

VERS UN CONTINUUM DE FORMATION DES ENSEIGNANTS : ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Madeleine PERRON

Sommaire. A partir de l'évolution du secteur de l'éducation dans les universités du Québec, Madeleine Perron décrit les éléments du travail en cours dans le milieu québécois visant à réorienter le régime de formation des enseignants. Les enjeux d'un continuum de formation professionnelle sont pour les universités : 1. l'émergence d'un modèle d'enseignement réflexif ; 2. une nouvelle dynamique théorie-pratique ; 3. un partenariat avec les milieux scolaires ; 4. la reconnaissance des savoirs d'expérience des enseignants. D'autres déterminants agissent à l'extérieur du système de formation comme la mise en place d'un plan de carrière dans l'enseignement.

Summary. Based on an analysis of the evolution of professional training for teachers taking place within schools of education in Quebec universities, Madeleine Perron describes various factors underlying proposals for reform of teacher education. The issues facing universities from the perspective of a continuum of professional teacher education are as follows: 1. the development of a reflective approach to teacher education; 2. a preference for a knowledge-practice linkage that honors the complexity of teacher decision making; 3. a collaborative relationship between schools and universities; 4. the recognition of teacher craft knowledge as legitimate knowledge. Other factors exterior to the training system are also important for the establishment of a continuum of teacher education, as the opportunity of career plan.

Au Québec, l'instauration d'un régime de formation intégrée des enseignants, de ce que nous prenons l'habitude d'appeler un continuum de formation articulant dans une dynamique unique formation de base, initiation encadrée en début de carrière et formation continue, est un enjeu majeur. Enjeu majeur du développement professionnel des enseignants*. Enjeu majeur de celui des facultés et départements des sciences de l'éducation dans les universités. Il s'agit d'une véritable réorientation conceptuelle et organisationnelle du système de formation des ensei-

* Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement pour alléger le texte.

gnants. Sa réalisation dépend de diverses conditions dont certaines relèvent des universités, les autres de déterminants sociaux et politiques structurant de l'extérieur la formation des maîtres.

Dans les universités, les éléments suivants apparaissent cruciaux pour la réalisation d'un tel objectif : a) un ajustement de la logique et de l'organisation de la formation initiale à une représentation plus complexe de l'acte d'enseigner ; b) une conceptualisation des liens théorie-pratique clarifiant le statut accordé à l'une et à l'autre ; c) l'établissement d'un partenariat avec les milieux de pratique pour la recherche et le partage des responsabilités de formation ; d) la reconnaissance des savoirs d'expérience des enseignants.

Les principales conditions externes qui déterminent directement la dynamique d'un continuum de formation sont : 1) le développement d'une nouvelle « professionnalité » de l'enseignement (1) ; 2) l'organisation d'un plan de carrière, ou du moins d'une flexibilité permettant une modulation des responsabilités et des tâches tant des enseignants chevronnés que des débutants. Avant de commenter chacun de ces éléments et conditions, l'analyse du contexte dans lequel est apparu ce thème d'un continuum de formation en enseignement dans nos facultés et départements d'éducation pourrait nous éclairer. Si cette analyse sommaire fait ressortir certains motifs qui poussent les institutions de formation à adopter une telle optique, elle permet aussi d'estimer l'ampleur des défis d'une telle évolution et les entraves pouvant la freiner.

1. QUELQUES ASPECTS DE L'ÉVOLUTION DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Dans un mémoire collectif récent, les responsables des unités de sciences de l'éducation dégagent deux nouvelles perspectives susceptibles de modifier considérablement le système de formation des enseignants

(1) Selon l'expression créée par Claude Lessard et son équipe. La « professionnalité » englobe les caractéristiques objectives et subjectives d'une profession. Dans le cas de l'enseignement, les caractéristiques objectives comprennent, entre autres, l'état du développement et le statut des sciences de l'éducation et des savoirs hétérogènes qui fondent la pédagogie. Voir Lessard, C. et al. « Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité », communication présentée au colloque sur *La Profession enseignante*, dans le cadre du congrès de l'ACFAS, mai 1990, Québec.

dans ses orientations conceptuelles et dans le partage des responsabilités de formation (2).

Ils proposent : 1) la mise en place dans l'université de conditions favorisant une formation initiale moins fragmentée, c'est-à-dire l'instauration d'objectifs et de mécanismes *articulant dans un même ensemble* des éléments de formation générale (qu'on souhaite plus large pour tout le 1^{er} cycle universitaire en Amérique du Nord), la formation disciplinaire, la formation en sciences de l'éducation et la formation pratique, perçue par nombre d'observateurs comme le « parent pauvre » des programmes préparant à l'enseignement (3). En conséquence s'imposent, disent-ils, des modifications majeures de la logique actuelle du système de formation, c'est-à-dire création de liens entre les facultés œuvrant en formation des maîtres, établissement quelque part dans l'université d'un maître-d'œuvre dans ce champ, rapprochement marqué des milieux de pratique. 2) La seconde orientation est l'établissement d'un continuum de formation professionnelle en enseignement. À cet égard, ils souhaitent la mise en place rapide de dispositifs associant la formation, la pratique et la recherche. Il leur apparaît que la promotion de la recherche et de « l'esprit de recherche » en milieu scolaire est un facteur d'innovation apte à « susciter un questionnement structuré et salutaire dans les écoles ».

Comme cibles d'action intégrant ces orientations, ils favorisent notamment l'établissement d'un plan de carrière pour les enseignants — mesure qui échappe à leur emprise — permettant une différenciation des tâches et responsabilités : des enseignants expérimentés pourraient ainsi participer à la formation pratique de leurs futurs collègues et assumer l'encadrement et la supervision des débutants pendant la période critique des premières années d'exercice. Dans la même veine, les responsables des unités de sciences de l'éducation demandent à l'État de supporter financièrement des actions stratégiques de partenariat entre les milieux universitaires et les milieux scolaires. Les problèmes de l'éloignement de la formation initiale par rapport aux milieux de pratique, de l'absence de liens entre professeurs d'éducation et profession enseignante leur apparaissent primordiaux. Ils sont à la fois conscients et inquiets qu'au Québec comme aux États-Unis l'avenir des unités de

(2) Association québécoise des doyens et directeurs de départements pour l'avancement des études et de la recherche en éducation. *Mémoire présenté au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur le développement du secteur de l'éducation dans les universités*. Juin 1990, pp. 17-18.

(3) Comité des États généraux, *Les Actes des États Généraux sur la qualité de l'éducation. Synthèse des discussions en ateliers*. Québec, 1986, p. 62.

sciences de l'éducation sur les campus universitaires, voire leur spécificité, soit « étroitement lié à leur contribution à l'amélioration de la profession enseignante (4). Les doyens réfèrent ici à des ouvrages des années 80 de plus en plus nombreux, comme ceux de Judge ou de Clifford et Guthrie (5), qui présentent l'argumentation suivante : comparant l'histoire, les problèmes actuels et les perspectives des écoles et départements d'éducation des universités américaines les plus prestigieuses, les auteurs montrent que ces écoles et départements sont méprisés tant par leur communauté universitaire que par le milieu enseignant. Leur histoire révèle que le besoin de légitimité universitaire face à la méfiance, voire à l'hostilité des autres facultés, les ont poussées à valoriser fortement la recherche et les études avancées et à s'éloigner progressivement de la mission de former des maîtres, située tout en bas de l'échelle de prestige dans leur établissement. Une telle stratégie a pu leur apporter un certain succès dans les années 60-70, disent Clifford et Guthrie, mais leur situation actuelle révèle qu'à l'inverse des universités qui n'ont pas négligé la mission professionnelle de former des enseignants, ces écoles et départements vivent une perte d'identité et un déclin menaçant pour leur survie. Comme Judge, Clifford et Guthrie soulignent l'urgence de revenir à la mission première des unités de sciences de l'éducation, qui ne peut être autre que la formation d'enseignants et l'urgence de créer un partenariat avec la profession enseignante et le monde scolaire et de recentrer la recherche sur les problèmes des écoles et de la situation éducative.

Dans le contexte québécois, la survie des facultés et départements d'éducation n'est pas mise en cause, mais leur apport effectif à la mission de formation des enseignants et la recherche d'identité de nombre de professeurs en sciences de l'éducation ressemblent sous bien des aspects à la description de ces auteurs (6) : même difficile insertion dans la culture universitaire, faible prestige des unités d'éducation, mêmes stratégies individuelles d'éloignement de la profession enseignante, même recherche de légitimité dans l'adoption des valeurs académiques dominantes, même recherche d'identité dans une discipline universitaire

(4) Association québécoise des doyens ... mémoire cité, p. 17.

(5) — Clifford, G.J. et Guthrie, J.W. *Ed School: a Brief for Professional Education*. Chicago University of Chicago Press, 1988.

— Judge, Harry, *American Graduate Schools of Education*, New York Ford Foundation, 1982.

(6) Conseil des Universités, *Le Secteur de l'éducation dans les universités du Québec, une analyse de la situation d'ensemble*, Québec, 1987.

autre que le champ de la formation des maîtres, ou dans un sous-champ de spécialisation de cette dernière défini comme distinct, en surplomb de la formation des maîtres.

Cette toile de fond soulève plusieurs interrogations et laisse prévoir que les perspectives avancées par les responsables des sciences de l'éducation vont s'avérer des enjeux de taille à l'intérieur des organisations universitaires et surtout à l'intérieur des départements d'éducation différenciés et isolés selon une logique de spécialisation solidement établie leur assurant, du moins c'est ce qu'ils croient, la légitimité d'une expertise scientifique dans un sous-champ de connaissances. Habités au partenariat de recherche avec les experts de leur sous-discipline, comment bon nombre de professeurs en sciences de l'éducation, fortement socialisés aux normes dominantes de la production scientifique, trouveront-ils le temps et le goût d'un autre partenariat avec les enseignants et les écoles, entreprise relevant d'une toute autre logique ? Le vieillissement marqué du corps professoral en sciences de l'éducation sera-t-il un frein ou un support à cette nouvelle orientation ? Cette dernière aggravera-t-elle le phénomène d'un corps professoral « à deux vitesses » et même à « trois vitesses », c'est-à-dire les professeurs-chercheurs, les professeurs en formation des maîtres et le contingent de chargés de cours à la pige ? La relève sera-t-elle encore embauchée selon la seule logique de la spécialisation ou en même temps selon la logique de formation professionnelle ? Le leadership des responsables institutionnels en sciences de l'éducation peut être ici un facteur majeur d'évolution, s'ils trouvent un réel appui de la part de la direction de leur université et chez les responsables gouvernementaux. Ces derniers mûrissent déjà depuis des années un projet de politique globale de formation initiale et continue des enseignants qui va dans le sens d'un continuum de formation professionnelle (7). L'action collective des doyens et directeurs de départements de sciences de l'éducation a donné lieu depuis quelques années à des initiatives, des études et des prises de position susceptibles d'accélérer l'évolution vers une meilleure harmonisation des deux logiques structurant le champ de l'éducation.

Un autre élément de contexte se situe dans des commissions scolaires et des écoles qui découvrent un intérêt nouveau à participer à la forma-

(7) Direction générale des politiques et des plans, *Enseigner au Québec. Formation et titularisation*. Énoncé de politique. Projet 1ère version, Ministère de l'Éducation, 1985.

tion des enseignants (8) : leur corps enseignant atteint une moyenne d'âge de 45 ans et la définition de la tâche de travail inscrite dans les conventions collectives de travail n'inclut pas de possibilité d'accéder à d'autres responsabilités que celle d'enseigner. Les projets d'« école associée » et d'enseignants-associés génèrent motivation et valorisation chez les enseignants qui y participent. Les écoles « associées » projettent auprès des parents et de la population l'image d'une bonne école, ce qui favorise le recrutement d'élèves. C'est un argument de poids dans un contexte démographique marqué par la baisse des effectifs scolaires et la concurrence féroce entre le secteur public et le secteur privé d'enseignement. Avec moins de virulence et d'urgence qu'aux États-Unis, le débat social sur la qualité de l'école publique est présent au Québec et la qualité de la formation initiale des enseignants est mise en cause par l'opinion publique, les médias et les enseignants eux-mêmes. Ce sont les unités de sciences de l'éducation qui sont visées par ces critiques : le rôle des autres composantes universitaires œuvrant en formation des maîtres, en particulier dans la formation des enseignants du secondaire et des enseignants spécialistes, est complètement occulté tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des universités. Certains éléments de la conjoncture alimentent donc l'intérêt d'un partenariat entre les milieux scolaires et les unités de sciences de l'éducation, d'autres s'y opposent.

2. LES ENJEUX D'UN CONTINUUM DE FORMATION PROFESSIONNELLE À L'INTÉRIEUR DES UNIVERSITÉS

2.1. L'émergence d'un modèle d'enseignement réflexif

Depuis quelques années s'est amorcée au Québec comme dans le reste de l'Amérique du Nord une réflexion sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage du métier d'enseignant. La représentation de l'acte d'enseigner devient de moins en moins technique ou routinière, moins réduite à l'application de règles prédéfinies ; elle inclut plutôt des capacités de délibération individuelle et collective sur les pratiques, des capacités de décisions dans les situations variées et complexes de classe, souvent imprévisibles. Enseigner, en bref, demande l'apprentissage d'actes complexes de prises de décisions et de gestion de situations de

(8) Beaudoin, Rémi, *Projet-pilote d'une école associée (1988-1991)*, communication présentée dans le cadre du Deuxième congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke, 1989, p. 13.

classe, connaissances construites en grande partie pendant les premières années de pratique et qui confèrent un statut professionnel à ceux qui les possèdent.

Au Québec, ce courant du « reflective practitioner » est apparu dans la gestion pédagogique de certains stages, dans des travaux de recherche sur le parrainage des enseignants en début de carrière, dans des projets-pilotes d'écoles associées ou de réseaux de maîtres associés. Les recherches qu'il suscite visent à cerner la place importante de la réflexion dans l'apprentissage du métier d'enseignant (9). Le développement de ce courant peut servir d'assise à l'implantation d'un continuum de formation professionnelle en enseignement.

2.2. Une dynamique théorie-pratique comportant des voies de médiation

La dynamique des liens théorie-pratique est un aspect fondamental d'un continuum de formation professionnelle en enseignement. Selon le statut qu'on accorde à la connaissance et à la pratique, quatre points de vue peuvent être formalisés sur le rôle des connaissances dans la pratique enseignante (10) :

1) la pratique dérive des théories sur l'enseignement et sur l'apprentissage et les résultats des recherches deviennent des prescriptions pour l'enseignement : c'est le point de vue de l'épistémologie positiviste ;

2) le praticien utilise les théories comme une source parmi d'autres pouvant éclairer son jugement professionnel, c'est-à-dire lui offrir des représentations, des « insights » qui l'aident à interpréter et évaluer ses interventions. Le courant de la phénoménologie et certaines versions de la « reflective teacher education » se rattachent à cette dynamique théorie-pratique ;

3) les logiques de la recherche et de la production théorique n'ont pas de lien direct avec la logique de la pratique d'un enseignant dans une situation particulière. C'est le point de vue le plus répandu chez les enseignants. Si on veut les relier il faut explicitement établir des voies de médiation, des liens de pertinence entre un produit de recherche et la situation pédagogique particulière du praticien ;

(9) Laferrière, Thérèse, *Pour un programme de recherche au bénéfice de l'éducation: propositions et implications*. Communication dans le cadre du 2e Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, Sherbrooke, 1989.

(10) Tom, Alan R. et Valli, Linda. *Professional Knowledge for Teachers in Handbook of Research on Teacher Education*, Eds. Houston W. Robert, Collier MacMillan, 1990, p. 373-392.

4) selon le point de vue du courant idéologique radical, les connaissances professionnelles qui inspirent la pratique enseignante ne doivent pas être un produit reçu des formateurs, mais venir plutôt d'un processus d'analyse critique révélant les injustices et contradictions pédagogiques et sociales de l'école et des programmes scolaires. La pratique enseignante devient praxis et son rapport aux théories éducatives « reproductrices » en est un d'émancipation. Ce point de vue était soutenu fortement par le syndicalisme enseignant des années 70 et par certains groupes en sciences de l'éducation.

Des postulats épistémologiques différents sont à l'œuvre derrière chacune de ces formalisations du rapport théorie-pratique. Sont-elles toutes justifiées et peuvent-elles être « métissées » à un moment ou l'autre d'un continuum de formation ? La création d'un corpus de connaissances en enseignement-apprentissage a surtout été l'apport de « sciences théoriques de l'éducation » jusqu'ici. Mais la traduction dans les pratiques se fait mal et ces dernières semblent s'alimenter surtout aux savoirs d'expérience construits dans l'exercice même du métier. Selon des chercheurs québécois : « L'application du savoir théorique passerait en fin de compte par la reconnaissance du savoir pratique des enseignants et l'élaboration du savoir « praxique », c'est-à-dire le savoir pratique explicité (11). « Cette voie de réflexion et de recherche pose d'utiles questions sur les conditions de viabilité d'un continuum de formation professionnelle en enseignement, mais elle n'abolirait pas selon d'autres la nécessité d'une certaine distance et d'une tension nécessaire entre les théoriciens et les praticiens, porteurs de projets de connaissances différents » (12). Par ailleurs, les « centres d'enseignants » qui s'organisent au Québec dans certains milieux scolaires peuvent aussi être un apport précieux dans l'évolution de la régulation des rapports entre praticiens et chercheurs en éducation. Cependant beaucoup reste à faire pour sortir d'une dynamique de « souche à la corde ».

2.3. Un partenariat avec les milieux de pratique

Le climat des rapports entre l'université et les milieux scolaires, malgré « l'effet de système » d'un éloignement entre les deux, est devenu moins méfiant, plus favorable à l'établissement d'un nouveau registre

(11) Laferrière, Thérèse, Pour un programme de recherche... p. 11.

(12) Lessard, Claude, *Les savoirs et la recherche pour l'éducation: commentaires sur les pistes proposés par J.M. Van Der Maren*, communication prononcée dans le cadre du 2^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada, Sherbrooke, 1989.

d'échanges (13) comme le prouve la réalisation de réseaux d'écoles associées et de maîtres de stages. De nouvelles demandes de collaboration viennent des commissions scolaires aux prises avec l'intégration scolaire d'élèves issus de diverses ethnies, ou encore intéressées par des expériences de pédagogies « alternatives ». Accroître ces activités de partenariat, en créer d'autres en formation initiale et en recherche-action, s'avère un enjeu important pour les unités de sciences de l'éducation, de l'avis même des responsables de ces unités.

Des déterminants externes aux universités jouent aussi un rôle important dans la facilitation ou le freinage de partenariats université-milieux enseignants : les conditions d'exercice de la profession, les politiques et encadrements gouvernementaux, les prises de position syndicales en regard des aspects professionnels de l'enseignement etc... Sur tous ces facteurs, les unités de sciences de l'éducation n'ont pas beaucoup de prise, si ce n'est de participer activement aux débats publics touchant l'une ou l'autre de ces questions.

2.4. La reconnaissance des savoirs d'expérience des enseignants (14)

La question de la nature des savoirs qu'exige l'exercice du métier enseignant et celle du rapport des enseignants à ces savoirs donnent lieu à des débats et controverses. Selon le système actuel au Québec, l'apprentissage du métier d'enseignant repose sur la maîtrise de savoirs disciplinaires définis selon le découpage des sciences dans les universités, de savoirs professionnels définis par les sciences de l'éducation, de savoirs d'expérience et de connaissances des divers programmes scolaires et des outils pédagogiques les accompagnant, acquis surtout dans la pratique. La façon dont on se représente la nature de chacun de ces savoirs, le statut qu'on leur accorde et la hiérarchisation qu'on établit entre eux est loin d'être neutre en regard de la conception d'un continuum de formation professionnelle, comme on vient de l'esquisser plus haut à propos des rapports théorie-pratique.

(13) Association québécoise des doyens et directeurs de département pour l'avancement des études et la recherche en éducation. *La formation pratique des enseignants*. Rapport, mars 1989, p. 59.

(14) Les travaux du Groupe de recherche sur les enseignants québécois (GREQ), dirigé par Claude Lessard de l'Université de Montréal, apportent un éclairage nouveau sur la question du savoir enseignant et des fondements de la pratique du métier. Voir Tardif Maurice, Lessard Claude, Lahaye Louise, « Les enseignant-e-s des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant ». À paraître dans *Sociologie et Société*, avril 1990.

Si la composante disciplinaire des programmes de formation initiale n'est pas mise en cause en général par les enseignants, elle est par contre devenue objet d'interrogations dans des milieux de recherche en éducation : l'objectif de préparation à l'enseignement doit-il modifier la composante disciplinaire de la formation ? Question difficile à poser dans les universités québécoises marquées par le modèle « humboldien », dont l'un des postulats repose sur la conviction profonde que l'expertise dans une discipline entraîne de soi la capacité de l'enseigner. Comme le révèlent les pratiques d'embauche et les critères de promotion, les universités fonctionnent encore pour beaucoup sur la base de ce postulat. Mais de plus en plus, certains reconnaissent à l'acte d'enseigner une spécificité réelle commandant une formation distincte dont l'axe doit demeurer la préparation à la fonction de pédagogue, ce qui doit se faire sentir jusque dans la formation disciplinaire de base (15). Pareille prémisse conduit à réinterpréter le découpage et le contenu actuels des savoirs disciplinaires dont le pôle de cohérence, dans les facultés qui en sont responsables, n'a rien, ou peu, à voir avec la préparation à la fonction d'enseigner.

Des travaux de recherche tentent de clarifier le traitement, la transformation que l'objectif d'enseigner imprime aux contenus mêmes d'une formation disciplinaire. Les travaux des américains Shulman (16) et Anderson (17), par exemple, explorent la façon dont les représentations et concepts disciplinaires construits par les enseignants interagissent avec les autres savoirs pour influencer l'enseignement et l'apprentissage en classe. Selon Shulman, les enseignants ont besoin d'un type spécifique de formation disciplinaire, qui serait un mélange de contenu et de pédagogie, un « métissage » qu'il nomme connaissance d'un « contenu pédagogique ». Ce dernier inclut des façons de conceptualiser les bases d'une discipline en vue de les enseigner ; il inclut aussi le développement de la compréhension de ce qui rend ces concepts de base faciles ou difficiles à construire cognitivement par les élèves différents d'une classe. Ce « contenu pédagogique » disciplinaire comprend aussi des connaissances sur l'origine et l'évolution de la discipline et sur tout ce qui peut la relier au monde socio-culturel des élèves. Une telle façon de concevoir la forma-

(15) Conseil des Universités, *Le développement du secteur de l'éducation*, Québec, 1988, p. 6.

(16) Shulman, L. *Knowledge and Teaching. Foundations of a New Reform*. *Harvard Educational Review* - 57, (1-22), 1987.

(17) Anderson, C. « The role of education in the academic disciplines in teacher education ». in A. Woodcote (ed.) *Research perspectives in the graduate preparation of teachers*, Englewood Cliffs-Prentice Hall, 1988.

tion disciplinaire des futurs enseignants s'accommode mal des divisions étanches entre les facultés universitaires et elle appelle un réarrangement institutionnel en formation des maîtres. Au Québec, le problème se pose surtout dans le cadre d'une restructuration des programmes préparant à l'enseignement secondaire ou collégial.

Les savoirs en sciences de l'éducation sont souvent contestés et par les facultés disciplinaires et par les enseignants eux-mêmes, mais pour des raisons fort différentes. Pour ces derniers, la pratique constitue la véritable école de formation et ils remettent en cause la pertinence d'une formation trop théorique dans les unités de sciences de l'éducation. Dans le cas des facultés disciplinaires, c'est la légitimité même de ces savoirs, leurs fondements scientifiques dont on doute encore. La variété des théories et idéologies pédagogiques ont fait naître dans ces facultés des images d'éparpillement théorique et de savoirs pédagogiques peu fondés selon la rationalité scientifique. La « longue marche » de nos universités en regard de l'ancrage de la formation des enseignants (l'utopie de départ était qu'elle « appartenait à toute l'université ») et leurs tentatives avortées de solutionner l'épineux problème d'un maître d'œuvre en formation des enseignants en sont des indicateurs. Mais la situation se modifie lentement depuis quelques années et les sciences de l'éducation et le corpus de connaissances qu'elles produisent sont mieux reconnus (18). Une prise de conscience plus marquée des universités en regard de leurs responsabilités en formation des enseignants est en voie de s'opérer chez certaines. Cette évolution va dans le sens du rappel fait par le Conseil des Universités que la formation des maîtres demeure une mission primordiale des sciences de l'éducation et de l'université. Le projet d'un continuum de formation professionnelle en enseignement est porté actuellement au Québec par quelques professeurs et chercheurs en éducation et les responsables des unités de sciences de l'éducation. Il trouve un certain support dans les plans directeurs institutionnels de quelques facultés et universités, dont la mienne, qui ont choisi comme priorités l'ouverture au milieu, l'intensification des relations avec les divers milieux professionnels, la qualité de la formation et le raffermissement de la liaison théorie-pratique.

La reconnaissance des savoirs d'expérience des enseignants par les unités universitaires d'éducation constitue un des axes de la mise en œuvre d'un continuum de formation. Que sont ces savoirs d'expérience

(18) Le « *Bilan du secteur universitaire de l'éducation* » publié par le Conseil des Universités du Québec (1987) est clair à cet égard.

aux yeux des enseignants ? Ils sont variés et constituent en gros la connaissance des conditions d'exercice du métier telle qu'elle se réalise dans la pratique et non en surplomb de celle-ci (19). Ces savoirs portent sur les relations et interactions avec les élèves, les collègues, la direction de l'école, sur la gestion de la classe, sur les normes encadrant les tâches, sur l'organisation de l'école et ses diverses fonctions. Ces savoirs sont produits par les enseignants et ce sont les seuls sur lesquels ils ont un contrôle. Le statut qu'ils accordent à ces savoirs est majeur, parce qu'ils les perçoivent comme les fondements, la preuve de leur compétence professionnelle. La reconnaissance de ce savoir professionnel par l'université, une connaissance plus poussée de sa nature et de ses sources sont des préalables à la mise en œuvre d'un continuum de formation professionnelle. Autrement, la participation et le partenariat des enseignants dans la formation resteront sporadiques et sans grande chance d'être systématisés.

Il est étonnant par ailleurs que des travaux de réflexion des professeurs d'éducation sur leurs pratiques enseignantes ne servent pas à mieux comprendre ce que sont ces « savoirs d'expérience ». Car là non plus les théories ne « descendent » pas facilement dans les pratiques : la gestion des groupes-classes au 1^{er} cycle, l'encadrement des étudiants, la compréhension de leurs difficultés d'apprentissage sont aussi des problèmes d'enseignement que doivent résoudre régulièrement les professeurs d'éducation, comme tous les autres professeurs universitaires. Fernand Dumont signalait qu'il existe des discriminations entre catégories d'enseignants au Québec, que « Pour tout dire, il s'est introduit des classes sociales dans le système scolaire. Comment refaire une solidarité entre tous les éducateurs ? » (20) se demandait-il ? Reconnaître que nous construisons aussi des savoirs d'expérience dans nos pratiques d'enseignement, et qu'il existe une difficile tension entre nos théories et notre enseignement, pourrait constituer un pas dans ce sens.

(19) Comme le montrent certains des travaux réalisés par le groupe GREQ, à partir de récits de carrière d'enseignants, travaux dont je m'inspire largement ici.

(20) Dumont, Fernand: « L'éducation scolaire exige encore réflexion » dans *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, 1990, p. 418.

3. LES DÉTERMINANTS EXTÉRIEURS

3.1. Émergence d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement

Parmi les éléments d'un continuum de formation professionnelle, plusieurs agissent à l'extérieur du système de formation. La définition sociale de l'activité enseignante fait partie de ces éléments : pour certains, elle est apparentée à celle d'une profession, catégorie de travail réglée au Québec par un cadre juridique qui met l'accent sur l'autonomie professionnelle et la responsabilité individuelle de la qualité des actes posés dans l'exercice de la profession. Le monde enseignant québécois a vécu dans les années 70 et au début des années 80 une période d'opposition syndicale à tout mouvement de professionnalisation, perçue comme une stratégie d'occultation des fonctions de sélection et d'inégalité de traitement du système scolaire. L'air du temps a changé. On retrouve maintenant dans les propos de syndicalistes des thèmes comme le double défi de l'accessibilité et de la qualité, la revalorisation professionnelle des agents de formation. Lors d'un colloque récent, un ancien président du syndicat des enseignants du primaire et du secondaire affirmait que l'acte professionnel d'enseigner devait être réhabilité dans un contexte de tâches de plus en plus complexes et qu'une réappropriation de cet acte par les enseignants s'avérait nécessaire pour passer du rôle d'exécutant à celui d'intervenant responsable, pour échapper à un sentiment d'aliénation individuelle et collective et pour contrer la rigidité dans la configuration des tâches (21). Les oppositions tenaces entre professionnalisation du travail enseignant, syndicalisme enseignant et bureaucratie scolaire apparaissent aujourd'hui en partie réductibles. Malgré la lourdeur de l'appareil scolaire et la tendance à concevoir le problème de la qualité de l'école par le renforcement des contrôles verticaux de tout ce qui s'y passe, les conditions quotidiennes de travail des enseignants leur permettent l'aménagement d'un certain espace d'autonomie professionnelle et de pratiques diverses d'ajustement collégial (22). Il y a là de façon informelle une appropriation de l'acte d'enseigner qui pourrait s'élargir à d'autres aspects de la vie scolaire et qui constitue une base de développement de l'autonomie professionnelle des enseignants.

(21) Bisillon, Robert, « Quelques tâches éducatives qui découlent de l'observation du système d'éducation » dans *L'Éducation 25 ans plus tard ! Et après ?*, Institut Québécois de la recherche sociale, Québec, 1990, p. 395 à 399.

(22) Lessard, Claude, Tardif, Maurice, Lahaye, Louise, « Pratiques de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité », Communication présentée dans le cadre du Colloque sur *La profession enseignante*. ACFAS, mai 1990, Québec.

Par contre certains obstacles organisationnels empêchent ou limitent l'exercice de la responsabilité d'un enseignant au sens du Code des professions : outre le fait d'enseigner à un collectif d'élèves, l'application du concept de polyvalence a donné lieu à une spécialisation des enseignants et à une organisation pédagogique telle qu'un enseignant peut rencontrer plus d'une centaine d'élèves différents chaque semaine, ce qui modifie radicalement les relations individuelles maître/élève. D'autres effets de système interviennent qui contribuent à l'imprécision des standards de pratique (23) notamment l'organisation inefficace de la probation, l'existence de certaines pratiques d'affectation sans lien avec le champ de formation d'un enseignant, l'absence d'un code d'éthique et de mécanismes d'évaluation par les pairs.

Certains correctifs peuvent améliorer le système en vigueur - la politique gouvernementale tant attendue relative à la formation du personnel enseignant devrait en contenir d'importants - mais il demeure que dans le cas de l'enseignement, il faut recourir à une notion de responsabilité professionnelle plus collective et plus interactive, qui tienne compte des contraintes de l'organisation scolaire et qui repose sur une activité d'équipe ou sur des contacts fréquents entre enseignants en vue de trouver des solutions aux problèmes rencontrés en classe et dans l'école. Certaines pratiques informelles des enseignants vont déjà, on vient de le voir, dans ce sens caractéristique d'une nouvelle professionnalité.

3.2. Mise en place d'un plan de carrière en enseignement

Les responsables des unités de sciences de l'éducation appellent une telle mesure de tous leurs vœux, parce qu'elle faciliterait la motivation des enseignants à s'engager dans divers partenariats avec l'université et permettrait l'octroi d'un statut particulier aux débutants. D'autres voient la pertinence d'une telle mesure, ou tout au moins d'une forme de flexibilité, dans les tâches et responsabilités en regard du problème de vieillissement du personnel enseignant. Pour trouver de nouveaux défis, les enseignants chevronnés doivent quitter l'enseignement, ce qui est devenu difficile dans le contexte de resserrement du marché de l'emploi.

L'évolution vers une diversification des tâches sera aussi renforcée par la tendance nouvelle de prise en charge de la formation continue par

(23) Conseil des Universités, Commentaires au Ministre de l'éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants, Ste-Foy, 1984.

les enseignants eux-mêmes, comme c'est le cas des autres professions. D'autres tâches — conception de programmes, de matériel, d'innovations pédagogiques — les réclament déjà mais de façon ad hoc et sans mécanismes formels de reconnaissance. Le problème est de trouver les voies pour systématiser ces derniers. Les enseignants, du moins jusqu'à maintenant, ne semblent pas adhérer à l'idée d'une hiérarchisation formelle de la carrière et cette dernière ne fait pas partie, que l'on sache, de la future politique gouvernementale de la formation des maîtres. D'où viendrait alors le coup de barre ? D'une évolution de pensée des partenaires définissant l'organisation du travail enseignant, le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les syndicats ? Des diverses associations d'enseignants autres que leurs syndicats ? Des pressions des milieux universitaires et de divers groupes intéressés à l'éducation ?

CONCLUSION

Au Québec, la dynamique dans laquelle s'inscrit le système de formation du personnel enseignant évolue rapidement dans ses aspects culturels et sociaux mais beaucoup plus lentement dans ses aspects organisationnels et pédagogiques. En voici trois exemples : le partage des responsabilités entre le gouvernement, les universités et les autres partenaires concernés (commissions scolaires, syndicats et associations d'enseignants) n'est pas encore tiré au clair depuis le changement de système de 1970 ; le problème de l'agrément des programmes de formation en enseignement est toujours en suspens et constitue une véritable pomme de discorde ; la restauration de la table nationale d'échanges et de consultation, disparue à toutes fins pratiques depuis 1974, traîne en longueur depuis ce temps. L'évolution du système actuel vers un continuum de formation professionnelle ne peut que se ressentir de cet état de fait. À moins que le ministre de l'Éducation, titulaire aussi du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, réalise les promesses faites en novembre dernier : « J'entends, disait alors Monsieur Claude Ryan, mobiliser au cours des prochains mois les ressources des deux Ministères que j'ai l'honneur de diriger pour que l'avenir de la profession enseignante passe au premier rang des préoccupations gouvernementales. » (24)

M. PERRON
Université Laval, Québec

(24) Ryan, Claude, « Vingt-cinq ans plus tard, où en sommes-nous ? Réflexions pour un anniversaire » dans *l'Éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* l'QRC, 1990, p.34.