

## ACTIONS ET CONTRAINTES DANS LA FORMATION

*DE FUTURS PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC*

**Claire MALTAIS,**  
*Université du Québec à Hull, Canada*

Depuis 1997, le ministère de l'Éducation du Québec a amorcé une réforme majeure dans tout le système d'éducation. Cette réforme vise à améliorer la qualité de la formation et à augmenter le taux de réussite des élèves du Québec. Les changements apportés par cette réforme ont eu des répercussions directes sur la formation initiale des enseignants. En effet, il devenait impératif d'harmoniser la formation des maîtres avec les changements en cours dans les écoles du Québec. Pour ce faire, le ministère de l'Éducation du Québec a défini dans le document *La formation à l'enseignement* (2001), les orientations de la formation à l'enseignement, les compétences professionnelles et les profils de sortie. Les douze compétences portent sur les fondements, sur l'acte d'enseigner, sur le contexte social et scolaire et sur l'identité professionnelle. Les universités québécoises doivent donc tenir compte dans l'élaboration des programmes de formation à l'enseignement, de deux orientations principales : une formation axée sur le caractère professionnel et la seconde axée sur la dimension culturelle de l'enseignement.

Ce texte a pour but de présenter, dans un premier temps, les principales orientations de la formation initiale des enseignants au Québec axées sur le caractère professionnel et culturel de l'enseignement. Dans un deuxième temps, il identifie les difficultés rencontrées par les formateurs pour répondre à ces nouvelles orientations et il décrit quelques actions entreprises par l'Université du Québec à Hull pour surmonter ces difficultés dans la révision de ses programmes de formation initiale.

### ***I - UNE FORMATION INITIALE AXÉE SUR LE CARACTÈRE PROFESSIONNEL***

Tout comme les autres pays occidentaux, la formation initiale en éducation au Québec s'oriente vers la professionnalisation en formation des enseignants. Selon Tardif, Lessard, et Gauthier, (1998), le mouvement de professionnalisation a pris une dimension internationale et plusieurs pays semblent converger vers ce principe pour réformer leurs pratiques de formation. Les recherches sur la formation à l'enseignement menées depuis quelques années (Biddle, et Anderson, 1986 ; Bourdoncle, 1991 ; Lang, 1999 ; Schön, 1983) ont amené le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) à définir ce qu'est la formation axée sur la professionnalisation. Une telle formation vise à former des personnes qui ont des compétences qui se manifestent dans une occupation donnée, une profession (ce que Lang, 1999, désigne comme étant la professionnalité) et dont l'expertise est reconnue par la société (le professionnisme, terme utilisé par Bourdoncle, 1991). Un professionnel de l'enseignement bénéficie donc d'une autonomie et d'une responsabilité qui sont des caractéristiques de sa pratique professionnelle. Pour former de tels professionnels, la formation initiale doit développer chez les étudiants, des compétences d'un « savoir enseigner » (Lang, 1999) et l'aptitude à la réflexion critique. Ce « savoir enseigner » ne s'obtient que dans le cadre d'une formation polyvalente puisqu'on s'attend à ce qu'un professionnel ait développé des compétences variées qui lui permettent d'assumer des fonctions et des tâches diverses et de s'occuper et de résoudre des situations professionnelles complexes. Ce « savoir enseigner » implique aussi une formation intégrée et ancrée dans des lieux de pratique. Une formation intégrée a pour objet une intégration des savoirs qui ne peut se réaliser qu'avec une meilleure intégration des cours à visée théorique et ceux de nature plus pratique (disciplinaire, didactique, etc.). Ce type de formation doit aussi tenir compte du milieu scolaire (la classe, les élèves) à l'intérieur même des différents cours, afin que les compétences acquises par les étudiants puissent servir lors des stages. En plus de développer des compétences relatives au « savoir enseigner », une formation de professionnels de l'enseignement doit également développer l'aptitude à la réflexion critique.

Réfléchir sur sa pratique permet de mieux réussir ses interventions professionnelles mais permet aussi de s'améliorer comme professionnel de l'enseignement. Cette capacité à réfléchir sur sa pratique mène graduellement à l'identité professionnelle et entraîne, chez le professionnel, une démarche de développement continu. Le concept de professionnalisation implique la formation d'une construction identitaire de l'étudiant comme futur professionnel de l'enseignement. Cette construction est un processus multidimensionnel où interviennent les aspects identitaires, sociaux, temporels et expérientiels de l'étudiant. La formation initiale doit donc aider l'étudiant à identifier qui il est, à s'approprier des savoirs et des savoir-faire pour en arriver à un savoir-agir professionnel. Former des enseignants réflexifs, conscients de ce qu'ils font, conscients des effets de leurs actes et capables d'évoluer avec leurs collègues et les parents des élèves est une tâche qui ne se fait pas en quelques années ; c'est l'affaire d'une vie professionnelle, faite de remise en question, de recherche et d'évolution (Tardif, Lessard, et Gauthier, 1998). Pour les formateurs, habiliter les étudiants à faire une analyse réflexive sur leurs apprentissages, les confronter à leurs connaissances et à leur savoir d'expérience pour leur permettre de construire un savoir-agir pertinent, constitue une tâche complexe.

Si l'on tient compte de toutes les caractéristiques d'une formation axée sur le caractère professionnel de la formation initiale déjà énumérées, le concept de professionnalisation cause des tensions aux universités à cause de leur double mission. En effet, leur mission première est de se consacrer à l'avancement des connaissances et la seconde est de former des personnes qualifiées dans un secteur d'activité précis.

L'avancement des connaissances représente une des missions importantes des universités. Afin de former des professionnels de l'enseignement, les résultats des recherches menées dans le domaine de l'enseignement devraient enrichir la formation initiale. Cependant, les inventaires de recherches menées au Québec sur la formation des enseignants (Bernhard, Lessard, 1991 ; Mellouki, Tardif, 1995), sont peu nombreux et partiels. Même s'il y a davantage de recherches faites sur le travail de l'enseignant, qu'elles sont plus rigoureuses et que les enseignants en pratique y collaborent, ces travaux sont peu diffusés et peu pris en compte dans les milieux scolaires. Pour en arriver à un réel réinvestissement de la recherche vers la formation initiale, les universités devront encourager le rapprochement des chercheurs et ceux qui oeuvrent à la formation, inciter les professeurs-chercheurs à s'orienter vers la recherche en enseignement et promouvoir la diffusion des recherches auprès des étudiants universitaires ainsi que dans le milieu scolaire. Cette mission commande de profonds bouleversements dans les milieux universitaires.

La seconde mission consiste à former des personnes qualifiées dans un secteur d'activité précis mais lorsqu'on doit former un professionnel de l'enseignement, la formation doit lui permettre d'acquérir tout un ensemble de compétences professionnelles donc une formation intégrée et non une ou des disciplines données. Une telle formation initiale représente tout un défi pour les universités puisqu'une formation intégrée exige une étroite collaboration entre les formateurs des maîtres au sein des facultés des sciences de l'éducation et ceux des autres facultés. De plus, à l'intérieur même du programme de formation, il doit y avoir un lien étroit entre les cours à visée théorique, ceux de nature plus pratique et les conditions réelles d'exercice de la profession. Cette formation exige une concertation entre les professeurs qui est une culture à développer au sein des universités car actuellement les professeurs sont plutôt cantonnés dans des sphères précises de formation (didactique, disciplinaire, etc.). Une formation intégrée implique non seulement un partenariat avec le milieu scolaire pour organiser la formation pratique dans les écoles mais aussi pour en arriver à développer une vision commune de ce qu'est la formation d'un professionnel de l'enseignement. Ce partenariat ne peut se faire sans les professeurs universitaires qui, au Québec, sont encore peu nombreux à s'intéresser à la formation pratique (Lessard, 1996). C'est un autre défi que les universités doivent relever.

## ***II - UNE FORMATION INITIALE AXÉE SUR LA DIMENSION CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT***

Selon le MÉQ, en plus de tenir compte du concept de professionnalisation, les milieux universitaires doivent aussi tenir compte de l'aspect culturel dans leur programme de formation initiale. La formation d'un professionnel cultivé, exige que la formation des maîtres en arrive à créer véritablement chez le futur professionnel de l'enseignement, une formation culturelle qui le distingue à la fois du citoyen ordinaire mais aussi des autres professionnels. Créer chez les futurs maîtres un rapport particulier à la culture, une sorte de sensibilité partagée entre les professionnels de l'enseignement pose également un défi pour les universités. En effet, faire acquérir certains savoirs culturels essentiels à la formation culturelle passe encore, inclure certains savoirs culturels dans des cours de nature didactique et pédagogique reste dans le domaine du possible, mais comment développer une culture pédagogique propre au futur professionnel de l'enseignement chez des étudiants, dont la culture varie d'un individu à l'autre ?

Une telle réflexion sur la formation initiale des enseignants a permis de mettre en lumière les avantages certains d'une formation axée sur le caractère professionnel et culturel de l'enseignement, mais a aussi permis d'identifier les contraintes et les difficultés rencontrées par la mise en place de tel programme, dans les milieux universitaires. L'Université du Québec à Hull (UQAH) ne fait pas exception.

## **III - LES ACTIONS ENTREPRISES PAR L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL POUR SURMONTER CES DIFFICULTÉS DANS LA RÉVISION DE SES PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE**

L'UQAH est une université qui offre quatre programmes de formation en enseignement : les baccalauréats en éducation préscolaire et en enseignement primaire, en enseignement secondaire, en ortho-pédagogie et en enseignement des arts. C'est une petite université qui dessert une population régionale et compte environ 450 étudiants en éducation. La révision des programmes nécessitait d'une part, un travail de concertation avec le milieu scolaire et d'autre part, un travail de concertation à l'intérieur même de l'Université. La première étape visait à s'assurer d'une compréhension commune des nouvelles orientations du Ministère chez les représentants universitaires et le milieu scolaire. Pour ce faire, deux journées de rencontre ont permis aux professeurs, aux chargés de cours de l'UQAH et aux représentants du milieu scolaire (cadres scolaires, conseillers pédagogiques, directeurs et directrices d'école et enseignants) de préciser ce qu'est un enseignant professionnel et cultivé. Ces échanges ont aussi permis aux intervenants scolaires de clarifier ce qu'ils attendent d'un étudiant qui termine sa formation universitaire et aux professeurs d'expliquer leurs attentes auprès du milieu scolaire. Suite à cette collaboration, les professeurs d'une discipline particulière (adaptation scolaire, enseignement préscolaire, enseignement du français etc.) ont été invités à participer à des groupes régionaux. Ces groupes régionaux sont constitués de représentants de toutes les commissions scolaires de la région de l'Outaouais et contribuent à orienter la formation des enseignants en regard de la Réforme des programmes. Cette collaboration a engendré un partenariat qui a permis non seulement de développer une vision commune de la formation d'un enseignant professionnel mais a permis d'une part, au milieu universitaire de tenir compte des réalités et des exigences du milieu scolaire et d'autre part, aux universitaires, de faire connaître leur expertise auprès des intervenants scolaires.

Si la révision des programmes nécessitait un travail de concertation avec le milieu scolaire, l'autre étape demandait aussi une concertation à l'intérieur même de l'Université qui devait s'assurer de la maîtrise des douze compétences identifiées par le MÉQ, chez les étudiants, à la fin du baccalauréat. Partant du principe que la formation d'un professionnel se fait sur un continuum, les programmes universitaires se doivent d'être conçus de façon à ce que toutes les habiletés soient bien intégrées. Cette intégration exige que le contenu de tous les cours de fondements, de discipline et ceux de didactique soit en lien avec l'exercice de la fonction d'enseigner. Bien que vivement souhaitée de la part du corps professoral, cette intégration renferme de nombreuses contraintes. En effet, selon Tardif, et al., (1998), les formateurs de maîtres (les professeurs) doivent se soumettre à une logique qui transcende chacune de leurs logiques disciplinaires soit celle du développement des compétences. Cette contrainte est réelle, car si certains professeurs acceptent de revoir le contenu de leurs cours à la lueur des compétences, d'autres tiennent à conserver leur liberté professorale. A l'UQAH, pour favoriser la collaboration de tous, un comité de professeurs représentant les quatre baccalauréats a été mandaté pour revoir la structure du programme. Après de multiples échanges sur le concept de professionnalisation et sur l'aspect culturel de la profession, ce comité a identifié les cours jugés essentiels déjà présents dans les anciens baccalauréats et a proposé la création de nouveaux cours dont le contenu devait répondre aux nouvelles exigences du MÉQ. Cet exercice a permis aux membres de ce comité d'opter pour une structure de programme qui comprenait des cours formant un tronc commun, des cours spécifiques de formation et des crédits de stage. Les cours du tronc commun avaient pour but, de permettre à tous les étudiants en éducation d'avoir des connaissances de base nécessaires à tous les professionnels de l'enseignement peu importe leur cheminement particulier. Ils incluaient aussi un contenu culturel appréciable (les universités du Québec doivent inclure dans leur programme 15 crédits d'enrichissement) dans des domaines tels que l'éthique, la philosophie de l'éducation, les théories de l'apprentissage, l'adaptation de l'enseignement, l'expression orale et écrite, etc. Ces cours du tronc commun visaient à concevoir une culture commune et tentaient d'éviter la fragmentation de la formation.

Les cours spécifiques de formation ont quant à eux fait l'objet de nombreux débats. En effet, comment concilier la répartition des cours de fondements, ceux à contenu disciplinaire et ceux à contenu didactique. Comment à l'intérieur de ces cours lier la composante culturelle ? Comment faire en sorte que le contenu de ces cours tienne davantage compte de la réalité scolaire ? Pour y arriver, le comité a demandé aux professeurs de revoir le contenu de leurs cours à la lueur de l'aspect culturel et de préciser les compétences développées. De plus, d'autres ont été, selon leurs spécialités, invités à élaborer le contenu de nouveaux cours ayant pour objectif de répondre à certaines compétences exigées par le MÉQ. Les professeurs devaient ensuite présenter le contenu de leurs cours en Assemblée départementale pour fins de discussion. Il va sans dire que cet exercice a demandé de la part des professeurs universitaires une collaboration à laquelle ils ne sont pas habitués et qui ne fait pas partie de la culture universitaire. Toute cette démarche a permis de réviser les programmes de formation en étant soucieux de fournir aux étudiants une formation professionnelle intégrée, respectant l'orientation professionnelle et culturelle.

Revoir la structure des programmes de baccalauréat en éducation ainsi que le contenu des cours ne pouvait régler tous les problèmes de cohérence, puisqu'à l'UQAH, un grand nombre de cours sont donnés par les chargés de cours. Dans le but de les intégrer dans la réforme des programmes de formation, les professeurs les ont invités à participer à des journées de réflexion sur différents aspects tels que les orientations et les compétences professionnelles à la formation à l'enseignement, l'importance de travailler en concertation lorsque le même cours est donné par différents intervenants et l'évaluation des compétences des étudiants. Les participants ont vivement reconnu la nécessité de telles journées et souhaité qu'elles soient inscrites au calendrier universitaire à l'avenir.

Cependant, même si la structure du programme a été revue complètement à la lueur des compétences à développer, les professeurs restent conscients que la compétence professionnelle doit s'exercer dans un contexte réel. Dès lors, il faut se demander : « Comment arriver en contexte universitaire à faire acquérir un savoir-agir aux étudiants puisque les situations proposées se situent à l'extérieur du cadre réel ? » Certes, les stages permettent aux étudiants à la formation d'expérimenter la théorie dans la salle de classe, mais comment s'assurer qu'ils font le lien entre la pratique et la théorie ? Les professeurs à la formation initiale remarquent qu'il y a peu de transfert de connaissances entre le savoir théorique et le savoir pratique (Legendre, 1998 ; Perrenoud, 1997). La formation dispensée dans les cours est souvent perçue comme étant déconnectée du milieu scolaire. Selon Martineau, (1998), le milieu scolaire tend à sur-valoriser l'expérience au détriment de la théorie et à nier la fonction essentielle de cette dernière dans l'exercice de la profession d'enseignant. Ce même préjugé existe également chez les étudiants à la formation initiale. Ils ont la conception qu'un métier s'apprend sur le tas, à force d'essais et d'erreurs et qu'il exige essentiellement de bien connaître la matière à enseigner. Ces conceptions demeurent un obstacle important pour le formateur. A l'UQAH, les professeurs ont mis sur pied des cours intitulés développement professionnel et portfolio I, portfolio II, III et IV. Ces cours sont offerts à la fin de chacune des années universitaires et ont pour but de permettre aux étudiants de construire leur identité professionnelle à l'aide du portfolio. A l'intérieur de ces cours, l'étudiant est amené à préciser quel type de professionnel, il veut devenir tout en tenant compte de ce qu'il est et de son expérience de vie. Il est aussi sensibilisé à la démarche d'analyse réflexive qu'il devra utiliser tant en contexte de stage qu'à l'intérieur de certains cours. Puis, à la fin de chaque année universitaire, l'étudiant doit faire le point sur sa formation professionnelle (cours suivis et expérience de stage), cibler ses forces, identifier les défis à relever pour la prochaine année et consigner les résultats de cette réflexion dans son portfolio. Ces analyses permettent aux étudiants de discuter avec leurs pairs de leur réussite mais aussi des problèmes rencontrés et des différentes initiatives pour résoudre leurs problèmes. Ils sont donc plus à même d'établir des liens entre leur savoir théorique et leur expérience pratique et d'identifier leurs besoins comme futur professionnel de l'enseignement. Ce processus vise à créer une communauté d'apprenants qui travaille à améliorer leur pratique professionnelle par la recherche de solutions et de là, à poursuivre leur développement professionnel.

Cependant, il faut bien admettre que ce genre de cours ne peut remplir ses objectifs qu'à la condition d'avoir un nombre restreint d'étudiants. En effet, la construction par l'étudiant de son portrait professionnel, l'analyse réflexive qui l'accompagne ainsi que la création et la mise à jour d'un portfolio demandent un accompagnement particulier de la part du professeur. Son rapport avec les étudiants pour susciter leur réflexion et pour favoriser l'engagement des pairs dans cette démarche ne peut s'établir lorsque les groupes sont nombreux. Les administrateurs universitaires aux prises avec les contrats de performance du gouvernement, sont très difficiles à convaincre pour diminuer le nombre d'étudiants de certains cours. La moyenne d'étudiants étant fixée à l'avance, les revendications des professeurs font souvent l'objet de discussions houleuses avec les administrateurs. Dans une refonte des programmes axée sur les compétences, concilier les préoccupations pédagogiques des professeurs et les contraintes administratives relève souvent de l'exploit.

L'évaluation des compétences constitue une autre difficulté soulevée par les professeurs et les chargés de cours. En effet, le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage dans les écoles comme le souligne Tardif, (1998) a également un impact sur l'évaluation des étudiants à la formation des maîtres. L'évaluation des compétences est difficile puisqu'une compétence est complexe, elle est globale et intégrative, en plus d'être évolutive. Pour les professeurs à la formation des maîtres, développer chez les étudiants les fonctions de régulation et d'autorégulation à partir de situations complexes est difficile à réaliser. Il faut tenir à la fois compte du cheminement de l'étudiant (en première, en deuxième ou en troisième année...), des compétences à développer dans un cours en particulier (didactique, de connaissance, de discipline), du nombre d'étudiants (comment arriver à évaluer les compétences d'un étudiant dans un groupe de cinquante qui assiste au cours une fois par semaine durant 15 semaines) et des outils à privilégier (des outils qui permettent d'évaluer des compétences mais qui ne comportent pas une augmentation drastique de la tâche du professeur). Les questions qui reviennent souvent sont : « Une telle évaluation ne risque-t-elle pas de permettre à tous les étudiants de réussir leur baccalauréat avec une note ne permettant pas de discriminer ceux qui se démarquent, de ceux qui ne possèdent pas suffisamment les compétences pour enseigner ? Une telle évaluation permet-elle seulement d'évaluer la progression des apprentissages et non pas les connaissances, le savoir-faire et le savoir-agir ? Comment pondérer l'évaluation des stages et celle obtenue dans les cours ? » Toutes ces questions ne sont que quelques-unes qui montrent la nécessité de revoir le concept d'évaluation, les pratiques d'évaluation et de concevoir d'autres façons d'évaluer en contexte universitaire dans une perspective de développement des compétences.

Ce texte avait pour but de présenter les principales orientations de la formation initiale des enseignants au Québec et les difficultés rencontrées par les formateurs pour répondre à ces nouvelles orientations. Il présentait également quelques actions et contraintes rencontrées par les professeurs de l'Université du Québec à Hull lors de la révision de leurs baccalauréats en éducation. A l'UQAH, la formation de futur professionnel de l'enseignement a engendré un réel effort d'intégration tant dans la structure des programmes en éducation que dans le contenu des cours de ces programmes. Cet effort d'intégration a également permis un rapprochement intra universitaire et extra universitaire. Intra universitaire, car la révision des programmes a entraîné une collaboration entre les professeurs de plusieurs disciplines et même de programmes différents, ainsi qu'entre professeurs universitaires et chargés de cours. Extra universitaire, car elle a permis des échanges entre le milieu universitaire et les intervenants du milieu scolaire, ainsi qu'une collaboration active au sein de groupes régionaux de formation. Cependant, certaines difficultés inhérentes au concept de professionnalisation telles que le développement d'outils pédagogiques pour développer des habiletés de pratique réflexive visant à réduire l'écart entre théorie et pratique et l'évaluation des compétences chez les étudiants à la formation initiale doivent continuer de faire l'objet de recherches ultérieures.

## BIBLIOGRAPHIE

### **BERNHARD, P., LESSARD, C.**

(1991) - (non publié). « *La recherche en formation des enseignants et des formateurs au Canada français. Inventaire analytique et classification* ». Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.

### **BIDDLE, B. J., ANDERSON, D.S.**

(1986) - « *Theory, Methods, Knowledge, and Research on Teaching* ». A Project of the American Educational Research Association. 3<sup>ème</sup> éd. Macmillan : New-York.

### **BOURDONCLE, R.**

(1991) - « *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions* ». Revue française de pédagogie. n° 94.

### **LANG, V.**

(1999) - « *La professionnalisation des enseignants* ». PUF : Paris.

### **LEGENDRE, M-F.**

(1998) - « *Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres* ». Revue des sciences de l'éducation. n° 2. p379-406.

**LESSARD, C.**

(1996) - « *Ruptures et continuités en formation des maîtres* ». Conférence prononcée au 5<sup>ème</sup> colloque de l'Association Québécoise Universitaire des Formateurs de Maîtres. Université Laval : Québec.

**MARTINEAU, R.**

(1998) - « *La pratique pédagogique et ses fondements. La théorie : une alliée nécessaire* ». Vie pédagogique. n° 108. p19-23.

**MELLOUKI, M., TARDIF, M.**

(1995) - « *Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec : un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980* ». Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval : Québec.

**MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC.**

(2001) - « *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* ». Gouvernement du Québec.

**PERRENOUD, P.**

(1997) - « *Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école* ». Pédagogie collégiale. n° 10. p5-13.

**SCHÖN, D.**

(1983) - « *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action* ». Jossey Bass : New-York.

**TARDIF, J.**

(1998) - « *La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques* ». Pédagogie collégiale. n° 11. p3.

**TARDIF, M., LESSARD, C., GAUTHIER, C.**

(1998) - « *Formation des maîtres et contextes sociaux* ». PUF : Paris.