

La profession enseignante  
vue de l'intérieur et de l'extérieur  
L'enseignement en 2010 : l'urgence de  
recourir aux données probantes ! <sup>1</sup>

Steve Bissonnette <sup>2</sup>, Clermont Gauthier <sup>3</sup>  
et Mario Richard <sup>4</sup>

*La persévérance dans la carrière enseignante représente actuellement un enjeu important car « de toutes les professions, l'enseignement est de celles qui connaissent un des plus hauts taux de décrochage ». [...] un rapport publié en 2004 par l'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario indiquait qu'un enseignant sur trois quitte la profession dans les cinq premières années d'exercice.*

Au Québec, la formation à l'enseignement stipule que l'acte d'enseigner est un acte professionnel qui exige des compétences multiples et complexes. Ces compétences ne peuvent être développées pleinement qu'à l'intérieur d'un dispositif structuré en trois volets : formation initiale, insertion professionnelle et formation continue (Martineau, Presseau et Portelance, 2009). Ces différentes composantes de la profession enseignante sont essentielles pour la persévérance dans la carrière, la qualité de l'enseignement et pour la réussite scolaire des élèves.

La persévérance dans la carrière enseignante représente actuellement un enjeu important car « de toutes les professions, l'enseignement est de celles qui connaissent un des plus hauts taux de décrochage. Une étude canadienne (King et Peart, 1992) a démontré que 15 % des débutants quittent l'enseignement après seulement une année d'exercice quand la moyenne pour les autres professions est d'environ 6 % » (Martineau et al., 2009, p. 8). Plus récemment, un rapport publié en 2004 par l'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario indiquait qu'un enseignant sur trois quitte la profession dans les cinq premières années d'exercice. Comme le font remarquer Martineau et ses collaborateurs (2009), cela tient en bonne partie aux conditions de travail et d'insertion professionnelle offertes aux nouveaux enseignants. Généralement ces derniers « se retrouvent souvent avec les pires classes et les pires horaires, à enseigner plusieurs matières différentes (au secondaire) quand

<sup>1</sup> . *Enjeux pédagogiques*, Bulletin de la Haute École Pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP Bejune), n° 14, pp 12-13, 04.2010.

<sup>2</sup> . Steve Bissonnette, Ph. D. Université du Québec en Outaouais.

<sup>3</sup> . Clermont Gauthier, Ph. D., Université Laval.

<sup>4</sup> . Mario Richard, Ph. D. Télé-Université.

*ce n'est pas à enseigner dans un domaine dans lequel ils n'ont pas été formés. Il existe donc un risque élevé que le haut taux de décrochage de la profession se maintienne* » (p. 8). De plus, les enseignants en début de carrière éprouvent très souvent un sentiment d'incompétence pédagogique directement relié à leurs difficultés à intervenir efficacement auprès des élèves (Martineau et al. 2009).

Parmi les difficultés rencontrées par les enseignants débutants, la gestion de la classe constitue le principal défi à relever. Une recherche menée auprès d'enseignants en probation, il y a de cela une dizaine d'années, a démontré « *que 83 % des enseignants débutants connaissent des problèmes de gestion de classe* » (Martin, Nault et Loof, 1994, p. 5). Plus récemment, une enquête étatsunienne a montré que les directions d'école évaluent que seulement 30 % des nouveaux enseignants sont bien préparés à gérer leur classe (Markow, Moessner et Horowitz, 2006). Une étude québécoise (Mukamurera, 2008), réalisée auprès d'environ 70 enseignants ayant débuté leur carrière en enseignement entre 2000 et 2005, a révélé que 37 % d'entre eux ont souvent le sentiment de ne pas avoir été suffisamment préparés pour faire face à la réalité de l'enseignement. Cette étude a également montré que plus de 50 % des enseignants ayant débuté leur carrière en enseignement entre 1980 et 1999 (n = 265) éprouvent également ce même sentiment. Dans ce contexte, le soutien offert aux enseignants débutants, ainsi qu'à ceux qui sont plus expérimentés, apparaît être un réel besoin pour bon nombre d'entre eux.

Ce besoin semble attribuable à la piètre qualité des formations offertes en éducation et ce, tant en formation initiale qu'en formation continue. À cet égard, l'étude de Begeny et Martens (2006) révèle que la formation universitaire offerte aux futurs enseignants du primaire, du secondaire et même à ceux du secteur de l'adaptation scolaire, présente peu de stratégies d'enseignement efficace fondées sur des données probantes. La formation continue n'apparaît guère plus reluisante. Il suffit de consulter les différents ateliers offerts lors de divers colloques et congrès d'enseignants pour y retrouver des offres de perfectionnement sur les styles d'apprentissage et les types d'intelligence alors qu'aucune étude empirique rigoureuse n'a montré les effets positifs de ces stratégies d'enseignement (Ellis, 2001; Willingham, 2004).

Tel que mentionné précédemment, le soutien aux enseignants représente un besoin réel exprimé par bon nombre d'entre eux. Toutefois, ce soutien doit s'appuyer sur des stratégies d'enseignement fondées sur des données probantes. Or, plusieurs chercheurs œuvrant dans le domaine de l'efficacité de l'enseignement ont établi qu'il existe une base de connaissances en enseignement. Les travaux de ces chercheurs ont permis d'identifier des stratégies d'enseignement efficace qui influencent de manière sensible les apprentissages des élèves (Bissonnette, Gauthier, Richard et Bouchard, à paraître ; Gage, 2009 ; Kirschner, Sweller et Clark, 2006). De manière générale, les résultats de ces études indiquent qu'un enseignement de type structuré et explicite favorise les gains d'apprentissage chez les élèves comparativement à un enseignement de type constructiviste, en particulier pour les élèves en difficulté. Il importe alors d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de ces stratégies d'enseignement efficace (Simonsen, Myers et DeLuca, à paraître).

La disponibilité d'une telle base de connaissances interpelle directement la formation à l'enseignement. En effet, l'appropriation de diverses stratégies pédagogiques fondée sur des données probantes peut aider les enseignants débutants, ainsi que ceux qui sont déjà en exercice, à développer et à parfaire leurs interventions en gestion de la classe et en gestion de l'enseignement, particulièrement s'ils sont accompagnés pour le faire. Pourtant, en éducation, les données probantes sont peu utilisées (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites, 2008). À ce sujet, Slavin (2002) indique que : « *La révolution scientifique qui a profondément transformé la médecine, l'agriculture, les transports, la technologie et d'autres champs au cours du XXe siècle a laissé complètement intact le champ de l'éducation* » (p. 16). Cette absence de perspective scientifique a grandement nui à l'amélioration de la formation des maîtres, à la préparation adéquate à exercer le métier au quotidien et, finalement, à la professionnalisation de l'enseignement.

Enseigner représente actuellement un défi de plus en plus important. Nous considérons que le recours aux données probantes s'avère un outil indispensable pour améliorer la persévérance dans la carrière en éducation et la qualité de l'enseignement, ainsi que pour assurer la réussite scolaire des élèves.

## RÉFÉRENCES

- Begeny J. C. et Martens B. K.** (2006). "Assessing pre-service teachers' training in empirically validated behavioral instruction practices." *School Psychology Quarterly*, 21, 262-285.
- Bissonnette S., Gauthier C., Richard M. et Bouchard C.** (à paraître). "Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse." *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*.
- Brodeur M., Dion E., Mercier J., Laplante L. et Bournot-Trites M.** (2008). "Amélioration du français : mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture." *Éducation Canada*, 48 (5), 10-13.
- Ellis A.** (2001). *Research on educational innovations*. Princeton, NJ: Eye on Education.
- Gage N. L.** (2009). *A Conception of Teaching*. New York: Springer.
- Kirschner P.A., Sweller J. et Clark R.E.** (2006). "Why minimally guided instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching." *Educational Psychologist*, 41 (2), 75-86.
- Markow, D., Moessner, C. et Horowitz, H.** (Project Directors, 2006). *The MetLife Survey of the American Teacher*. Retrouvé le 2 décembre 2009 de : <http://www.metlife.com/WPSAssets/81821402701160505871V1F2006MetLifeTeacherSurvey.pdf>
- Martineau S., Presseau A. et Portelance L.,** (2009). *Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise. Rapport de recherche*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martin M.-C, Nault T., et Loof O.** (1994). "La gestion de classe pour débutants." *Dimensions*, 15 (3), 5-7.
- Mukamurera J.** (2008, mars). *Insertion professionnelle en enseignement : une réalité aux multiples facettes*. Communication présentée dans le cadre de la demi-journée CRIE-CRIFPE de présentation des résultats de recherche intitulée : "Pourquoi et comment soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants au Québec ? Résultats de recherche et pistes d'action", Sherbrooke, Québec.
- Slavin R. E.** (2002). "Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research." *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21.
- Simonsen B., Myers D. et DeLuca C.** (à paraître). *Teaching Teachers to Use Prompts, Opportunities to Respond, and Specific Praise*.
- Willingham D.** (2004). "Reframing the mind." *Education Week*, 4 (3), 19-24.