

A hand is shown on the right side of the image, drawing a diagram on a dark green chalkboard. The diagram consists of a vertical line on the left, a horizontal line at the bottom, and a curved line on the right that connects the top of the vertical line to the top of the horizontal line, forming a shape similar to a stylized 'b' or a bracket. The hand is wearing a dark blue, ribbed sleeve.

La formation du personnel enseignant dans une économie fondée sur le savoir : Synthèse d'un débat critique

M^{me} Yvonne Hébert
Université de Calgary

Rapport sur
le Colloque du Programme pancanadien
de recherche en éducation 2001
**Formation du personnel enseignant,
des éducatrices et éducateurs :
Tendances actuelles et orientations futures**

Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE)
22-23 mai 2001
Université Laval (Québec)

Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation

95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106
Toronto (Ontario) M4V 1N6

Tél. : (416) 962-8100

Télec. : (416) 962-2800

Courriel : cmec@cmec.ca

Site Web : www.cmec.ca

© 2002 Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation

Il est permis de reproduire de façon non commerciale et à des fins éducatives la présente publication, à condition d'identifier clairement la source. Sans quoi, il est interdit de reproduire ou de transmettre le contenu de la présente publication, sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit sans l'autorisation préalable écrite du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106, Toronto (Ontario) M4V 1N6.

N° 81-592-XIF au catalogue

ISBN 0-662-87633-4



TABLE DES MATIÈRES

Ouverture du débat sur la formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs	3	Cohérence	12
Questions	4	Fragmentation	12
Contexte	4	Besoins de cohérence et de qualité	13
Crise	5	Dépasser les limites et relier les niveaux	13
Points de vue divergents sur l'éducation et la société	5	Qu'avons-nous appris?	14
Nature de la réforme de la formation du personnel enseignant	5	Orientations de la recherche	14
Préoccupations relatives aux conceptions et aux éléments de contenu pédagogiques	6	Qualité	15
Difficultés d'insertion dans la profession	6	Qualité de la préparation initiale du personnel enseignant	15
Qu'avons-nous appris?	6	Qualité du perfectionnement professionnel	16
Orientations de la recherche	7	Qualité de la force enseignante	16
Contrôle	7	Qualité de l'évaluation	16
Nature du contrôle	7	Cohérence en tant que qualité	17
Salles de classe en réseau comme forme de contrôle	7	Qu'avons-nous appris?	18
Quelles sont les données pouvant être utiles à l'élaboration des politiques?	8	Orientations de la recherche	18
Nouvelles images	8	Identité professionnelle	19
Nouvelles améliorations	9	Identité professionnelle définie par les politiques des établissements	19
Collaboration et planification entre instances en matière de pénuries chroniques	9	Qu'avons-nous appris?	19
Importance du leadership	10	Orientations de la recherche	20
Qu'avons-nous appris?	10	Construction du savoir	20
Orientations de la recherche	11	Qu'est-ce que le postmodernisme?	20
		Impact sur la vie éducative	21
		Qu'avons-nous appris?	21
		Orientations de la recherche	22
		Synthèse des recommandations concernant l'approfondissement des recherches	22
		Références	24



Ouverture du débat sur la formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs

Sur invitation du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE), les intervenantes et intervenants du milieu de l'éducation se sont engagés dans un débat critique sur la formation du personnel enseignant. De nombreux chercheurs et chercheuses, responsables de l'élaboration des politiques, praticiens et praticiennes et politiciens et politiciennes ont contribué au débat qui a permis de renouveler et d'enrichir notre compréhension de la formation du personnel enseignant à tous les échelons du système éducatif. Lors du dialogue qui s'ensuivit, les dichotomies se sont brouillées et ont été redéfinies. Ce dialogue est important pour les décideuses et décideurs du Canada, à la lumière des transformations stratégiques, démographiques et technologiques qui influent sur l'évolution rapide que subissent actuellement l'apprentissage et l'enseignement (Capon, 2001). La contribution de ce rapport au débat réside dans la définition des thèmes communs qui unissent la plupart, si ce n'est la totalité, des 15 études commandées et des commentaires les accompagnant, ainsi que dans l'examen de ces thèmes et la mise en lumière des domaines pour lesquels il est nécessaire d'entreprendre d'autres travaux de recherche.

La réflexion critique entreprise dans ce rapport s'articule autour de huit thèmes : un ensemble commun de *questions* (1) qui s'inscrivent dans un *contexte* (2), un sentiment envahissant de *crise* (3),

un problème majeur de *contrôle* (4), des questions de cohérence (5) et de qualité (6), de même que la déclaration et la reconnaissance de *l'identité professionnelle* (7) et la prise en compte de la manière dont on bâtit une *connaissance* du domaine de la formation du personnel enseignant (8). Ces thèmes méritent notre attention en ce qui concerne les futures orientations de la recherche sur la formation du personnel enseignant. Ils sont abordés successivement et chaque section se termine par un bilan des leçons apprises, à l'exception des deux premiers thèmes qui forment le cadre du rapport critique. Une liste de recommandations, découlant de la discussion et des réflexions, est établie afin d'orienter les recherches à venir sur la question de la formation du personnel enseignant.

Les auteures et auteurs ou intervenantes et intervenants sont mentionnés au fil du rapport, de manière appropriée, sans toutefois qu'aucune source particulière ne soit discutée ou résumée de manière approfondie ou successive. À l'instar d'un débat authentique, les éléments thématiques se répètent – soulevés tout au long du rapport sans jamais être totalement superflus. Le propos est de s'engager dans un débat critique sur des thèmes transversaux autour desquels s'articule la réflexion : les questions, le contexte, la crise, le contrôle, la cohérence, la qualité, l'identité et la construction du savoir.



Questions

Plusieurs questions sous-tendent le colloque; elles peuvent être résumées ainsi :

- ◆ Quels sont les éléments qui constituent un bon enseignement aujourd'hui, dans le contexte d'une société en évolution au sein de laquelle naissent de nouveaux rôles, de nouvelles technologies et de nouveaux mandats? Quel est l'éventail des possibilités et quelle est la variation qui réside dans un bon enseignement?
- ◆ De quelle manière les réactions institutionnelles et structurelles peuvent-elles améliorer l'enseignement?
- ◆ Quelles sont les conditions sociales et philosophiques ayant une influence sur l'enseignement, l'apprentissage et l'administration?
- ◆ À l'avenir, les écoles bénéficieront-elles d'une offre solide en personnel enseignant qualifié?
- ◆ Quels sont les objectifs de l'éducation?

Nous connaissons ces questions depuis les années 70 et nous en avons également appris beaucoup depuis cette date. Cependant, les mêmes questions continuent d'être soulevées et les mêmes réponses continuent d'être données. Il est possible que ni les questions, ni les réponses n'aient été totalement comprises et que le milieu de l'éducation au sens large ne les ait pas envisagées d'un point de vue critique. Il est toutefois plus probable qu'elles doivent être réexaminées sous un nouveau contexte. La société canadienne progresse vers une ère de la mondialisation pour laquelle il sera nécessaire de se préparer à une économie fondée sur le savoir. La rapidité, la complexité et l'intensité de cette progression exigent une métamorphose des écoles en tant qu'institutions publiques. À l'instar de nombreuses autres sociétés pluralistes et afin de contrebalancer les forces extrêmes du marché, le Canada doit préparer ses futures citoyennes et futurs citoyens et membres actifs de la société qui tiendront le rôle d'agents du changement lors du processus de transformation du renouvellement de la société canadienne.

Contexte

Dans le contexte de cette ère de mondialisation aux dimensions sociales, économiques, culturelles, politiques et religieuses (Turner, 2001; Tomlinson, 1999), les questions en matière de politiques de l'éducation se posent en grand nombre au sein de la société canadienne. Un marché du travail qui prend de plus en plus la forme d'industries fondées sur le savoir crée une pression concomitante pour rehausser le niveau d'éducation. Le déclin démographique prévu de la population jeune s'oppose à la croissance du vieillissement de la population, dans lequel s'inscrit le vieillissement des effectifs enseignants et du corps professoral.

Les changements des caractéristiques de la population s'accompagnent d'un changement graduel des valeurs relatives à la sécularisation, à l'urbanisation et à la post-industrialisation, à l'image des mouvements migratoires mondiaux et de la concentration de plus en plus dense dans les centres urbains qui contribuent à creuser les différences sociales. Ces questions d'ordre social et philosophique qui influent sur l'enseignement, l'apprentissage et l'administration sont définies et analysées dans plusieurs études (cf. Dea; Dibbon; Fenwick; Grimmer et Echols; Keough et Tobin; tous parus en 2001).

Crise

Un sentiment partagé de crise et d'urgence s'est ressenti tout au long des échanges. Reposant sur la tension existant entre les différentes conceptions de l'éducation, ce sentiment transcende la formation du personnel enseignant et le perfectionnement professionnel et découle de changements socio-économiques (Egan, 1996, 1997). Ce sentiment de crise s'articule autour de plusieurs questions touchant à des points de vue opposés de l'éducation et de la société, à la nature des réformes des programmes de formation du personnel enseignant entreprises dans les facultés d'éducation, à des préoccupations au sujet des conceptions et des éléments de contenu pédagogiques, ainsi qu'aux difficultés inhérentes au processus d'insertion dans la profession.

Points de vue divergents sur l'éducation et la société

Le sentiment de crise actuel au sujet de la finalité et des moyens de l'éducation s'inscrit dans le contexte de points de vue divergents de la société. Deux principaux courants de pensées partagent le débat public sur l'éducation. Dans le premier, des points de vue néo-libéraux et macro-conservateurs convergent sous la forme d'une nouvelle idéologie conservatrice qui allie la valeur de l'individualisme à un strict contrôle centralisé nécessaire au maintien de l'équilibre politique, comme le constatent Grimmett et Echols ainsi que Fenwick dans leurs études. Dans le second courant, l'éducation est abordée comme étant au service de l'égalité, de la justice sociale et de la démocratie au sein d'un contexte scolaire lui-même égalitaire, juste et démocratique (*cf.* Freire, 1998; Portelli et al., 2001; Pagé, Ouellette et Cortesão, 2001). Il est possible que la première conception techniciste et technocrate de l'éducation soit incompatible avec la seconde conception démocratique (Cochran-Smith, 2001). Le cas échéant, des questions en matière de

politiques de l'éducation apparaissent au sujet de l'ultime finalité de l'éducation et des moyens permettant de l'atteindre au mieux.

Nature de la réforme de la formation du personnel enseignant

Dans les années 90, un sentiment de crise a gagné les facultés d'éducation. La plupart ont réagi en procédant à une réforme de la formation initiale du personnel enseignant et parfois, à celle des travaux de recherche de deuxième cycle. Les charges de travail s'en sont trouvées affectées, à l'instar des orientations de carrières et, dans certains cas, des identités professionnelles (Tardif et al.; Lowry et Froese, 2001). Les réformes ont été minées par leur nature ambitieuse, le manque de ressources, la ténacité de la «vraie» éducation classique, de même que par des échéances de conception et de mise en œuvre serrées. Ceci a eu pour conséquence d'allonger, d'intensifier et de compliquer les programmes de formation du personnel enseignant (Tardif et al.; Russel et McPherson, 2001; Bascia, 2001). Pour la plupart, ces réformes ont été introduites trop rapidement, sans examen préalable (a) du point jusqu'auquel les intervenantes et intervenants accepteront de nouvelles tâches sans qu'aucune modification ne soit apportée à leurs autres devoirs, fonctions ou missions; (b) de l'engagement du personnel enseignant envers les étudiantes et étudiants en éducation et envers l'enseignement en tant que forme d'apprentissage de la profession; et (c) de l'adoption parmi les enseignantes et enseignants et les formatrices et formateurs d'éducatrices et éducateurs de nouvelles directions qui peuvent, ou non, être compatibles avec leurs présomptions, convictions et pratiques.

Crise *suite*

Préoccupations relatives aux conceptions et aux éléments de contenu pédagogiques

En matière de formation initiale du personnel enseignant, la question de savoir quoi et comment enseigner soulève des préoccupations relatives à la conception pédagogique et aux éléments de contenu des programmes. Selon Tardif et al. (2001), il faut, pour relever ces défis, que les formatrices et formateurs du personnel enseignant et que le personnel enseignant des écoles travaillent en collaboration étroite afin d'aider les étudiantes et étudiants en éducation à élaborer des théories d'après leurs expériences pratiques, tout en conservant de manière significative les disciplines académiques et scolaires. Le personnel enseignant confirmé et débutant, ainsi que les formatrices et formateurs du personnel éducatif pourraient, dans le cadre de relations triangulaires interactives, offrir leurs connaissances subjectives de façon à établir des théories, pratiques et politiques pédagogiques valides. Afin de procéder de la sorte, il faudra tenir compte des transformations sociales que subit la société canadienne, tout particulièrement des possibilités de pédagogies technologiques, des diversités et de l'éducation des groupes nationaux et pluriethniques en contexte minoritaire.

Difficultés d'insertion dans la profession

L'insertion dans la profession est souvent difficile et tend à susciter un découragement et un abandon de carrière (Oberg; Tardif et al.; Bousquet et Martel; Russel et McPherson, 2001). Le personnel enseignant est parfois confronté à des conditions de travail peu attrayantes et à des pressions et demandes de plus en plus lourdes, dues en partie au mouvement continu vers une économie fondée sur le savoir (Dea, 2001). Bien que diverses mesures (stages, collaboration entre pairs, programmes de mentorat, assignation de personnes-ressources,

professorat en ligne) aient été suggérées (Tardif et al., 2001; Oberg, 2001), la période de questions-réponses a mis en lumière la nécessité d'approfondir l'examen et la compréhension de ces mesures avant qu'elles ne puissent être adoptées à grande échelle par les districts scolaires. Ainsi, il importe d'identifier clairement les problèmes ainsi que leurs sources et motivations, avant de procéder avec soin et prudence aux mouvements de réforme.

Qu'avons-nous appris?

L'étude actuelle des réformes en matière de formation du personnel enseignant fait clairement ressortir les piètres résultats de la rapidité extrême à laquelle les changements sont intervenus. Ceci découle de l'insuffisance décourageante de la négociation et de la mise à l'essai des réformes, de la compréhension erronée de l'impact des transformations, tout particulièrement de leurs conséquences sur les partenariats entre facultés d'éducation et districts scolaires, et de l'examen trop succinct de la contribution des formateurs et formatrices de personnel enseignant, de leurs convictions, représentations, pratiques et engagements envers la réforme. Il apparaît donc comme crucial à toute réforme future d'examiner avec soin les détails des nouveaux programmes et de les mettre consciencieusement à l'essai avant de les mettre en œuvre dans leur intégralité (Tardif et al., 2001).

L'étude de Tardif et al. découle à la fois des compte rendus de recherches figurant dans sa vaste bibliographie ET de réflexions systématiques des récentes réformes entreprises au sein des établissements de formation du personnel enseignant dans l'ensemble des instances provinciales et territoriales du Canada. Toutefois, compte tenu de son format restreint, il est évident que ses conclusions exigent d'être validées par des travaux plus poussés.

Crise *suite*

Orientations de la recherche

Bien que les points de vue critiques prévalent dans la documentation portant sur la formation du personnel enseignant (cf. Cochran-Smith, 2001; Labaree, 1997, 1995), ils n'ont eu qu'une influence limitée lors du Colloque du PPRE. D'autres travaux de recherche, spécifiquement au sein de la théorie critique, doivent être entrepris sur les idéologies qui nourrissent la formation du personnel enseignant et les éléments de contenu pédagogiques des programmes de formation du personnel enseignant au Canada. D'autres questions d'éthique et d'équité touchant à la formation du personnel enseignant n'ont pas été abordées. Les pressions se

font de plus en plus fortes quant (i) aux questions ayant trait à l'égalité, à la qualité et à l'insertion (Mujawamariya, 2001; Maynes, 2001; Lupart, 1998; Smith et Lusthaus, 1995), (ii) à l'évaluation et à l'obligation de rendre des comptes (Murphy, 2001; Zirkel, 1999) et (iii) au côté obscur de la pédagogie axée sur l'apprenante ou l'apprenant qui forme et restreint les discours en refusant la nature relationnelle des différences sociales (Norquay, 1999). Résoudre ces questions difficiles créera, pour le milieu de la recherche et les facultés d'éducation, des possibilités en matière de leadership et de recherche.

Contrôle

Dans cette section, plusieurs questions sont abordées et analysées grâce à l'identification des leçons apprises quant à la nature et aux perspectives de contrôle, aux classes en réseau et aux problèmes de contrôle, aux types de données utiles à la construction du savoir, aux nouvelles images et améliorations, à la coopération entre instances et au leadership.

Nature du contrôle

L'élaboration de politiques, en tant que fonction gouvernementale, tente de contrôler et de modeler la société. Il n'est cependant pas clair, au sein d'un monde en évolution rapide, si un tel contrôle est toujours entièrement possible au sein des limites provinciales, territoriales et pancanadiennes. La stratégie de contrôle a fait l'objet d'une attention considérable lors des deux journées de ce colloque, dominées par le débat concernant l'approche technocratique de l'éducation. Les participantes et participants ont cherché à cerner et ont discuté de stratégies de contrôle à l'échelon fédéral concernant la gestion de la diversité sociale et culturelle, et à

l'échelon provincial en ce qui concerne la gestion du personnel enseignant et du corps professoral par l'entremise de la réforme pédagogique et du marché du travail. Il ont eu recours à des méthodes discursives afin de tenter d'expliquer l'inexplicable, de quantifier le non-quantifiable et de créer des réalités rationnelles, ayant tendance à réduire l'aspect affectif, spirituel, moral et expérientiel.

Salles de classe en réseau comme forme de contrôle

En misant sur les possibilités des salles de classe en réseau comme lieux de travail et milieux propices à la construction du savoir, une nouvelle infrastructure socio-technique de l'enseignement et de l'apprentissage a été proposée dans le cadre d'une approche constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage. Il faut, afin de repenser la prestation de la formation du personnel enseignant dans ce contexte, que des mises à l'essai en matière de conception soient effectuées au sein des universités et écoles canadiennes (Laferrière et al., 2001). Située dans un cadre d'ensemble réparti, la

Contrôle *suite*

salle de classe en réseau pourrait être connectée du monde extérieur vers la classe ou de la classe vers l'extérieur, ou les deux. Une salle de classe en réseau pourrait être interactive ou pré-organisée, collaborative ou discursive. Elle pourrait se tenir en ligne, en personne ou de manière virtuelle. Loin du concept traditionnel de salles de classe au sein desquelles les activités d'apprentissage des élèves sont organisées par l'enseignante ou enseignant, les rôles du personnel enseignant et des apprenantes et apprenants pourraient faire appel à l'engagement des élèves, à un apprentissage authentique, au transfert du pouvoir du personnel enseignant aux élèves et à la co-construction du savoir pour l'usage efficace des technologies.

Les travaux canadiens actuels portant sur les milieux d'apprentissage en réseau sont principalement entrepris à l'Université de la Colombie-Britannique, l'Institut des études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, l'Université McGill et l'Université Laval. Bien que les expériences effectuées sur les milieux d'apprentissage en réseau au Canada ne soient pas encore à la mesure ni des nouvelles normes technologiques adoptées en Californie en matière de délivrance de titres ou de diplômes aux étudiantes et étudiants, ni des normes nationales britanniques concernant la formation du personnel enseignant, les résultats de ces expériences, résumés dans l'étude Laferrière et al., soutiennent favorablement un modèle en trois étapes, reparti entre la préparation sur le campus des enseignantes et enseignants, le perfectionnement professionnel en milieu scolaire et les communautés en ligne ayant pour objet la pratique. Les limites des rôles et des normes institutionnelles s'en trouvent donc repoussées le long du continuum de l'apprentissage académique/formel—expérientiel/informel.

Quelles sont les données pouvant être utiles à l'élaboration des politiques?

L'échange concernant les questions d'offre et de demande en personnel enseignant a tenu compte de deux types de données : les données quantitatives, provenant du Centre de la statistique de l'éducation de Statistique Canada, de l'Enquête sur la population active de Développement des ressources humaines Canada, ainsi que de plusieurs autres sources; et les données qualitatives qui résultaient d'entretiens. Chaque type de données projette une image différente ou un modèle différent de la situation, contribuant ainsi à enrichir le débat, tout en le compliquant par ailleurs. Avec l'«offre» définie comme étant «le bassin actuel d'éducateurs + les diplômés en éducation – le nombre de retraites et autres départs + la migration nette» et la demande comme étant «la population d'âge scolaire x par le taux de participation / le ratio élèves-éducateur» (Gervais, Thony et Maydan, 2001), il est possible de penser qu'il ne s'agit que d'un rapport mathématique simple et limpide. Ce n'est toutefois pas le cas. Diverses hypothèses et postulats doivent être émis au sujet, par exemple, des rapports constants (taux de départs naturels, migration internationale, taux d'entrée dans la profession), de la manière dont les récents diplômés et diplômées sont employés, des éléments qui constituent ou non un surplus ou une pénurie, en tenant compte des événements externes exceptionnels et des éléments qui peuvent ou non être décrits.

Nouvelles images

En admettant que 75 p. 100 des diplômées et diplômés enseignent, il est possible d'entrevoir l'image globale d'une pénurie d'enseignantes et d'enseignants entre 1998 et 2004, dans plusieurs provinces du Canada. En revanche, un surplus significatif est prévu entre 2005 et 2010 (Gervais et



Contrôle *suite*

al., 2001). Il est nécessaire d'entreprendre des analyses de ce type pour chaque province (Bellan, 2001). Même dans l'éventualité où l'hypothèse de ce pourcentage serait confirmée, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario et la Colombie-Britannique connaîtraient des pénuries d'un degré de sévérité variable, légèrement moins significatives que si 100 p. 100 des diplômés et diplômées enseignaient, hypothèse qu'il est évidemment impossible de soutenir. Au Québec, en tenant compte du vieillissement, de la féminisation et de la mobilité de plus en plus prononcés de la force enseignante, tout particulièrement en ce qui a trait aux départs en retraite, une diminution de 15 p. 100 de l'effectif enseignant est à prévoir pour 2000-2001 et 2011-2012, en fonction de huit périodes de temps et de neuf domaines d'enseignement (bassins d'affectation — voir le Tableau 4 dans Ouellette, 2001). Les tendances démographiques ne sont toutefois pas explicites, car elles sont ponctuées d'événements externes non quantifiables, tels que les primes de retraite, la transition de la maternelle à temps partiel à la maternelle à temps plein pour les enfants de cinq ans, l'introduction de conseils scolaires linguistiques, l'évolution du ratio élève-enseignant à la maternelle et au primaire, ainsi que les nouveaux règlements scolaires de base. Vue sous cet angle, la probabilité de l'impact démographique sur le contrôle de la profession enseignante peut être remise en question (Owen, 2001).

Nouvelles améliorations

La réforme de la formation du personnel enseignant au Québec a de manière générale contribué à améliorer l'accès des diplômés et diplômées du domaine de l'enseignement à la profession. Toutefois, il existe un certain décalage entre les domaines dans lesquels sont affectés les enseignantes et enseignants débutants et les domaines dans lesquels ils se sont spécialisés

(Bousquet et Martel, 2001). Par exemple, le personnel enseignant débutant disposant de qualifications relatives à une matière en particulier est embauché pour enseigner dans le domaine de l'adaptation scolaire et en conséquence, a tendance à ne pas rester en poste très longtemps. D'autres parcours de débutants dans la profession, telle que la suppléance, ne sont pas considérés comme étant de «vrais» postes d'enseignement et peuvent également s'avérer décourageants pour les enseignantes et enseignants débutants. Il faut donc repenser la gestion de ces types d'emplois. Ces éléments, tout comme la discussion de Russel et McPherson concernant la nature accablante des expériences du personnel enseignant débutant, permettent de mieux comprendre les préoccupations exprimées par M. Oberg concernant le maintien des jeunes effectifs dans l'enseignement. Les conseils scolaires doivent assumer des responsabilités importantes relatives au soutien sous la forme de mentorats entre enseignantes ou enseignants partenaires, par exemple. Ils doivent également embaucher le personnel enseignant nouvellement diplômé de manière adéquate et honorable.

Collaboration et planification entre instances en matière de pénuries chroniques

D'après une étude qualitative effectuée selon une technique d'échantillonnage par choix raisonné en Colombie-Britannique, la crise en question que subit le domaine de la formation du personnel enseignant n'est peut-être pas aussi sévère qu'on le croyait à l'origine (Grimmett et Echols, 2001). Bien que les pénuries de personnel enseignant et administratif soient importantes, les évidences de pénuries varient en fonction de la région, du niveau et de la matière, comme d'autres études portant sur l'offre et la demande en personnel enseignant le font remarquer. D'autres facteurs semblent

Contrôle *suite*

également entrer en jeu. Par ailleurs, selon des entretiens menés lors de visites sur le terrain de trois organismes (le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, l'Ordre des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique et la Fédération des enseignantes et enseignants de la même province) ainsi que de 12 districts scolaires (métropolitains, urbains et ruraux en Colombie-Britannique), les principaux intervenants et intervenants du secteur de l'éducation ont tendance à réagir à une pénurie *après coup*, plutôt que d'employer une attitude proactive et de planifier leurs ressources *avant* que la pénurie ne se déclare.

Les stratégies en matière de politiques doivent distinguer une pénurie *aiguë* d'une pénurie *chronique*, de façon à pouvoir faire face à une pénurie en Colombie-Britannique, dont la sévérité sera à son comble entre 2005 et 2010. Il est essentiel de procéder à une planification minutieuse et de mettre au point des politiques solides en matière d'offre et de demande, afin d'être en mesure de réagir aux pénuries *chroniques* dans des matières spécialisées. L'élaboration des politiques doit également tenir compte du fait que le personnel enseignant et les administratrices et administrateurs ont des antécédents divers et qu'ils ont peut-être besoin d'une programmation plus attrayante, plus prestigieuse et plus rapide afin de pouvoir satisfaire de manière adéquate aux aspects liés à l'égalité entre les sexes et à l'égalité socioculturelle (Grimmett et Echols, 2001; Beynon et al., 2000).

Importance du leadership

La pénurie démographique d'administratrices et administrateurs de l'enseignement est bien réelle, puisque les districts scolaires ont des difficultés à recruter des enseignantes et enseignants chevronnés de qualité parmi les candidates et candidats en

milieu ou en fin de carrière. En Colombie-Britannique, le personnel enseignant a subi une décennie de changements pédagogiques et les enseignantes et enseignants chevronnés se demandent pourquoi ils devraient participer à l'administration scolaire. Dans le cadre de l'évolution du rôle des administratrices et administrateurs scolaires, davantage de responsabilités mettent l'accent sur des tâches de direction et de gestion des ententes collectives, creusant ainsi l'écart entre les personnes occupant ce poste et la salle de classe (Macmillan, Meyer et Sherman, 2001). En conséquence, le personnel enseignant a tendance non seulement à se désengager mais à se désinvestir (Grimmett et Echols, 2001). Tenter d'exercer un contrôle sur les situations et les gens n'a qu'un lointain rapport avec l'idéalisme de la jeunesse énergique des administratrices et administrateurs en poste actuellement.

Qu'avons-nous appris?

Plusieurs images et analyses détaillées ont permis de dégager un consensus raisonnable sur le fait :

- ◆ qu'il y aura une pénurie de personnel enseignant dans un proche avenir et qu'elle sera différente selon le niveau d'instruction, la matière et la province ou le territoire;
- ◆ que les salles de classe de demain seront vraisemblablement réunies en réseau, se démarquant donc nettement des salles de classe d'aujourd'hui.

La question du contrôle qui sous-tend la complexité de l'offre et de la demande en personnel enseignant est exacerbée par la nature elle-même du paradigme quantitatif dont la plupart des études commandées pour ce colloque se sont inspirées. Une exception (Grimmett et Echols, 2001) fournit des données nuancées et remet en question les images projetées par les prévisions statistiques.

Contrôle *suite*

Ouellette (2001) reconnaît également les points forts et les carences du cadre paradigmatique pour le perfectionnement d'une analyse par rapport à des événements externes non quantifiables et aux réformes de l'éducation.

L'examen des questions relatives à l'offre et à la demande en personnel enseignant d'un point de vue provincial et territorial pourrait se révéler une manifestation de nombrilisme. L'enseignement est une profession qui est restée mobile, par le passé et jusqu'à aujourd'hui. Si l'on pousse un peu le débat et si l'on va jusqu'à se pencher sur les avantages de la migration du personnel enseignant, le surplus d'une province pourrait très bien être le bienvenu dans une autre instance, comme l'a fait remarquer Echols lors de sa présentation. La migration du personnel enseignant pourrait contribuer à la cohésion sociale, tout particulièrement lorsque les enseignantes et enseignants francophones du Québec migrent, par exemple, dans l'Ouest canadien et à Terre-Neuve et Labrador (Dibbon, 2001). Les enseignantes et enseignants qui migrent remplissent le rôle d'ambassadeurs culturels et linguistiques, créant ainsi un sentiment de compréhension mutuelle plus prononcé. En d'autres termes, ne réfléchir qu'à la production du capital humain, social et culturel dans une province sans examiner l'interaction entre les provinces, régions et territoires et les secteurs, est une démarche trop restrictive. Il est nécessaire qu'une collaboration au service de la prévision, de la planification et de la préparation soit mise en place à l'échelle pancanadienne.

Alors que les possibilités et les pièges des salles de classe en réseau demeurent pour la plupart inconnus, les questions relatives à la viabilité, la mise à l'échelle, au contrôle, à l'inclusion/exclusion et à la protection de la vie privée deviennent critiques. Le contrôle de l'information, le contrôle

social et le contrôle de soi présentent de nouveaux défis dans le contexte des salles de classe en réseau par rapport aux salles de classe qui ne sont pas branchées en réseau. Selon McCall (2001), la plupart des ordinateurs des locaux scolaires ne se situent pas dans les salles de classe et, dans le cas où ils le seraient, ils ne peuvent pas être utilisés pour l'enseignement en groupe car ils ne sont généralement pas branchés en réseau. Comme Noël (2001) le fait remarquer dans son étude, le caractère illimité de l'Internet et de l'intranet remet en question la sagesse et la faisabilité des listes approuvées par les ministères qui répertorient les ressources didactiques. Ce caractère illimité met également en valeur les besoins qu'ont les élèves de développer leurs qualités d'apprenants et apprenantes, ainsi que d'utilisatrices et utilisateurs bien informés et critiques et souligne le manque de temps et de ressources nécessaires au perfectionnement pédagogique du personnel enseignant.

Orientations de la recherche

Bien que la pertinence dans ce contexte du paradigme quantitatif n'ait pas été remise en question, comme c'est le cas notamment des faits apportés pour renforcer l'efficacité des politiques socio-éducatives concernant l'offre et la demande du personnel enseignant, il est nécessaire d'effectuer d'autres travaux de recherche sur les nombreux points soulevés puisqu'ils ont trait à la formation du personnel enseignant en tant que forme de capital humain. Quant aux possibilités de mettre en place des salles de classe en réseau à l'avenir, il est nécessaire d'entreprendre d'autres recherches sur les nombreux points soulevés étant donné qu'ils ont trait à la formation du personnel enseignant et au perfectionnement professionnel. Il importe d'entreprendre d'autres travaux de recherche afin de définir :

Contrôle *suite*

- ◆ si les élèves des salles de classe en réseau mettent en pratique davantage d'aptitudes cognitives et métacognitives que ceux des salles de classe classiques;
- ◆ quels sont les éléments qui contribuent spécifiquement à la construction du savoir des élèves au sein des salles de classe en réseau;
- ◆ si les caractéristiques des salles de classe en réseau selon lesquelles ces classes sont non-traditionnelles ont vraiment une raison d'être;
- ◆ les résultats qui pourraient être obtenus des salles de classe en réseau en ce qui a trait aux relations pédagogiques et au développement intellectuel et social;

- ◆ quels sont les éléments qui pourraient influencer les questions d'équité pour les salles de classe qui ne peuvent se permettre de payer pour la technologie.

En dernier lieu, il est nécessaire d'entreprendre davantage de travaux de recherche dans le cadre de l'examen de la définition de l'apprentissage et de la façon d'améliorer un apprentissage plus large, en vue d'étudier le lien entre le gonflement des notes en tant que phénomène pédagogique bien connu et les connaissances technologiques (*cf.* Zirkel, 1999).

Cohérence

Qui s'occupe de l'adaptation globale de tous les aspects d'une réforme? D'un programme d'études? Des écoles? Des tentatives de contrôle ont été appliquées au sein des systèmes éducatifs au moyen de réformes qui sont mises en œuvre grâce à la centralisation des finances, l'établissement de lignes directrices et l'organisation des programmes d'études, à la décentralisation des responsabilités et à l'obligation de rendre des comptes et en se concentrant sur les styles de gestion de la direction de même que sur «une liberté de choix» individuelle. Dans cette section sur le thème de la cohérence par rapport à la nécessité de contrôle, trois des conséquences de ces tentatives sont passées en revue, à savoir : les réalités de la fragmentation, les besoins de cohérence et de qualité et la nécessité de dépasser les limites et de relier les différents niveaux.

Fragmentation

La plupart des documents portant sur la formation du personnel enseignant font apparaître sa nature parcellaire et incohérente, le manque de consensus au sein des programmes et notre incapacité à définir des indicateurs de réussite clairs (Tardif et al., 2001; Russel et McPherson, 2001). Toutefois, selon Hayes (2001), la qualité de l'éducation repose sur la règle des trois «C» : collaboration, coopération et cohérence. Les suggestions de nature constructiviste émises afin de pouvoir venir à bout de cette fragmentation à l'aide des pratiques d'insertion, comprennent le regroupement d'enseignantes et enseignants débutants avec un mentor de la profession, des stages, des démarches d'équipe, des interventions de longue haleine, la théorisation des expériences pratiques et la qualité de la relation pédagogique de soutien entre le

Cohérence *suite*

candidat ou la candidate à l'enseignement, les formatrices et formateurs du personnel enseignant et les enseignantes et enseignants associés.

Besoins de cohérence et de qualité

En réaction aux tentatives de contrôle, se fait entendre un appel pour une cohérence pédagogique, une cohérence des programmes d'études et une cohérence structurelle, car l'on tend vers le chaos. Ce besoin de cohérence peut être également envisagé comme étant une tentative de compréhension du monde en évolution rapide. L'étude effectuée par Grimm et Echols (2001) auprès des administratrices et administrateurs, ainsi que celle de Macmillan, Meyer et Sherman (2001) en est un exemple. Le rôle des administratrices et administrateurs scolaires a évolué depuis 1980, époque à laquelle le mouvement en faveur de l'efficacité des écoles définissait la directrice ou le directeur d'école comme étant «un leader pédagogique». De nos jours, le personnel administratif doit prendre en charge un nombre plus important de responsabilités et attentes (Macmillan et al., 2001). Ceci pose la question de savoir quels sont les aspects qui subissent l'influence de ces leaders pédagogiques et quelle est la finalité de leur leadership. Pour attirer du personnel enseignant qualifié et chevronné vers l'administration, il serait nécessaire de remanier les rôles et responsabilités du leadership afin qu'ils soient vastes et partagés, de définir des charges de travail et des horaires gérables, de fournir un perfectionnement continu au sein de l'école, d'encourager les aptitudes de direction et d'encadrer activement les futurs administrateurs et administratrices.

Cette demande est en particulier un appel à la prudence plutôt qu'à l'embauche de candidates et candidats moins qualifiés pour des postes d'administratrices et administrateurs (Grimm et

Echols, 2001). Cette demande de cohérence à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques les conjure à adopter une attitude proactive à l'égard de la culture et des conditions relatives à l'organisation dans lesquelles travaillent les administrateurs et administratrices scolaires. Elle les exhorte également à recruter et à parrainer activement de futurs administrateurs et administratrices dont l'engagement envers les valeurs fondamentales de l'éducation est sans équivoque (Barnes, 2001; Weiner, 2001). Le défi consiste à entretenir un engagement sans faille envers la réflexion, à convaincre que l'autonomie administrative repose fondamentalement sur l'inventivité et à reconnaître que les privilèges sont un produit du respect gagné à entretenir des relations positives et bénéfiques (Keough et Tobin, 2001).

Dépasser les limites et relier les niveaux

Une autre analyse de l'offre et de la demande cherche à expliquer cette situation; à établir des liens explicites entre les niveaux primaire-secondaire et postsecondaire et à développer un profil des emplois du secteur de l'enseignement en examinant les facteurs-clés et leurs conséquences pour les conditions du marché du travail de la profession enseignante à tous les échelons, y compris le niveau postsecondaire (Dea, 2001). L'identification, établie dans le cadre d'une synthèse des questions d'intérêt actuelles relatives au marché du travail, des facteurs-clés des conditions du marché de l'enseignement sur les questions relatives à la demande, comprend une croissance de la population plus lente qui exerce une pression descendante sur les écoles primaires-secondaires mais ascendante sur les établissements d'enseignement postsecondaire. Plusieurs autres facteurs font également pression sur le niveau postsecondaire : le mouvement continu vers une

Cohérence *suite*

économie fondée sur le savoir, le vieillissement de la population, ainsi que des pressions spécifiques aux provinces et territoires concernant les matières d'études, telles que la double cohorte de l'Ontario ou la pénurie de personnel enseignant l'informatique. Les facteurs-clés des questions concernant l'offre comprennent les élèves qui quittent l'école et qui exercent des pressions descendantes sur les niveaux primaires et secondaires, mais ascendantes sur le niveau postsecondaire. Ces facteurs-clés comprennent également l'immigration qui exerce aussi des pressions ascendantes sur l'enseignement postsecondaire. Parmi d'autres questions pertinentes figurent les difficultés à attirer et à retenir la main-d'œuvre, les conditions de travail et la question de la transition technologique. En conséquence, de nouvelles vacances de poste peuvent découler de deux sources : une demande d'élargissement et de remplacement et l'arrivée de nouveaux chercheurs et chercheuses d'emploi parmi les récents immigrants, les élèves ayant récemment quitté le système d'éducation formelle et les éventuels étudiantes et étudiants rentrants.

Qu'avons-nous appris?

La nécessité de voir au-delà des limites des établissements et de relier leurs différents niveaux, d'envisager d'autres ressources en personnel enseignant et de modes d'apprentissage, de protéger la qualité de l'éducation publique et son existence elle-même, sont tous des appels à la cohérence. Aucun établissement ou groupe d'intervenantes et d'intervenants ne peut agir seul sans tenir compte de la complexité des changements et de leur impact sur les individus, les profils de carrières et les systèmes d'éducation. Afin de dépasser cet état de fragmentation, il importe de respecter et de tenir compte des professionnelles et professionnels, ainsi que de mettre en place une collaboration amicale et

volontaire entre le triangle composé des responsables de l'élaboration des politiques, des chercheuses et chercheurs et des praticiennes et praticiens, ainsi que des gouvernements et du public, qui font tous partie d'un échange critique et public devant être nourri de manière informative, volontaire et mutuelle.

Orientations de la recherche

Selon le modèle du SPPC utilisé par Dea (2001), une pénurie sérieuse d'enseignantes et d'enseignants au niveau postsecondaire se déclarera probablement entre 2000 et 2008, de manière générale au Canada et de façon variable en fonction des domaines d'études des provinces et territoires. Il est nécessaire d'effectuer une analyse plus détaillée des provinces des Prairies et de chacune des disciplines avant que les établissements d'enseignement postsecondaire puissent mettre des mesures en œuvre d'après ces prévisions.

Au cours des 30 ou 40 dernières années, le processus d'amélioration de l'éducation s'est principalement axé sur l'assiduité scolaire et l'accessibilité des services éducatifs. Le rendement étant à un haut niveau, l'attention s'est tournée vers la performance au cours des 15 dernières années. Aujourd'hui, les programmes d'études sont au cœur des débats (Dussault, 2001; OCDE, 1994; Goodlad et Su, 1992). La réforme de l'éducation dépasse ainsi l'élaboration des politiques qui n'est d'ailleurs pas suffisante en elle-même à la réalisation des améliorations désirées, relatives à la qualité de l'éducation (Bascia, 2001; Levin, 2001). Il faut entreprendre des travaux de recherche comparatifs sur la cohérence des programmes d'études au sein des programmes et de la réforme de la formation du personnel enseignant dans le but de mieux comprendre le pourquoi d'une telle fragmentation et de définir ce qui peut être fait pour atteindre un consensus et établir des indicateurs de réussite

Cohérence *suite*

clairs. Il faut également entreprendre d'autres études concernant les influences et les finalités éducatives de l'administration, dans le cadre d'un éventail des modèles de leadership ainsi que les conditions et la culture d'organisation dans lesquelles travaillent les administratrices et administrateurs et le personnel enseignant. Il faut

également que ces études portent sur les relations qui existent entre le leadership et la pédagogie. En dernier lieu, il faut trouver des modèles plus complets pour les prévisions statistiques du marché de l'enseignement, à l'instar des études sur l'impact de ces prévisions sur la formation du personnel enseignant.

Qualité

La demande de cohérence s'inscrit elle-même dans une poursuite de la qualité et de l'autonomie. Une telle quête nécessite la collaboration des professionnels entre eux et avec les intervenantes et intervenants, car ils font tous partie des communautés d'apprentissage qui se doivent mutuellement d'être justes et respectueuses. Dans cette section, plusieurs aspects de la qualité sont examinés : la qualité de la préparation et du perfectionnement professionnel du personnel enseignant, la qualité de la force enseignante, la qualité de l'évaluation et en tant qu'autonomie professionnelle, sans omettre la possibilité que la cohérence elle-même puisse être une forme de qualité. Une réflexion sur les leçons apprises en matière de qualité socio-pédagogique et de ses liens à l'action morale et à la justice vient conclure cette partie.

Qualité de la préparation initiale du personnel enseignant

La quête de la qualité a conduit à la mise sur pied d'un programme explicite et nécessaire menant à un diplôme pour les nouvelles formatrices et nouveaux formateurs dans un établissement des provinces maritimes. Le programme innovateur s'est montré très efficace pour aider les nouveaux membres du corps professoral à effectuer une transition réussie vers une nouvelle carrière et un organisme d'apprentissage en apprenant comment enseigner et comment créer des liens durables

avec leurs collègues (Lowry et Froese, 2001). Dans le cadre de la restructuration de l'enseignement professionnel et technique de la Nouvelle-Écosse et de la nécessité de garantir la qualité de l'enseignement, tout particulièrement au sein d'établissements qui concentrent leurs efforts sur l'enseignement, les résultats soulèvent une question fondamentale : *Comment devient-on enseignante ou enseignant?* Trois aspects importants ont servi de nouveaux modèles pour le corps professoral et ont servi de guide au programme :

- ◆ la capacité de personnaliser l'apprentissage
- ◆ la capacité de fournir des expériences d'apprentissage collaboratives
- ◆ la diffusion de l'apprentissage (Dickson, 1999, cité dans Lowry et Froese).

Les tendances telles que la demande de transparence publique au moyen du développement d'indicateurs de rendement et de mécanismes de reddition des comptes, l'évolution du rôle des membres du corps enseignant, l'évolution de l'environnement technologique, la diversité de la préparation académique des étudiantes et étudiants ainsi que leur milieu socio-économique peuvent affecter plusieurs établissements d'enseignement postsecondaire. Ces tendances créaient des demandes de concertation entre établissements au sein desquels l'efficacité de l'enseignement est une priorité et renforcent ainsi le développement continu du corps professoral.

Qualité *suite*

Qualité du perfectionnement professionnel

Par l'analyse des pratiques de mises en œuvre de plans de croissance professionnelle du personnel enseignant (PCPPE) obligatoires au sein de plusieurs districts scolaires de l'Alberta, Fenwick (2001) distingue les pratiques qui s'inscrivent dans la conception démocratique de l'éducation de celles qui s'inscrivent dans une approche de marché de l'éducation. Dans les districts scolaires qui accordent des ressources temporaires et financières à la formation du personnel enseignant et à celle des administratrices et administrateurs, de même que dans les écoles dont le directeur ou la directrice estime que ces plans sont un moyen de rapprocher les enseignantes et enseignants les uns des autres afin d'échanger des idées et de travailler collectivement, les PCPPE sont vus comme l'occasion de s'enrichir ensemble et sur le plan professionnel. Au sein d'écoles ou de districts ne possédant ni ce type de soutien ni de vision, les PCPPE sont juste considérés comme étant une autre obligation de rapport éclipsée par des mesures de reddition des comptes. Ceci laisse à penser que la qualité et l'autonomie viennent de l'intérieur, qu'elles émanent de principes démocratiques et s'épanouissent dans les façons de travailler, de penser et de dialoguer. Les commentatrices et commentateurs ont toutefois fait remarquer qu'il serait difficile en pratique de réunir deux conceptions opposées de l'éducation (Seaward-Gagnon, 2001; McCall, 2001). Les procédures politiques sont souvent strictes, à savoir que les enseignantes et enseignants albertains doivent établir précisément trois objectifs et subir une évaluation de fin d'année, ces deux aspects étant les manifestations des valeurs de transparence d'une approche de marché de l'éducation. À la question de savoir s'il s'agissait d'un effort de quantifier le non quantifiable (un commentaire qui pourrait probablement s'appliquer à la plupart des efforts

de contrôle) et de se concentrer sur le processus comme essence, Seaward-Gagnon a répondu à la demande de souplesse, de cohérence et de qualité émise par Fenwick par une autre demande exhortant à un encadrement en douceur dans un processus d'auto-analyse dont le but est de trouver ses marques avant de commencer son voyage vers la sagesse.

Qualité de la force enseignante

En présumant que les tendances démographiques actuelles et que la production d'enseignantes et d'enseignants des facultés d'éducation provinciales restent stables, aucune pénurie aiguë de personnel enseignant n'est prévue pour Terre-Neuve et Labrador. Mais selon Dibbon et Smith (2001), ce n'est pas une raison pour ne rien faire et s'estimer satisfait de la situation, car l'offre est inégale. Un surplus d'enseignantes et enseignants du primaire-secondaire, en études sociales et en anglais mine la province. Il y a peu de candidates et candidats pour les matières comme les mathématiques, la chimie, la physique et le français, et la plupart sont reçus à ces postes. Il n'est cependant pas suffisant d'avoir une présence enseignant devant une classe. Une force enseignante de qualité doit être garantie et les domaines de spécialisation doivent correspondre aux responsabilités d'enseignement. Les collectivités et districts ruraux sont confrontés à des défis de recrutement et de maintien de personnel qualifié. Il sera peut-être nécessaire d'employer des solutions radicales, possiblement coûteuses et peu prisées. Il faudra peut-être même résoudre la question de savoir comment dispenser l'enseignement en l'absence d'un enseignement traditionnel.

Qualité de l'évaluation

D'autres recherchent la qualité de la formation du personnel enseignant en ce qui a trait aux indicateurs de qualité, de compétence et de réussite

Qualité *suite*

comme éléments d'une évaluation plus significative de la professionnalisation du savoir et du travail du personnel enseignant (cf. Tardif et al., Yackulic et Noonan, McEwen, Russel et McPherson, 2001). L'établissement des niveaux minimums de compétences atteignables pourrait fournir à la société un certain degré de réassurance de la qualité, mais soulève des questions d'ordre social et déontologique. Quelle sera la base de connaissance pour des compétences de ce genre? Quelle pourrait être la validité des indicateurs de compétences? La présence de ces indicateurs dans le répertoire des enseignantes et enseignants débutants est-elle suffisante ou une maîtrise d'un inventaire de démarches pédagogiques aurait-elle un effet direct sur l'apprentissage des élèves? Ces compétences étant fondées sur la valeur, seraient-elles liées aux objectifs et composantes des programmes de formation du personnel enseignant? Ces derniers sont-ils unis par une relation causale directe? Comment les résultats des examens de compétences pourraient-ils être interprétés et généralisés? Si les indicateurs doivent être spécifiques à chaque programme, comme le suggèrent les conclusions du questionnaire électronique de Yackulic et Noonan auprès des doyennes et doyens de l'éducation du Canada et de l'Australie, et comme McEwan le fait valoir, quel est l'objectif global et l'utilité de l'évaluation des compétences des candidates et candidats à l'enseignement? Quels sont les programmes de recherche qui pourraient assurer la continuité et nourrir l'établissement de systèmes normatifs pour la formation et l'agrément du personnel enseignant? Qu'entend-on par transparence? Quels pourraient être les bénéfices des mesures de transparence et à qui ces bénéfices serviraient-ils? Et pour finir, l'éternelle question pour laquelle il est nécessaire d'entreprendre des travaux de recherche-

action et des études de cas : quels sont les éléments qui comptent comme une réussite scolaire? pourrait continuer à stimuler la quête de la qualité ainsi que le débat critique (Weiner 2001).

Cohérence en tant que qualité

La cohérence entre les éléments pédagogiques des programmes, de même qu'entre l'enseignement et les expériences scolaires personnelles, est l'indicateur de qualité le plus évident (Russell et McPherson, 2001). L'établissement de normes de pratique et d'examens de compétences, pour les investir ensuite de façon massive, impose des contraintes externes sur les programmes au lieu de les transformer de l'intérieur, car une épistémologie de la rationalité technique laisse peu de place à l'apprentissage par l'expérience (Schön, 1983, 1995 cité dans Russell et McPherson). Plutôt que d'être enseignée en tant que contenu de cours, la base du savoir de l'enseignement doit être construite à partir d'expériences pratiques. Les niveaux de rendement des élèves sont liés avec certitude à la présence d'un personnel enseignant satisfait, motivé, chevronné et averti et qui s'intègre à la culture scolaire et communautaire (Berliner, 2000; Darling-Hammond, 2000; Hatton et al., 1991; King et Newman, 2000, Tell, 2001, Wasley, 1999, cités dans Russell et McPherson). En d'autres termes, les élèves apprennent mieux avec des enseignantes et enseignants bien préparés qui travaillent dans leurs domaines de spécialisation et qui dispensent un enseignement de grande qualité, enrichissant et bien équilibré. Cette relation exige que les approches du marché envers l'éducation reconnaissent l'importance de la diligence et du respect des éducatrices et éducateurs en tant que spécialistes et professionnels, afin d'atteindre l'objectif de construction d'une société basée sur le savoir pour l'avenir.

Qualité *suite*

Qu'avons-nous appris?

La poursuite de la cohérence est abordée comme étant une quête de sens et de valeurs fondamentales, de même qu'un souci de qualité pour l'éducation, la vie et la diligence. Tous les aspects découlent du désir du respect de soi et des autres qui se matérialise dans l'action collective et la critique sociale, alors que les éducatrices et éducateurs cherchent un propos moral justifiable, une compréhension spirituelle, une pratique déontologique et un courage civique (*cf.* Freire, 1998). Le personnel enseignant a grand besoin de stabilité professionnelle et de savoir que son existence et son travail ont un sens.

Orientations de la recherche

La grande partie des échanges a laissé de côté plusieurs autres dimensions de la qualité, notamment la qualité en tant que justice sociale et la qualité des programmes d'études et de la pratique. Bien que la pauvreté soit une question majeure en matière de politiques, aucun travail de recherche n'examine cette dimension de la formation du personnel enseignant. Afin de préparer le personnel enseignant à la poursuite d'une programmation éducative juste sur le plan social pour les enfants qui vivent dans la pauvreté, il faut fournir un accès et une sensibilisation aux connaissances technologiques dans le cadre des efforts entrepris pour surmonter les variations de l'éducation des jeunes enfants entre les instances et dans les facultés d'éducation, pourvu que la technologie contribue à atteindre les objectifs d'apprentissage définis et permette de dispenser un meilleur enseignement et d'élargir l'apprentissage (Maynes, 2001; Peters, 1999, Larose et al. 2001, Karsenti, 2001; Wotherspoon, 1998). En fusionnant

les conceptions démocratiques et technologiques de l'éducation, la collaboration entre l'école, l'université, le foyer et la communauté en faveur de la qualité de l'éducation en tant que justice sociale nécessite une préparation spécifique des candidates et candidats à l'enseignement.

Il faut entreprendre des études en profondeur de la pratique située dans la formation du personnel enseignant et dans les écoles, découlant d'une conception de l'éducation en fonction du marché et d'une conception démocratique, socialement juste afin que l'on puisse mieux comprendre l'impact des politiques et idéologies qui détermine la pratique de l'enseignement aujourd'hui. Il faut faire davantage de recherches portant sur les dimensions morales de l'enseignement et les principes démocratiques de la pédagogie. Les études des influences des nouveaux modèles économiques et des transformations stratégiques sur la force enseignante, les relations pédagogiques, les responsabilités et rôles administratifs présentent un intérêt particulier. Il faut également entreprendre des recherches sur le rôle de l'autonomie dans la définition de la satisfaction que procure le fait d'enseigner et par rapport à l'organisation du travail du corps professoral. Il faut entreprendre de toute urgence des études sur les éléments qui pourraient constituer une préparation réaliste aux dimensions déontologiques et morales de l'enseignement, telles que la formation d'une conscience pédagogique, comme le suggère Manley-Casimir (2001) qui s'inspire de Thomas Green (1985) afin de fournir un point d'ancrage à la formation du personnel enseignant en tant qu'apprentissage à vie et un sens d'équilibre pour les vies privées et professionnelles.

Identité professionnelle

La question politique et professionnelle de savoir ce qu'être éducatrice et éducateur signifie, et particulièrement formatrice et formateur de personnel enseignant, est restée présente tout au cours du colloque. La grande majorité des intervenantes et intervenants au colloque du PPRE se sont explicitement présentés en mettant en évidence leur expérience et leurs titres de compétences comme fondement de leur participation essentiel à leur identité professionnelle. Cette partie marque un temps de réflexion afin de tenter de justifier cette quête de reconnaissance et son sens. Certaines possibilités d'identités professionnelles sont examinées, notamment l'influence des politiques en vigueur dans les établissements concernant la définition d'identités, ainsi que la recherche de catégories pertinentes à l'existence professionnelle.

Identité professionnelle définie par les politiques des établissements

Lors des échanges durant le colloque, l'importance de l'élaboration d'une identité en tant qu'enseignante ou enseignant ou formatrice et formateur de personnel enseignant a été soulignée dans plusieurs études (cf. Lowry et Froese). Dans un contexte postmoderne, tout, ou presque, a été déconstruit à l'exception du corps, lieu du débat qui se tient littéralement sur sa surface. Les intervenantes et intervenants, ainsi que les commentatrices et commentateurs, ont eu tendance à se présenter et, ce faisant, à établir leurs titres de compétences et la voix de leur autorité. L'autodéfinition individuelle est liée à l'autodéfinition par rapport à l'image et à la finalité du groupe qui s'exprime par des énoncés de mission et de perspectives des structures organisationnelles (Keough et Tobin, 2001; Manley-Casimir, 2001), reflétant des appels à la reconnaissance des droits collectifs entendus dans

de nombreux pays pluralistes (cf. Marshall, 1963; Taylor, 1995; Lapeyronnie, 1999).

Pour les professionnelles et professionnels, se situer eux-mêmes par rapport au monde extérieur se fait par un processus constitué par des actions ancrées dans le postmodernisme, caractérisées par la déconstruction des icônes majeures, laissant seul le soi comme lieu de symbolisme et de construction du sens et, dans l'économie du marché global, caractérisées en partie par un marché d'identité (Klein, 2000; Rosenau, 1992). Notre identité en tant que membres de la profession est en crise profonde et doit être étudiée. Il importe d'y apporter une réponse, voire plusieurs, laissant ainsi la place à des identités multiples. Dans le vague au sujet de nos natures, rôles et catégories d'identités professionnelles, nous, en tant qu'éducatrices et éducateurs, ne pouvons pas espérer fournir un leadership dans ce domaine d'importance fondamentale qui permettrait de créer une société fondée sur le savoir et de garantir l'éducation des citoyennes et citoyens étudiants en tant que générations futures.

Qu'avons-nous appris?

Que nous souhaitons aborder cette question de manière explicite ou non, il semble que nous vivions dans une ère postmoderne, dans laquelle le «soi» est remis en question, négocié, vécu et examiné dans le cadre d'un processus perpétuel de construction et de reconstruction toujours en gestation. Ce processus envahit les programmes de formation du personnel enseignant et l'éducation en général. Perpétuelle, l'éducation est maintenant un apprentissage à vie. Toujours adaptable, les programmes éducatifs, y compris les programmes de formation du personnel enseignant, sont ouverts au questionnement, à la déconstruction et à la négociation. Les politiques socio-culturelles doivent tenir compte de l'importance des identités

Identité professionnelle *suite*

pour l'apprentissage et l'enseignement, pour faire fond sur le questionnement, la déconstruction et la négociation comme partie intégrante de l'apprentissage et de l'enseignement. La reconnaissance de la transformation de l'orientation sociétale et de sa myriade de pressions soulève de sérieuses préoccupations quant à la préparation du personnel enseignant, autant que des élèves, à la prise de décisions et à l'acceptation de leurs conséquences, basées sur des valeurs morales et démocratiques parfaitement développées et comprises.

Orientations de la recherche

Bien que le postmodernisme sous ses formes diverses soit peut-être au goût du jour, il nous appartient, en tant qu'individus cultivés et en tant que professionnels de l'éducation, de maîtriser, dans le cadre de notre culture intellectuelle, les philosophies du jour, puisque les politiques, les programmes et les pédagogies s'inscrivent dans leur

contexte. Étant donné le caractère négociable des programmes de formation du personnel enseignant et des identités professionnelles, il faut entreprendre des recherches pour approfondir ce qu'être éducatrice ou éducateur et formateur ou formatrice de personnel enseignant signifie aujourd'hui. Il est nécessaire de comprendre la manière dont les individus se construisent en tant que professionnelles et professionnels par rapport aux politiques, la manière dont ils réussissent à rester au cœur de leurs propres vies, mais excentrés par rapport aux autres, la manière dont ils s'adaptent à un éventail de discours avec différents protagonistes et différentes cultures, pour trouver un sens au monde. Il est crucial de comprendre comment chaque enseignante et enseignant se construit une vie qui a du sens et diffuse sa propre signification, ses valeurs et principes par l'entremise de l'enseignement en vue de servir d'exemple aux plus jeunes.

Construction du savoir

Le dialogue qui a eu lieu lors du colloque de PPRE a principalement utilisé le langage de l'éducation et des politiques. Pourtant, certaines idées pourraient être portées aux questions relatives à la formation du personnel enseignant, émanant de différentes perspectives théoriques et idéologiques telles que le postmodernisme, le constructivisme, la théorie du criticisme, l'économie politique, le féminisme, le fonctionnalisme et l'empirisme, pour n'en nommer que quelques-unes. Ces points de vue n'ont pas été examinés suffisamment en profondeur dans le cadre du débat pancanadien sur l'éducation. Le postmodernisme, par exemple, pourrait représenter un intérêt particulier, comme il a été suggéré dans la partie précédente portant sur

le thème de l'identité, pour la compréhension des changements sociaux, politiques, économiques et culturels qui conditionnent à l'heure actuelle la formation du personnel enseignant au Canada et dans d'autres pays pluralistes (Grimmett et Echols, 2001; Keough et Tobin, 2001, Hébert, 2001 et à paraître). Dans cette section, nous examinons ce que nous avons appris sur le postmodernisme, la nature changeante des différentes compréhensions et des débats, la disparition des distinctions entre la sphère publique et la sphère privée, ainsi que leurs impacts sur la formation du personnel enseignant.

Qu'est-ce que le postmodernisme?

Le postmodernisme fait appel principalement à des notions d'espace, de temps et de relation. Les valeurs dominantes du postmodernisme

Construction du savoir *suite*

comprennent : l'autorité, le pouvoir, le statut de victime, la langue, le relativisme, l'accélération du temps, l'introspection, la spontanéité et le métissage, qui sont tous des concepts qui font disparaître les distinctions et remettent en question les conventions (Keough et Tobin, 2001; Elkind, 1997; Appadurai, 1996; Rosenau, 1992). Les organismes postmodernes élaborent et maintiennent leur propre personnalité habituellement par l'entremise de leur marque ou de leur logo; ils vendent une attitude au goût du jour et transfèrent les coûts à leurs actionnaires et/ou clientèle (Schultz, 1996; Klein, 2000).

Caractérisé comme étant «dés-unifié», sans universalité et sans fondement de vérité commune, le mouvement postmoderne met en évidence un changement dans la compréhension de la société (cf. Appadurai, 1996; Elkind, 1996; Rosenau, 1992). Il déconstruit le concept de la scolarisation dans le contexte de l'ère moderne, hiérarchique et industrialisée dans laquelle la maternelle a été conçue d'après le modèle de l'école, à l'instar des écoles secondaires dont la conception était inspirée des universités (Larose et al., 2001). Bien que le soutien à la démocratie et au personnel enseignant ne cesse de croître (Norris, 1999), l'éducation de nos jours, y compris la formation du personnel enseignant est sévèrement remise en question, car les débats publics des questions d'actualité caractérisent la société contemporaine.

Impact sur la vie éducative

Alors que les écoles reflètent, reproduisent et transforment la société, les limites entre les sphères publiques et privées, les conceptions du bien, les responsabilités et rôles éducatifs se font moins nets et de plus en plus poreux. L'enseignement, l'apprentissage et le travail se confondent de plus en plus. Les parents et les éducatrices et éducateurs assument ensemble le rôle de ressources auprès des

élèves et le commerce pénètre de plus en plus le domaine de l'éducation (Taylor, 2001). Comme les produits de service, les enseignantes et enseignants ainsi que le corps professoral doivent en faire plus avec moins de ressources et la concurrence du marché redéfinit les finalités, la culture et les fonctions des écoles (Hargreaves, 1997). Les objectifs de l'éducation passent du bien du public au bien du privé alors que les conceptions de l'éducation passent de collaboratrice, coopérative, démocratique à une éducation compétitive, individualiste, fondée sur le marché (Labaree, 1997, 1995; Earley, 2000).

Qu'avons-nous appris?

La plupart du dialogue entretenu au colloque du PPRE s'est concentré sur le paradigme quantitatif qui laisse peu de place au questionnement quant à la manière dont est construite la connaissance de la formation du personnel enseignant et sur la nature changeante de la société et de l'éducation. Les thèmes transversaux eux-mêmes émanent d'un questionnement inhérent au postmodernisme, à l'instar du traitement réflexif et philosophique qui filtre à travers le rapport critique, ainsi que ses métaphores de fluidité et d'entrecroisement. Nous pourrions en apprendre davantage si la formation du personnel enseignant en tant que processus et en tant que construction, était examinée de ce point de vue et d'autres, y compris le constructivisme, la théorie du criticisme, l'économie politique, le féminisme, le fonctionnalisme et l'empirisme. Les résultats de recherche dérivés des différents paradigmes et des perspectives théoriques sont tout aussi valables et doivent être examinés avec soin, comparés, commentés et complétés.

Construction du savoir *suite*

Orientations de la recherche

À la lumière de notre quête de sens, la tension entre les conceptions opposées de l'éducation et de la société est précieuse, car elle soulève des questions essentielles. À qui appartient l'éducation? L'éducation n'appartient pas seulement aux élèves et au personnel enseignant, elle appartient au public et un discours public doit démystifier ce qu'est en réalité l'éducation. De quelle manière le débat public est-il utile aux politiques en matière d'éducation? Si l'éducation est un bien public, pourquoi le passage d'une éducation en tant que bien du public à une

éducation en tant que bien privé, à savoir une éducation compétitive, individualiste et basée sur le marché, s'est-il effectué? Dans quelles conditions un retour au bien du public pourrait-il se produire? (Weiner, 2000). Il y a eu déjà suffisamment de politiques élaborées d'urgence. Des recherches fiables qui remettent en question le bon sens, fondées sur de bonnes questions, de bonnes données et une bonne analyse sont nécessaires afin de pouvoir prendre de bonnes décisions (McCall, 2001).

Synthèse des recommandations concernant l'approfondissement des recherches

Plusieurs dimensions de la formation du personnel enseignant ont été identifiées dans ce rapport critique comme étant potentiellement importantes et pour lesquelles il vaut la peine d'entreprendre d'autres recherches et un dialogue sur les débats pancanadiens au sujet de l'éducation. En voici la liste :

- ◆ Études de l'influence des contextes philosophiques, économiques et sociétaux sur les objectifs de l'éducation, les politiques et la formation du personnel enseignant;
- ◆ Études des questions de déontologie et d'équité en éducation, en particulier de leur relation avec la formation du personnel enseignant;
- ◆ Études des processus de conceptualisation, d'élaboration de programmes d'études, de perfectionnement, de mise à l'essai et de mise en œuvre des nouveaux programmes de formation du personnel enseignant;
- ◆ Études comparatives du développement cognitif et méta-cognitif, social et du contrôle de soi dans des salles de classe en réseau et traditionnelles;
- ◆ Études comparatives de la pédagogie, de la viabilité, de la mise à l'échelle, de l'inclusion/exclusion, du contrôle et du respect de la vie privée dans des salles de classe du point de vue de leur relation avec la formation du personnel enseignant;
- ◆ Étude de ce qui peut être considéré comme savoir dans le domaine de formation du personnel enseignant et de son développement parmi les candidates et candidats à l'enseignement et de sa réalisation au sein des programmes;
- ◆ Études de l'évaluation des candidats et candidates à l'enseignement et de leur préparation à assumer le rôle d'un évaluateur ou d'une évaluatrice;
- ◆ Recherche-action et études de cas sur ce qui peut être considéré comme une réussite scolaire;

Synthèse des recommandations concernant l'approfondissement des recherches *suite*

- ◆ Études dans chaque instance de l'impact de la démographie sur les questions d'offre de personnel enseignant, suivies d'études comparatives pancanadiennes et internationales;
- ◆ Études longitudinales de l'efficacité et de l'exhaustivité des prévisions de l'offre et de la demande en personnel enseignant, des politiques socio-éducatives en découlant et de la construction de modèles;
- ◆ Études des influences des nouveaux modèles économiques et des transformations stratégiques sur la force enseignante, les relations pédagogiques et sur les rôles et responsabilités administratives;
- ◆ Recherches comparatives sur la cohérence des programmes d'études au sein des programmes de formation du personnel enseignant et des réformes;
- ◆ Études de l'établissement de négociations continues sur les identités professionnelles et sur l'insertion dans la profession;
- ◆ Études des dimensions morales de l'enseignement et de l'autonomie professionnelle, de même que des principes démocratiques fondamentaux à la pédagogie;
- ◆ Études de la pertinence et de l'influence des différentes perspectives théoriques et idéologiques qui orientent les politiques, les programmes, les pédagogies et en tant que formes de construction du savoir entre les candidates et candidats à l'enseignement, les formatrices et formateurs du personnel enseignant et les praticiennes et praticiens.



Références

- APPADURAI, Arjun. 1996. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- BARNES, Eldred. 2001. Commentaires sur l'étude Grimm et Echols, Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- BASCIA, Nina. 2001. «Pendulum Swings and Archaeological Layers: Educational Policy and the Case of ESL», in John P. Portelli et J. Patrick Solomon, eds., *The Erosion of Democracy in Education*, Calgary, Detselig Enterprises, p. 254-268.
- BELLAN, Sandy. 2001. Commentaires sur l'étude Gervais et Thony, Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- BERLINER, D. 1987. «Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers», in J. Calderhead, ed., *Exploring Teachers' Thinking* London, Cassell, p. 60-83.
- BEYNON, June, Marela DICHUPA et Roumiana ILIEVA. 2000. *Teachers of Chinese Ancestry: The Interaction of Identities and Professional Roles*, document présenté à la Quatrième conférence nationale Metropolis, Toronto, 24 mars.
- BOUSQUET, Jean-Claude et Renaud MARTEL. 2001. *La réforme des programmes de formation des enseignants de 1992 au Québec : Évaluation d'une tentative de régulation de l'offre de nouveaux enseignants qualifiés et d'amélioration de l'accès à la profession*, étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- CAPPON, Paul. 2001. Mots de bienvenue et remarques préliminaires, Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. 2001. «Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls», *Education Policy Analysis Archives*, vol. 9, n° 11, 36 p.
<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11.html>
- DARLING-HAMMOND, L. 2000. «Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence», *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, n° 1.
<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- DEA, Christian. 2001. *Determinants of Labour Market Conditions for Canadian Teachers*, présentation PowerPoint au Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).



Références *suite*

- DIBBON, David C. 2001. *L'offre et la demande de personnel enseignant : Une analyse de la situation actuelle à Terre-Neuve et Labrador*, étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- DICKSON, Robyn. 1999. «The Changing Role of Community College Faculty: Implications in the Literature», *Community College Review*, vol. 26, n° 4, printemps, p. 23.
- DUSSAULT, Yvan. 2001. Mots de bienvenue et remarques préliminaires, Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- EARLEY, P. 2000. «Finding the culprit: Federal policy and teacher education», *Educational Policy*, vol. 14, n° 1, p. 25-39.
- EGAN, Kieran. 1996. *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*, Chicago, University of Chicago Press.
- EGAN, Kieran. 1997. «Competing Voices for the Curriculum», in *The Struggle for Curriculum: Education, the State and the Corporate Sector*, ed. Marvin Wideen et Mary Clare Courtland, p. 7-26, Burnaby, Association canadienne pour l'étude du curriculum, Institute for Studies in Teacher Education, Simon Fraser University.
- ELKIND, D. «Schooling and family in the postmodern world» in A. Hargreaves, ed., *Rethinking educational change with heart and mind*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- FENWICK, Tara J. 2001. *Promouvoir l'apprentissage continu au moyen de plans de croissance professionnelle : Une recommandation prudente en matière de politique*, étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- FREIRE, Paulo. 1998. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Lanham, Maryland, Rowland & Littlefield Publishers, Inc.
- GERVAIS, Ginette, Isabelle THONY et Valancy MAYDAN. 2001. *L'offre et la demande des enseignants au niveau primaire et secondaire au Canada*, étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- GOODLAD, J. I. et Z. SU. 1992. «Organization of the curriculum», in P. W. Jackson ed., *Handbook of Research on Curriculum*, p. 327-344, New York, Macmillan.
- GREEN, Thomas F. 1985. «The Formation of Conscience in an Age of Technology» *American Journal of Education*, vol. 94, no 1, p. 1-32.
- GRIMMETT, Peter P. et Frank H. ECHOLS. 2001. *Pénurie de personnel enseignant et d'administrateurs en ces temps nouveaux ou comment échapper au dilemme de sauver le train de l'attaque de pirates et découvrir au bout du compte qu'il n'y a plus de train!* Étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).

Références *suite*

- HARGREAVES, A. 1997. «Rethinking educational change: Going deeper and wider in the quest for success» in A. Hargreaves, ed., *Rethinking educational change with heart and mind*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- HATTON, N. G., A. J. WATSON, D. S. SQUIRES et I. K. SOLIMAN. 1991. «School staffing and the quality of education: Teacher staffing and mobility», *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, p. 279-293.
- HAYES, Michael. 2001. Commentaires sur l'étude Russell et McPherson, Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- HÉBERT, Yvonne. À paraître. *Citizenship in Transformation in Canada*, Toronto, University of Toronto Press.
- HÉBERT, Yvonne. 2001. *Identities, Diversity and Education*, étude commandée dans le cadre du *Diversity and Identity Seminar*, organisé par le département de l'identité canadienne et l'Association d'études canadiennes, 1^{er}-2 novembre 2001, Halifax, en conjonction avec le congrès bisannuel de la Société canadienne d'études ethniques, 2-4 novembre.
- KARSENTI, Thierry. 2001. «From blackboard to mouse pad: Training teachers for the new millennium», numéro spécial sur la formation des maîtres, *Education Canada*, été, p. 32-35.
- KEOUGH, Trent et Brian TOBIN. 2001. *Le leadership postmoderne et le vocabulaire des politiques : Théorie, instrumentalité et pratique*, étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- KING, M. B. et F. M. NEWMAN. 2000. «Will teacher learning advance school goals?» *Phi Delta Kappan*, vol. 81, p. 576-580.
- KLEIN, Naomi. 2000. *No logo: Taking Aim at the Brand Bullies*, Toronto, Vintage Canada, Random House Ltd.
- LABAREE, David F. 1997. «Public goods, private goods: The American struggle over educational goals», *American Educational Research Journal*, vol. 34, n° 1, p. 39-81.
- LABAREE, David F. 1995. «A Disabling Vision: Rhetoric and Reality», *Tomorrow's Schools of Education. Teachers' College Record*, vol. 97, n° 2, p. 166-205.
- LAFERRIÈRE, Thérèse et al. 2001. *La formation du personnel enseignant œuvrant dans la classe en réseau*, étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- LAPEYRONNIE, Didier. 1999. «De l'altérité à la différence. L'identité, facteur d'intégration ou de repli?» in Philippe Dewitte, dir., *Immigration et intégration : L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, p. 252-259.
- LAROSE, François, Bernard TERRISSE, Johanne BÉDARD et Thierry KARSENTI. 2001. *La formation à l'enseignement préscolaire : Des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*, étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).

Références *suite*

- LEVIN, Benjamin. 2001. «Governments and School Improvement», *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, vol. 5, n° 9, p. 9.
<http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume5/levin.html>
- LOWRY, Claudine et Walter FROESE. 2001. *Transitions : Enseigner dans un collège*, étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- LUPART, JUDY. 1998. «Setting Right the Delusion of Inclusion: Implications for Canadian Schools», *Canadian Journal of Education*, vol. 23, n° 3, p. 251-264.
- MACMILLAN, Robert B., Matthew J. MEYER et Ann SHERMAN. 2001. *Évolution du rôle des administratrices et administrateurs scolaires*, étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- MANLEY-CASIMIR, Michael F. 2001. «Anchors of Stability Amidst the Tides of Change? The Challenge to Teacher Preparation», numéro spécial sur la formation du personnel enseignant, *Education Canada*, été, p. 4-7 et p. 38.
- MARSHALL, T. H. 1963. «Citizenship and Social Class» in T. H. Marshall *Class, Citizenship and Social Class*, New York, Doubleday, réimprimé dans *The Citizenship Debates*, Gershon Shafir, ed. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- MAYNES, Bill. 2001. «Educational Programming for Children Living in Poverty: Possibilities and Challenges» in John P. Portelli et R. Patrick Solomon, eds., *The Erosion of Democracy in Education in Canada*, Calgary, Detselig Enterprises, p. 290-296.
- MCCALL, Doug. 2001. Commentaires, panel de clôture du Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- McEWEN, Nelly. 2001. *Quality Indicators of Teacher Training in Canada: Suggestions for Further Development*, présenté au Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- MUJUWAMARIYA, Donatille. 2001. «De l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada : qu'en disent des étudiants-maîtres et leurs professeurs?», numéro spécial sur la formation des maîtres, *Education Canada*, été, p. 8-11 et p. 38.
- MURPHY, Sharon. 2001. «No-one Has Ever Grown Taller as a Result of Being Measured» revu sous le titre : «Educational Measurement Lessons for Canadians», in John P. Portelli et R. Patrick Solomon, eds., *The Erosion of Democracy in Education in Canada*, Calgary, Detselig Enterprises, p. 145-168.
- NOËL, Kathryn. 2001. Notes de la commentatrice sur l'étude Laferrière et al. présentée au Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).

Références *suite*

- NORRIS, Pippa, ed. 1999. *Critical Citizens: Global Support for Democratic Government*, Oxford/New York, Oxford University Press.
- NORQUAY, Naomi. 1999. «Social Difference and the Problem of the "Unique Individual": An Uneasy Legacy of Child-Centred Pedagogy», *Canadian Journal of Education* vol. 24, n° 2, p. 183-196.
- OBBERG, Lyle. 2001. Mots d'ouverture, Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- OCDE/OECD. 1994. *Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXI^e siècle*, 1994, Paris.
- OUELLETTE, Raymond. 2001. *Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement*, étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- OWEN, Michael. 2001. Commentaires sur l'étude Bousquet et Martel, dans le contexte de l'étude Ouellette, Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- PAGÉ, Michel, Fernand OUELLET et Luiza CORTESÃO. 2001. *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- PAKOSZ, Reginald. s.d. «Disembodiment: crises of the body», *Agora*, n° 4. <http://www.geocities.com/Athens/Agora/9095/disembodiment.html>
- PETERS, Ray DeV. 1999. «Preventing long-term social problems and costs through early support and intervention programs for young children, their mothers and their neighbourhoods: The role of social science research», Petit déjeuner [sic] sur la colline, décembre, Ottawa, Fédération canadienne des sciences humaines et sociales. <http://www.hssfc.ca/francais/policyandadvocacy/breakfastonthehill/breakfast-socialproblems.cfm>
- PORTELLI, John P. et R. Patrick SOLOMON, eds. 2000. *The Erosion of Democracy in Schooling*, Calgary, Detselig Enterprises.
- ROSENAU, Pauline. 1992. *Post-modernism and the Social Sciences: Insights, Inroads and Intrusions*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- RUSSELL, Tom et Suzin McPHERSON. 2001. *Indicateurs de réussite de la formation du personnel enseignant — Examen et analyse d'études récentes*, étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- SEAWARD-GAGNON, Louise. 2001. Commentaires sur l'étude *Promouvoir l'apprentissage continu au moyen de plans de croissance professionnelle : Une recommandation prudente en matière de politique* de Tara J. Fenwick, présentée au Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- SCHÖN, D. A. 1995. Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, vol. 27, p. 27-34.
- SCHÖN, D. A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books.

Références *suite*

- SCHULTZ, P. D. 1996. «The morally accountable corporation: a postmodern approach to organizational responsibility», *Journal of Business Communication*, vol. 33, n° 2, p. 165-183.
- SMITH, Linda. 2001. Commentaires sur l'étude Dibbon, Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- SMITH, W. et C. LUSTHAUS. 1995. «The Nexus of Equality and Quality in Education: A Framework for Debate», *Canadian Journal of Education*, vol. 20, n° 3, p. 378-291.
- TARDIF, Maurice, et al. 2001. *Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : Bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace*, étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- TAYLOR, Alison. 2001. «Education, Business, and the 'Knowledge Economy'» in John P. Portelli et R. Patrick Solomon, eds., *The Erosion of Democracy in Education in Canada*, Calgary, Detselig Enterprises, p. 169-188.
- TAYLOR, Charles. 1995. «The Politics of Recognition», chapitre 12 in *Philosophical Arguments*, de Charles Taylor. Cambridge, Harvard University Press.
- TELL, C. 1999. «Renewing the profession of teaching: A conversation with John Goodlad», *Educational Leadership*, vol. 56, n° 8, p. 14-19.
- TOMLINSON, John. 1999. *Globalization and Culture*, Cambridge, Polity Press and Chicago: The University of Chicago Press.
- TURNER, Bryan S. 2001. «Citizenship and Political Participation», *Citizenship Studies*, vol. 4, n° 2, p. 81-86.
- WASLEY, P. 1999. «Supporting beginning teachers: Teaching worth celebrating», *Educational Leadership*, vol. 56, n° 8, p. 8-13.
- WEINER, Harvey. 2001. Commentaires, panel de clôture du Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- WOTHERSPOON, Terry. 1998. *The Sociology of Education in Canada: Critical Perspectives*, Toronto, Oxford University Press.
- YACKULIC, R. A. et B. W. NOONAN. 2001. *Indicateurs de la qualité en matière de formation du personnel enseignant au Canada*, étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, *Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs — Tendances actuelles et orientations futures*, 22-23 mai, Université Laval (Québec).
- ZIRKEL, Perry A. 1999. «Grade Inflation: A Leadership Opportunity for Schools of Education?» *Teachers College Record*, vol. 101, n° 2, p. 247-260.