

La formation des maîtres de français en Ontario

Claire Beauchemin

Volume 10, numéro 3, 1984

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900462ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900462ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beauchemin, C. (1984). La formation des maîtres de français en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 429–445. <https://doi.org/10.7202/900462ar>

Résumé de l'article

Utilisant le concept de besoin en éducation proposé par R. Kaufman, nous avons tenté d'évaluer les besoins de formation des enseignants se destinant à l'enseignement du français, langue maternelle, au cycle secondaire intermédiaire en Ontario. Notre enquête nous porte à conclure qu'au cours de l'année de formation on doit d'abord privilégier les éléments d'ordre linguistique et culturel, notamment la conscientisation de l'étudiant-maître envers le fait francophone en Ontario.

La formation des maîtres de français en Ontario

Claire Beauchemin*

Résumé — Utilisant le concept de besoin en éducation proposé par R. Kaufman, nous avons tenté d'évaluer les besoins de formation des enseignants se destinant à l'enseignement du français, langue maternelle, au cycle secondaire intermédiaire en Ontario. Notre enquête nous porte à conclure qu'au cours de l'année de formation on doit d'abord privilégier les éléments d'ordre linguistique et culturel, notamment la conscientisation de l'étudiant-maître envers le fait francophone en Ontario.

Abstract — Within the framework of R. Kaufman's concept of needs in education, the authors have attempted to evaluate the needs of teacher training for those intending to teach French, mother tongue, at the secondary level in Ontario. The results of this survey suggest that during the year training period, one must stress learnings of a linguistic and cultural nature — specifically regarding the sensitivity or consciousness of the student — teacher toward the francophone element in Ontario.

Resumen — Se trató de evaluar las necesidades de formación de los profesores que se destinan a la enseñanza del francés, lengua materna, en el ciclo secundario intermedio en Ontario. Esta evaluación se hizo usando el concepto de necesidad en educación propuesto por R. Kaufman. Nuestra encuesta nos lleva a la conclusión que durante el año de formación se deben privilegiar primeramente los elementos de tipo lingüísticos y culturales, especialmente la concientización del estudiante-profesor hacia el fenómeno francófilo en Ontario.

Zusammenfassung — Mithilfe des von R. Kaufman vorgeschlagenen Begriffes des Bedarfs im Erziehungswesen haben wir die Ausbildungsbedürfnisse für die Lehrkräfte herauszustellen versucht, die sich auf das Unterrichten des Französischen als Muttersprache an höheren Schulen in Ontario vorbereiten. Auf Grund unserer Studie kommen wir zu dem Schluss, dass man im Verlauf des Ausbildungsjahres vor allem sprachwissenschaftliche und kulturelle Faktoren fördern solle, insbesondere, um dem Lehrerstudenten die Situation der Frankophonie in Ontario zum Bewusstsein zu bringen.

Le maintien du français en Ontario ne paraît nullement assuré si l'on se reporte aux données des derniers recensements. À partir du recensement de 1971, il est devenu possible de saisir encore mieux qu'auparavant les taux d'assimilation des francophones de l'Ontario. En effet, suite à une recommandation de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, il a été résolu d'interroger les citoyens canadiens non seulement sur leur langue maternelle mais sur leur langue d'usage. À cette fin, l'on définit la *langue maternelle* comme étant la première langue apprise et que l'on comprend toujours, tandis que la *langue d'usage* correspond à la langue le plus souvent parlée à la maison.¹ Cette distinction s'avère très utile pour

* Beauchemin, Claire: professeure, Université Laurentienne.

mesurer le taux d'assimilation, car « si l'on ne parle pas ou peu le français à la maison, il est peu probable qu'on le parle au travail ou ailleurs, surtout en Ontario. » (Allard, 1973). Par ailleurs, l'on définit le *groupe ethnique*, comme le groupe ethnique ou culturel auquel appartenait le recensé ou son ancêtre paternel à son arrivée en Amérique. C'est ainsi qu'à la suite du recensement de 1971, Castonguay (1976) rapporte que « des 737 000 Ontariens d'origine ethnique française, seulement 330 000 parlent encore le français comme première langue en famille, tandis que 406 000 préfèrent l'anglais, et 240 000 de ces derniers sont unilingues anglais (p. 6). » Déjà, en 1971, les « parlant français » ne représentaient plus que 4,6% de la population totale de l'Ontario. Et en 1981, nous constatons que ce pourcentage n'atteint que 3,9%. Étant donné que l'Université Laurentienne (de même que l'Université d'Ottawa qui constitue l'autre institution de l'Ontario préparant des maîtres en vue de l'enseignement dans les écoles de langue française) assure la préparation d'enseignants qui œuvreront partout en Ontario, nous avons choisi de présenter principalement les statistiques du recensement de la province entière. Il va de soi que les taux de « parlant français » varient d'une région à l'autre de la province.

À l'examen du Tableau 1, nous sommes en mesure de constater le phénomène d'assimilation en cours. Notons que les données relatives à la langue d'usage ne sont disponibles que depuis 1971 et ce, à tous les dix ans, ce qui explique leur absence pour les années 1961 et 1976. Par ailleurs, l'origine ethnique française ayant été définie différemment en 1981, nous avons inséré cette donnée entre crochets, afin d'attirer l'attention du lecteur sur l'impossibilité de comparer celle-ci avec les données des recensements de 1961 ou de 1981.

Tableau 1
Bilan linguistique de la minorité française en Ontario

Année	Population totale	Origine ethnique française	Français langue maternelle	Français langue d'usage
1961	6 236 092	647 941 (10,4%)	425 302 (6,8%)	
1971	7 703 105	737 360 (9,6%)	482 045 (6,3%)	352 465 (4,6%)
1976	8 264 465		462 075 (5,6%)	
1981	8 534 265	[652 900 (7,6%)]	475 605 (5,6%)	332 940 (3,9%)

En effectuant le calcul du taux d'assimilation à l'aide de la formule habituelle, soit $\frac{\text{Langue maternelle} - \text{Langue d'usage}}{\text{Langue maternelle}} \times 100$ (Fédération des francophones

hors Québec, p. 25), nous obtenons les résultats suivants : 26,8% pour 1971 et 30% pour 1981.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'analyse du taux d'assimilation, notamment le démographe Charles Castonguay de l'Université d'Ottawa. La situation démographique minoritaire des francophones de l'Ontario et l'absence de l'utilisation du français dans les institutions locales et régionales, en raison de la non-officialisation du français au niveau provincial (Mougeon et Canale, 1979), constituent des difficultés supplémentaires contribuant à un fort taux d'assimilation des Franco-Ontariens. L'école représente alors un milieu privilégié, puisque la langue de communication y est le français. La tâche de l'enseignant franco-ontarien s'avère nécessairement lourde dans le contexte linguistique minoritaire. Or, les étudiants-maîtres reçoivent-ils une formation répondant aux exigences de la tâche qui leur incombera, compte tenu du contexte linguistique prévalant en Ontario?

Nous croyons, quant à nous, qu'une formation appropriée des étudiants-maîtres peut, entre autres choses, contribuer à freiner le phénomène de l'assimilation.

Objet de la recherche

Dans cette recherche, nous avons procédé à une évaluation des besoins de formation des étudiants-maîtres se destinant à l'enseignement du français, langue maternelle, au cycle intermédiaire en Ontario (de la 7^e à la 10^e année). En effet, ce qui confère sa raison d'être au système des écoles de langue française de cette province, c'est bien la langue. Nous serions donc en droit de nous attendre à ce que la formation de l'étudiant-maître prépare adéquatement ce dernier à bien remplir son rôle en enseignement du français. Conséquemment, nous avons cru nécessaire de soumettre cette formation à une évaluation, afin d'examiner jusqu'à quel point la formation actuelle (la réalité) coïncide avec celle qui est souhaitable (la désirabilité). Par le biais de l'évaluation des besoins, nous avons voulu vérifier comment l'étudiant-maître se sent préparé à la fin de son cours, comment l'enseignant en exercice se sent armé pour s'acquitter de ses fonctions, eu égard à la formation reçue puis enfin, comment les cadres et les professionnels perçoivent la préparation de l'enseignant de français, langue maternelle, au cycle intermédiaire.

Nous avons choisi d'analyser les besoins de ces trois groupes, soit les étudiants-maîtres, les enseignants, puis les cadres et les professionnels, en procédant par voie d'enquête et ce, dans le District de Sudbury au cours du mois d'avril 1982. Nous avons obtenu un taux global de participation de 78%.

Les étudiants-maîtres

Nous avons soumis le questionnaire d'évaluation à tous les étudiants-maîtres de français du cycle intermédiaire inscrits à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne pendant l'année académique 1981-1982.

Les enseignants

Tous les enseignants de français au cycle intermédiaire de l'école primaire (les 7^e et 8^e années) et de l'école secondaire (les 9^e et 10^e années) du District de Sudbury

ont été consultés dans cette enquête. Les premiers représentaient 62% du groupe total, alors que les seconds représentaient 38%. Dans un premier temps, nous avons pensé que les jugements des enseignants des écoles primaire et secondaire seraient suffisamment différents pour que nous en fassions deux groupes distincts. Or, suite à l'application du test F, nous avons constaté que les différences s'avéraient significatives pour deux énoncés seulement. Nous avons donc choisi de réunir tous les enseignants de français du cycle intermédiaire en un seul groupe et de signaler ces différences lors de l'analyse détaillée des deux énoncés.

Les cadres et les professionnels

Ce troisième groupe comprend les répondants exerçant des activités reliées à la formation des enseignants de français, soit des administrateurs (les directeurs des conseils scolaires des paliers primaire et secondaire, le directeur de l'École des sciences de l'éducation et les directeurs d'écoles, les coordonnateurs de l'enseignement du français, les membres du Comité consultatif sur la formation des enseignants de Sudbury, les surintendants) ainsi que le professeur assurant la formation en didactique du français au cycle intermédiaire à l'Université Laurentienne en 1981-1982.

Ce groupe représente un intérêt particulier, car même si ces personnes n'exercent pas directement un rôle décisionnel, les exigences de formation relevant du ministère de l'Éducation, il n'en demeure pas moins que les cadres et les professionnels jouent un rôle leur permettant de se prononcer sur ces questions et d'influencer les responsables du ministère de l'Éducation. Par ailleurs, nous croyons que les cadres et les professionnels, qui sont aux prises quotidiennement avec les problèmes relatifs à l'enseignement du français, ont des positions clairement définies par rapport à la préparation des étudiants-maîtres. Les besoins exprimés par ce groupe de répondants nous paraissent alors très pertinents.

Nous avons mentionné qu'en Ontario, l'Université d'Ottawa et l'Université Laurentienne constituent les deux seules institutions assurant la formation de maîtres en vue de l'enseignement dans les écoles de langue française. Dans notre enquête, nous avons fait appel à des répondants du District de Sudbury. Aussi les résultats valent-ils pour cette région. Cependant, nous devons retenir que les enseignants interrogés, de même que les cadres et les professionnels, ont reçu leur formation à l'Université d'Ottawa ou à l'Université Laurentienne, si bien que leur évaluation des besoins représente une perception d'enseignants provenant des deux institutions de formation de maîtres de la province. Quant aux étudiants-maîtres, nous rappellerons que les exigences de formation sont définies par le ministère de l'Éducation: conséquemment qu'elles sont identiques pour les deux maisons de formation.

Pour le lecteur qui serait moins familiarisé avec la nature du brevet d'enseignement de l'Ontario, nous mentionnerons qu'au terme de l'année de formation, le futur enseignant peut œuvrer au niveau de deux cycles consécutifs. Par exemple,

l'étudiant-maître ayant choisi les cycles moyen (de la 4^e à la 6^e année) et intermédiaire (de la 7^e à la 10^e année), pourra enseigner à l'école primaire (de la 4^e à la 8^e année) et à l'école secondaire (en 9^e et 10^e années). Dans notre recherche, nous ne nous sommes adressés qu'à des répondants exerçant des activités reliées au cycle intermédiaire.

Sur le plan méthodologique, notre évaluation des besoins s'inscrit dans le cadre d'une analyse institutionnelle, telle qu'elle est pratiquée par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (le C.A.D.R.E.). Les données recueillies permettent diverses analyses de la situation qui prévaut (la réalité) par rapport à celle qui serait souhaitable (la désirabilité) selon l'avis des trois groupes de répondants interrogés.

La notion de besoin

La question à laquelle nous avons voulu répondre, à savoir
quels sont les besoins de formation des étudiants-maîtres se destinant à
l'enseignement du français, langue maternelle, au cycle intermédiaire
en Ontario,

nous a amenée à définir le terme « besoin ».

En 1980, Poirier *et al.*, de l'Université d'Ottawa publiaient les résultats d'une recherche ayant comme but d'inventorier les besoins en perfectionnement des directeurs, des directeurs adjoints et des enseignants œuvrant dans les écoles primaires et secondaires de l'Ontario. Dans l'opérationnalisation du concept « d'évaluation des besoins en formation et développement professionnel », les auteurs limitent l'étendue de la signification à « l'expression du niveau d'intérêt chez un directeur ou un enseignant pour participer à une session propre à améliorer sa compétence dans l'accomplissement de sa fonction » (p. 45). Et ils ajoutent que le fait de limiter le concept de besoin de la sorte constitue en soi une phase élémentaire dans la stratégie globale d'évaluation des besoins, soit celle de l'inventaire, car « en effet, toute évaluation satisfaisante des besoins présuppose une mesure de l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être (...) » (p. 45). Et c'est précisément dans cette optique que nous nous sommes engagée dans cette recherche, en empruntant à Kaufman (1972) le modèle d'analyse des besoins en éducation fondé sur l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être (p. 5). Par conséquent, nous avons défini le besoin de façon opérationnelle comme étant l'écart existant entre les mesures de réalité et de désirabilité exprimées par les répondants. La différence enregistrée correspond alors à un degré d'insatisfaction qui nous indique un besoin à combler. En somme, c'est dans une perspective d'insatisfaction que nous nous sommes proposé d'évaluer la formation des étudiants-maîtres de français, langue maternelle, en Ontario.

Le questionnaire

Afin de mesurer les besoins de formation des futurs enseignants de français, nous avons soumis un questionnaire aux trois groupes de répondants mentionnés ci-dessus.

Les énoncés du questionnaire ont été regroupés sous trois titres : la qualité de la langue de l'étudiant-maître, le cours de formation lui-même en didactique du français et le soutien à la formation. Ce choix des trois catégories se justifie, d'une part, par leur contenu spécifique : nous décrivons ci-dessous ce que contient chacune des catégories. D'autre part, ces trois divisions du questionnaire ont été retenues parce qu'elles contribuent toutes à la formation de l'étudiant-maître en didactique du français. Nous avons, par conséquent, voulu identifier les besoins de formation en général, mais également les catégories ou les domaines dans lesquels ceux-ci paraissent les plus urgents.

Examinons maintenant le contenu de chacune des trois catégories du questionnaire comprenant au total 33 énoncés.

La catégorie 1 touche la qualité de la langue de l'étudiant-maître. Nous cherchons à établir des données sur ce qu'elle est et sur ce qu'elle devrait être selon l'avis des groupes interrogés. Il paraît assez évident que cette catégorie se rapporte à la préparation de l'étudiant-maître se destinant à l'enseignement du français.

La catégorie 2 porte spécifiquement sur le contenu de la formation en didactique du français. Nous avons eu recours aux objectifs formulés, implicitement ou explicitement, dans les trois documents susceptibles de nous éclairer, soit 1) l'Annuaire de l'École des sciences de l'éducation ; 2) les plans de cours en didactique du français ; et 3) le *Programme-cadre de français* du ministère de l'Éducation.

La catégorie 3 réunit des domaines qui contribuent à appuyer le cours de préparation en méthodologie de l'enseignement du français : ils font en sorte que ce cours de didactique dispensé dans le cadre actuel reçoive de l'aide de l'extérieur. Dans cette catégorie, nous avons regroupé des énoncés relatifs 1) aux cours préalables requis en littérature, en langue et en linguistique avant l'admission au brevet d'enseignement de l'Ontario ; 2) à la durée de la formation elle-même ; 3) aux stages d'enseignement du français, et finalement 4) aux possibilités de perfectionnement.

En plus de ces trois catégories, nous avons ajouté une série de questions ouvertes portant sur le contenu des trois divisions. Ainsi, les répondants ont été invités à nous faire part de leurs perceptions des besoins d'une façon personnelle.

Dans chacune des catégories, nous avons dressé une liste d'énoncés d'un nombre égal, afin d'éviter le préjugé que pourrait entraîner une importance apparente accordée à une catégorie par un nombre plus grand de questions. Il convient de noter qu'il y a nécessairement un certain parti pris au départ dans la recherche. En effet, nous proposons une évaluation de la formation des étudiants-maîtres en didactique du français, ce qui laisse entrevoir une importance pour cette matière plutôt que pour une autre. Ceci dit, nous devons toutefois constater que ce parti pris est inévitable en raison du projet à réaliser.

Les consultations auprès de professionnels du champ de recherche retenu, soit de l'enseignement en français, nous ont permis d'établir le contenu des énoncés à

explorer par le biais du questionnaire et ce, compte tenu des problèmes relatifs à la situation de la formation des enseignants de français dans une province où les francophones sont démographiquement minoritaires.

Nous avons eu également recours à notre expérience en ce qui a trait à la formation des étudiants-maîtres actuellement pratiquée, afin de soumettre les modalités de celle-ci à une évaluation. Nous avons puisé d'autres renseignements dans les documents officiels où les exigences et les objectifs de formation sont consignés. Enfin, nous avons eu recours à des recherches connexes à notre sujet d'étude, soit, par exemple, à celle de Poirier *et al.* (1980).

Nous avons procédé à la validation du questionnaire auprès de deux groupes. Nous avons d'abord interrogé un groupe d'étudiants inscrits à la maîtrise en éducation, profil français, à l'Université de Montréal. Puis, nous avons soumis le questionnaire à une deuxième validation auprès d'un groupe d'enseignants du cycle intermédiaire à Ottawa : celle-ci se justifiait en raison des réalités scolaires différentes au Québec et en Ontario. À la lumière des renseignements recueillis, nous avons révisé le questionnaire, afin d'y effectuer les corrections qui s'imposaient, et nous avons élaboré la version finale.

Description du cadre utilisé pour analyser et interpréter les données

Avant de décrire l'instrument d'analyse utilisé, il convient de situer le contexte de recherche dans lequel il s'inscrit, plus précisément, celui de l'analyse institutionnelle. Dans cette recherche, nous avons adopté le sens traditionnel de ce terme, tel qu'il est utilisé au Québec et notamment au centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (le C.A.D.R.E.). Il s'agit, en l'occurrence, d'une traduction littérale du terme « institutional analysis ».

L'analyse institutionnelle

Les promoteurs de l'analyse institutionnelle partagent la conviction que les établissements d'éducation ne peuvent se développer au hasard des circonstances. L'épanouissement et l'évolution de ceux-ci doivent procéder d'une analyse de la situation actuelle dans le but de l'améliorer. Gingras et Girard (1975) situent l'analyse institutionnelle « dans une perspective de développement, de changement planifié, d'amélioration, et non pas de contrôle ou de jugement de valeur. La marque du projet est d'être une recherche orientée, d'être une recherche faite dans et par le milieu, d'être un facteur de développement de l'institution locale » (p. 51). Le titre de l'ouvrage en question est particulièrement révélateur à ce sujet : *L'analyse institutionnelle : s'évaluer pour évoluer*. Pour Lucier (1976), celle-ci est une « sorte de miroir que se donne l'institution à elle-même » (p. 205).

Il est important de préciser que nous n'avons pas fait d'analyse institutionnelle comme telle. Du reste, nous n'avons pas comme mission de faire une analyse institutionnelle de notre établissement.

L'analyse institutionnelle comme méthode nous a paru le moyen d'évaluation le mieux adapté pour répondre aux buts que nous nous étions fixés quant à l'évaluation des besoins. En effet, dans un projet d'analyse institutionnelle, il se peut que tous les secteurs d'un établissement soient soumis à l'examen. Mais cette approche permet également une analyse d'une partie seulement de l'établissement scolaire avec son environnement, ses besoins, ses objectifs, ses ressources et ses résultats. Par exemple, dans la présente recherche, nous n'avons soumis à l'analyse que la préparation de l'étudiant-maître de français, langue maternelle. L'analyse institutionnelle s'est par conséquent imposée en tant qu'instrument d'analyse le mieux approprié à la situation que nous avons choisi d'évaluer.

La description de l'instrument d'analyse

L'instrument d'analyse se présente sous la forme d'énoncés portant sur l'une ou l'autre des trois catégories retenues dans le questionnaire, à savoir la qualité de la langue, la formation en didactique du français et le soutien à la formation.

Pour chaque énoncé, les sujets doivent répondre à deux questions:

A- *Actuellement*, dans l'établissement, quelle importance accorde-t-on à cet aspect?

La réponse, transposée sur une échelle de 1 à 5, nous renseigne sur l'importance que l'établissement accorde à cet énoncé, actuellement, c'est-à-dire sa *réalité* ou sa valeur R.

B- *Dans le futur*, quelle importance devrait-on accorder à cet aspect dans l'établissement?

La réponse, elle aussi transposée sur une échelle de 1 à 5, fournit un jugement quant à l'importance que l'établissement devrait accorder à cet aspect dans le futur, c'est-à-dire sa *désirabilité* ou sa valeur D.

	d'une importance très faible	d'une importance faible	d'une importance moyenne	d'une importance forte	d'une importance très forte
	1	2	3	4	5
A) est	☐	☐	☒	☐	☐
B) devrait être	☐	☐	☐	☐	☒

À titre d'exemple, si l'énoncé 13 de la deuxième catégorie est : que le cours en didactique du français donne à l'étudiant-maître l'occasion de partager ses expériences d'enseignement, le répondant devrait dire que cet énoncé

À partir de données relatives à la réalité (la valeur R) et à la désirabilité (la valeur D), nous pouvons dégager un indice de besoin (la valeur B). Ainsi, l'écart entre l'importance que l'on souhaiterait accorder à un aspect (D) et celle accordée actuellement (R) constitue l'indice de besoin (B). Celui-ci est calculé par la différence arithmétique entre la moyenne (M) des deux valeurs D et R. Ainsi $B = MD - MR$.

Le traitement et l'analyse des données permet non seulement d'enregistrer les besoins propres à chacun des énoncés ; il nous est également possible de vérifier s'il y a une différence significative entre les trois groupes, ou encore s'il y a consensus entre eux. À cet effet, nous mentionnerons que nous utilisons d'autres procédés statistiques que ceux du C.A.D.R.E., en particulier ceux de la variance.

Par ailleurs, il devient possible de dresser, grâce aux réponses obtenues, les priorités qui s'en dégagent. Les énoncés sont alors regroupés compte tenu de l'analyse qui a précédé, en termes de *ralentissement*, de *consolidation*, de *développement*, de *développement prioritaire* et d'*analyse* à l'intérieur du tableau des priorités.

Quant à la signification des termes, nous reproduisons les explications de Fortier et Girard (1979) :

Ralentissement : Ce qui devrait se faire (D) correspond à peu près à ce qui se fait (R) ; mais l'importance de ces énoncés est jugée faible ou très faible. Certainement peu prioritaire pour l'action ; on pourrait même, peut-être, réduire les énergies consacrées à cet aspect de l'établissement.

Consolidation : Ce qui devrait se faire (D) correspond à peu près à ce qui se fait (R) ; l'importance de ces énoncés est jugée moyenne, forte ou très forte. Certainement à maintenir et à consolider.

Développement : Il faudrait faire plus que ce que l'on fait actuellement à ce sujet.

Développement prioritaire : Le besoin est fort et l'importance forte ou très forte. Certainement des secteurs d'activités à améliorer en priorité.

Analyse : Zone des énoncés que l'on ne peut qualifier selon les termes utilisés précédemment. Pour chaque énoncé de cette zone, il faut faire une analyse en retournant aux mesures de base (Ri, Di, B) et en jugeant de la tendance observée soit vers le ralentissement, la consolidation ou le développement. (p. 52-53).

La grille du tableau des priorités

Pour arriver à une classification des résultats de l'enquête qui les synthétise dans les termes que nous venons de mentionner, nous suivons la démarche du

C.A.D.R.E. et nous avons recours à un tableau à deux facteurs: l'indice du besoin (la moyenne de désirabilité — la moyenne de réalité) et le niveau d'importance (moyenne D).

Les caractères de besoin et de désirabilité s'obtiennent par une standardisation des mesures sur une échelle de cotes standardisées, puis par des coupures effectuées dans la distribution de ces cotes standardisées (voir Fortier et Girard, 1979, p. 14 et 53).

Ainsi, Fortier et Girard (1979, p. 52) proposent le tableau suivant:

Tableau 2
La grille du tableau des priorités

Besoin standardisé	Désirabilité standardisée				
	Très faible	Faible	Moyenne	Forte	Très forte
Faible	RALENTISSEMENT			CONSOLIDATION	
Moyen	ANALYSE			DÉVELOPPEMENT	
Fort	DÉVELOPPEMENT			DÉVELOPPEMENT PRIORITAIRE	

Cette grille sert d'abord à situer un énoncé donné selon chacun des groupes de répondants dans l'analyse individuelle des énoncés, puis dans l'analyse globale des priorités.

À la suite de l'analyse globale des résultats, nous revoyons les niveaux de priorités propres à chacun des groupes pris séparément. Puis, nous proposons un regroupement de ces niveaux de priorités réunissant les diagnostics des trois groupes de répondants. C'est ainsi que nous obtenons cinq classes distinctes qui nous servent par la suite à formuler des recommandations. Ci-dessous, nous reproduisons le classement effectué:

1. Développement prioritaire et développement
2. a) Développement (consensus) et
b) Développement prioritaire, développement et consolidation
3. Développement et consolidation
4. Consolidation (consensus)
5. Ralentissement et consolidation et/ou développement

Pour la 1^{re} classe, nous recommandons *très fortement* que des efforts réels soient déployés afin d'améliorer ces secteurs d'activités.

Pour la 2^e classe, nous recommandons *fortement* que plus d'efforts soient déployés.

Pour la 3^e classe, nous *recommandons* que l'on fasse plus qu'actuellement.

Pour la 4^e classe, nous recommandons de *maintenir* les énergies actuelles.

Pour la 5^e classe, nous recommandons un *ralentissement* ou une réduction des énergies déployées dans ces secteurs.

Les résultats

Dans le cadre de cette présentation, il est impossible de faire état des résultats détaillés propres à chacun des énoncés et pour chacun des groupes. Cependant, nous obtenons un aperçu général des besoins en fonction des catégories pour chacun des groupes de répondants à l'examen du Tableau 3.

Tableau 3
Comparaison des indices de besoin, par catégories,
chez les différents groupes de répondants

	Catégorie I	Catégorie II	Catégorie III
Étudiants-maîtres	1,45	0,60	1,19
Enseignants	2,22	2,12	2,19
Cadres et professionnels	2,12	2,01	2,18

Nous pouvons faire les observations suivantes :

1. L'ordre d'importance quant aux catégories d'énoncés pour lesquelles le besoin est le plus grand est le même chez les étudiants-maîtres et chez les enseignants, soit 1) la qualité de la langue (cat. I), 2) le soutien à la formation (cat. III) et enfin 3) le cours de formation (cat. II).

Chez les cadres et les professionnels, la catégorie II arrive également en dernier, alors que les catégories I et II présentent l'ordre inverse. Toutefois, les moyennes de besoins sont relativement semblables, de sorte que nous pouvons dire que les trois groupes de répondants souhaitent voir s'améliorer d'abord la qualité de la langue, certains éléments de soutien à la formation et en dernier, le contenu du cours en didactique du français.

Nous pouvons chercher à trouver une explication à cet ordre. Pourquoi la première catégorie portant sur la qualité de la langue arrive-t-elle en première place parmi les trois catégories de besoins? Ou bien l'on ressent le besoin d'une qualité de langue très forte, ou l'on estime que cette qualité s'avère trop faible chez les futurs enseignants. Parmi les nombreux commentaires émis par les répondants, plusieurs

mentionnaient le fait que l'enseignant est un modèle pour l'élève. Peut-être pouvons-nous évoquer également une certaine relation avec des tendances nationalistes chez les Franco-Ontariens, une tendance à s'affirmer comme francophones. Il est intéressant de noter que les étudiants-maîtres indiquent de grands besoins à ce niveau, comparativement, en particulier, à la 2^e catégorie portant sur le cours de formation en didactique du français.

La catégorie II portant sur le cours de formation en didactique du français recueille le taux d'insatisfaction le moins grand, et ce en particulier chez les étudiants-maîtres. Comment expliquer ces résultats? Il semblerait que les étudiants-maîtres reçoivent une formation qui les satisfait assez bien. Les deux autres groupes de répondants, pour leur part, enregistrent un indice de besoin qui n'est pas négligeable, témoignant ainsi qu'ils verraient également une amélioration dans le contenu du cours. En tant que praticiens, ces deux groupes accordent vraisemblablement beaucoup plus d'importance à la préparation en didactique du futur enseignant.

2. Les mesures de besoins des étudiants-maîtres sont toutes plus faibles que celles des autres groupes de répondants. Leurs besoins paraissent donc moins grands. Ce sont les enseignants pour qui l'on enregistre les moyennes de besoins les plus grandes, et cela, pour chacune des catégories, bien que celles des cadres et des professionnels leur ressemblent.

L'on peut se demander pourquoi les mesures de besoins des étudiants-maîtres sont plus faibles que celles des deux autres groupes. Le Tableau 4 contient des données nous procurant certaines explications. D'une part, chez les étudiants-maîtres, nous avons enregistré des mesures de réalité plus fortes et ce, dans chacune des catégories. Celles-ci étant plus fortes, l'indice de besoin ne peut être aussi élevé, compte tenu de leurs mesures de désirabilité qui ne sont pas excessives. Nous croyons que les étudiants-maîtres évaluent sans doute de façon plus juste la réalité dans la mesure où ils vivent actuellement ce qui se fait. D'autre part, nous pouvons supposer que les enseignants, de même que les cadres et les professionnels, sont moins familiarisés avec les réalisations actuelles dans le domaine de la formation des enseignants et qu'ils fondent possiblement leurs jugements d'après ce qu'ils ont

Tableau 4
Comparaison des moyennes
chez les trois groupes de répondants

	Réalité	Désirabilité	Besoin
Étudiants-maîtres	3,05	4,13	1,05
Enseignants	2,30	4,33	2,18
Cadres et professionnels	2,40	4,43	2,10

connu. De plus, si nous examinons les mesures de désirabilité, nous constatons que celles des étudiants-maîtres sont plus faibles. Aussi, pouvons-nous constater qu'ils se montrent moins exigeants. Ne connaissant pas tous les impératifs de l'enseignement dans la salle de classe, les étudiants-maîtres ne formulent pas des souhaits aussi grands que ceux des enseignants, puis des cadres et des professionnels.

Nous pouvons nous demander dans chacune des catégories quels énoncés ont recueilli les plus grands indices de besoins auprès de chacun des groupes de répondants. *Dans la catégorie I*, les énoncés 9 et 11 ont recueilli les indices les plus élevés chez les trois groupes. Ceux-ci portent respectivement sur la nécessité a) de lier le brevet d'enseignement de l'Ontario à la réussite d'une épreuve de français et b) d'évaluer les connaissances de la culture d'expression française chez les candidats anglophones. Les cadres et les professionnels retiennent l'énoncé 3 portant sur le rejet des candidats dont la connaissance du français est jugée inacceptable. Enfin, les enseignants retiennent également l'énoncé 6 portant sur la nécessité de faire porter le cours d'appoint en français sur les erreurs observées lors de l'épreuve détaillée subie à l'admission. Nous croyons qu'une fois de plus, les répondants s'affirment, de façon sans équivoque, sur les mesures à prendre, afin d'améliorer la qualité du français chez les futurs enseignants.

Dans la catégorie II, l'énoncé 16 fait partie des besoins les plus grands chez les trois groupes de répondants. Celui-ci porte sur l'importance de l'engagement envers le fait francophone. Comment expliquer que ce besoin soit si fortement ressenti? Nous croyons que celui-ci est en consonance avec les besoins les plus saillants relevés dans la catégorie portant sur la qualité de la langue. Là encore, nous constatons une conscientisation progressive des futurs enseignants à l'égard du fait francophone. Puis les étudiants-maîtres retiennent l'énoncé 21 portant sur la préparation à l'enseignement des divers niveaux de langue, les enseignants retiennent l'énoncé 15 portant sur la nécessité d'éveiller l'étudiant-maître à l'importance et aux divers problèmes relatifs à l'enseignement du français en milieu franco-ontarien. Bien que celui-ci ne soit retenu que par les enseignants en tant qu'élément prioritaire, il n'en demeure pas moins que les deux autres groupes le reconnaissent en tant qu'élément de consolidation (les étudiants-maîtres) ou de développement (les cadres et les professionnels). Ainsi, tous les groupes reconnaissent l'importance de cet aspect qui est en relation étroite avec l'engagement envers le fait francophone. Enfin, les cadres et les professionnels retiennent l'énoncé 18 portant sur les méthodes d'enseignement facilitant l'acquisition des quatre savoirs (écouter, parler, lire et écrire).

Dans la troisième catégorie, les étudiants-maîtres, puis les cadres et les professionnels retiennent les énoncés 28 et 29 portant respectivement sur la nécessité a) de suivre un cours de linguistique général avant l'admission au brevet d'enseignement de l'Ontario² et b) de relier ce cours à l'enseignement du français. Quant aux enseignants, ils ne retiennent que le dernier énoncé (29), mais ils ajoutent l'énoncé 31 portant sur les connaissances du futur enseignant de français dans les domaines du

cinéma, du folklore et du théâtre d'expression française du Québec et de l'Ontario. Ainsi, tous retiennent la nécessité de relier le cours de linguistique générale à l'enseignement du français. L'explication paraît assez évidente, puisqu'un tel cours peut faire appel à une multitude de notions plus ou moins pratiques pour l'enseignant. Nous croyons que les répondants aimeraient que ce cours se rattache plus directement à leur action pédagogique.

En guide de synthèse dans l'analyse globale des énoncés, nous avons procédé à la conciliation des diagnostics des trois groupes et nous avons émis les recommandations qui en découlaient conformément au classement.

Nous avons recommandé *très fortement ou fortement* que les maisons de formation des enseignants prennent les mesures qui s'imposent en ce qui a trait à la sélection des candidats (ex.: épreuve à l'admission, rejet des candidats dont les connaissances du français sont inacceptables, cours d'appoint en français, évaluation partielle des étudiants-maîtres, par tous les formateurs de maîtres, en fonction de la qualité du français, et évaluation de la culture d'expression française chez les candidats anglophones). Dans la deuxième catégorie du questionnaire portant sur le cours de formation en didactique du français, nous avons fait des recommandations semblables (très fortes ou fortes) en ce qui a trait à l'enseignement de certaines notions linguistiques à la base de l'enseignement du français, la sensibilisation de l'étudiant-maître à son engagement envers le fait francophone et aux divers problèmes relatifs à l'enseignement du français en milieu franco-ontarien. Puis, dans la troisième catégorie, nous avons recommandé, *très fortement ou fortement*, que le cours en didactique du français, en vue de l'enseignement au cycle intermédiaire, soit prolongé d'une année, tant aux paliers primaire que secondaire, que le cours de linguistique générale soit relié à l'enseignement du français, que la préparation préalable du futur enseignant de français comprenne non seulement des connaissances en littérature, mais également dans les domaines du cinéma, de la chanson, du folklore et du théâtre d'expression française du Québec et de l'Ontario. Enfin, nous avons *fortement* recommandé que l'enseignant en exercice puisse suivre des cours de qualification additionnelle lui permettant de parfaire ses connaissances en didactique du français, langue maternelle.

Nous avons émis des recommandations en ce qui a trait à l'amélioration ou à la consolidation des autres éléments. Toutefois, dans le cadre de cette présentation, nous nous limitons aux deux premières divisions du classement contenant des recommandations *très fortes ou fortes*.

Conclusion

Nous nous étions fixé comme objectif d'évaluer les besoins de formation des étudiants-maîtres en didactique du français, langue maternelle. En plus d'identifier les niveaux de besoins par rapport à chacun des énoncés et à chacun des groupes de répondants, nous avons tenté une conciliation de ces données pour l'ensemble des trois groupes.

En conclusion, nous réitérons les souhaits pour que l'on prenne les mesures qui s'imposent afin d'exiger davantage aux niveaux de la qualité du français et de l'engagement du futur enseignant envers le fait francophone. À cet effet, nous devons signaler que l'École des sciences de l'éducation a récemment fait adopter un règlement par le Sénat de l'Université Laurentienne, lequel rendra possible, grâce à une épreuve de langue, l'élimination des candidats dont la connaissance du français est inacceptable.

Nous avons constaté que la durée du cours de formation s'avère extrêmement limitée. Encore là, nous mentionnerons qu'un rapport présenté par l'Association ontarienne des doyens des facultés d'éducation (octobre 1982) suggère de porter la formation des enseignants à deux années. Il est à espérer, bien sûr, que cette proposition reçoive l'assentiment du ministère de l'Éducation.

Nous avons également recommandé que la préparation du candidat à la formation des enseignants comprenne davantage de connaissances en littérature, mais aussi dans les domaines du folklore, du cinéma et du théâtre. À cet effet, il serait même opportun d'exiger une concentration ou une spécialisation en français de la part des étudiants-maîtres se destinant à l'enseignement du français au cycle intermédiaire, soit de la 7^e à la 10^e année (et supérieur, soit de la 11^e à la 13^e année également, il va sans dire). Si cette recommandation recevait l'assentiment des autorités, nous sommes d'avis que le choix des cours de la concentration ou de la spécialisation en français ne devrait pas être laissé au hasard, mais devrait être fait en fonction des besoins culturels des futurs enseignants. À titre d'exemple, l'on y retrouverait des cours de langue, de littérature, de linguistique, de folklore, de théâtre, etc.

Nous avons souligné le besoin de cours de perfectionnement en didactique du français, langue maternelle, afin que les enseignants en exercice puissent parfaire leurs techniques d'enseignement dans cette matière. Nous rappelons que des cours de perfectionnement existent dans toutes les disciplines — et même en français, langue seconde, — mais qu'il n'en a pas été prévu pour la langue maternelle. Or dans une province comme l'Ontario où les francophones sont démographiquement minoritaires, cette lacune mériterait d'être comblée.

Les limites de la recherche

Le contenu du questionnaire se limite à la formation des enseignants en didactique du français. Or, si nous avions fait porter notre étude sur toutes les matières comme l'ont fait Poirier *et al.* (1980), nous aurions peut-être obtenu des données différentes.

Les énoncés eux-mêmes contenus dans le questionnaire imposent des limites à nos résultats, car nous aurions pu choisir des énoncés différents.

Cependant, nous avons obtenu des résultats semblables à ceux d'autres recherches portant sur le même sujet. Nous croyons qu'il serait opportun que

l'analyse de besoins portant sur la formation des enseignants en didactique du français soit d'une part poursuivie au niveau de la province et d'autre part, qu'elle fasse appel à des techniques d'analyse différentes, par exemple à l'entrevue, afin d'apporter un éclairage additionnel. Il serait alors possible de déterminer avec une plus grande certitude les besoins de formation des étudiants-maîtres de français, langue maternelle, en Ontario.

Il convient aussi de mentionner certaines limites de l'analyse institutionnelle en tant qu'instrument d'analyse. Parmi celles-ci, je signalerai le caractère subjectif inhérent à la technique proposée. En effet, lorsque les répondants posent des jugements sur la réalité et émettent des souhaits quant à la désirabilité d'un élément donné, il nous faut accepter leurs réponses à titre indicatif de ce qu'ils pensent réellement. De plus, l'analyse institutionnelle ne considère pas un phénomène, par exemple celui de la formation des enseignants, dans un environnement social. Or, le maintien du français en Ontario est intimement lié à ce contexte. Si excellente soit-elle, la formation des enseignants ne saurait à elle seule contribuer à la survie du français en Ontario si des structures sociales permettant de vivre pleinement en français ne sont pas mises en place. L'analyse institutionnelle s'intéresse aux faits; elle ne cherche pas les causes. Elle ne se préoccupe pas, par exemple, du fait que l'Ontario est une province unilingue sur le plan officiel, que la part faite aux francophones en Ontario laisse à désirer. En somme, l'analyse institutionnelle n'offre pas de schéma explicatif de la réalité, alors que la problématique étudiée dans cette recherche doit être mise en rapport avec une société donnée. Toutefois, l'analyse institutionnelle s'est avérée une approche valable pour déceler les lacunes internes de l'institution, telle qu'elle fonctionne actuellement, et pour proposer des changements souhaitables: «L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer» (Gingras et Girard, 1979).

NOTES

1. Voir le *Dictionnaire des termes du recensement*, 1972, p. 15-17.
2. Les commentaires émis par les répondants nous incitent à beaucoup de prudence dans l'interprétation des données relatives à l'énoncé 28. En effet, sur 24 remarques formulées, il est évident que huit d'entre elles portent sur la désirabilité de cours de langue française et non de linguistique générale. Onze autres permettent de croire que ces répondants souhaiteraient que les étudiants-maîtres prennent un cours de linguistique générale et un autre affirme que l'on ne devrait pas en avoir du tout. Les autres remarques ne nous permettent pas de dire si les répondants pensent à un cours de langue ou à un cours de linguistique.
Conséquemment, nous croyons qu'il faut émettre des réserves sur les données obtenues pour cet énoncé. Il est probable, en effet, que chez plusieurs répondants, l'on a compris que ce cours de linguistique signifiait cours de langue française. Nous sommes d'avis qu'il faudrait soumettre cette question à une autre analyse dans le cadre d'une enquête subséquente.

RÉFÉRENCES

- Allard, P., Les Franco-Ontariens et l'assimilation, Ottawa: *Le Droit*, 31 octobre, 1, 2 et 3 novembre, 1973.
- Beauchemin, C., *Évaluation des besoins de formation des maîtres de français, langue maternelle, en Ontario*, Montréal: Faculté des sciences de l'éducation. Thèse de doctorat, 1983.
- Canada, *Dictionnaire des termes du recensement de 1971*, Ottawa: Statistique Canada, Division du recensement, 1972.
- Castonguay, C., La montée de l'anglicisation chez les jeunes Franco-Ontariens, *Bulletin du Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa*, no 12, 1976, p. 5-7.
- Fédération des francophones hors Québec (F.F.H.Q.), *Deux poids, deux mesures*, 1978.
- Future Directions in Pre-Service Teacher Education in Ontario Universities*, Rapport de l'Association ontarienne des doyens des facultés des sciences de l'éducation, octobre 1980.
- Fortier, C. et M. Girard, *Les priorités d'un projet institutionnel*, Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1979.
- Gingras, P.-É. et M. Girard, *L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer*, Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1975.
- Kaufman, R., *Educational System Planning*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall, 1972.
- Laurendeau, A., A. Dunton et al., *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*, Ottawa: Duhamel, 1967.
- Lucier, P., Qu'est-ce que l'analyse institutionnelle? *Prospectives*, vol. 12, no 4, 1976, p. 197-209.
- Mougeon, R. et M. Canale, Maintenance of French in Ontario: Is Education in French Enough? *Interchange*, vol. 9, no 4, 1979, p. 30-39.
- Ontario, *Programme-cadre: Français, cycle intermédiaire*, Ontario: ministère de l'Éducation, 1977.
- Ontario, *Ontario Teacher's Qualifications: Regulation 269*, Ontario: Government of Ontario, 1982.
- Poirier, P., J.-C. Fortin, J.-P. Dionne, Y. Poirier et L. Boucher, *Perfectionnement des enseignants des écoles de langue française: identification et évaluation des besoins*, Ontario: ministère de l'Éducation, 1980.