

## **Les universités et la formation des enseignants au Québec des années mille neuf cent soixante à aujourd'hui**

Au cours des années 1960, le Québec a procédé à l'abolition des écoles normales confiant ainsi aux universités la formation du personnel enseignant. Depuis, les facultés et les départements des sciences de l'éducation ont dû définir et défendre leur statut au sein d'une institution universitaire qui n'était pas tout fait prête à les recevoir, développer des liens de partenariat avec le ministère de l'Éducation et élargir leur audience auprès des milieux scolaires. Les années 1960-2000 représentant donc un temps où les jeunes institutions de formation des enseignants ont consacré une bonne part de leurs efforts à s'approprier un champ qui leur a été en quelque sorte imposé. Ce sont quelques moments dans le parcours de l'intervention universitaire dans le domaine de la formation des enseignants au Québec que ce texte tente de résumer.

### **1. Les facultés d'éducation et la formation «scientifique» (1969-1992)**

La fin des années soixante marque une transformation radicale de la formation des maîtres au Québec. La publication du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec (Rapport Parent) et la création du ministère de l'Éducation ouvrirent la voie à une série de changements importants qui eurent pour conséquences, entre autres, l'adoption du règlement numéro 4 en 1966, qui constitua la première politique de formation d'enseignants, et la décision du Ministère de confier, dès septembre 1969, la formation et le perfectionnement des enseignants aux institutions universitaires. Cette décision entraîna, vers le milieu des années soixante-dix, l'abolition définitive des écoles normales et des scolasticats-écoles normales de religieux et de religieuses (Mellouki, 1989).

Une des principales raisons évoquées par la commission Parent qui recommanda un tel changement a été de donner aux futurs enseignants une formation ayant un caractère plus scientifique. « Pour en faire de vrais éducateurs, on veut donner à tous les futurs maîtres une véritable formation pédagogique, *basée sur des études assez poussées en psychologie et en sciences sociales.* » (Rapport Parent, 1964, tome 2 : 18). C'en était donc fini avec la conception qui faisait de l'enseignement une vocation et de l'enseignant une fidèle courroie de transmission des programmes des écoles (Rapport Parent, 1964, tome 2 : 304-305). Désormais, l'accent n'allait plus être mis sur le rapprochement, comme ce fut le cas auparavant, mais sur la distanciation avec les programmes d'enseignement primaire et secondaire. La définition même de la culture scolaire se modifia. Elle passa d'une

centration sur les humanités comme idéal de formation du citoyen, à un pluralisme culturel où se côtoyaient culture classique, sciences, techniques et culture de masse. C'est dire que, pour la première fois au Québec, les sciences sociales, la psychologie en particulier, font éruption dans la définition des grandes orientations que devait prendre l'éducation du citoyen dans une société reconnue, également pour la première fois, comme société pluraliste et moderne<sup>1</sup>.

Ce fut la psychologie, et la psychologie génétique en particulier, qui fournit à la commission Parent l'argumentation qui lui a permis de traduire ce qu'elle appela *l'humanisme contemporain* en une réforme scolaire dans laquelle l'école, les programmes scolaires et les enseignants devaient dorénavant être au service de l'enfant, s'adapter à ses façons d'apprendre, le motiver, l'impliquer de manière active dans le processus d'apprentissage. En somme, tout dans la nouvelle organisation scolaire devait tourner autour de l'intérêt de l'enfant. Les contenus devaient être allégés et la formation des enseignants devait se tourner vers l'apprentissage d'un métier qui, lui aussi, avait à bénéficier de l'apport de la psychologie appliquée à l'éducation : psychologie génétique, behavioriste et néohumaniste (Rogers).

Dès lors, on assista à un relâchement des liens très étroits qui existaient entre les programmes des écoles primaires et secondaires et ceux dispensés dans les institutions de formation des maîtres. Il s'agissait d'un véritable renversement de perspective. Ce fut encore le deuxième volume du Rapport Parent qui indiqua le tournant que la formation des maîtres devait prendre dans les années à venir : « La formation professionnelle des enseignants requiert des cours théoriques, des stages et un entraînement dirigés. Les premiers, en particulier, les cours de psychologie, de didactique et de philosophie de l'éducation doivent être dispensés dans une *perspective réellement scientifique* ; ils doivent donc éviter tout ce qui les apparenterait à des cours de technique, ou à la simple transmission de recettes éprouvées, *tout ce qui les rattacherait trop étroitement aux programmes en usage dans les écoles* (l'italique est de nous). La formation de l'enseignant ne doit donc pas viser à faire de ce dernier l'exécutant aveugle de directives et de programmes statiques intangibles, mais une personne assez libre pour prendre des initiatives et pour assumer des responsabilités » (Rapport Parent, 1964, tome 2 : 304-305).

Le règlement numéro 4, adopté suite aux recommandations du rapport Parent, imposa quatre composantes à la formation :

1. la spécialisation dans les disciplines propres au(x) domaine(s) et au(x) niveau(x) d'enseignement choisis ;

---

<sup>1</sup> D'ailleurs c'est un sociologue (Guy Rocher), fonctionnaliste, membre de la commission Parent, qui a rédigé le premier chapitre du deuxième volume du rapport de la Commission, chapitre qui définit ce que l'auteur a appelé *L'humanisme contemporain* (Rapport Parent, 1964, tome 2)

2. la pédagogie et les disciplines d'appoint comme la psychologie, l'anthropologie, la sociologie et la philosophie ;
3. la didactique propre aux disciplines de spécialisation ;
4. les stages d'observation et de pratique d'enseignement.

Étant donné le caractère très général de ce règlement et les faibles mesures de contrôle exercées par le Ministère, les universités ont eu pour ainsi dire carte blanche pour élaborer leurs programmes de formation qui étaient approuvés presque automatiquement. Il n'est donc pas surprenant de constater la grande variation de l'offre de cours d'une université à l'autre. Par exemple, alors que le Ministère, par son règlement, recommandait pour le baccalauréat à l'enseignement au primaire 48 crédits obligatoires, soit 53 % du temps de la formation, dans certaines universités on allouait jusqu'à 80 % du temps aux cours obligatoires et seulement 10 % aux cours optionnels (Mellouki, à paraître). Cette variation du temps était doublée d'une importante fluctuation des matières obligatoires. On peut regrouper celles-ci en *matières de spécialisation* (français, mathématiques, étude du milieu physique (sciences naturelles) et étude du milieu humain (sciences sociales), didactiques, stages et disciplines reliées au champs de la *psychopédagogie et des disciplines connexes* (psychopédagogie, mesure et évaluation, audiovisuel, sociologie, philosophie ou anthropologie de l'éducation). Le tableaux 1 illustre, à titre d'exemple, cet écart entre la norme ministérielle et la réponse offerte par l'Université Laval dans son offre de programme. On peut observer que les matières de spécialisation ne valaient que 21 % des crédits obligatoires offerts dans le cadre du *Baccalauréat d'enseignement au préscolaire, au primaire et en orthopédagogie* (B.E.P.P.O.), alors que le règlement ministériel en exigeait 64 % ; que le poids des didactiques n'était que de 12 %, dans ledit règlement, tandis que qu'il s'élevait à 37 % dans le programme de l'Université Laval ; tout comme le temps réservé au champ de la psychopédagogie qui ne dépassait guère 12 % dans la directive du Ministère, alors qu'il atteignait 26 % dans le programme de l'Université Laval (Mellouki, à paraître).

Tableau 1  
Répartition des crédits *obligatoires* selon la nomenclature  
définie par le règlement n° 4 du ministère de l'Éducation (1969)  
et par la structure du programme du B.E.P.P.O.,  
Université Laval (1983-1984)

Source	RÈGLEMENT N° 4		B.E.P.P.O.	
	Crédits	%	Crédits	%
Matières de spécialisation			12	
Didactique	6	12	21	37
Stage		12	9	16
Psychopédagogie et disciplines d'appoint	6	12	15	26
Total	48	100	57	100

**Sources :** Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *Hebdo-éducation*, 9 (23 sept. 1969) : 5 ; Université Laval, *Répertoire des programmes de cours du premier cycle*, 1983-1984 (dans Mellouki, à paraître)

En outre, la fragmentation du savoir enseignant, amorcée dans les programmes des écoles normales de 1953 (Mellouki, 1989), continua en s'amplifiant pour atteindre un niveau jamais égalé. C'est à cette fragmentation que plusieurs critiques renvoyaient en qualifiant les premiers programmes universitaires de formation initiale de « régime de cafétéria » (Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, 1979 : 21). À titre d'exemple, dans le programme du B.E.P.P.O., en vigueur à l'Université Laval en 1984, on dénombrait seulement 19 cours obligatoires contre 46 cours optionnels. On le sait, par le jeu de choix qu'ils permettaient aux étudiants, les cours optionnels généraient des itinéraires assez singuliers de formation et des profils si diversifiés de qualification qu'à la fin ce qui différenciait les futurs enseignants pouvait s'avérer aussi important que ce qui les unifiait.

En ce qui a trait aux pratiques de formation dans les universités, on constate un relâchement, sinon une rupture du lien étroit qui existait autrefois entre les pratiques de formation des maîtres dans les écoles normales et les programmes des écoles primaires. Il faut dire qu'au début des années soixante-dix, les programmes scolaires en vigueur, appelés programmes-cadres, étaient très généraux (ils tenaient en quelques pages) et devaient servir de canevas de base aux instances locales pour développer leurs propres programmes. Cela a donné lieu à une telle diversité de programmes scolaires que même si elles l'avaient voulu, les facultés d'éducation

n'auraient pu développer des approches qui tenaient compte de tant de diversité. Cette distance qui s'est créée entre le procès de formation d'enseignants et les besoins concrets des programmes scolaires est également due aux caractéristiques du corps professoral recruté massivement par les facultés d'éducation au début des années soixante-dix, corps qui, contrairement à celui des écoles normales, était formé dans les disciplines, mais qui possédait peu, sinon pas du tout, d'expérience d'enseignement. À cela il faut ajouter deux facteurs de taille.

Le premier facteur est d'ordre structurel : le cheminement de la carrière professorale à l'université dépendait de bien d'autres critères – recherche et publication, rayonnement international, etc. – qui avaient peu à voir avec les exigences d'une formation pratique des futurs enseignants. Cela avait et a encore pour conséquence de reléguer la formation pratique aux mains de spécialistes qui ne font généralement pas partie du corps de formateurs – responsables de stages, chargé de formation pratique – et de contribuer au maintien du fossé, toujours signalé et déploré par les élèves-maîtres, entre les cours de didactiques dispensés à l'université et les exigences et les difficultés réelles de l'enseignement.

Le second facteur a trait au rôle de la recherche en formation à l'enseignement. Dans les années soixante et soixante-dix, la recherche scientifique sur l'enseignement faisait ses premiers pas, encore que coincée dans le carcan de la quantification et de l'objectivisme positivistes. Elle aboutissait souvent à des résultats désincarnés, sans lien avec l'enseignement et son contexte. On connaissait évidemment les théories de Piaget, de Skinner, de Rogers, mais leur transfert en contexte de classe n'était pas aisé, et ce n'étaient pas les spécialistes des disciplines – ou les didacticiens qui s'identifiaient à leur champ disciplinaire –, qui allaient faciliter le transfert des résultats de la recherche au domaine de la pratique ou vérifier les hypothèses qui découlaient de telles théories à la lumière des conditions concrètes d'exercice du métier. Curieusement, lorsque, avec l'âge, certains de ces didacticiens commenceront à se définir comme tels, et non plus par leur champ disciplinaire, ils le feront en épousant des doctrines ésotériques ou soi-disant scientifiques qui les éloigneront davantage encore des préoccupations terre-à-terre des futurs enseignants.

En résumé, à l'ère de l'unité idéologique qui a gouverné les programmes et les pratiques de formation des écoles normales succéda, au sein des facultés d'éducation qui en prirent le relais, celle d'une diversification des approches, d'éclatement du savoir en de multiples champs de spécialisation et de didactique, de recrutement d'un corps qui n'avait pas toujours d'expérience dans l'enseignement primaire ou secondaire. La doctrine catholique, l'esprit de vocation et le caractère missionnaire qui marquaient naguère le rôle et la personnalité de l'enseignant ont fait place à une pluralité d'orientations – comportementisme, marxisme, néohumanisme, etc. – aux postulats et aux visées différents, sinon opposés.

## **2. Les facultés d'éducation et la professionnalisation, depuis 1992**

La période dans laquelle nous sommes engagés présentement s'amorce vers la fin des années soixante-dix, moment où des voix s'élevaient déjà pour prôner une formation professionnelle plus intégrée et mieux reliée aux conditions d'exercice du métier enseignant. En effet, en 1977, dans le document ministériel intitulé *La formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire*, on souhaitait que les programmes de formation des maîtres soient conçus en fonction des besoins du milieu scolaire et que les éléments de qualification à l'enseignement soient déterminés à partir des exigences de la fonction enseignante, lesquelles exigences devaient être reliées aux objectifs de l'école, aux lois du développement de l'enfant, aux degrés d'enseignement concernés, ainsi qu'aux contenus des programmes d'études et aux approches pédagogiques. Les programmes devaient être conçus comme un tout intégré d'activités de formation orientées vers la préparation professionnelle qui devait permettre au futur maître d'acquérir les habiletés nécessaires pour dispenser les matières de base et les matières dites d'éveil du programme d'études. Pour être approuvé, un programme de formation devait contenir « un minimum de 45 crédits d'études théoriques et de travaux pratiques de nature psychopédagogique: pédagogie, psychologie, didactique, stages d'enseignement. » (MÉQ, 1977 : 13)

Toutefois, une politique ministérielle a beau vouloir imposer certaines exigences aux institutions de formation, cela ne voulait pas dire pour autant que celles-ci l'appliqueraient avec toute la rigueur nécessaire, ni que son application réglerait tous les problèmes soulevés en formation des maîtres. D'importantes contraintes empêchaient la mise en place d'une telle politique. On l'a soulevé plus haut, la formation des maîtres relève des universités et, de ce fait, obéit à des règles de fonctionnement institutionnelles qui vont bien souvent à l'encontre des visées pratique de la préparation à l'enseignement. Les luttes intestines entre les professeurs pour le maintien de leurs droits acquis sur certains cours, l'importance de la recherche et des publications pour leur carrière, leur identification au champ disciplinaire, la tradition de liberté académique dont ils jouissent dans leur travail, c'étaient là certains des facteurs, nous l'avons souligné, qui les maintenaient fort éloignés des exigences concrètes de la préparation pratique des futurs enseignants et qui ont contribué à l'accroissement de l'éclatement et de la fragmentation du champ de la formation des maîtres, au lieu de les atténuer comme le voulait la politique ministérielle de 1977 (Laforest et Lenoir, 1995 : 15). Toutefois, la critique venant de toutes parts, soutenue par les données de la recherche sur la formation et l'enseignement dans un contexte de concurrence accentuée par la globalisation de l'économie, a fini par mettre les décideurs devant la nécessité d'opérer, dès le début des années quatre-vingt-dix, une nouvelle réforme du système de formation à l'enseignement.

Le ministère de l'Éducation commença par déterminer des orientations générales et proposer des compétences attendues des enseignants du primaire et du secondaire. Une fois arrêtées, ces propositions obligeaient chaque université à revoir en profondeur ses programmes de formation à l'enseignement et à les soumettre pour approbation à une instance créée en juillet 1992, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), dont la composition donnait une large place aux acteurs du milieu scolaire.

Dans son document d'orientation de 1992, le ministère de l'Éducation demandait aux universités de concevoir des programmes de formation à caractère professionnel, orientée vers la maîtrise des compétences nécessaires à l'intervention pédagogique et à l'enseignement des matières du curriculum (MÉQ, 1992 : 11). Toutefois, même si le document contenait une liste de savoirs et de savoir-faire qui devaient être inclus dans un programme de formation, le concept de compétence lui-même n'était pas défini, ce qui laissa, encore une fois, une grande marge d'interprétation aux universités avec l'inévitable risque d'écarts plus ou moins grands à la norme ministérielle. Si l'on fait abstraction de l'imprécision qui entourait le concept de compétence, on peut cependant noter que le libellé même des énoncés décrivant les connaissances et habiletés, montrait un net rapprochement entre le processus de formation et les exigences de la pratique de l'enseignement. Par exemple, alors que le rapport Parent suggérait aux formateurs de maîtres de s'éloigner du contenu des programmes scolaires, les documents ministériels des années quatre-vingt-dix leur demandaient de s'en rapprocher, d'en maîtriser le contenu et les approches susceptibles d'en faciliter la transmission.

Le document d'orientation du ministère de l'Éducation publié en 1994 retenait, quant à lui, trois catégories générales de compétences : (a) *les compétences relatives aux disciplines et leurs didactiques* ; (b) *les compétences liées à l'intervention pédagogique* – connaissances de l'élève, adaptation de l'enseignement, gestion de la classe, évaluation ; (c) *et les compétences complémentaires* – connaissance des aspects culturels et sociaux de l'éducation, formation continue (MÉQ, 1994 : 22). Ces catégories sont relevées, en gras, à la colonne de gauche du tableau 2 (catégorie 1, 2 et 7), et comparées à celles des programmes de formation d'enseignants des écoles primaires élaborés par les onze universités suivant les directives du document ministériel. La colonne située à l'extrême droite du tableau indique le nombre d'énoncés pour chacune des catégories ou sous catégories de compétences contenues dans le document ministériel. Quelques remarques peuvent être dégagées à partir des données de ce tableau.

Tableau 2  
Catégories et nombre d'énoncés de compétences selon les universités, programmes de 1994

Université	Concordia	Laval	McGill	UDM	Sherbrooke	UQA C	UQA H	UQA M	UQA R	UQA T	UQTR	MÉQ
<b>1. Disciplines et didactiques</b>	9		11	19	6	8	9	<sup>a</sup>	14	10		14
<b>2. Psychopédagogie</b>	4			22	4				27			26
3. Caract. des élèves												(4)
4. Adaptation d'enseigne. et apprentissage						6						(11)
5. Conduite de la classe							4					(8)
6. Plani., évaluation, gestion de la classe						13						(3) éval.
<b>7. Compétences complémentaires</b>	3											18
8. Tâches éducatives autres							5					(6)
9. Dimensions culturelle et sociale de l'éducation							4					(7)
10. Formation continue						3	5					(5)
11. Programmes, guides pédagogiques						3						
12. Principes pédagogiques						4						
13. Intervention pédagogique			14							12		
14. Caract. des élèves et interv. pédagogique							14					(4)
15. Tâches éducatives complémentaires									18			
16. Stage formation pratique					6	3		7	19			
17. Intégration théorie et pratique	4				3							
18. Formation personnelle				10								
19. Culture professionnelle				6								
20. Aspects culturels, sociaux, philo., psycho.								5				
21. École et profes. inst. sociales			11							10		
22. Développement humain, enseignement apprentissage						4						
23. Relations interpersonnelles						9						
24. Culture générale	1											
25. Connaissances		55										15
26. Habiletés		24										25
27. Attitudes		10										3
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>89</b>	<b>36</b>	<b>57</b>	<b>19</b>	<b>53</b>	<b>41</b>	<b>12</b>	<b>78</b>	<b>32</b>	<b>43</b>	<b>58</b>

<sup>a</sup> Aucun énoncé de compétences spécifiques à la connaissance des disciplines et de leur didactique n'est donné.

Source : Mellouki, 1995 : 152.

Il faut premièrement souligner, en dépit du désir du Ministère de contraindre davantage les universités à suivre ses directives, la grande variation dans le nombre d'énoncés de compétences dans les offres de cours élaborées par ces dernières, nombre qui se situe entre 12 dans le programme de l'UQAM, qui comportait 46 énoncés de moins que le document ministériel de référence (MÉQ, 1994 : 23-29), et 89 dans celui de l'Université Laval, qui en comptait 31 de plus.



Deuxièmement, on peut constater le nombre relativement élevé des catégories générales (27 au total, colonne de gauche du tableau) et les différences dans la dénomination de ces mêmes catégories de compétences d'une université à l'autre. À titre d'exemple, l'UQAC regroupait les compétences attendues des futurs enseignants et enseignantes en neuf catégories alors que le regroupement adopté par l'UQAM n'en comprenait que deux et que celui de l'UQTR, des universités Laval et McGill en comportait trois. Le degré de généralité de la formulation de la catégorie n'explique qu'en partie les différences entre les programmes et entre ceux-ci et les orientations ministérielles. Souvent, chacun des programmes comprenait des sous-catégories de compétences, qu'il serait trop long d'énumérer ici, dont le grand nombre et la différence dans la formulation dénotent une plus grande diversité dans la manière dont les institutions de formation ont compris et opérationnalisé l'approche par compétences suggérée par le document ministériel d'orientation.

Troisièmement, en ce qui concerne la dénomination des catégories de compétences, les institutions de formation n'avaient respecté que très partiellement les orientations ministérielles même si ces dernières se voulaient plus contraignantes. Une seule université (Concordia) a maintenu les trois catégories générales de compétences (en gras dans la colonne de gauche du tableau) suggérées par le ministère de l'Éducation, trois institutions ont retenu deux des trois catégories ministérielles (Montréal, Sherbrooke, UQAR), quatre n'en avaient gardé qu'une (UQAC, UQAH, UQAT, McGill), alors qu'un établissement n'en a maintenu aucune (UQAM). L'UQTR et l'Université Laval ont choisi, en s'inspirant également du document ministériel, de formuler les énoncés selon le type ou la nature des compétences.

Plusieurs institutions ont érigé en catégorie générale de compétences ce qui ne constituait qu'une catégorie spécifique ou un énoncé de compétence dans le document ministériel. À titre d'exemple, attirons l'attention sur deux catégories du tableau 5 dont les formulations se ressemblent : les catégories 14 et trois (Caractéristiques des élèves). La catégorie 14 fut interprétée par l'UQAH comme une catégorie générale comportant 14 énoncés, et la catégorie trois, considérée comme une sous-catégorie dans le document ministériel et ne comprenant que quatre énoncés de compétences. Observons, d'un autre côté, que l'UQAC transforma en une catégorie générale comprenant neuf énoncés (catégorie 23) ce qui ne représentait, tout au plus, que trois énoncés d'habiletés dans le document d'orientation du ministère de l'Éducation.

Une analyse plus fine, que nous ne pouvons entreprendre ici, pourrait comparer le contenu des énoncés de compétences donnés dans les différents projets de programme pour voir jusqu'à quel point il y avait, effectivement, similitude ou différence dans la définition et dans le nombre de compétences attendues du personnel enseignant en formation, jusqu'à quel point les

catégories qui paraissaient semblables avaient des contenus semblables ou différents, jusqu'à quel point des catégories qui semblaient différentes avaient des contenus divergents ou convergents. L'hypothèse que l'on peut avancer après cette brève analyse des offres de programmes, est que malgré les directives ministérielles, il existe une variation relativement importante dans la nature et le nombre de compétences attendues des enseignants et des enseignantes selon les institutions de formation. Si cette hypothèse est plausible, alors, encore une fois, c'était toute la question de l'importance d'un système intégré de formation dont il aurait fallu débattre.

Si le niveau de leur généralité n'explique qu'en partie la variation des catégories des compétences retenues dans les différents programmes, une autre explication peut résider dans la libre interprétation même qui a été faite des orientations ministérielles, laquelle peut être due, à la fois, au manque de précision de ces orientations, à la trop grande marge de manœuvre laissée aux concepteurs des programmes et au traditionnel degré d'autonomie avec lequel les institutions de formation ont agi dans leur opérationnalisation des paramètres de la politique de la formation du personnel enseignant édictée par le ministère de l'Éducation.

L'insistance sur les compétences professionnelles à acquérir a été probablement le changement majeur de cette réforme des programmes de formation des maîtres, dans la mesure où le temps consacré à la formation pratique a été rehaussé (à 700 heures au total) au point de nécessiter le rehaussement de trois à quatre de la durée de formation. Pour justifier un tel changement, le document ministériel évoqua, notamment, le caractère professionnel qu'il fallait insuffler à la formation : « La formation à l'enseignement ne saurait revêtir un véritable caractère professionnel si elle ne comporte pas une dimension pratique, c'est-à-dire un entraînement systématique, réfléchi et critique qui permet de développer la capacité des futurs enseignants et enseignantes d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne. Il s'agit, en somme, de mettre la formation en prise directe et efficace avec la réalité à laquelle il prépare. » (MÉQ, 1992 : 17). Cette tendance manifeste vers une préparation du personnel enseignant de plus en plus tournée vers la maîtrise des compétences pratiques du métier sera confirmée et consolidée dans le document de 2001 du ministère de l'Éducation qui demande aux universités de concevoir de nouveaux programmes de formation en privilégiant, cette fois-ci, une approche particulière de formation : l'approche par compétences au cœur de la réforme actuelle.

### **3. La réforme de la formation des maîtres en cours**

Au cours des années 1995 et 1996, le Gouvernement du Québec a mené une vaste consultation populaire, les États généraux sur l'éducation, afin de faire le point sur l'état de l'enseignement au Québec. Cela a donné lieu à la publication, en 1997, d'un énoncé de politique éducative qui donne,

notamment, les orientations pédagogiques et culturelles qui devaient guider la refonte des programmes des écoles primaires et secondaires du Québec. En deux mots, dorénavant les enseignants devraient adopter une approche pédagogique particulière, l'approche par compétences, et inscrire leur pratique dans une perspective culturelle d'enseignement. On y reviendra. Dans ce contexte, il devient nécessaire d'opérer un changement dans les programmes de formation des maîtres afin de les harmoniser avec ceux des écoles primaires et secondaires. Il ne s'agit donc pas à proprement parler d'une refonte en profondeur des programmes de formation des maîtres au Québec, mais plutôt d'un remaniement qui affine les principes annoncés par les réformes amorcées depuis 1992. Cet affinement on le trouve dans le document intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MÉQ, 2001). Ce document a donné lieu à l'élaboration de nouveaux programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire, en vigueur depuis septembre 2002. Aucune analyse n'a encore été faite des nouveaux programmes et les institutions de formation ont jusqu'à l'automne 2003 pour y apporter les modifications exigées, dans certains cas, par le comité d'agrément des programmes (CAPFE).

### ***3.1 Deux orientations de base***

L'idée, soutenue par la nouvelle politique de formation des enseignants (MÉQ, 2001), de la nécessité d'une formation à caractère professionnel, intégrée, pratique, polyvalente et basée sur une solide culture générale, n'est pas nouvelle. Depuis le rapport Parent, les documents officiels n'ont cessé de la rappeler. Cependant, une telle idée n'a jamais joui d'une présentation documentée dans les textes officiels antérieurs du ministère de l'Éducation, ni n'en ont été tirées les conséquences précises sur les programmes des facultés d'éducation. Pour la première fois, le ministère de l'Éducation charge des universitaires, des professeurs en sciences de l'éducation, de l'élaboration d'un texte qui définit les paramètres fondamentaux d'une politique de formation du personnel enseignant des écoles primaires et secondaires. Pour la première fois également, une telle politique fait appel aux données de la recherche, de manière étoffée, se préoccupe de la définition des bases théoriques et empiriques, des concepts et des grandes orientations normatives et pédagogiques qui doivent guider l'élaboration des programmes, la pratique des formateurs et des futurs enseignants. Le nouveau document du Ministère propose de former un professionnel doublé d'un pédagogue cultivé. Qu'est-ce que cela veut dire ?

Premièrement, former un professionnel revient à récuser le modèle classique qui postulait que l'apprentissage des connaissances disciplinaires est la condition nécessaire et suffisante pour l'apprentissage du métier d'enseignant et que, par conséquent, tout le reste s'acquiert sur le tas. Le modèle professionnel proposé par le document du Ministère défend l'idée selon laquelle les connaissances disciplinaires sont nécessaires mais

demeurent insuffisantes pour la préparation des enseignants. Il existe d'autres savoirs, savoir-faire, attitudes qui sont indispensables à l'exercice de ce métier. Former un chimiste et former un enseignant de chimie sont deux choses différentes.

Deuxièmement, l'enseignement entretient un rapport essentiel à la culture. L'école est le foyer de la culture seconde (Dumont, 1971) et, de ce fait, elle donne aux élèves l'occasion à la fois de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent, celui de la culture première, et de s'en distancier, la distanciation étant ici signe d'ouverture sur l'Autre, sur l'histoire et le patrimoine de l'humanité. À travers les contenus qu'il enseigne, les approches qu'il adopte, le savoir et les œuvres auxquels il donne accès, le développement de l'esprit critique qu'il stimule, la rigueur de la pensée et la rectitude du comportement qu'il suscite, l'enseignant ouvre à ses élèves les horizons de cette culture seconde, les guide dans leur effort de se soustraire à l'emprise de l'immédiat, des préjugés, des stéréotypes, du dogmatisme et des comportement moutonniers. Le pédagogue cultivé est un passeur culturel, et, en tant que tel, il accompagne les élèves dans l'examen qu'ils font de leur culture première, les aide à s'ouvrir sur le monde, sur l'histoire, sur l'héritage que l'humanité a légué, tout en gardant un regard critique sur le monde, l'histoire et le patrimoine de l'humanité. Bref, l'enseignant cultivé que veut former le document ministériel a un rôle d'héritier, de critique et d'interprète de la culture au sens large : culture première et culture seconde.

### ***3.2 Les compétences professionnelles***

Si, dans l'ensemble, la réforme en cours est en continuité avec les orientations proposées depuis les années quatre-vingt-dix par le ministère de l'Éducation, il n'en demeure pas moins que le nouveau document d'orientation (MÉQ, 2001) constitue un grand pas vers la professionnalisation de la formation du personnel enseignant, ne serait-ce que par l'effort de clarification de telles orientations, par leur fondation sur les données les plus récentes de la recherche sur l'enseignement et sur le savoir des enseignants et par l'approche de formation par compétences qu'il promeut. Les auteurs de ce document admettent en effet que la professionnalisation répond à une demande sociale et que l'approche de formation par compétences est la voie susceptible de conduire à la satisfaction d'une telle demande. Pour ce qui est de ce dernier point en particulier, au lieu de se contenter d'énumérer, comme l'ont fait les documents antérieurs, une longue liste de savoirs et d'habiletés à maîtriser au terme de la formation, les auteurs du document sur lequel se fonde la réforme actuelle ont procédé à la définition de l'approche pédagogique (MÉQ, 2001 : 48-53) et au dégagement des compétences professionnelles (MÉQ, 2001 : 57-134) qui doivent être maîtrisées par les futurs enseignants. En quelques mots, les auteurs entendent par compétence la mobilisation d'un ensemble de savoir et de ressources en vue de résoudre des problèmes propres au contexte professionnel qu'est l'enseignement. Sans doute une

telle approche constitue-t-elle un défi important en milieu universitaire, tant elle va à l'encontre d'une tradition bien établie de formation axée sur la transmission des savoirs. Sans doute doit-on s'attendre, à court terme du moins, à voir se manifester ici et là des résistances à sa mise en pratique par les réformateurs universitaires. Sans doute le contexte de formation lui-même, c'est-à-dire les sciences de l'éducation, ne dispose pas de ressources ni de l'expérience susceptibles de favoriser l'émergence d'une telle approche dans les pratique de formation. Cependant, les auteurs proposent cette approche non pas comme une doctrine ou un dogme pédagogique auquel il faudrait à tout pris se conformer, mais telle une hypothèse qui devrait guider les pratiques des formateurs, subir l'épreuve de la validation empirique et sans cesse être vérifiée et reformulée à la lumière des données de l'expérience et des résultats des recherches empiriques sur l'enseignement.

Le document ministériel (MÉQ, 2001 : 57-134) propose douze compétences regroupées en quatre grande catégories. La première de ces catégories renvoie aux dimensions fondamentales de l'acte d'enseigner en tant qu'acte de communication dont le but est de permettre aux élèves d'accéder à la culture. La seconde porte sur ce qui constitue le noyau dur de l'acte d'enseigner, c'est-à-dire la planification de l'enseignement, l'enseignement, l'évaluation des activités d'apprentissage et la mise sur pied d'un dispositif efficace de gestion de la classe. La troisième a trait au contexte scolaire et social de l'enseignement ; elle comprend les compétences qui sont de nature à permettre aux futurs enseignants d'adapter leur pratique aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou des handicaps ; d'intégrer à leur enseignement les technologies de l'information et de la communication ; de coopérer avec l'équipe-école, les parents d'élèves et les partenaires sociaux ; d'œuvrer en concert avec les membres de l'équipe pédagogique dans la réalisation de l'évaluation des compétences visées par le programme scolaire. La quatrième et dernière catégorie porte sur l'identité professionnelle. Les futurs enseignants devraient donc être continûment engagés dans une démarche de développement professionnel et continûment agir en conformité avec l'éthique de la pratique qui régit leur profession.

## **Conclusion**

Les nouveaux programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire sont à l'œuvre depuis moins d'une année. Certains demandent à être remaniés. Aucune analyse n'a encore été faite du processus qui a conduit à leur élaboration. On ne sait pas par exemple comment la norme ministérielle – professionnaliser, former aux et par compétences et dans une perspective culturelle d'enseignement – a été traduite dans le nouveau curriculum en cours et en activités de formation théorique et pratique.

Les rédacteurs du document ministériel qui encadre la réforme actuelle des programmes de formation des enseignants ont insisté sur la nécessité de la professionnalisation de la formation et l'inscription de celle-ci dans une perspective culturelle. Les portes sont ou grandes ouvertes ou à peine entrebâillées, tout dépend de la composition des comités qui ont élaboré les programmes, des jeux d'influence qui se sont joués entre les départements ou les directions au sein des institutions d'éducation. Tout dépend également de la manière dont la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement ont été interprétées et traduites dans les cours et les activités que chaque université offrira. Si le sens de la professionnalisation risquait de départager les didacticiens et les psychopédagogues, ces deux-là et les disciplinaires « purs et durs », celui de la perspective culturelle d'enseignement demeure le plus problématique. A-t-on assisté à la résurgence de la stérile opposition entre les sciences de l'éducation et les facultés disciplinaires, celle des lettres en particulier ? Quels matériaux a-t-on proposé, de part et d'autre, pour couvrir cette charpente qu'est l'approche culturelle de l'enseignement ? Quel est le savoir, autrement dit, qu'un enseignant doit dominer pour qu'il soit considéré comme un pédagogue cultivé ? Et comme le savoir ne suffit pas, comment devrait-il se traduire dans le triple rôle de l'enseignant tel que défini par le document ministériel : porteur d'un héritage, interprète et critique ?

De la réponse à de telles questions et à bien d'autres dépend le profil réel de l'enseignant qui sera formé selon les nouveaux programmes. Cependant, dans l'état actuel de la préparation des formateurs et de la compréhension même des orientations ministérielles, une telle réponse risque de ne pas trop s'écarter du modèle précédent de formation. Car, même si ce document donne des indications (MÉQ, 2001 : 215-221) relativement précises quant à « l'approche-programme » qui devrait guider les rédacteurs des nouveaux programmes, quant à son caractère *intégrateur* et aux savoirs et savoir-faire dont on doit viser l'acquisition chez les futurs enseignants, celui du Comité d'agrément (CAPFE) qui doit guider la rédaction des programmes demeure plutôt vague sur la question. On peut y lire, au chapitre sur *La structure du programme de formation à l'enseignement* : « Décrire la structure du programme (proportion réservée aux formations psychopédagogique, disciplinaire et aux stages) » (CAPFE, 2001 : 9). Quant au chapitre sur *Les activités de formation*, précisément sur les cours, il demande aux universités de : (a) « décrire les stratégies, les formules, les méthodes et les technologies de l'information qui seront utilisées (exemple : approche par projet/problème, séminaire, approche expérientielle, etc.) » et (b) « décrire les moyens prévus pour évaluer l'acquisition et l'intégration des contenus des cours et des compétences » (CAPFE, 2001 : 10).

Si les rédacteurs des nouveaux programmes se limitent aux indications plus que sommaires ci-dessus, ce qui est fort plausible, compte tenu de la surcharge de travail que représente la rédaction d'un programme, compte tenu aussi de la plus grande marge d'interprétation que leur laisse l'appui

sur de tels documents, il en serait fait des grandes orientations et des douze compétences proposées par le ministère de l'Éducation. Ou alors elles pourraient figurer dans les programmes sans donner lieu à des pratiques de formation conséquentes.

## Références

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (2001). *Les programmes de formation à l'enseignement. Guide d'élaboration*. Québec : Gouvernement du Québec.

Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants (1979). *Rapport du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*. Québec : Gouvernement du Québec.

Commission Parent (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Tome 2. Québec : Gouvernement du Québec.

Dumont, F. (1971). "Le rôle du maître aujourd'hui et demain", *Action pédagogique*, no 17, avril.

Laforest, M., Lenoir, Y. (1995). *La formation des maîtres au Québec : contexte historique et situation actuelle. 2. État actuel et perspectives de changement*. Documents du LARIDD, no. 7. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Mellouki, M. (à paraître). La formation des enseignants entre la théorie et le pratique, l'obligation et le choix : analyse comparative, 1959-1984. Québec : Chaire de recherche du Canada sur la Formation à l'enseignement, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Mellouki, M. (1995). *Analyse et comparaison des projets de programme de baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement primaire soumis au Comité d'agrément des programmes*. Rapport de recherche. Québec : Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (rapport).

Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences attendues*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec (Document d'orientation).

Ministère de l'Éducation. (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation. 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation. 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues*. Québec, ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation. (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : Direction générale de la formation et des qualifications.

Ministère de l'Éducation. (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1977). *La formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire*. Document d'orientation. Québec : Ministère de l'Éducation.