



Le prochain défi de la formation professionnelle des enseignants québécois sera-t-il de générer un « maître cultivé » ?

Yves LENOIR¹

Introduction

La lecture que nous faisons de la situation de la formation à l'enseignement au Québec n'a pas la prétention de s'appuyer sur un consensus socioéducatif qui rejoindrait la communauté universitaire, encore moins les différents acteurs concernés. Elle repose sur l'analyse sociologique du phénomène menée depuis près de 50 ans à divers titres, successivement comme enseignant tant au primaire, au secondaire qu'en adaptation scolaire, comme agent de développement pédagogique au ministère de l'Éducation, comme conseiller pédagogique dans une commission scolaire, comme formateur universitaire et comme chercheur étudiant les pratiques d'enseignement et de formation à l'enseignement. Cette lecture respectera la structure en quatre regards – historique, géographique, sur les formateurs et sur les institutions – proposés par les responsables du numéro thématique. Notons que, sur le plan historique, nous évacuons de notre regard rétrospectif toute perspective critique, nous en tenant à l'exposé des événements significatifs qui ont marqué l'histoire récente de la formation initiale à l'enseignement. De plus, il est impossible de comprendre les transformations que cette formation a subies au cours des 20 dernières années sans remonter aux années 1960.

Le regard historique

À part quelques soubresauts plus violents, essentiellement au tournant des années 1970 avec entre autres les manifestations sur la place du français dans la société québécoise et le mouvement indépendantiste extrême du Front de libération du Québec (FLQ), le Québec se caractérise par des processus de changement, certains radicaux, qui se réalisent en douceur, avec relativement peu d'agitation. Tel est le cas de la bien nommée *Révolution tranquille* du début des années 1960 par laquelle l'État québécois procède à une modernisation accélérée reposant sur le modèle de l'État-providence qui rompt avec le cléricisme dominant et qui valorise l'identité nationale des Québécois francophones (Bélanger, Comeau & Métivier, 2000; Ferretti, 1999; Thompson, 1984).

1. Professeur titulaire, Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative.
Contact : y.lenoir@videotron.ca.



Il s'agit là d'un tournant clef pour le système d'éducation. À côté de bien d'autres initiatives, dont la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, couramment nommé Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1965), conduit à une refonte complète du système d'enseignement qui va progressivement s'inscrire dans la logique anglophone nord-américaine, avec certaines nuances toutefois (Lenoir, 2002, 2005), mais aussi à la disparition des écoles normales et à l'universitarisation de la formation à l'enseignement en 1969 (Hamel, 1991; Lenoir et Laforest, 1995; Lessard et Tardif, 1996) qui s'est appuyé sur un « modèle industriel centré sur la rationalisation » (Hamel, 1991, p. 37).

Ainsi, depuis 40 ans, toute formation à l'enseignement créditée (et donc officiellement reconnue), initiale comme continue, est assumée par les universités québécoises. Mais depuis lors également, les débats, les polémiques et les critiques n'ont pas cessé, émanant des formateurs universitaires eux-mêmes, des professeurs des disciplines scientifiques établies, des syndicats d'enseignants, des cadres scolaires, du politique, des lobbies, des hommes d'affaires, etc. Tout au long des années 1970 et 1980, l'universitarisation de la formation des maîtres se vivra difficilement : problèmes liés au phénomène de transition, à la formation des formateurs, à des carences institutionnelles, à des désaccords de fond sur la formation et la conception de l'enseignement, etc. (Laforest & Lenoir, 1995). À la suite de maints avatars trop longs à présenter ici, s'opère à partir des années 1990 une réforme tous azimuts de la formation initiale à l'enseignement qui a été menée sous l'égide du MEQ dans la précipitation, dans l'intention de relever les standards de formation, de rationaliser les offres de formation et de répondre ainsi aux innombrables critiques. On ne peut cependant oublier que les universités québécoises, à la fin des années 1980, avaient décidé de revoir leurs modèles de formation et avaient posé un certain nombre d'actions concrètes dans ce sens.

Tout d'abord, sans pouvoir entrer à nouveau dans les détails, au début des années 1990 le MEQ s'approprie par un coup de force (soutenu il est vrai par les formateurs universitaires) la responsabilité des programmes universitaires de formation qui relevait jusqu'alors (comme tous les autres programmes universitaires) de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ). Il met en place une nouvelle structure d'encadrement de la formation au sein de laquelle, à partir de mai 1992, la responsabilité des programmes de formation à l'enseignement appartient dorénavant au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), dont il nomme les membres. Il impose une révision en profondeur des modèles de formation qui devront s'appuyer sur la perspective de professionnalisation² du corps

2. La mise en œuvre de la professionnalisation des enseignants québécois, qui a fait l'objet de nombreux débats, entre autres autour de la proposition d'un ordre professionnel des enseignants, devrait faire l'objet d'une analyse critique des actions institutionnelles, gouvernementales en particulier.



enseignant et sur l'approche par compétences. Pour Tardif, Lessard et Gauthier (1998), la formation des maîtres vit dès lors « un déplacement de son centre traditionnel de gravité, passant d'une formation disciplinaire et théorique à une formation davantage pédagogique, réflexive et pratique » (p. 287). Les mêmes auteurs remarquent que ces nouvelles orientations requièrent « une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements mêmes de la formation à l'enseignement » (*Ibid.*, p. 28).

Sur le plan de la formation elle-même, celle-ci a été prolongée d'une année, passant de trois à quatre ans pour tous les ordres d'enseignement. Depuis lors, tout enseignant, du préscolaire, du primaire et du secondaire, termine sa formation initiale après 17 années de scolarité, habituellement aux alentours de 23-24 ans³. Puisqu'il s'agit d'une formation à caractère professionnel, elle devra être *pratique*. Les stages doivent désormais comprendre un minimum de 700 heures en milieu de pratique réparties tout au long des années d'études, mais particulièrement concentrées pendant la dernière année. Un autre élément majeur de cette réforme est l'identification par le MEQ du centre de responsabilité de cette formation, soit les facultés et les départements d'éducation dans les institutions universitaires. Si cela ne pose aucun problème pour la formation au préscolaire et au primaire puisque c'était déjà acquis depuis 1969, ce n'était pas le cas au secondaire où la maîtrise d'œuvre leur revient dorénavant. Habités à définir eux-mêmes et sans consulter qui que ce soit les contenus essentiels à dispenser aux étudiantes et aux étudiants, certains départements des sciences et des sciences humaines et sociales devront se faire quelque peu tirer l'oreille avant d'accepter que des spécialistes de la profession enseignante rattachés aux facultés et départements d'éducation puissent leur indiquer quels types de contenus et, surtout, quels types de traitement ces contenus devraient subir pour être intégrés à la formation des enseignants du secondaire. Enfin, le MEQ met en avant la nécessité d'introduire une formation intégrée qui s'oppose à la fragmentation des contenus disciplinaires, qui doit en conséquence articuler la formation psychopédagogique à la formation disciplinaire et aménager les programmes de formation dans l'optique d'une préparation à l'enseignement.

Les nouveaux programmes mis en œuvre en 1994⁴ n'auront qu'une vie courte. Au tournant du 21^e siècle, le MEQ entend renforcer les liens entre les curriculums de l'enseignement primaire et secondaire qu'il a entrepris

3. A noter également que si les salaires pour les enseignants de ces trois ordres d'enseignement suivent les mêmes échelles depuis la fin des années 1960, la seule différence qui joue depuis la réforme des années 1990 repose sur les années d'expérience, tous les enseignants étant considérés détenir dorénavant 17 ans de scolarité.

4. D'autres principes animaient cette réforme de la formation initiale à l'enseignement de 1994 comme la polyvalence des enseignants du secondaire (principe qui disparaîtra avec la réforme suivante), le développement d'une solide culture générale qui inclut la maîtrise de la langue d'enseignement écrite et parlée



de réviser en profondeur selon la logique de l'approche par compétences et la formation initiale à l'enseignement. A la suite d'Etats généraux de l'éducation tenus en 1995-1996 et de plusieurs avis et rapports, le Gouvernement du Québec procède à la déconfessionnalisation du système scolaire en 1997⁵ et il introduit la même année un énoncé de politique qui redéfinit les missions de l'école québécoise⁶ et les grandes orientations de cette nouvelle réforme et des nouveaux curriculums d'enseignement progressivement implantés au primaire à partir de 2001. Il légitime cette nouvelle réforme par l'urgence d'adapter l'école aux importants changements politiques, économiques, démographiques, sociaux, culturels, et par la nécessité d'améliorer la qualité de la formation en vue d'augmenter la persévérance et le taux de réussite des élèves du Québec⁷.

Dans cette optique et dans le souci d'harmoniser ces nouveaux curriculums avec la formation initiale à l'enseignement, le MEQ publie en 2001 également un document d'orientation (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001) qui définit les orientations, le référentiel de compétences professionnelles et les profils de sortie à partir desquels les universités devront élaborer leurs programmes de formation initiale et les soumettre à l'approbation du CAPFE. Ce document reprend les orientations de 1994 en les renforçant (la professionnalisation, l'approche par compétences, une approche culturelle de l'enseignement) et promeut leur actualisation en retenant 12 compétences professionnelles.

D'autres principes – le relèvement des exigences de la formation, une amélioration de la qualité de l'intervention éducative et une capacité à faire face au changement de différents ordres – sont venus sous-tendre cette dernière réforme de la formation et le référentiel de formation en vigueur. Bref, l'enseignant de demain doit être un professionnel enseignant et un pédagogue cultivé. C'est, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2004), « autour de cet "idéal professionnel" que se tissent les mesures structurantes de la profession, par exemple le dispositif et le contenu de la formation initiale, la certification, la formation continue. L'avènement d'un référentiel de compétences pour l'enseignement est donc au cœur des changements apportés depuis une dizaine d'années à l'organisation de la profession » (p. 27)⁸.

5. De catholiques ou protestantes, les commissions scolaires deviennent francophones ou anglophones.

6. Pour un regard critique sur les finalités de l'école québécoise et de leur mise en œuvre, voir Lenoir (2009, à paraître).

7. Le taux d'abandon des études avant la fin du secondaire, qui a quelque peu diminuer à la suite de la mise en œuvre de différentes mesures, était alors de plus de 33 %.

8. S'il est légitime d'applaudir à la mise en place d'un tel référentiel, il importe toutefois de se questionner sur les liens qu'il assure avec la pratique effective d'enseignement. Voir à ce propos notre critique et celle d'autres auteurs dans Chauvigé et Lenoir (2010) et Lenoir et Bru (2009).



Les nouveaux programmes de formation ont été mis en œuvre à partir de septembre 2004 et sont aujourd'hui toujours en application, quelques modifications ayant pu être apportées ici et là en fonction des évaluations externes du CAPFE et de ses recommandations, ainsi que des dynamiques des équipes locales de formateurs universitaires. Toutefois, on ne peut passer sous silence qu'actuellement des mouvements conservateurs attaquent de plus en plus fortement les orientations sociales-démocrates qui ont caractérisé les réformes socioéducatives au nom du néolibéralisme et de ses principes (libre concurrence, compétitivité, rendement, performativité, efficacité, efficience, marchandisation du savoir, etc.), d'une liberté individuelle qui serait brimée et d'un retour à une *saine gouvernance* économique⁹. Ces tendances, qui rallient des courants aux intérêts divergents, influent de plus en plus sur l'enseignement primaire et secondaire et il n'est pas improbable qu'elles atteignent la formation à l'enseignement.

Le regard géographique

La formation des enseignants a radicalement changé au cours des cinquante dernières années et la transformation s'est accélérée depuis les années 1990. Il ne fait aucun doute, à nos yeux, que cette formation s'est grandement améliorée et son universitarisation y a été pour beaucoup. Si la transition brutale fut assurément pénible et si elle a conduit Morin à écrire en 1977 que, dix ans après, « la formation des maîtres au Québec sanglote en silence derrière le paravent de l'activisme » (p. 138-139), les défis étaient de taille. Mais, depuis maintenant près de trois décennies, tous les formateurs universitaires doivent obligatoirement détenir un doctorat et – au moins théoriquement – mener des recherches pour soutenir et développer leurs savoirs dans le domaine de la formation.

Jusque dans les années 1990, les programmes de formation initiale qui ont fait l'objet des critiques les plus virulentes sont d'abord ceux qui préparaient à l'enseignement secondaire. On leur reprochait d'être peu adaptés à la réalité des écoles polyvalentes québécoises, de n'avoir pas évolué en même temps que des besoins nouveaux se manifestaient (l'échec et l'abandon scolaires, les enfants et les adolescents provenant des milieux socioéconomiquement défavorisés, les enfants et les adolescents présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles de la conduite et du comportement, l'intégration des enfants et des adolescents présentant des difficultés ou des handicaps dans les classes régulières, la diversité ethnique et culturelle des populations scolaires, l'explosion technologique, etc.), d'être trop théoriques et spécialisés, de négliger des aspects importants dans le développement des compétences professionnelles (la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages, l'enseignement stratégique, l'adaptation de l'enseignement, etc.).

9. Voir notre critique (Lenoir, 2004, 2005, 2009, 2010a).



En fait, la formation des maîtres du secondaire, compte tenu des règles qui lui étaient imposées et du peu d'impact des tout nouveaux départements et facultés d'éducation dans les universités face aux facultés disciplinaires plus traditionnelles, depuis longtemps implantées et reconnues, était rapidement devenue stéréotypée et sclérosée. Dans ce contexte, les facultés d'éducation n'ont pu assumer le leadership nécessaire pour véritablement universitariser une formation professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire. De plus, ainsi que le soulignait le Conseil supérieur de l'éducation en 1975-1976, « les principes et objectifs généraux de la formation des maîtres restent à définir » (*Ibid.*, p. 136). Morin ne faisait que rappeler la position identique que le Conseil tenait à cet égard 10 ans plus tôt: « il faut admettre que l'on n'a pas encore réussi à établir une politique nettement définie et entièrement cohérente de formation des maîtres » (*Ibid.*, p. 136).

Dans les deux cas, c'est aujourd'hui chose bien établie avec la maîtrise d'œuvre octroyée aux facultés d'éducation et avec un document d'orientation de la formation fondé sur le développement des 12 compétences professionnelles retenues¹⁰ et qui est accompagné d'autres documents précisant certains aspects de la politique de formation (par exemple, les stages). Cette politique a été à la source de la mise en place de processus de régulation (par exemple, un *numerus clausus* par institution en fonction des besoins en postes d'enseignants au Québec, des modalités externes d'adoption et de suivi de la qualité des programmes de formation), d'une centration sur une logique de l'action dans la formation par le recours à l'approche par compétences professionnelles, une imposition d'au moins 700 heures de stages réparties sur les quatre années de formation, d'un discours sur la professionnalisation du métier d'enseignant qui a certainement eu quelques effets concrets, ainsi l'amélioration des compétences langagières à l'oral et à l'écrit, dans ce dernier cas avec une exigence renforcée et validée par un test national devant être obligatoirement réuni avant la fin de la troisième année de formation.

Bref, les nouveaux enseignants sont de nos jours assurément plus compétents que ceux qui les précédaient il y a 20 ans. Mais chaque innovation et chaque acquis portent leurs limites. Nous n'en relèverons qu'une, relative à la faiblesse de la réflexion sur la place et la fonction des savoirs disciplinaires dans la formation des enseignants du primaire. Si la formation actuelle accorde une attention majeure à tout ce qui concerne le professionnisme et tout particulièrement à tout ce qui est en lien avec les dimensions relationnelles, socio et psychoaffectives et avec la socialisation des élèves, jusqu'à conduire à des dérives que sont la psychologisation des rapports sociaux en classe et l'éducation thérapeutique, au nom de la recherche du bien-être et d'une estime de soi individualisée

10. Certes, il faudrait ici porter un regard critique sur l'approche par compétences tant sur le plan de ses fondements que sur celui de ses modalités d'opérationnalisation dans les écrits, dans les discours et dans la pratique, chez les formateurs comme chez les enseignants en exercice.



(Lenoir, à paraître), on ne peut que constater une préoccupation beaucoup moindre pour la mission d'instruction (Lenoir, 2006) et, dans la formation initiale, un désintéressement pour les savoirs disciplinaires, moins valorisés que la mission de socialisation (Larose, Lenoir, Grenon & Spallanzani, 2000). A cela s'ajoutent des carences importantes sur le plan des fondements en sciences de l'éducation, carences observées précisément tout au long des cours de fondements dispensés depuis quelques années. Les nouvelles orientations semblent avoir eu pour effet de jeter le bébé avec l'eau sale du bain... Une analyse des publications québécoises sur l'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement parues entre 1980 et 2000 (Vanhulle & Lenoir, 2005) relève le peu de références de la part des universitaires aux disciplines contributives et leur sous-utilisation, mais par contre une tendance à une survalorisation des dimensions pragmatico-techniques. Peut-être que cette faiblesse et cette tendance ont des effets négatifs sur les pratiques de formation et expliqueraient certaines des carences observées chez les enseignants en exercice comme en formation.

Le regard sur les formateurs

De nombreux chercheurs se sont penchés systématiquement sur la formation des formateurs et sur le ou les modèles de formateurs attendus. Et ils ont très bien mis en évidence la complexité de la tâche enseignante. Nous ne reprendrons pas ici les travaux bien connus d'Altet, de Bourdoncle, Charlier, Develay, Donnay, Gauthier, Lang, Lessard, Meirieu, Paquay, Perrenoud, Tardif, Zay, etc., pour ne citer que quelques auteurs francophones. Nous ne porterons notre regard que sur deux aspects, ceux de la nécessaire collégialité chez les formateurs et de liens plus étroits avec le milieu de la pratique, pour rappeler les conséquences que ces deux modalités peuvent susciter sur le plan des processus de formation.

Le développement d'un esprit coopératif entre formateurs, qui a certes quelque peu progressé ces dernières années, en tout cas dans notre Faculté, et l'établissement de liens intersubjectifs plus étroits avec les enseignants en exercice et le milieu scolaire pourraient conduire à la réduction, sinon à l'élimination, de plusieurs problèmes que la recherche a pu relever. Nous venons de les présenter et d'esquisser quelques pistes opérationnelles pour actualiser dans la formation initiale un autre rapport aux finalités, à l'agir, mais aussi au savoir et aux savoirs (Lenoir, 2010b).

Nous rappelons et commentons quatre problèmes toujours ancrés dans la formation initiale à l'enseignement: la perspective additive, cumulative des activités de formation largement fondée sur une pratique transmissive d'informations; les fermetures, sinon les clôtures entre les didactiques des disciplines, entre les didactiques, la pédagogie et la gestion de la classe et le peu de souci pour les didactiques dans le milieu de pratique;



un hiatus profond entre une formation vue comme *pratique* acquise dans les écoles et une formation vue comme *théorique* qui serait le propre de la formation universitaire, ce qui a pour effet de maintenir l'opposition stérile entre théorie et pratique et conduit à des effets parfois pervers par l'adhésion des futurs enseignants à des modèles obsolètes et sclérosés; l'ignorance des pratiques de sens commun dans la formation universitaire et leur survalorisation dans les écoles.

La vision individualiste et cloisonnée de l'enseignement n'est plus de mise au sein du milieu de formation qui se compose de deux sphères complémentaires et indispensables: celle de la pratique scolaire et celle de la formation universitaire. Au secret et à l'opacité des activités professionnelles réalisées isolément doivent se substituer des collaborations et des partenariats avec l'ensemble des formateurs (professeurs d'université, chargés de cours, superviseurs de stages, enseignants associés¹¹, futurs enseignants) qui ont pour fonction d'assurer une formation cohérente et intégrative, fondée sur une logique d'action articulée par des savoirs de différents types et orientée vers la production de situations d'apprentissage des savoirs disciplinaires. La constitution d'équipe de formation et d'encadrement pourrait à la fois rompre les cloisonnements et la conception cumulative de la formation et éliminer le divorce de fait entre la formation en milieu de pratique et la formation en milieu universitaire. La complexité de l'acte enseignant requiert ces partenariats qui s'appuieraient sur des modalités organisationnelles qui devraient alors faire appel entre autres à des approches interdisciplinaires.

Le regard sur les institutions

Au Québec, chacune des institutions universitaires conçoit ses programmes de formation à l'enseignement en fonction du cadre général prescrit par le MEQ et les soumet ensuite pour approbation au CAPFE. Il existe donc des variations parfois substantielles. De plus, les contextes économiques, sociaux, culturels, etc., peuvent varier de manière importante. Par exemple, le contexte, mais aussi les clientèles sont radicalement différents entre les institutions universitaires de Montréal et les constituantes de l'Université du Québec dans les régions éloignées de la province (par exemple, Rouyn-Noranda, Chicoutimi, Rimouski). Les défis sont donc différents pour chaque institution en ce qui concerne la formation à l'enseignement. De plus, il n'est pas possible de dissocier cette formation de l'ensemble de la réalité universitaire, les facultés en charge de la formation à l'enseignement n'étant qu'une des composantes de chaque université. Dans plusieurs constituantes de l'Université du Québec, il ne s'agit même que de départements insérés dans une unité plus grande.

11. Les enseignants sont *associés* parce qu'ils accueillent des futurs enseignants lors de leurs stages.



Toutefois, il est sans doute permis de signaler quelques défis plus ou moins partagés par les universités québécoises¹² qui souffrent par ailleurs d'un sous-financement récurrent depuis plusieurs années dans le contexte nord-américain. Ces défis concernent plus particulièrement les facultés concernées. Et le premier est sans doute leur reconnaissance, leur crédibilité au sein de l'univers universitaire. Cette reconnaissance passe entre autres par un développement accru de la recherche, ce qui se traduit concrètement par l'obtention de subventions de la part des organismes subventionnaires, et par le renforcement des liens avec les milieux de pratique. Sur le plan de la recherche, de plus en plus de professeurs déposent des demandes de subvention et l'on observe une progression du nombre de chercheurs subventionnés. Toutefois, la compétition est de plus en plus forte et les subventions de plus en plus réduites. La tendance conservatrice et la vision utilitariste portée par le néoconservatisme et le néolibéralisme qui le légitime ne favorisent guère l'intérêt du politique et des décideurs économiques pour les sciences humaines et sociales. Sur le plan des liens avec les milieux de pratique, un rapprochement important s'est produit au cours de la dernière décennie. Il est dû à une intercompréhension portant sur la nécessité d'une collaboration plus étroite pour combattre l'abandon scolaire et favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre. À l'Université de Sherbrooke par exemple, plusieurs chaires de recherche privées ont été créées et financées par le milieu scolaire. Récemment, le MEQ a débloqué des fonds pour financer sur concours un programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire ayant pour finalité le soutien des universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formation conçus en partenariat avec le milieu scolaire¹³.

S'il est bien d'autres défis pour la formation à l'enseignement au Québec – par exemple, l'insuffisance des inscriptions en formation à l'enseignement des sciences au secondaire ou, et non le moindre, l'évaluation des compétences –, nous attirons l'attention sur une problématique dans la formation initiale à l'enseignement primaire. Elle renvoie au relèvement culturel et à ce que le document d'orientation du MEQ (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001) souligne en évoquant la nécessité d'un maître cultivé, « passeur culturel, comme héritier, critique et interprète de la culture » (p. 39), ce qui requiert de « lui faire acquérir différents objets de culture, différents savoirs » (p. 40). Or, le développement d'un maître cultivé ainsi défini impose, au-delà du développement des 12 compétences professionnelles, un appui sur trois contributions essentielles.

12. Les institutions universitaires qui ont charge de la formation initiale à l'enseignement sont les suivantes: trois universités anglophones (les universités McGill et Concordia à Montréal et l'Université Bishop à Sherbrooke); quatre universités francophones (l'Université Laval à Québec, l'Université de Sherbrooke, l'Université de Montréal et l'Université du Québec avec six constituantes concernées: à Montréal, à Trois-Rivières, à Chicoutimi, à Rimouski, en Abitibi-Témiscamingue à Rouyn-Noranda, en Outaouais à Hull).

13. Plus de la moitié des projets financés ont été soumis par des professeurs de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.



La première est la réinjection dans la formation initiale de ce que nous pouvons caractériser globalement de fondements: l'épistémologie, la sociologie et l'histoire dans le champ de l'éducation tout particulièrement, aujourd'hui pratiquement disparues. La seconde renvoie à une formation disciplinaire beaucoup plus conséquente, nos futurs enseignants du primaire s'avérant relativement peu instruits dans plusieurs disciplines¹⁴. La troisième porte sur la nécessité d'une exigence de contact avec des objets de culture, à des œuvres produites par l'humanité.

Conclusion

En conclusion, si le bilan qu'il est permis d'établir de la formation initiale à l'enseignement au Québec est loin d'être négatif, des transformations majeures de cette formation s'étant produites sans guère de remous intenses au cours des 20 dernières années, il n'en reste pas moins qu'il demeure des zones d'ombre à traiter pour améliorer encore la qualité de cette formation et pour chercher, en fonction en tout cas des orientations et des discours présents, à professionnaliser davantage le métier d'enseignant.

14. Nous pensons qu'il s'agit d'un phénomène beaucoup plus large, nord-américain, pour lequel nous avons essayé de formuler une hypothèse interprétative (Lenoir, 2002). En 1991, Kramer (2000), dans une de ses conclusions à une vaste enquête sur la formation des enseignants aux États-Unis, écrivait ce qui suit: « Actuellement, nos institutions de formation des enseignants, les écoles, les collèges et les départements d'éducation des campus dans tout le pays, sont en train de produire pour les classes des experts en méthodes d'enseignement avec aucun contenu pour les appliquer. Leurs techniques sont nombreuses, leurs savoirs pratiquement inexistantes. Une maîtrise des stratégies d'enseignement, une emphase sur la psychologie éducationnelle, une familiarité avec les philosophies pédagogiques ont graduellement pris la place des connaissances en histoire, en littérature, en sciences et en mathématiques » (p. 212).



Références

- Bélanger, Y., Comeau, R. & Métivier, C. (dir.). (2000). *La Révolution tranquille – 40 ans plus tard: un bilan*. Montréal: Editions VLB.
- Chauvigné, C. & Lenoir, Y. (dir.). (2010). Les référentiels en formation. Enjeux, fondements, contenus et usages. *Recherche et formation*, 64, 9-120.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Ferretti, L. (1999). Dossier: La révolution tranquille. *L'Action nationale*, LXXXIX(10), 59-92.
- Gouvernement du Québec (1963-1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Rapport Parent) (5 vol.). Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Enoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Hamel, T. (1991). *Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Laforest, M. & Lenoir, Y. (1995). *La formation des maîtres au Québec: contexte historique et situation actuelle (2 – Etat actuel et perspectives de changement)*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Documents du CRIE, n° 7).
- Larose, F., Lenoir, Y., Grenon, V. & Spallanzani, C. (2000). Les représentations des futurs enseignants québécois du primaire au regard de la formation initiale et des responsabilités des formateurs. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 275-288.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux Etats-Unis: éléments de mise en perspective sociohistorique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-126.
- Lenoir, Y. (2004). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives ? In C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation des résultats en éducation* (p. 257-278). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2005). Le "Rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons Educatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin, mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.
- Lenoir, Y. (2010a). L'école doit-elle former des individus ou des sujets sociaux ? Questions au néolibéralisme triomphant à propos des rapports entre individualisme et communauté éducative. In P. Maubant et L. Roger (dir.), *De nouvelles configurations éducatives entre coéducation et communautés d'apprentissage* (p. 143-162). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (2010b). Au Québec: pour une reconceptualisation d'un modèle de formation initiale. *Cahiers pédagogiques*, 65(17), 46-49.
- Lenoir, Y. (dir.). (à paraître). *Les pratiques des enseignants face à l'exigence de la réussite: instruire et/ou socialiser ? Un croisement international de regards sociologiques, anthropologiques et des sciences de l'éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. & Bru, M. (dir.). (2009). *Quels référentiels pour la formation professionnelle à l'enseignement ?* Toulouse: Editions universitaires du Sud.
- Lenoir, Y. & Laforest, M. (1995). *La formation des maîtres au Québec: contexte historique et situation actuelle (1 – Un aperçu historique du système scolaire)*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Documents du CRIE, n° 6).
- Lessard, C. & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec, 1945-1990. Histoire, structures, système*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.



- Martinet, M.-A., Raymond, D. & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'éducation, direction de la titularisation.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Thompson, D.C. (1984). *Jean Lesage et la révolution tranquille*. Montréal: Editions du Trécarré.
- Vanhulle, S. & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke: Editions du CRP.