

# Rencontre avec



**Clermont GAUTHIER**  
Membre fondateur du CRIFPE  
Directeur de l'axe 1  
Université Laval

**Entrevue réalisée par**

**Anthony CERQUA**  
Étudiant-chercheur du CRIFPE  
Université Laval

*Clermont Gauthier est professeur titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement. Tout au long de sa carrière universitaire, il a publié, seul ou en collaboration, plus de 40 ouvrages et plus d'une centaine d'articles et de chapitres de livres, et il a présenté au-delà de 200 communications scientifiques nationales et internationales sur les fondements de l'éducation, les courants pédagogiques, les pratiques pédagogiques efficaces et la formation des enseignants.*

**Anthony Cerqua : Vous êtes titulaire de la Chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement depuis 2001. Quelles sont les recherches que vous menez actuellement dans le cadre de cette chaire?**

Clermont Gauthier : Les travaux conduits présentement dans le cadre de la Chaire s'inscrivent dans deux champs de recherche à la fois distincts, mais très reliés. Dans le premier, nous examinons les politiques d'organismes internationaux tels que l'OCDE, l'UNESCO et la Banque mondiale en matière de formation à l'enseignement. Ces organismes pèsent d'un poids de plus en plus lourd dans le processus d'élaboration des politiques nationales, notamment celui des pays en développement, et il devient donc important de scruter de plus près la nature de leurs orientations.

J'ai eu l'occasion de participer à la réalisation d'un certain nombre de projets dans des pays en développement et j'ai toujours été surpris des propositions qui étaient faites en matière de formation à l'enseignement dans le cadre de réformes financées par ces organismes. Chaque fois, je me demandais sur quelles bases ces grandes organisations établissaient leurs politiques et sur quelles recherches elles appuyaient leurs prescriptions à propos de la formation à l'enseignement. Nous avons donc décidé d'aller examiner plus avant ces questions dans le cadre d'un projet de recherche.

Le second champ a une portée plus modeste, même s'il peut avoir, à terme, un impact au niveau international. Il s'agit de recherches sur l'efficacité de l'enseignement. Depuis plus de 30 ans, ces recherches ont permis de

colliger un certain nombre de données sur ce qui se passe en classe, sur les pratiques des enseignants qu'on a mises en lien avec les résultats scolaires des élèves. Sur la base de ce corpus, désormais impressionnant, je pense qu'il est possible de dégager de grandes stratégies d'intervention définissant un modèle pédagogique qui favorise la réussite scolaire des élèves. Certains donnent le nom d'« enseignement explicite » à ce modèle, d'autres l'appellent « enseignement systématique » ou encore « instruction directe », mais *grosso modo*, tous ces termes réfèrent à un ensemble de stratégies qu'un enseignant devrait mettre en place pour favoriser l'apprentissage des élèves. Comme on peut s'en douter, il y a un lien entre les recherches sur l'efficacité de l'enseignement, la formation des enseignants et les politiques éducatives en matière de formation des maîtres. En effet, les contenus de ces politiques et de ces programmes de formation des maîtres devraient s'appuyer sur les résultats des recherches sur l'efficacité de l'enseignement. C'est en ce sens que j'oriente mes recherches et celles de la Chaire depuis quelques années déjà.

### **Expliquez-nous ce qui vous a conduit à mener ce type de recherche.**

Je dois dire que cela fait déjà un bout de temps que je suis dans le milieu universitaire. J'ai commencé ma carrière à l'Université de Rimouski en 1978. Avant cela, j'ai été enseignant de métier. J'ai donc une formation initiale en enseignement, métier que je n'ai certes pas exercé longtemps, mais quand même suffisamment pour me rendre compte que c'est un métier complexe qui nécessite des compétences élevées. Or, la formation que j'ai reçue à l'époque était à mon sens extrêmement faible. Cette formation était très faible dans le sens où les professeurs qui nous enseignaient n'avaient pas nécessairement la préoccupation du public auquel ils s'adressaient, c'est-à-dire à un public d'étudiants qui avaient choisi cette formation pour se préparer à exercer un métier bien précis, celui d'enseignant. Il y avait des cours en psychologie de l'éducation, en histoire de l'éducation, en sociologie de l'éducation, etc. L'ensemble de ces cours visait d'abord la compréhension d'une discipline, mais pas la préparation concrète et effective à l'exercice du métier. Tant et si bien qu'au terme d'une formation qui durait trois ans à l'époque, on arrivait sur le marché du travail avec la sensation de n'être absolument pas prêt ni compétent pour exercer ce métier. Je

m'étais alors promis que si j'avais un jour à former de futurs enseignants, je travaillerais à réduire l'écart entre la formation reçue et l'état dans lequel on se trouve à l'aube d'une carrière professionnelle en enseignement. De là vient sans doute mon intérêt pour la pédagogie et pour l'efficacité de l'enseignement.

### **Quels sont depuis les principaux événements qui ont marqué l'évolution de la formation des maîtres?**

Je crois qu'un événement marquant a eu lieu aux États-Unis au début des années 80. Je parle de la publication du rapport intitulé *A nation at risk. The imperative of the educational reform* (NCEE, 1983)<sup>1</sup>. Ce rapport soutenait l'idée que la nation américaine était en péril, qu'elle risquait de perdre sa suprématie mondiale, car la performance des élèves japonais en sciences et en mathématiques dépassait largement celle de la relève américaine. Les dirigeants ont alors voulu interpeller la population pour faire en sorte qu'on donne un « coup de barre » à l'éducation dans ce pays. *A nation at risk* a donné lieu à beaucoup de questionnements, de discussions et de débats.

De nombreux autres rapports ont été publiés par la suite, dont celui du groupe Holmes (*Tomorrow's teachers*, 1986), particulièrement important pour la formation à l'enseignement. Le groupe Holmes était un regroupement de doyens des facultés d'éducation de grandes universités américaines. À mon sens, ce rapport a été déterminant parce qu'il mettait en lien des éléments qui auparavant n'étaient pas aussi directement reliés. On y tenait à peu près l'argumentaire suivant : si notre système éducatif n'est pas performant, c'est-à-dire si les élèves apprennent peu, ceci est fort probablement lié à ceux qui leur enseignent; et si ceux qui leur enseignent enseignent mal, c'est très certainement à cause de la piètre qualité de leur formation. D'où l'idée d'apporter des changements à la formation des enseignants et non plus seulement aux curriculums des écoles primaires et secondaires comme ce fut le cas jusqu'à ce moment-là.

Cet intérêt marqué pour les enseignants et leur formation a également été un déclencheur important de travaux de recherche sur la formation à l'enseignement qui, à partir des années 90, se sont considérablement multipliés. En

1 The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington D.C. : Government Printing Office.

témoignent les quatre imposants *Handbooks* qui ont été produits sur la formation à l'enseignement en à peine 20 ans<sup>2</sup>. Sans compter tout ce qui s'est publié ici et là sur le même thème. Il y a donc un véritable domaine d'étude qui a émergé à la suite de la publication du rapport du groupe Holmes. Ce domaine comprend évidemment toutes sortes de sous-champs de recherche, que ce soit la formation des enseignants du primaire ou du secondaire, le financement de la formation des maîtres ou la formation des maîtres selon les disciplines, etc. L'étude de toutes ces facettes révèle la vitalité et la complexité de ce nouveau domaine. La chaire de recherche que j'ai obtenue en 2001 s'inscrit directement dans ce sillage.

### Quelles étaient les orientations privilégiées à l'intérieur du rapport du groupe Holmes?

Le groupe Holmes a mis notamment en exergue quelque chose qui me semble fondamental, c'est-à-dire l'existence d'une base de connaissances pour enseigner (*a knowledge base for teaching*). Depuis les années 60, de nombreux chercheurs, davantage anglo-saxons, se sont rendus dans les classes pour analyser les pratiques des enseignants. Ils ont comparé des enseignants très expérimentés avec des enseignants peu expérimentés. Ils ont également comparé les stratégies d'enseignement dans diverses disciplines, dans divers milieux sociaux et avec des élèves de niveaux différents. Ils ont ensuite commencé à synthétiser, à faire converger ces travaux de sorte que certains, comme les membres du groupe Holmes, ont postulé l'existence d'un *noyau de savoirs professionnels* dont la diffusion au sein des systèmes de formation à l'enseignement permettrait d'améliorer l'efficacité individuelle et collective des enseignants. On associe évidemment ce discours à celui de la professionnalisation, dont la professionnalité, c'est-à-dire le partage d'un répertoire de savoirs ou de savoir-faire, constitue une caractéristique essentielle de ce corps d'emploi.

Intrigués par les positions du Groupe Holmes, nous avons procédé à l'examen des recherches sur lesquelles il s'appuyait pour soutenir l'existence d'une base de connaissances pour enseigner. Dans notre ouvrage *Pour*

2 On réfère aux trois *Handbook of research on teacher education* édités consécutivement par Houston (1990), Sikula (1996) et l'Association of Teacher Educators (2008), ainsi qu'à l'ouvrage de l'American Educational Research Association intitulé *Studying teacher education* (2005).

*une théorie de la pédagogie* (1997), nous concluons à l'existence probable de cette base, mais ajoutons qu'il fallait en faire un usage prudent et non purement technique. À cet égard, il faut rappeler l'importance de l'ouvrage de Schön (1983) sur le praticien réflexif. Schön soutenait l'idée qu'un professionnel crée ou invente des solutions, qu'il ne suit pas d'algorithmes parce que les problèmes qu'il rencontre dans sa pratique correspondent rarement aux cas étudiés au cours de sa formation.

Avec le recul, je me demande à présent si l'on n'a pas poussé beaucoup trop loin cette idée du praticien réflexif, au point de s'interdire la possibilité même d'utiliser des procédures d'enseignement validées par la recherche. L'absolutisation de l'approche réflexive conduit à la négation de l'existence d'une base de connaissances pour enseigner dans la mesure où elle exacerbe le repli sur soi de l'enseignant. Il s'agit là de tout le contraire d'un savoir partagé, caractéristique propre d'une profession, comme on l'a vu.

### On vient de le voir, avec le groupe Holmes arrivent donc un « nouveau » domaine de recherche et de nouvelles orientations. Quels ont été les principaux axes de recherche qui se sont développés par la suite dans le domaine de la formation à l'enseignement?

Pour répondre à cette question, on peut par exemple revenir sur la création du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) qui, au début des années 90, cherchait à répondre à ce questionnement en pleine ébullition sur la formation des maîtres. Dès le départ, les axes du Centre correspondaient en quelque sorte aux grandes phases du développement professionnel des enseignants, c'est-à-dire le recrutement, la formation initiale, l'insertion professionnelle et le développement dans la carrière. Toutes ces phases ont fait l'objet de recherches nationales et internationales poussées. Par exemple, alors qu'il était auparavant inexistant, le champ de recherche sur l'insertion professionnelle s'est énormément développé. On s'est également interrogé sur la nature du recrutement, sur l'épuisement professionnel, sur la formation continue, sur la formation pratique, etc. Il y a également eu aux États-Unis de grands pans de recherche qui ont été consacrés à la structure et à l'efficacité des programmes de formation à l'enseignement. Doit-on privilégier des programmes longs, courts, alternatifs? Quels sont

les impacts de ces différents programmes de formation sur le niveau de qualification des futurs enseignants, et ultimement, sur les résultats des élèves? Les résultats de l'ensemble de ces recherches ont éclairé les différentes facettes de la formation à l'enseignement et ils ont, pour la plupart, du moins il faut l'espérer, guidé l'évolution des programmes.

**Selon vous, quelle serait la pièce manquante, le rendez-vous manqué de ces 20 dernières années de recherches sur la formation à l'enseignement?**

J'estime que le grand rendez-vous manqué du domaine de recherche sur la formation à l'enseignement réside dans une certaine forme d'ignorance des travaux sur l'efficacité de l'enseignement. En effet, j'ai l'impression que le champ de recherche sur la formation des maîtres n'a pas rencontré celui sur l'efficacité de l'enseignement, et ce, malgré le discours prononcé en faveur de la formalisation et de la diffusion d'une base de connaissances pour enseigner. Les recherches sur l'enseignement efficace n'ont donc pas pénétré les programmes de formation à l'enseignement. À ce propos, il est quand même incroyable de constater que l'enseignement explicite est pratiquement absent des programmes de formation à l'enseignement alors qu'il a été désigné par la recherche comme l'une des stratégies les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Il y a donc un point de rupture entre les programmes de formation en enseignement et les travaux sur l'efficacité de l'enseignement. Le grand rendez-vous manqué, c'est donc l'absence, ou la quasi-absence de recherches sur l'efficacité de l'enseignement dans les programmes de formation des maîtres.

**Comment expliquer cette forme d'« indifférence » à l'égard des travaux sur l'efficacité de l'enseignement? Pourquoi n'ont-ils pas pénétré les programmes de formation à l'enseignement et le champ de recherche qui lui correspond?**

Je pense que les recherches sur l'efficacité de l'enseignement ne s'inscrivent tout simplement pas dans l'air du temps. L'air du temps est constructiviste, il souffle sans discontinuer depuis maintenant environ 15 ans au ministère de l'Éducation, au Conseil supérieur, dans les commissions scolaires, dans les facultés des sciences de l'éducation et auprès des conseillers pédagogiques. Bref, c'est presque « mur à mur » qu'on retrouve une

espèce d'*establishment* constructiviste dont la popularité repose à mon avis sur l'idée que l'élève construit son savoir. Cet énoncé est pourtant aussi simpliste que celui qui consiste à dire que la pluie tombe; tout le monde s'accorde là-dessus. Malheureusement, cet énoncé ne nous renseigne aucunement sur la façon de faire la classe pour que l'élève construise son savoir. Sur ce dernier point, je pense que le constructiviste véhicule une vision romantique de l'enseignement qui m'apparaît clairement incompatible avec les résultats de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement. Autrement dit, il existe une incompatibilité pédagogique importante entre les stratégies d'enseignement promues par les constructivistes et celles qui sont retenues par les recherches sur l'enseignement efficace. Ces dernières sont pourtant claires : les approches structurées, procédant du simple au complexe et qui mobilisent toute une série de stratégies que j'appelle « l'enseignement explicite », sont associées à une meilleure réussite scolaire des élèves. Or, on l'a vu, ces approches n'entrent pratiquement pas dans les facultés d'éducation.

On brandit souvent l'autonomie ou le jugement professionnel des enseignants dans le choix des méthodes qu'ils utilisent pour faire la classe. Au contraire, professionnaliser, c'est d'une certaine manière diminuer cette autonomie au sens où, à partir du moment où la recherche montre que certaines approches permettent mieux que d'autres de faire apprendre les élèves, il en va de la responsabilité des formateurs et des enseignants d'utiliser ce type d'approche. Je qualifierais l'actuelle liberté académique des universités d'irresponsable au sens où on continue à faire la promotion d'approches qui ne marchent pas et, ainsi, à mettre sur le marché du travail de futurs enseignants qui ne savent pas comment travailler avec leurs élèves.

**Revenons à présent à vos recherches actuelles. Celles-ci permettent-elles d'apporter des éléments de réponse aux problèmes que vous venez de soulever? Parlez-nous également de vos perspectives de recherche.**

Comme je l'ai mentionné plus tôt, nous menons actuellement un projet de recherche dont le but est d'analyser les fondements pédagogiques des politiques éducatives en matière de formation des maîtres au sein des organismes internationaux. Mes autres travaux portent sur l'analyse de l'efficacité de l'enseignement, mais plus précisément

sur les stratégies d'enseignement explicites. Ces deux champs de recherche se fécondent mutuellement dans le sens où l'on s'est rendu compte, en examinant plusieurs rapports de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), de la Banque mondiale et de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), que parmi les multiples leviers que ces organismes tentent d'actionner pour améliorer la qualité de l'éducation, les considérations pédagogiques ne sont souvent traitées que de façon très superficielle. Plus grave, les organisations internationales se contentent bien souvent de « copier-coller » les orientations et les dispositifs éducatifs des pays industrialisés dans les pays en développement. De sorte que ces derniers nous suivent pour le meilleur et pour le pire et, malheureusement, plus souvent pour le pire que pour le meilleur. C'est le cas sur le plan pédagogique. Il est quand même extrêmement fascinant et intéressant de constater que même s'ils ne font que l'effleurer, les organismes internationaux abordent eux aussi la question de la pédagogie en se référant aux approches centrées sur l'apprenant de type constructiviste. Pourtant, un minimum de sens commun suffit pour comprendre que l'application de telles propositions dans des classes pléthoriques qui comptent en moyenne 80 élèves et dont les enseignants sont peu qualifiés constitue une véritable folie. En tout cas, tout porte à croire qu'il n'existe pas de base de recherche sérieuse qui soutient les prescriptions pédagogiques des organismes internationaux. Il y a ici quelque chose à examiner sur le plan de la recherche qui fusionne les deux facettes de mes travaux actuels.

Au sujet des défis à relever dans notre domaine de recherche, je pense que le discours sur l'enseignement explicite commence à faire sa niche dans les milieux d'enseignement, mais pas encore dans les facultés d'éducation. Si bien qu'on peut dès à présent envisager tout un travail de formation continue dont il faudra bien entendu vérifier l'impact sur la performance scolaire des élèves. Une fois qu'on aura fait cela, et à supposer qu'on observe comme je le pense un impact positif sur les résultats des élèves, alors les facultés d'éducation n'auront pas le choix de suivre la parade et de modifier leurs programmes de formation initiale en conséquence. Ce sera cette pression de l'extérieur qui amènera peut-être les facultés d'éducation à modifier leurs curriculums et leurs façons de faire.

En résumé, je pense qu'il va être intéressant au cours des prochaines années de suivre l'implantation des stratégies d'enseignement efficace dans les programmes de formation continue et initiale, et d'en vérifier sérieusement l'impact sur la réussite scolaire des élèves.