* que nous avons connues au cours des années 1990 *ont contribué à augmenter la bureaucratisation par la mise en place d'un mécanisme de transfert en cascade des tâches dont le point de chute est toujours le chercheur.* C'est ce dernier qui doit maintenant effectuer ce que les autres, plus haut placés dans la structure, lui décrètent. C'est lui qui voit maintenant ses tâches augmenter de manière exponentielle.
- *La sensation d'étouffement qui en résulte n'est pas due à une mesure bureaucratique particulière plus qu'à une autre, mais plutôt à l'effet conjugué de toutes ces mesures prises ensemble simultanément.* Des dispositifs bureaucratiques infiniment petits et marginaux prennent ainsi une enflure démesurée dans le quotidien des chercheurs. La conjugaison de ces mesures, aussi insignifiantes soient-elles, affecte mon comportement non seulement à diverses périodes de l'année, mais aussi conditionne mon quotidien. Je ne suis plus un chercheur actif et créateur, je suis plutôt devenu un esclave réactif de la bureaucratie. Subrepticement, la vertu bureaucratique s'est transmuée en monstre. Kafka n'aurait pu imaginer mieux : les chercheurs font aussi partie de la colonie pénitentiaire.
- Alors qu'on parle tant de la professionnalisation des enseignants ces années-ci, on aurait intérêt à prendre conscience que, dans notre propre cour de professeurs et de chercheurs universitaires, *nous sommes maintenant déprofessionnalisés.* Dans toutes les sphères de notre vie professionnelle, notre jugement professionnel est remis en question. Face au Comité de déontologie, nous avons à faire la preuve de notre moralité dans la recherche ; face au Service des finances, nous avons à montrer que nous n'avons pas volé les fonds publics ; face aux orga-



nismes subventionnaires, nous avons à montrer que nous sommes sans cesse plus productifs et ne connaissons aucune faille ni aucun relâchement.

- *La subtilité du pouvoir bureaucratique, c'est que personne ne l'exerce, il s'exerce. Il existe et insiste insidieusement, de manière impersonnelle et invisible.* On ne peut accuser personne en particulier. Au nom de la vertu et du bien public, des règles apparaissent, se superposent aux anciennes, mais sans que ces dernières disparaissent et traversent complètement tous les secteurs de nos vies professionnelles.
- Nous avons travaillé extrêmement fort depuis des décennies pour nous constituer en équipes de recherche, puis en regroupement d'équipes pour finalement en arriver à donner existence au CRIFPE. Nous avons voulu nous mesurer sur le plan de la recherche aux autres facultés et selon les mêmes critères. Je pense qu'à bien des égards, nous avons fort bien réussi, mais aussi beaucoup sacrifié. Le seuil critique est atteint. *La machine de recherche que nous avons créée, notre Centre de recherche, prise elle-même dans l'engrenage bureaucratique, est en train de nous avaler.*

Si tout ce que je viens de décrire à partir de ma propre expérience possède un certain degré de vérité, alors la question qui se pose est la suivante : y a-t-il une issue à tout cela pour les chercheurs en sciences humaines et en éducation ? Comme l'écrivait si justement Whyte (1959), « ce n'est pas le fait de la bureaucratisation qui est le problème central. Le problème central c'est l'acceptation de ce fait<sup>2</sup>. » Comment réagir à cette *convention d'obéissance* que nous avons inconsciemment accepté de signer, du moins symboliquement sans, d'une part,

---

2. Whyte, W. H. (1959). *L'homme et son organisation*, Paris : Plon.

tout foutre en l'air et décrocher ou, d'autre part, nous résigner béatement? Je ne peux que constater, 20 ans après avoir écrit ce texte, que le problème n'est pas réglé, c'est même pire qu'avant, c'est pourquoi je suis bien content de prendre ma retraite.

## Section 9

# La pédagogie et les pays en développement

---

*SM: Tu as été impliqué au niveau international, notamment en Afrique. Quels ont été les points saillants de tes engagements sur la scène internationale?*

CG: Depuis le milieu des années 1990, j'ai eu l'occasion d'intervenir à plusieurs reprises comme consultant dans les pays en développement, principalement en Afrique. J'ai œuvré dans le cadre de projets financés par l'UNESCO, la Banque mondiale, l'AUF ou d'autres organismes comme le CRDI.

Je pense que notre impact positif dans ces pays est plutôt limité. Mettons un instant de côté les problèmes dont ils sont eux-mêmes la cause, car il y en a, pour nous centrer uniquement sur ce dont nous sommes responsables et que nous aurions pu mieux faire comme intervenants de l'extérieur. À mon avis, le problème majeur en éducation dans ces pays a été causé par l'idéologie constructiviste relayée par les organisations internationales et leurs consultants. Comme le disait Matthews en 2000, le constructivisme est la « grande théorie

unificatrice» de notre époque, autrement dit, la théorie de référence qui a été transférée et transposée dans les systèmes éducatifs tout autour de la planète y inclut les pays en développement.

Qu'est-ce qui rend le discours constructiviste si séduisant?<sup>1</sup> C'est qu'il est un discours généreux et à prétention de vérité. Il séduit d'abord parce qu'il est généreux dans sa visée. Il s'est approprié la poursuite de certaines finalités telles que l'éveil démocratique et la préparation au monde de demain. Il revendique des visées émancipatrices et propose de libérer les individus des formes oppressives de contrôle qui mettent un frein au développement autonome de la pensée. En corollaire viennent des stratégies pédagogiques qui favorisent le dialogue, la coopération et le travail en équipe. Ainsi, une éducation *pour* la démocratie passerait *par* l'expérimentation même de la démocratie en classe. Il vise également à préparer l'enfant à vivre dans un monde en perpétuel changement. On y reconnaît de loin l'injonction « apprendre à apprendre » et, plus près de nous, le discours contemporain des compétences, celui de l'économie du savoir et de la mondialisation.

Il va sans dire que les finalités telles que la démocratie ou la préparation au monde de demain ne sont pas l'apanage du discours constructiviste, mais par une sorte de phénomène d'amalgame d'idées, elles lui ont été rhétoriquement accolées. On pourrait tout autant valoriser un enseignement explicite et promouvoir des finalités démocratiques et favoriser le développement des compétences.

De plus, le constructivisme suscite l'adhésion parce qu'il se présente comme un discours de vérité. L'argument cognitif

---

1. Voir « Pourquoi le constructivisme est-il devenu "le" discours dominant en éducation » par C. Gauthier et A. Cerqua, dans *Formation et profession* 20(1), 2012.

«l'enfant construit ses connaissances» produit un important effet de conviction. Perrenoud en parlait comme d'une loi universelle aussi incontestable que la gravitation, rien de moins! Personne ne conteste que l'enfant construise ses connaissances, mais ce n'est pas une loi scientifique, c'est simplement une plate évidence tautologique. La question fondamentale est plutôt de savoir comment on peut l'aider le mieux possible à le faire. Sur ce point, les réponses des constructivistes et les nôtres sont fort différentes.

Ce discours séduit également parce qu'il réduit la vérité au rang de l'opinion. Si chacun construit la connaissance, alors il en faut peu pour que le réel n'existe plus et que tous les discours, même les plus surréalistes, prétendent à une égale vérité.

Chacun possédant sa vérité construite, le constructivisme devient alors un discours irréfutable au sens où l'entendait Popper quand il critiquait le marxisme. Enfin, le constructivisme convainc ses interlocuteurs, parce qu'il est caricatural. Dans la littérature constructiviste, on ne compte plus les allusions à la pédagogie traditionnelle, à la mémorisation débile qu'on inflige aux enfants, au déversement mécanique des connaissances dans leur tête en forme de cruche, à leur obéissance servile à un maître forcément tortionnaire. Le constructivisme est un discours polémique qui attaque un ennemi imaginaire, la pédagogie traditionnelle, qui ne peut se défendre parce qu'elle n'existe tout simplement pas en réalité.

Le constructivisme possède donc tous les attributs pour faire des ravages importants à l'école. Non seulement dans nos propres écoles occidentales, mais aussi et surtout dans celles des pays en développement. En ce qui concerne nos pays, nous possédons les ressources pour amoindrir ses effets délétères. Les enseignants y sont plus scolarisés, ils ont des manuels, de la documentation, accès à des livres, à Internet. Les parents sont

plus scolarisés également et ont aussi accès à des ressources intellectuelles et culturelles de qualité. En Afrique francophone, la situation est fort différente. Les enseignants et les parents sont faiblement scolarisés, le matériel et les ressources sont insuffisants.

La pire tragédie a été pour moi de voir exporter dans ces pays des approches pédagogiques inspirées du constructivisme, approches qui non seulement ne fonctionnaient pas ici, mais qu'on tentait d'implanter là-bas sans plus de succès<sup>2</sup>. Tous les pays africains francophones sont passés par la même moulinette du constructivisme, et avec le même pauvre résultat. Cet échec était pourtant facile à prévoir. Pour connaître du succès, une approche constructiviste demande des conditions optimales, des élèves d'excellent niveau, des ressources matérielles suffisantes, des maîtres très bien formés et compétents. C'est déjà difficile à implanter dans nos pays, alors on s'imagine bien que là-bas, c'est une tout autre histoire qui tourne facilement au cauchemar.

Pour continuer à répondre à la question de départ, j'ajouterais aussi que la formation des enseignants a été contaminée par l'idéologie constructiviste et que, par voie de conséquence, le discours des formateurs d'enseignants, des enseignants formés et des consultants et organismes internationaux s'abreuve à la même idéologie.

La formation des enseignants a constitué un enjeu central des réformes des systèmes éducatifs entreprises ces 30 dernières années dans nombre de pays. C'est dire à quel point l'enseignant est une variable reconnue comme importante dans la réussite scolaire des élèves. L'argumentaire mis de l'avant est

---

2. Voir le rapport de X. Rogiers, *L'Approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*. Bureau international d'éducation de l'UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159545>

*grosso modo* celui-ci : pour hausser la qualité de l'éducation, il faut améliorer la qualité de ceux qui y enseignent, et pour avoir de meilleurs enseignants, il faut mieux les former. Par conséquent, la formation des enseignants doit être au cœur des réformes des systèmes éducatifs.

Le concept clé qui a été mis de l'avant depuis lors fut celui de la professionnalisation qui conduit à concevoir le travail de l'enseignant comme une activité complexe reposant sur une solide base de connaissances sur laquelle il s'appuie pour prendre des décisions dans sa classe. La détermination de cette base de connaissances repose sur l'analyse du travail de l'enseignant en contexte réel de classe. Ainsi, il est désormais possible de mieux cerner par les recherches effectuées dans les classes quelles stratégies pédagogiques sont utilisées par les enseignants efficaces, c'est-à-dire par ceux qui réussissent à faire apprendre davantage leurs élèves.

Dans cette optique, il semble, on en a parlé auparavant, que ce soient les pédagogies systématiques et explicites qui offrent actuellement les meilleures preuves de leur efficacité auprès des élèves, notamment ceux à risque ou en difficulté d'apprentissage. Cette forme d'enseignement est une méthode systématique et graduée qui met l'accent sur la division du travail en petites étapes, la vérification de la compréhension par les étudiants et la participation active et réelle de tous les étudiants. Plus précisément et sans être exhaustif, un enseignement explicite implique que l'enseignant révise les habiletés et connaissances des élèves préalables à une leçon, énonce les buts de la leçon, présente le nouveau matériel du simple vers le complexe, modélise les procédures, donne des exemples et des contre-exemples, guide la pratique, sollicite un haut taux de réponse chez les élèves, donne une rétroaction précise et rapide, réenseigne si nécessaire, amène les étudiants à pratiquer de manière autonome jusqu'à ce qu'ils automatisent les

habiletés et enfin, procède à des révisions hebdomadaires et mensuelles. Ce ne sont pas des stratégies compliquées en elles-mêmes, mais la recherche montre qu'elles sont associées à la réussite scolaire des élèves. En ce sens, ces comportements devraient faire partie du répertoire de connaissances pédagogiques de base de l'enseignant.

Or, il y a tout lieu de penser cependant que l'enseignement explicite n'est pas enseigné dans les facultés d'éducation. Le constructivisme y règne en maître à peu près partout et est largement propagé par les didacticiens dont le savoir pédagogique est fort limité même si leur prétention est immense. On affirme donc ceci : l'élève construisant son savoir, l'enseignant n'a pas à jouer un rôle direct, il est plutôt un facilitateur, un guide qui placera l'élève en situation de découvrir par lui-même le savoir. Que l'élève construise son savoir n'est pas une idée avec laquelle nous sommes en désaccord, mais le choix des moyens pour l'aider à y arriver est autre chose. La plupart du temps l'élève ne découvre pas, et *a fortiori* celui qui éprouve des difficultés d'apprentissage. Alors, pourquoi marteler cette idéologie dans la tête des étudiants en formation initiale alors qu'on cherche toujours des preuves de l'efficacité des moyens proposés par le constructivisme ?

Les 100 dernières années ont été particulièrement prolifiques dans le domaine de l'éducation en matière d'innovations pédagogiques. Ce fut un véritable âge d'or de la pédagogie, à cette nuance près cependant que le meilleur et le pire s'y sont rencontrés. La plupart du temps, des innovations pédagogiques ont été lancées sur le marché sans qu'il y ait eu de vérifications préalables de leur efficacité sur l'apprentissage des élèves. La dernière réforme de l'éducation au Québec en est l'exemple le plus patent. On ne sera donc pas surpris de constater que de plus en plus d'appels se font entendre maintenant pour accorder une place plus importante aux *données*



*probantes* issues de la recherche sur l'enseignement afin de sortir des ornières du sens commun, du vécu, de l'intuition et des expérimentations débridées. Les données probantes résultent de cet effort pour mesurer de manière rigoureuse, en contexte de classe, l'impact des procédés pédagogiques sur les apprentissages des élèves. On comprend donc mieux pourquoi les programmes de formation à l'enseignement ne sont pas très performants : dans ces programmes on ne prépare pas les futurs enseignants à utiliser des approches pédagogiques dont l'efficacité a été démontrée.

Ce qui vaut ici dans nos pays vaut également pour les pays en développement. Ainsi, nous avons voulu examiner dans un projet de recherche quels étaient les fondements des politiques éducatives en matière de formation des maîtres au sein des organisations internationales, autrement dit, jusqu'à quel point les orientations données ici et là dans le monde aux politiques éducatives, aux réformes scolaires et aux programmes de formation des maîtres sont-elles façonnées par les résultats des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage<sup>3</sup>? Les analyses et les travaux que nous avons menés depuis lors nous ont conduits à un constat pour le moins paradoxal : d'une part, on observe une tendance mondiale tournée vers la professionnalisation dans la formation des enseignants. D'autre part, on constate que le choix des approches devant conduire à cette professionnalisation ne tient que très peu compte des résultats des travaux de recherche sur l'efficacité ou l'inefficacité des approches pédagogiques.

---

3. Cerqua, A., Gauthier, C., Dembele, M. (2017). Pedagogical Orientations and Foundations in the Discourse Emanating from the OECD's TALIS Initiative, dans *International Perspectives on Education and Society*. Voir aussi Cerqua, A., Gauthier, C., Dembélé, M. (2014). Education Policy, Teacher Education, and Pedagogy: A Case Study of UNESCO, Annual Review of Comparative and International Education, 2014.

Tout se passe comme si les politiques éducatives et les programmes de formation des maîtres qui en découlent étaient définis de manière indépendante du progrès qui se réalise dans la connaissance de l'enseignement et de l'apprentissage et, de ce fait, portaient les conditions de leur propre limite. Par exemple, j'ai mentionné auparavant l'étude de Walsh, Glaser et Wilcox (2006) sur l'enseignement de la lecture dans les programmes de formation qui ont montré qu'en dépit des conclusions de l'important rapport du *National Reading Panel* en 2000 sur les effets très positifs d'une approche phonémique en lecture, celle-ci était malheureusement très peu enseignée dans les institutions américaines de formation à l'enseignement. Des critiques analogues ont été formulées par Izumi (2001), Levine (2006) et Cunningham (2008) sur la faible prise en compte dans les programmes de formation à l'enseignement des résultats des recherches sur l'enseignement. Pourtant, au cours des années 1990 s'est dessiné un large consensus au sein de la communauté des chercheurs en éducation quant à la nécessité, pour la professionnalisation de l'enseignement, de fonder la formation des enseignants sur les données de recherches empiriques fiables (Hattie, 2003, 2005 ; Holmes Group, 1986 ; Gauthier *et al.*, 1997).

De mon point de vue, les organisations internationales ne comptent pas suffisamment dans leurs rangs de vrais spécialistes en pédagogie, c'est-à-dire des gens formés en recherche en enseignement qui pourraient les aider à baser leurs politiques sur des données pédagogiques probantes. On y retrouve des gens d'horizons disciplinaires variés qui n'ont pas nécessairement une perspective critique des discours éducatifs dominants et à la mode. Ou encore, on fait appel à des didacticiens qui arrivent avec leurs solutions constructivistes impraticables. Dans ce cas, au lieu d'aider de manière adéquate un pays dans

le besoin, ils sont plutôt des courroies de transmission d'idéologies didactiques qui ne fonctionnent pas.

Par ailleurs, outre ce lien assez ténu avec la recherche en enseignement, ce qui m'a surpris au sein des organisations internationales est de voir la relative indépendance qu'elles ont entre elles. Chaque pays développé à ses organismes ou fondations pour le développement : l'Allemagne, la Belgique, le Canada, les États-Unis, la France, le Japon, la Suisse, etc. On retrouve également un nombre très élevé d'ONG qui interviennent (environ 10 000 en Haïti). Ces organismes fonctionnent en silo de manière non coordonnée auprès des populations d'un même pays, que ce soit à propos de l'enseignement de la lecture, des mathématiques, des sciences, etc. Il est certain que les pays récepteurs d'aide ne refuseront pas de recevoir du soutien et des ressources matérielles, mais les messages envoyés aux enseignants par ces organisations internationales et ONG peuvent être sans unité conceptuelle, voire contradictoires, ce qui ne contribue pas nécessairement à améliorer la qualité de l'enseignement.

En conclusion, je ne pense pas qu'enseigner soit quelque chose de si difficile à apprendre : un programme bien organisé en leçons claires et graduées, quelques stratégies pédagogiques efficaces en gestion des apprentissages et en gestion de classe, une supervision et de la rétroaction régulière des enseignants. En préalable, il importe évidemment que les maîtres maîtrisent les contenus qu'ils auront à enseigner. Cela devrait suffire pour progresser. Comme dirait l'autre : « *keep it simple* », tout en s'assurant que le simple soit bien fondé empiriquement. Il me semble que notre apport aux pays en développement pourrait être nettement plus efficace en se limitant simplement à quelque chose comme cela.



## Section 10

# L'écriture dans la recherche

---

*SM: Nous arrivons à la fin de nos entretiens. Il est donc maintenant temps de te demander: peux-tu retracer à grands traits l'évolution de ton parcours de professeur-chercheur?*

CG: Une telle question me désarçonne un peu, je me demande ce que je vais bien pouvoir vous raconter, car curieusement, je ne me suis jamais vraiment défini comme chercheur au sens orthodoxe du terme, c'est-à-dire comme quelqu'un qui produit des travaux empiriques de première main. Je me définis plutôt comme un producteur d'idées au second degré, c'est-à-dire comme quelqu'un qui travaille à partir des recherches des autres qu'il synthétise et problématise. Je fais de la recherche sur de la recherche. C'est de cette manière que j'ai fait carrière. Voici donc quelques réflexions.

Commençons par préciser brièvement d'où je viens et quelle a été ma motivation à devenir chercheur. Écolier, j'ai toujours vécu un rapport positif à l'école. J'aimais l'étude, je travaillais fort et je réussissais sans problème. J'imagine que le premier rapport à la recherche commence avec ce plaisir de

l'étude et aussi avec la réussite scolaire, du moins cela a joué un rôle important dans mon cas.

Paradoxalement, j'ai aussi vécu profondément un échec scolaire qui a été déterminant pour la suite de ma carrière professionnelle. Cet échec, c'est celui engendré par ceux qui m'ont prétendument formé à l'enseignement lors de mon baccalauréat à l'université et qui n'ont pas réussi en raison de leur incompétence ou de leur négligence (ou les deux) à me former adéquatement au métier d'enseignant que je voulais exercer. C'était au début des années 1970.

Après mon baccalauréat, ne m'estimant pas du tout préparé à enseigner, j'ai tout de même commencé dans le métier et j'ai fait trois ans comme enseignant dans les écoles en me disant que je finirais bien par apprendre sur le tas comme l'ont fait tant d'autres, pour ne pas dire tous les autres. Mais je ne me sentais pas compétent dans ma fonction, je trouvais les problèmes que je rencontrais trop complexes pour ma gouverne, j'ai donc décidé de retourner aux études et de faire une maîtrise. C'est là que tout a véritablement commencé, c'est là que j'ai rencontré des professeurs qui m'ont éveillé profondément à la lecture. Cela a été un tournant dans ma vie.

En 1978, après deux maîtrises à l'Université d'Ottawa (M.A et M. Ed.), j'ai été embauché à l'UQAR comme professeur. Veine de l'époque, c'était possible dans ce temps-là de devenir professeur d'université sans avoir encore un doctorat en poche (encore possible du moins à l'époque dans une université située en région). Je me disais, un peu pour me rassurer, que s'ils m'avaient embauché, c'est que je devais sans doute être le meilleur! En tout cas, si je ne l'étais pas, je me promettais de tout faire pour le devenir. C'était une chance inouïe que j'avais eue d'être choisi. Je considérais que c'était un

privilège énorme de continuer à lire tout en étant payé pour le faire. Et j'ai lu énormément au cours des années qui ont suivi.

À ce moment-là, on parle de la fin des années 1970, les structures de recherche commençaient à peine à se mettre en place. L'État a joué un rôle primordial et visionnaire pour stimuler la recherche. Début des années 1970: création du Programme FCAC, Formation de chercheurs et Actions concertées; programme transformé ensuite en 1983 sous l'appellation FCAR, Formation de chercheurs et aide à la recherche. Le FQRSC est une transformation du CQRS en 2002, puis il est devenu le FRSCQ. Pour sa part, le CRSH a été créé en 1977. Je n'ai donc pas été initié à la recherche au sens privilégié par les organismes subventionnaires au cours de ma maîtrise parce que je suis arrivé à peu près en même temps que ces structures se mettaient en place. Mais j'ai quand même pu profiter de l'instauration de ces organismes.

Il faut souligner également que le réseau des UQ a été mis sur pied à la fin des années 60 et au début des années 1970 avec la Révolution tranquille. On imagine sans peine ce que la création d'une université signifie. Les énergies des acteurs étaient dévolues surtout pour créer les cours, la structure, les comités, les syndicats, etc.

À l'UQAR, à ce moment-là en 1978, l'accent n'était pas mis sur la recherche et comme professeurs, on n'avait pas de pression en ce sens. J'ai cependant fait de belles rencontres et parallèlement à mes lectures intensives, j'ai commencé à écrire avec quelques collègues, en toute liberté et pour le plaisir de mettre en mots mes réflexions. Pendant plus de 10 ans, je me suis ainsi constitué un fond personnel de culture pédagogique, philosophique, sociologique, etc. J'ai lu de manière boulimique sur les grands pédagogues, de la philo, de la socio, en histoire, etc. Je désirais écrire une œuvre comme le font les

grands intellectuels européens, dans la tradition héritée du modèle d'université libérale anglaise (*liberal arts*) ou encore allemande de Humbolt, libre, anti-utilitariste désintéressée. Déjà l'écriture était devenue une seconde nature pour moi.

J'ai participé à ce modèle traditionnel de l'universitaire durant le premier quart de ma carrière jusqu'en 1989, mais un nouveau modèle d'université se mettait progressivement en place, celui de l'université entrepreneuriale, marchande, celui de la place grandissante de l'État et du privé dans la recherche (programmes dédiés), celui de la compétition, de la course aux subventions. Et celui-là, je l'ai vécu pleinement à compter de 1989 quand je suis arrivé à l'Université Laval.

Il faut souligner l'espace d'un instant le parallèle entre l'apparition des organismes subventionnaires et les coupures de financement dans les départements des universités. Contrairement à ce qui se passait auparavant, il fallait désormais aller chercher des fonds si l'on voulait assister à un congrès, s'acheter un ordi, etc. Changement profond dans le travail du professeur.

C'est à mon arrivée à l'Université Laval en 1989 que ma pratique de recherche a changé. Avec Maurice Tardif qui avait été supervisé par Claude Lessard et initié aux demandes de subvention auprès des organismes, nous avons décidé de jouer nous aussi le jeu de la recherche subventionnée, de faire des demandes de subventions, de créer une équipe de recherche (le GRISÉ), de se fédérer avec d'autres équipes (CREFPE), d'obtenir une reconnaissance universitaire comme centre, de créer un centre interuniversitaire reconnu qui est devenu le CRIFPE. Pour ce faire, on a étudié les règles et on a foncé tous azimuts. On travaillait fort, on était compétitifs, on était porté par l'ambition de figurer parmi les meilleurs. On a tout obtenu, à peu près tout ce qu'on a demandé. C'était plus facile à l'époque, je



crois, notre taux de succès dans nos demandes de subvention était très élevé. Et comme l'argent attire l'argent, alors des fonds on en avait. Bref, cela a fonctionné presque parfaitement pendant plusieurs décennies. Notre succès a été contagieux, nous avons été un facteur d'attraction d'étudiants de partout et nous avons rayonné sur toute la planète. Le CRIFPE est très connu maintenant en éducation.

Cela dit, on n'entrait pas dans une structure existante. Il nous a fallu tout apprendre, tout créer : une revue, des collections aux presses de l'université, des protocoles d'échanges avec d'autres universités, un site Web. Tout cela a été extrêmement stimulant durant plusieurs années. Les possibilités étaient immenses. Quant aux limites, c'est la plupart du temps nous qui nous les imposions et je dois admettre qu'on ne s'en est pas imposé beaucoup. On fonctionnait la pédale au fond, comme on dit. Il y a beaucoup d'aspects positifs que nous avons vécus au cours de cette période : nous avons appris à travailler en équipe de professeurs, à gérer des équipes d'étudiants, à participer en groupe à des congrès nationaux et internationaux, à en organiser, à élaborer toutes sortes de projets. Ivresse de participer à toutes sortes de projets, la belle folie d'en créer. En recherche, on partage quelque chose avec les artistes : la jouissance, l'ivresse de communiquer sur une scène, la satisfaction de voir reconnus des travaux que l'on a faits, le plaisir suave de l'écriture.

S'il y a une ivresse dans la démesure, il y a aussi un côté plus sombre, j'en ai longuement parlé auparavant. Les trois composantes de la tâche universitaire sont une imposture. Souvent, ceux qui s'investissent en enseignement font peu de recherche. Et si on veut réussir en recherche, on doit se sortir de l'enseignement, sinon c'est impossible. On n'a jamais réussi à moduler les tâches universitaires en fonction des désirs et capacités des professeurs.

Un phénomène nouveau et combien important est apparu subrepticement : la bureaucratisation croissante de la fonction de recherche. On assiste à la parthénogenèse du bureaucrate et à sa multiplication virale. Une orgie de bureaucrates multiplie désormais les règlements et les contrôles et exige de plus en plus d'autres bureaucrates subalternes pour les faire appliquer. La suffocation due à l'emprise de la suradministration a désormais remplacé l'ivresse de chercher et tout est devenu extrêmement pesant. Actuellement, la pression à la recherche est plus forte encore. Les taux de succès diminuent étant donné que plus d'entre nous se présentent au portillon. Pour survivre, le nouveau professeur-chercheur doit développer une mentalité comptable. C'est la course à la quantité. La qualité se perd au profit de la quantité. De plus en plus de congrès bidon, de communications nulles, de textes insipides. C'est la course au curriculum vitae.

Mutant, je suis passé d'un modèle d'université à un autre. C'était plaisant au début, ce l'est beaucoup moins maintenant à mon avis. Les défis sont différents. Nous, on a tout appris, et on a dû tout créer parce qu'il n'y avait rien ; les nouveaux professeurs arrivent dans une structure déjà bien en place, mais doivent composer avec un autre univers, un monde devenu étouffant. Ce sera leur défi à relever.

Mais ce qui ne doit pas changer, c'est l'importance de la lecture et de l'écriture. Lire et écrire sont les deux composantes fondamentales de la recherche. C'est à cela que l'on doit se raccrocher à tout prix, c'est ce qui rend, en dépit des irritants bureaucratiques contemporains, ce métier si plaisant.

*SM: La question de l'écriture a été une préoccupation centrale tout au long de ta carrière. Pour conclure, j'aimerais que nous abordions ensemble cette question.*

J'ai toujours été interpellé par la question de l'écriture en recherche. J'ai suivi dans le passé des cours de méthode de recherche, j'ai lu des manuels de recherche, j'ai analysé nombre d'articles publiés, mais j'ai constamment été frappé par le fait que la question du problème était le plus souvent escamotée pour ne pas dire carrément occultée. Le problème est vu de manière technique comme un objet donné et non comme un objet à construire. C'est sans doute pour cela que les manuels de recherche mettent tant l'accent sur la méthodologie, sur les statistiques ou les techniques d'analyse qualitative. Cela est essentiel, évidemment, de maîtriser les outils techniques pour conduire une recherche. Mais on oublie la dimension de l'écriture dans la recherche. Et l'écriture ne se réduit pas aux guides de présentation des articles et thèses comme il y en a tant (APA, Chicago Manual of style, etc.), l'écriture renvoie à la mise en scène d'un problème. Ce n'est pas une activité technique comme si on suivait un algorithme, cela relève plutôt, je dirais que c'est quasiment de l'ordre de la sensibilité, de l'intelligence et de la culture. Pour construire un problème, il faut d'abord connaître les travaux publiés dans son champ d'études, il faut donc lire énormément, s'imbiber, se faire éponge de cette littérature. Ensuite, et là je m'inspire de ma première muse Deleuze, il faut faire ressortir dans ce qu'on a lu l'erreur ou l'oubli, autrement dit, il faut faire apparaître un trou ou un manque de connaissances qu'on va essayer de colmater. On entend souvent l'expression «faire une revue de littérature». Oui, mais il ne faut pas la faire techniquement, mais plutôt en problématisant, c'est-à-dire en montrant le manque ou l'erreur commise chez ceux qu'on a lus. Trop souvent, on voit une revue de littérature qui n'est qu'une juxtaposition de résumés

de recherches présentés de manière mécanique les uns à la suite des autres sans qu'il y ait de véritable synthèse à la fin faisant ressortir ce qui manque ou ce qui est erroné sur le plan des connaissances et qui va motiver, c'est-à-dire légitimer la recherche qu'on veut entreprendre.

C'est plutôt cela construire un problème, il n'y a pas de recette pour y arriver, seulement du travail intense et soutenu, une sensibilité, une sorte d'inconfort ressenti à travers nos lectures, et une préoccupation intellectuelle pour mettre de l'ordre dans ce qu'on lit (trouver l'erreur ou l'oubli). On dit que Flaubert aurait lu 1500 ouvrages pour composer son *Bouvard et Pécuchet*. Ce n'est pas irrationnel d'écrire un roman, au contraire, c'est une activité très rigoureuse de construction imaginaire. C'est une énorme recherche avec tout ce que cela implique de scénarios que tu fais et refais, de mises en scène que tu recommences. Pour moi, c'est cela qu'implique la variable écrire en recherche.

À mes débuts, je n'étais pas certain de réussir quand j'ai écrit ma thèse ou quand j'abordais d'autres écrits. Je lisais beaucoup et j'étais enseveli sous mes lectures dont je ne parvenais pas à trouver un fil conducteur et organisateur. Comme disait Deleuze, je vivais l'angoisse de la page pleine (et non de la page blanche)! Avec simplement ces deux petites clés de lecture, l'erreur et l'oubli, il devient possible d'ordonner ce qu'on lit et d'en faire ressortir un manque ou un défaut qui justifiera d'entreprendre une recherche. Ce travail de problématisation est important, je dirais même fondamental dans les sciences humaines et sociales. Dans les sciences de la nature ou de la santé, on dirait que le problème est déjà là. Il s'agit par exemple de vérifier les effets d'une autre variable qui n'avaient pas été mesurés jusqu'alors. Dans bien des cas, le problème est pour ainsi dire presque donné. Mais dans notre sphère d'activité, les sciences humaines et sociales, il faut travailler davan-

tage à construire le problème. C'est peut-être le seul endroit où je suis un constructiviste pur et dur!

En ce sens, on ne s'inscrit pas dans un rapport transparent au monde. Les mots qu'on prend pour parler du monde ont une épaisseur et le chercheur est d'une certaine manière un rhéteur. Il argumente, il utilise des métaphores, des analogies, des figures de style, il réfute des positions adverses. Il se comporte de manière analogue à un écrivain. Je dis bien de manière analogue, car il n'en est pas un au sens propre, il n'utilise pas les mots pour créer une fiction, de la littérature, mais pour parler du réel. Certains (Barthes) ont déjà opposé «écrivain» et «écrivain» pour illustrer cette distinction entre fiction et réalité. J'avoue que je trouve le mot écrivain un peu péjoratif. Je préférerais dire que, comme chercheurs, on travaille «à la manière de» l'écrivain sans pour autant en être et créer des fictions. «À la manière de» signifie prendre soin des mots, utiliser les outils que nous donne la langue pour nous exprimer et rendre compte de nos idées sur le monde. Sans doute parce qu'on sait écrire à la suite de notre parcours scolaire (du moins relativement), on pense que c'est une affaire réglée et qu'on n'a plus rien à faire à ce sujet. Au contraire, écrire en recherche est un véritable métier dont l'apprentissage est long.

Sur un autre plan, mais aussi de manière très reliée à ce qui précède, je dirais que la question de l'écriture consiste tout simplement à nous aider à préciser notre pensée. C'est sans doute pour cela que je me définis davantage comme essayiste que comme chercheur. La majeure partie de mes écrits a consisté à tenter d'organiser mes idées à propos d'un thème en éducation. Je ne me suis pas inscrit dans la démarche plutôt en ligne droite de l'expert qui va raffiner toute sa vie durant sa compréhension d'un microphénomène. Ce dernier peut acquérir une sorte de maturité intellectuelle très jeune, c'est possible, car les connaissances de son domaine sont hyperspé-

cialisées. En sciences humaines et sociales, la démarche est forcément beaucoup plus longue et la maturité vient plus tard. Cela se comprend, il faut lire beaucoup, dans toutes sortes de domaines, et c'est incontournable, lire prend du temps. C'est là que l'écriture intervient pour nous aider à préciser nos idées à mesure qu'on avance dans ces lectures.

Par ailleurs, j'aimerais souligner une autre dimension de l'écriture, le fait d'être habité. Le travail d'écriture se compare à celui de l'athlète ou du musicien au sens où pour performer, il faut être « réchauffé ». Réchauffé au sens d'être habité. L'athlète se prépare des heures durant avant de s'élancer pour un petit 100 mètres de seulement 10 secondes. Il en va de même pour celui qui écrit. Il ne peut pas vaquer ici et là à toutes sortes d'occupations, puis se voler une petite heure pour écrire à travers le brouhaha de son agenda. Il ne se passera probablement rien, car simplement pour se mettre en train, être habité, le temps sera déjà écoulé. Trop dispersé on ne peut arriver à pondre quoi que ce soit d'intéressant et de sérieux. Pour réussir, il doit plutôt se donner du temps continu afin d'être habité par ce qu'il fait. Pour ma part, quand je suis habité par un texte, je rêve la nuit à ce que j'écris. Je trouve parfois une issue là où j'étais bloqué. J'écris environ quatre ou cinq heures par jour. Au début d'une journée, je relis ce que j'ai fait, je fais des corrections, puis j'ajoute du nouveau après avoir lu d'autres textes. Il se peut que je n'arrive à écrire une page ou deux qu'au cours de la 5<sup>e</sup> heure, d'où la nécessité de se donner du temps continu d'écriture.

Cela est de plus en plus difficile à réaliser dans le cadre actuel du travail de professeur d'université qui doit constamment réagir aux demandes de la bureaucratie. C'est la raison pour laquelle plusieurs collègues ont choisi de travailler à la maison pour être capables de se concentrer suffisamment pour produire.

# Épilogue

Nous avons commencé, Stéphane Martineau et moi, cette série d'entretiens en décembre 2014 et au cours de l'année 2015. Je réfléchissais alors à ma retraite sans être complètement décidé à la prendre. C'est sans doute ce qui a fait que je n'arrivais pas à compléter ce bilan. Étant encore actif au travail, j'avais la tête ailleurs, je ne me sentais pas profondément habité par le fait d'écrire sur ma vie professionnelle. Après tout, heureux et impliqué dans mon travail, je ne comptais pas comme tant d'autres les semaines et les jours qu'il me restait avant de pouvoir me retirer. J'ai choisi de différer ma retraite et ce projet d'écriture a donc lui aussi été mis sur la glace par la suite.

Cependant, je me disais que c'était malgré tout une bonne idée de faire une sorte de bilan de ma vie professionnelle. Non pas que je crois avoir eu une vie professionnelle originale ou exemplaire, loin de là, d'autres ont connu des parcours pas mal plus exceptionnels. Quand je regarde d'où je viens, je pense cependant avoir fait un bon bout de chemin. Qu'on le veuille ou non, les classes sociales jouent dans la carrière des individus et comme je n'appartenais pas au club des biens nés, alors j'ai dû me battre et gagner ma place de haute lutte. J'ai eu la chance d'avoir pu profiter à l'époque des prêts et bourses. Sans cela, je n'aurais pu fréquenter l'université, et je peux dire qu'en ce qui

me concerne, ce système d'aide a joué parfaitement son rôle au début des années 1970.

Cela dit, c'est plutôt de ma vie intellectuelle dont je voulais parler. Je voulais le faire parce que j'avais fait le choix de l'enseignement, parce que j'ai cru longtemps avoir fait le mauvais choix, parce que j'ai travaillé comme un forçat pour faire avancer le discours pédagogique et montrer que ce métier est noble, qu'il s'apprend, qu'il y a des stratégies efficaces qu'on peut ajouter à nos outils déjà existants. Bref, je suis un pédagogue qui, à l'instar de ces pauvres enseignants du XVII<sup>e</sup> siècle, a cherché dans la limite de ses modestes moyens à faire avancer la pédagogie afin d'instruire et d'éduquer les jeunes. J'ai commencé à enseigner en 1974 avec pour ainsi dire un bagage insignifiant et incomplet. Quarante-cinq ans plus tard, j'ai pu mettre finalement de l'ordre dans ma maison. J'ai l'impression d'avoir bouclé la boucle et d'offrir un héritage pédagogique pertinent aux étudiants en formations à l'enseignement et aux enseignants en exercice. Cet ouvrage est en quelque sorte le récit de mon apprentissage. Je lègue des écrits qui pourront, je l'espère, servir à ceux, d'ici ou d'ailleurs, qui ont choisi ce métier d'enseignant, et qui pourront peut-être leur éviter des erreurs que j'ai commises ou leur permettre d'avancer plus rapidement dans leur cheminement intellectuel et professionnel.

Je l'ai mentionné à plusieurs reprises, la question de l'écriture m'a toujours fasciné. Mes premières amours intellectuelles avec Deleuze et Lyotard étaient nées de cette découverte d'un usage particulier du langage, de phrases déroutantes, d'arguments surprenants. J'aime les mots et ces auteurs m'ont séduit. Dans la même foulée, j'ai abordé la recherche précisément à partir des mots et des idées bien plus que par la mise en place de protocoles expérimentaux. C'est pour cela que je ne me considère pas comme un véritable chercheur au sens des subventions (même si j'ai cofondé un centre de recherche, le



CRIFPE, et même si j'ai été titulaire d'une chaire de recherche du Canada), je me vois plutôt comme un essayiste, comme un bricoleur d'idées. J'aime lire, j'aime écrire, j'aime mettre en scène des idées à partir de ce que j'ai lu. C'est cela qui a été l'activité principale de ma vie intellectuelle.

Maintenant, au tout début de ma retraite, je veux encore continuer à lire et à écrire sur l'éducation et l'enseignement tout en prenant davantage le temps de goûter à ce plaisir. On n'est pas obligé d'écrire comme un académicien pour aimer l'écriture, il s'agit simplement que l'écriture nous anime, qu'elle nous aide à comprendre et interpréter le monde qui nous entoure. J'ai adoré mon travail, mais je pars content parce que je vais toujours pouvoir continuer à faire ce que j'aime : écrire.

Clermont Gauthier



# Remerciements

Clermont Gauthier et Stéphane Martineau tiennent à remercier chaleureusement Mme Mireille Castonguay pour le remarquable travail de relecture qu'elle a fait du manuscrit de ce livre.



# Références

- Bélangier, N., **Gauthier, C.** et M. Tardif (1993). *Évolution des programmes de mathématiques de 1861 à nos jours*. Cahiers du LABRAPPS, Série études et documents, vol. 12, 203 p.
- Bidjang, S., **Gauthier, C.**, Mellouki, M. et J.-F. Desbiens (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Résultats d'une enquête empirique*. Québec: PUL, 168 p.
- Bissonnette, S., **Gauthier, C.** et M. Castonguay (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal: Chenelière Éducation, 272 p.
- Bissonnette, S., Richard, M. et **Gauthier, C.** (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Coll. Formation et profession. Québec: PUL, 114 p.
- Bissonnette, S., Richard, M. et **Gauthier, C.** (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec: Presses de l'Université Laval (PUL), 176 p.
- Castonguay, M. et **Gauthier, C.** (2012). *Efficacité de l'enseignement et formation des maîtres*. Québec: Presses de l'Université Laval, 154 p.
- Cerqua, A. et **Gauthier, C.** (2010). *Esprit où es-tu? En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Daignault, J., **Gauthier, C.** et al. (1980). *Position du groupe Pluradoxo sur le rapport Marcil-Lacoste*. Monographie n° 4, Rimouski, édition GRÈME, Département des sciences de l'éducation, UQAR, 94 p.
- Daignault, J., **Gauthier, C.**, Gauvin, L., Paquette, C. et J.A. Roy (1984). *La pédagogie ouverte en question?* Montréal: Québec-Amérique, 188 p.
- Dembelé, B., **Gauthier, C.** et M. Tardif (1994). *Évolution des programmes de français de 1861 à nos jours*. Cahiers du LABRAPPS, Série études et documents, vol. 16, 248 p.

- Duval, J.-P., **Gauthier, C.** et Tardif, M. (1994). *Évolution des programmes d'enseignement religieux de 1861 à nos jours*. Cahiers du LABRAPS, Série études et documents, vol. 17, 252 p.
- Duval, L., **Gauthier, C.** et Tardif, M. (1995). *Évolution des programmes de sciences de 1861 à nos jours*. Cahiers du LABRAPS, Série études et documents, vol. 20, 338 p.
- Duval, L., Tardif, M. et **Gauthier, C.** (1995). *Portraits du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années trente à nos jours*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 225 p.
- Gauthier, C.** (1984). *La recherche-action. Essai sur le rapport entre la théorie et la pratique en éducation*. Monographie n° 25, Rimouski: édition GRÈME, Département des sciences de l'éducation, UQAR, 99 p.
- Gauthier, C.** (1986). *Une éducation juste ou juste une éducation? Critique des principaux courants pédagogiques contemporains*. Victoriaville: NHP, 268 p.
- Gauthier, C.** (1988). *Fragments et résidus 1. Nietzsche éducateur*. Monographie n° 34, Rimouski: édition GRÈME, Département des sciences de l'éducation, UQAR, 169 p.
- Gauthier, C.** (1989). *Fragments et résidus 2. Deleuze éducateur*. Monographie n° 35, Rimouski: édition GRÈME, Département des sciences de l'éducation, UQAR, 212 p.
- Gauthier, C.** (1993). *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal, Éditions Logiques, 179 p.
- Gauthier, C.** et Tardif, M. (2010). *A Pedagogia. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Brésil: Editora Vozes, 477 p.
- Gauthier, C.**, Belzile, C. et Tardif, M. (1993). *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*. Cahiers du LABRAPS, Série études et documents, vol. 13, 365 p.
- Gauthier, C.**, Bissonnette, S., Richard, M. (2014). *Ensino Explícito e desempenho dos Alunos. A gestão dos aprendizados*. Educação e pedagogia. Coleção: Ciências Sociais da Educação. EDITORA VOZES LTDA – 1ª edição: Petrópolis, Rio de Janeiro.
- Gauthier, C.**, Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal: ERPI.

- Gauthier, C.**, Desbiens, J.-F., Martineau, S. et Presseau, A. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée. Québec: PUL, 210 p.
- Gauthier, C.**, Jeffrey, D. (sous la direction de) (1999). *Enseigner et séduire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval, 234 p.
- Gauthier, C.**, Jobin, V. (2008). *Moins c'est souvent mieux. Principes d'enseignement multimédia*. Québec: Presses de l'Université Laval, 100 p.
- Gauthier, C.**, Martineau, S., Desbiens J.-F. et Presseau, A. (2003). *Rediscutindo as práticas pedagógicas: como ensinar melhor*. Fortaleza (Brésil): Editora Brasil Tropical, 231 p.
- Gauthier, C.**, Martineau, S. et Desbiens, J.-F. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval, 153 p.
- Gauthier, C.**, Martineau, S., Malo, A., Desbiens, J.-F. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval et Éditions De Boeck, Belgique, 375 p.
- Gauthier, C.**, Martineau, S., Malo, A., Desbiens, J.-F. et Simard, D. (1998). *Por uma Teoria da Pedagogia. Pesquisas Contemporaneas sobre o Saber Docente*. Ijuí, RS, Brésil: Editora Unijui, 457 p.
- Gauthier, C.** et Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 132 p.
- Gauthier, C.** et Mellouki, M. (2003). *Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers in Québec*. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 134 p.
- Gauthier, C.** et Mellouki, M. (dir.) (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 336 p.
- Gauthier, C.** et Mellouki, M. (sous la direction de) (2005). *Débutants en enseignement: quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois*. Québec: Presses de l'Université Laval, 124 p.
- Gauthier, C.**, Mellouki, M. et Tardif, M. (sous la direction de) (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?*, Montréal: Éditions Logiques, 231 p.
- Gauthier, C.**, Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche*. Coll. « Les cahiers du débat ». Paris: Fondation pour l'innovation politique, 48 p.

- Gauthier, C.** et Saint-Jacques, D. (sous la direction de) (2002). *Réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: PUL, 242 p.
- Gauthier, C.** et Tardif, M. (sous la direction de) (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin, 345 p.
- Gauthier, C.** et Tardif, M. (sous la direction de) (2004). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée. Montréal: Gaëtan Morin, 345 p.
- Leite Ramalho, B., Beltran Núñez, I. et **Gauthier, C.** (2003). *Formar o Professor. Profissionalizar o Ensino: Perspectivas e Desafios*. Porto Alegre (Brésil): Editora Sulina, 208 p.
- Martineau, S., **Gauthier, C.** et Tardif, M. (1993). *Évolution des programmes d'éducation physique de 1861 à nos jours*. Cahiers du LABRAPPS, Série études et documents, vol. 14, 228 p.
- Martinet, M-A., **Gauthier, C.** et Raymond, D. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Mellouki, M. et **Gauthier, C.** (2003). *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées: regards croisés*. Coll. Éducation et culture. Québec: PUL, 186 p.
- Mellouki, M. et **Gauthier, C.** (2003). *Guide d'action culturelle à l'intention des enseignants*. Québec: PUL, 16 p.
- Mellouki, M., **Gauthier, C.** et Bellehumeur, V. (2003). *Enseignants, que faites-vous?* Québec: PUL, 104 p.
- Richard, M., Bissonnette, S. et **Gauthier, C.** (2005). *Proposition d'un modèle d'ingénierie pédagogique basé sur les recherches en efficacité de l'enseignement*. Ottawa: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP).
- Roy, S., **Gauthier, C.** et Tardif, M. (1993). *Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours*. Cahiers du LABRAPPS, Série études et documents, vol. 11, 203 p.
- Tardif, M. et **Gauthier, C.** (2017). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité jusqu'à nos jours*. 4<sup>e</sup> édition revue et augmentée. Montréal, Québec: La Chenelière, 328 p.
- Tardif, M. et **Gauthier, C.** (sous la direction de) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants au Québec?* Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval, 195 p.



- Tardif, M., Lessard, C. et **Gauthier, C.** (sous la direction de) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: Presses universitaires de France, 290 p.
- Tardif, M., Lessard, C. et **Gauthier, C.** (sous la direction de) (2000). *Formação dos professores e contextos sociais*. Rés Editora, Porto, Portugal, 290 p.

Clermont Gauthier est une figure marquante des sciences de l'éducation dans toute la francophonie. Premier titulaire d'une chaire du Canada en éducation au Québec, il est l'un des fondateurs du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches ont toujours eu pour point central la formation des enseignants et la pédagogie. Cet ouvrage d'entretiens fait état de son parcours professionnel, lequel s'étend sur plus de quarante ans. Il retrace également les principaux aspects de sa pensée : qu'est-ce que la pédagogie ? Comment repenser la formation des enseignants ? Qu'est-ce qu'un enseignement efficace ? Qu'en est-il de la professionnalisation de l'enseignement ? Au fil des entretiens, il aborde aussi d'autres questions importantes, telles la collaboration avec les pays en développement, les transformations qu'a connues le travail de professeur d'université et la recherche comme activité d'écriture. En répondant aux questions de Stéphane Martineau, Clermont Gauthier nous livre ici une synthèse captivante de son parcours et de sa pensée.

Éducation

ISBN 978-2-7637-4821-4



Presses de l'Université Laval  
pulaval.com

Collection dirigée par  
Stéphane Martineau

