

Sherbrooke, le 1^{er} avril 2008

Madame Michelle Courchesne
Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
1035, rue De La Chevrotière
Édifice Marie Guyart, 16^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5

Objet : Le ratio maître-élèves, un enjeu éducatif

Madame la Ministre,

Au terme de notre formation en enseignement, nous, trois étudiantes de l'Université de Sherbrooke, sommes interpellées par la situation dans laquelle évoluent actuellement nos futurs consoeurs et confrères de travail. Une recherche publiée en août 2004 par le professeur Angelo Soares dévoile qu'une proportion impressionnante d'enseignants vit une forme ou une autre de détresse psychologique et que 40 % d'entre eux prendraient leur retraite immédiatement si c'était possible. Plus tôt, en 2000, *Le Devoir* publiait un article qui relevait que l'épuisement professionnel représentait 40,6 % des causes d'absentéisme des enseignants du primaire et du secondaire et que cet état de fait coûtait alors une trentaine de millions de dollars par année aux commissions scolaires. À l'aube de notre entrée dans la carrière d'enseignante, ces statistiques nous inquiètent. Nous ne pensons pas nous tromper en formulant l'hypothèse que ces données, si elles n'ont pas augmenté, ont dû néanmoins se maintenir au cours des dernières années, étant donné le contexte social dans lequel ont évolué les enseignants.

Préoccupées par la perspective d'amélioration du sort qui nous est réservé, nous nous questionnons sur les causes de cette situation problématique. Nos recherches sur le sujet nous révèlent qu'aucune étude ne donne un aperçu quantifié des variables pouvant influencer ce malaise, car celles-ci semblent trop nombreuses et impossibles à isoler. Toutefois, Montoya, Martinez et Boutin (2005) attribuent les causes des « problèmes » de l'école au contexte de changement social et de crise de valeurs qui caractérise l'entrée de notre société dans la globalisation. D'une part, l'idéologie néolibérale redéfinit de nou-

velles visées pour l'école dans une logique de formation d'un "capital humain". D'autre part, l'enseignant est chargé d'une tâche de plus en plus diversifiée et complexe, tout en devant occuper son rôle déjà prenant de médiateur professionnel responsable des apprentissages des élèves qui lui sont confiés. Cette diversification des fonctions attendues ne fait qu'ajouter à la lourdeur de la tâche des enseignants qui en ont déjà plein les bras avec les exigences de la réforme curriculaire de 2001. Cela nous porte à croire que l'intensification et la complexification des rôles portés par les enseignants entravent leur enseignement et risquent de diminuer sa qualité. En conséquence, ils ne sont pas en mesure d'assumer la mission éducative dont toute une société les a investis. Au cœur des revendications de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), cet enjeu, celui de la lourdeur de la tâche, semble trouver solution. À peine chuchotée, presque taboue, la question du ratio maître-élèves ne peut plus être ignorée. Déterminées à en exprimer plus que ce qui pourrait paraître un caprice syndical, nous argumenterons sa pertinence en explorant les conditions actuelles qui entravent l'efficacité des pratiques enseignantes.

Dans un premier temps, pour comprendre le paradigme de performance scolaire dans lequel s'inscrit la pratique enseignante, il importe de contextualiser les conditions économiques, sociales et culturelles avec lesquelles doivent composer les enseignants. La présente réforme scolaire, avec laquelle les enseignants transigent depuis 2001, a été implantée avec des visées « permet[tant] de préparer les citoyens de demain à mieux relever les défis auxquels ils devront faire face, celui d'une collectivité pluraliste où chacun a sa place, celui de l'accessibilité à un marché du savoir en perpétuel changement et celui de la globalisation des économies » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 2). Par le biais du développement des compétences, l'éducation scolaire s'est dès lors vue conduite à adapter certaines de ses finalités au marché de l'emploi et au développement économique (Lenoir, Larose, Biron, Roy et Spallanzani, 1999).

Par ailleurs, les défis actuels découlant de la globalisation, et auxquels la société québécoise fait face, influent sur les attentes quant à l'instruction. En effet, ce contexte de globalisation accentue l'importance de la persévérance scolaire afin d'accéder aux études supérieures, celles-ci étant nécessaires à une économie tournée vers le savoir et l'innovation. D'ailleurs, les revendications populaires actuelles (le retour du bulletin chiffré, le retour de la dictée, etc.), débattues entre autres dans les journaux et imposées dans le milieu scolaire par des interventions gouvernementales, démontrent à quel point les attentes de la société sont déversées sur le dos des enseignants. Ceux-ci sont alors vus comme étant les seuls responsables de la réussite scolaire de toute une génération. S'il est vrai que « les enseignants exercent une influence forte et remarquable sur la performance académique des élèves » (Lenoir, 2002, p. 108), la faillite de plusieurs institutions sociales et le nombre actuel d'apprenants dans les classes entravent l'efficacité des pratiques enseignantes, ce qui met en péril la réussite scolaire.

Cette mise en perspective du contexte dans lequel opèrent les enseignants nous amène à nous pencher sur les pratiques promues par le renouveau pédagogique. Alors que le maître était préalablement perçu comme le détenteur du savoir, son rôle repose maintenant

prioritairement sur l'établissement de relations psychopédagogiques. Le nouveau curriculum privilégie la mise en œuvre de pédagogies dites actives et de stratégies d'enseignement qui se centrent sur l'apprenant. De plus, il retient un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs (Gouvernement du Québec, 2001). Ainsi, on souhaite que les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages. Certes, on pourrait croire que ce changement de paradigme favorise le désengagement des enseignants quant à leurs pratiques pédagogiques ; bien au contraire, l'enseignant joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage. En effet, il est responsable de la mise en œuvre des conditions nécessaires pour initier les processus d'apprentissage de la part des élèves et des dispositifs facilitants pour réguler et soutenir leur construction des savoirs (Dumas et Leblond, 2002).

C'est pourquoi, tout comme Astolfi (1992), nous sommes d'avis que l'enseignant doit jouer un rôle central de médiateur. Par ses interventions, celui-ci doit éveiller la réflexion et favoriser le questionnement afin de susciter chez les élèves l'émergence de conflits cognitifs. Pour reprendre les termes du curriculum, l'enseignant doit être « médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit savoir le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 6).

Évidemment, cet encadrement rigoureux des élèves nécessite de grands investissements de la part de la personne enseignante, d'autant plus qu'elle doit, selon les prescriptions du curriculum actuel, « différenci[er] [...] dans le respect des différences individuelles » (*Ibid.*, p.4). Ainsi, pour tenir compte des intérêts et des ressources personnelles de chacun, nous croyons qu'il s'avère nécessaire que l'enseignant entretienne une bonne relation avec chacun de ses élèves. Cette idée rallie les récents résultats de Potvin, Marcotte, Royer et Deslandes (*in* Lenoir, 2006). Ces auteurs mettent en relief « l'importance du climat de la classe et [...] les relations élèves-enseignant comme facteurs ayant un impact certain sur la performance et la persévérance scolaires » (p. 132). Donc, la dimension socio-affective est un facteur déterminant de la réussite. Considérant que la relation maître-élèves a pour but l'acquisition de savoirs, nous croyons que la création d'un lien de confiance entre les apprenants et l'enseignant permet de rendre beaucoup plus efficiente l'énergie déployée à l'enseignement et à la gestion de la classe (Sirois, 1997). Ce devoir de l'enseignant est primordial et, malgré qu'il demande un engagement personnel important dans son rôle, il est impossible de le négliger.

A fortiori, nous sommes préoccupées par les conditions familiales et sociales difficiles vécues par les élèves du primaire. Les ressources communautaires manquantes font en sorte que nos fonctions des enseignants dépassent bien souvent leurs missions d'instruction, de socialisation et de qualification. Pour répondre aux carences affectives des élèves et à leurs problèmes d'interrelations sociales, les enseignants se doivent d'investir

dans l'établissement de relations humaines chaleureuses et attentionnées avec les élèves (Lenoir, 2006). De plus, depuis quelques années, on assiste à l'intégration dans les classes régulières d'élèves ayant des besoins spécifiques (handicaps physiques et intellectuels, troubles du comportement et élèves allophones) sans l'aide pédagogique nécessaire pour soutenir le titulaire. De toute évidence, l'ampleur et la nature de la tâche multifonctionnelle réservée aux enseignants peut amener ces derniers à se sentir surchargés.

À la lumière du portrait que nous venons de dresser, plusieurs perspectives de solution peuvent être envisagées. D'abord, étant donné l'accroissement du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers intégrés en classe (Fédération canadienne des enseignants et enseignantes, 2008), nous pourrions proposer la réduction de ce nombre. Toutefois, cette mesure constituerait un retour en arrière et irait à l'encontre des visées du *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Gouvernement du Québec, 1998). De plus, cette mesure à elle seule ne serait pas suffisante pour permettre à l'enseignant d'accomplir son rôle de médiateur pour tous les élèves. En ce sens, l'augmentation de l'aide pédagogique en classe n'est pas non plus une option satisfaisante, puisqu'elle ne peut se substituer à l'action professionnelle de l'enseignant auprès de ses élèves. Par ailleurs, pour favoriser l'établissement du lien de confiance élève-enseignant nécessaire à l'apprentissage, des mesures incitatives au recours au *looping* gagneraient à être envisagées. Nous sommes d'avis que l'avantage principal de cette pratique est surtout d'ordre affectif, car elle ne permet pas d'allouer davantage de temps à chaque élève pour assurer la différenciation dans ses interventions.

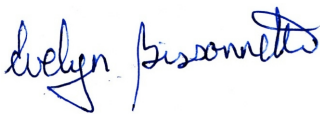
Pour toutes ces raisons, nous sommes persuadées que la réduction de l'effectif des classes s'avère une excellente solution pour alléger la tâche des enseignants dans le contexte social et scolaire actuel afin de lui permettre d'assurer un meilleur enseignement et un meilleur accompagnement de ses élèves. L'effectif réduit des classes nous apparaît comme une évidence à laquelle le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport devrait s'attarder davantage. Dans l'ouvrage *Échec scolaire et réforme éducative*, Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) exposent un modèle d'enseignement-apprentissage pour les classes à effectifs réduits. On y retrouve tous les avantages d'un contexte qui alloue une proportion du temps de classe plus élevée à chacun des élèves et qui permet, par le fait même, un enseignement plus soutenu des savoirs et l'apprentissage des compétences attendues.

Les avantages liés à l'accroissement de la différenciation, rendue possible par ce contexte de classe, sont nombreux. Les auteurs parlent d'une plus grande individualisation (permettant une médiation plus efficace), d'une cohésion plus riche entre les apprentissages, d'une augmentation des périodes de rétroaction (nécessaires au développement de la capacité métacognitive), et d'une plus grande variété dans les méthodes pédagogiques. La résultante de tous ces avantages est évidemment l'amélioration des résultats scolaires, puisque le nombre d'élèves ainsi réduit permet un contexte de classe favorisant une efficacité plus grande de l'enseignement.

La preuve n'est plus à faire, nombre d'indicateurs montrent que les enseignants sont débordés par leur tâche. Parmi les trois missions éducatives, la socialisation semble être la « mission oubliée » par laquelle on justifie que tous les problèmes sociaux doivent être gérés par l'école, et donc par les enseignants. Cette déviation du devoir d'instruction de l'École québécoise (car si on ne s'y instruit pas, pourquoi y va-t-on ?) est actuellement inévitable à cause du contexte social. Cette déplorable réalité risque d'avoir¹ des effets dévastateurs sur la réussite de nos jeunes et de mettre en péril leur persévérance scolaire. En ce sens, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008) affirme que « lorsque les élèves sont moins nombreux, chaque élève reçoit plus d'attention, a de meilleurs résultats et a de meilleures chances de réussite à l'école secondaire et au-delà ». D'ailleurs, c'est en toute cohérence avec les études publiées que l'Ontario a décidé de poser des actions concrètes pour réduire l'effectif de ses classes.

Bien sûr, nous ne sommes pas sans savoir que ces recommandations demandent une injection monétaire majeure dans le système d'éducation publique québécois (cela explique peut-être pourquoi cette solution est ignorée des débats politiques). Cependant, les compensations monétaires accordées pour le dépassement des quotas par classe ont coûté au gouvernement 15 millions de dollars en 2005 (Allard, 2007). Ainsi, le choix réalisé par l'Ontario vaut la peine d'être sérieusement considéré et prouverait qu'on accorde concrètement à la jeunesse québécoise, autrement que dans les discours, l'importance qu'elle mérite. Car c'est l'avenir de toute une génération qui repose dans les mains actuellement ligotées des enseignants.

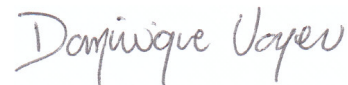
Espérant que cette idée, qui n'est certes pas nouvelle, sera prise en considération, nous vous prions d'agréer, madame la Ministre, nos salutations distinguées,



Evelyn Bissonnette



Andrée-Anne Martin



Dominique Voyer

Finissantes en éducation au préscolaire et au primaire,
Université de Sherbrooke

¹ Le taux de décrochage des élèves du secondaire s'élevait à 24,2 % en 2006 (Institut de la statistique du Québec).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard, M. (2007). Dépassement du nombre maximal d'élèves par classe, les classes débordent, les profs encaissent. *La Presse*, 18 janvier 2007, A1.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chouinard, M.-A. (2000). Le burn-out est responsable de 40 % des absences des enseignants. *Le Devoir*, 2 février 2000, A1.
- Dumas, B. et Leblond, M. (2002). Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. *Québec français*, 126, 64-66.
- Gouvernement du Québec (1998). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation à l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-128.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In F. Audidier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R. et Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec : un cadre d'analyse. *Recherche et formation*, 30, 143-163.
- Montoya, Y., Martinez, J.-P. et Boutin, G. (dir.) (2005). *L'école actuelle face au changement : instruire, éduquer ou socialiser*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Pagé, L. (2006). Le malaise enseignant. *Le Devoir* (Montréal), 6 mai 2006, B5.
- Sirois, G. (1997). Créer des conditions qui permettent aux élèves d'apprendre et au personnel enseignant de les faire apprendre. *Vie pédagogique*, 128, 16-22.
- Soares, A. (2006). *Le travail dans la peau mais l'âme maganée : la réalité des professionnelles et professionnels des commissions scolaires*. Communication présentée au congrès de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec, Montréal, Qc, 25 mai.

RÉFÉRENCES ÉLECTRONIQUES

- Institut de la statistique (2008). Site téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/comp_interreg/tableaux/taux_decrochage.htm>. Consulté le 20 mars 2008.
- Fédération canadienne des enseignants et enseignantes (2008). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.ctf-fce.ca>>. Consulté le 15 mars 2008.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2008). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.fse.qc.net/fra/default.asp>>. Consulté le 15 mars 2008.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2008). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.edu.gov.on.ca/free>>. Consulté le 15 mars 2008.

BIBLIOGRAPHIE

- Al Ramahi, N. et Davies, B. (2002). Changing Primary Education in Palestine: Pulling in several directions at once. *International Studies in Sociology of Education*, 12(1).

- Barrett, M. A. (2007). Beyond the polarization of pedagogy: Models of classroom practice in Tanzanian primary schools. *Comparative Education*, 43(2), 273-294.
- Ben-Perretz, M. (1997). The quest for Utopia: Social ideologies and the curriculum. *American Journal of Education*, 105, 437-445.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles : De Boeck.
- Harlech-Jones, B. et Mohammed, R. (2008). The fault is in ourselves : Looking at 'failures in implementation'. *Taylor and Francis Group*, 38(1), 39-51.
- Grauerholz, L. (2007). Getting past ideology for effective teaching. *Sociological Viewpoints*, 15-28.
- Kalin, J. et Valen, M. (2007). Teacher perceptions of the goals of effective school reform and their own role in it. *Educational Studies*, 33(2), 163-175 .
- May, H. (2005). Whose participation is it anyway? Examining the context of pupil participation in the UK. *British Journal of Special Education*, 32(1), 29-34.
- Pedder, D. (2006). Are small classes better? Understanding relationships between class size, classroom processes and pupils' learning. *Oxford Review of Education*, 32(2), 213-234.
- Pedersen, S. et Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *ETR&D*, 51(2), 57-76.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.