

La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 1)

CHRONIQUE • Profession de l'éducation

Dans ce texte, je propose un bilan critique de l'évolution de la formation à l'enseignement au Québec depuis le début des années 1990, en tentant de dégager des perspectives pour l'avenir. En m'inspirant de mes travaux antérieurs sur l'évolution de la profession enseignante, je m'efforce de relier « formation » et « profession », et de comprendre leur influence mutuelle, la seconde pesant davantage sur la première, comme je tâcherai de le montrer.

Comme chercheurs, professeurs et formateurs d'enseignants, bref, en un mot, comme universitaires, nous avons inévitablement tendance à considérer la formation à l'enseignement et la profession enseignante de notre point de vue (un sociologue dirait de notre position dans les rapports sociaux), ce qui peut nous amener à surestimer l'importance de notre action formatrice et donc l'impact réel de nos programmes de formation sur la profession enseignante et, plus largement, sur l'école québécoise. En réalité, notre vision de l'enseignement, de la profession et de l'école me semble la plupart du temps une vision interne à l'université et construite par et pour des usages universitaires. La formation des enseignants est notre territoire professionnel et institutionnel; elle est aussi la source de notre imaginaire, lequel nous amène parfois à croire que la formation que nous offrons est un levier social suffisamment puissant pour professionnaliser le personnel enseignant et améliorer ainsi l'école. C'est aussi notre position sociale et institutionnelle qui explique pourquoi les réformes de la formation à l'enseignement sont si importantes pour nous : nous les portons à bout de bras,

nous tentons d'en tirer le meilleur parti malgré les difficultés qu'elles soulèvent, nous nous efforçons d'y adhérer précisément parce que nous n'avons guère le choix, même si nous doutons parfois de leurs fondements intellectuels. En effet, ces réformes constituent pour une bonne part la substance de notre travail individuel et de notre mission collective : former des enseignants.

Ce faisant, nous risquons d'oublier que cette formation n'est qu'une petite pièce – une très petite pièce comme je vais essayer de le montrer – dans le vaste casse-tête du système professionnel enseignant. Ce système est lui-même intégré au système scolaire, lequel est à son tour encastré dans le système social, ce dernier étant désormais une véritable « mosaïque mobile » (Hargreaves, 1994), constamment traversée par des processus sociaux et des changements que nous, formateurs universitaires, ne maîtrisons pas du tout, et qui refaçonnent à large échelle et en profondeur le champ éducatif au Québec comme ailleurs.

Bien sûr, je ne veux pas dire que notre activité professionnelle est sans importance, au contraire! Cependant, je pense que nous avons intérêt à ouvrir nos œillères et à voir que sa portée est somme toute restreinte dans l'état actuel des choses. Plus nécessaire encore, je crois que nous avons besoin d'une conscience professionnelle élargie, d'une conscience critique qui ne s'attache pas uniquement à ressasser les problèmes internes à nos facultés et à nos programmes de formation, mais qui s'efforce de prendre en compte les phénomènes externes, tant historiques et sociaux que professionnels et éducatifs. Ceux-ci conditionnent en profondeur et sur la longue durée la formation à l'enseignement et la profession enseignante au Québec.

Le présent texte se veut une petite contribution à la constitution de cette conscience élargie et critique. L'hypothèse qui le guide est qu'on ne peut pas comprendre notre système de formation en l'étudiant en vase clos, il faut nécessairement le lier à la condition enseignante dans l'école publique : formation et profession sont les deux faces de la même réalité prise à deux moments différents des trajectoires enseignantes. Je m'attarde dans un premier temps à tirer quelques leçons de l'histoire des réformes de la formation à l'enseignement. Dans un second temps, je discute de quelques-unes des limites sur lesquelles viennent buter depuis longtemps toutes les belles intentions réformistes. En conclusion, je tente de dégager quelques perspectives pour l'avenir.

1. D'une réforme à l'autre ou quelles petites leçons à tirer de l'histoire de la formation des enseignants

Depuis les années 1960, un grand nombre de chercheurs universitaires se sont intéressés à la formation initiale des enseignants et à l'exercice de l'enseignement au Québec. Bien qu'il n'existe pas de bilan sur tous les travaux qu'ils ont publiés, on peut facilement les estimer à plusieurs milliers. Depuis les réformes de 1994 et de 2001, ce nombre s'est considérablement accru, donnant même lieu à une large concentration de chercheurs dans un centre d'envergure nationale (le CRIFPE) officiellement reconnu et financé depuis 25 ans par le FRQSC et la plupart des universités francophones de la province. Plusieurs autres équipes et centres de recherche s'intéressent également à l'enseignement : leurs travaux permettent donc d'éclairer des enjeux relatifs à la formation du personnel enseignant et de contribuer potentiellement à l'amélioration de sa qualité. De manière générale, dans son récent bilan sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec, le CAPFE constate que :

Dans presque toutes les universités, une forte majorité des travaux de recherche des professeurs était liée d'assez près à l'enseignement et à la formation des maîtres. Des champs de recherche féconds se sont développés, par exemple sur les différentes didactiques, l'éco-psychologie de la classe, l'ergonomie du travail enseignant, etc. Mentionnons également les méthodologies de recherche qui rapprochent les chercheurs et les praticiens. Bref, de plus en plus d'universitaires ont une assez bonne connaissance des contextes de pratique. (2015, p. 27)

De plus, on observe depuis les dernières réformes un souci croissant de la part de plusieurs facultés d'éducation de fonder la formation initiale à l'enseignement sur des données issues de la recherche, elles-mêmes articulées au besoin des milieux scolaires. Ce souci n'est pas une lubie québécoise, car il est au cœur du mouvement international de professionnalisation de l'enseignement depuis les années 1980, lequel vise, entre autres, à asseoir la formation et la profession sur une base de connaissances scientifiques. Selon les défenseurs de la professionnalisation, seule une telle base de connaissances serait à même de légitimer l'expertise professionnelle des enseignants, non seulement aux yeux de la population, particulièrement les parents des élèves, mais aussi auprès des autorités éducatives et des autres professionnels, de plus en plus nombreux, qui interviennent auprès des élèves.

Cette évolution d'ensemble — que j'ai personnellement vécue comme formateur d'enseignants et chercheur spécialisé dans l'étude de la profession — s'est donc traduite au cours des dernières décennies par une croissance à la fois quantitative et qualitative des connaissances issues de la recherche universitaire sur la profession enseignante et sa formation. Il est également permis de penser que cette formation initiale s'est améliorée depuis la dernière réforme de 2001, comme le montrent notamment cinq enquêtes portant sur les étudiants en formation à l'enseignement et s'étalant sur une douzaine d'années (Bidjang, 2005; Jobin, 2010; Jobin et Tardif, 2012; Laforce, 2002; Table MEQ-Universités, 2000). En effet, ces enquêtes parviennent à des résultats globalement positifs — parfois même très positifs — quant à l'évaluation de la formation à l'enseignement par les futurs enseignants, tandis que leurs compétences professionnelles sont elles aussi évaluées positivement aussi bien par les enseignants associés responsables des stages, les directions d'établissements que les formateurs et superviseurs universitaires.

Bref, avec l'essor de la recherche sur l'enseignement et l'amélioration de la formation, nos facultés et départements d'éducation peuvent-ils enfin se dire « mission accomplie », après plusieurs années de lourdes réformes?

Malheureusement, les choses ne sont jamais si simples ni si claires en éducation! En effet, d'autres enquêtes indiquent qu'il ne faut pas confondre le discours des futurs enseignants sur la formation initiale (lesquels sont encore des étudiants immergés en bonne partie dans la culture universitaire) avec celui des enseignants en exercice : ces derniers sont en général beaucoup plus critiques que les premiers, et ce, depuis longtemps. Par exemple, à la fin des années 1980, sous la direction de Claude Lessard, nous avons réalisé des entretiens avec plus de 130 enseignants de l'école primaire et secondaire (Lessard et Tardif, 1996; Tardif et Lessard, 2000). La plupart de ces enseignants avaient été formés dans les années 1960 et 1970, certains même à la fin des années 1950 dans les anciennes écoles normales et donc bien avant les dernières réformes. Nous les avons notamment interrogés sur ce qu'ils pensaient de leur formation et comment ils l'évaluaient. Nous les avons aussi questionnés sur l'apprentissage de leur

travail (où et comment ils avaient appris à enseigner) et sur leur sentiment de compétence (comment ils le définissaient et le légitimaient). Au cours de l'année 2003, avec une équipe élargie, nous avons repris ce même entretien avec 300 enseignants canadiens, parmi lesquels on comptait une soixantaine d'enseignants québécois. Enfin, depuis 2013, avec une autre équipe, nous suivons dans une perspective longitudinale une cohorte de 55 nouveaux enseignants pendant cinq ans. Ces enseignants ont pour la plupart six ans et moins de carrière. Nous leur avons également administré le même entretien dès la première année de la recherche. Or, j'ai montré ailleurs (Tardif, 2013) que des années 1960 à nos jours, et ce, malgré trois réformes importantes (réforme des années 1960, celles de 1994 et de 2001), les discours des enseignants anciens, récents et actuels à propos de leur formation se ressemblent étrangement!

De manière générale, aussi bien les enseignants formés dans les années 1960-1970 que ceux des années 2003 et 2013 sont plutôt dubitatifs face à leur formation initiale. Deux constats semblent faire consensus parmi les trois groupes d'enseignants à près de 60 ans de distance : l'importance cruciale de la pratique et de l'expérience dans l'apprentissage du métier, ainsi que la difficile intégration des contenus théoriques à la pratique. Selon les enseignants interrogés, ce n'est pas la formation (normalienne ou universitaire), mais bien les savoirs d'action et l'expérience du travail enseignant qui seraient à la base de la maîtrise de leurs compétences professionnelles².

En somme, les enseignants des années 2010 ressemblent beaucoup à leurs collègues formés dans les années 1950 à 1970. Ils souhaitent une formation solide sur les stratégies pédagogiques et les techniques éducatives (notamment en gestion de classe), sans trop se soucier des recherches et connaissances qui ont permis de les valider. Ils valorisent unanimement le côté « pratico-pratique » de la formation, particulièrement les stages, et accordent en général peu de valeur aux connaissances théoriques et aux traditions intellectuelles (philosophie, sociologie, histoire, psychologie, etc.) à la base des sciences de l'éducation. Dans mon analyse de 2013, j'en suis arrivé au constat suivant : « On observe donc ici l'existence d'un écart important entre les exigences reliées à la professionnalisation de l'enseignement véhiculées par les universités et le MELS et les perceptions qu'ont les enseignants de leur propre apprentissage du métier. Le moins qu'on puisse dire, c'est que l'idéal du praticien réflexif et du pédagogue cultivé ne semble guère ni guider ni même inspirer les enseignants » (p. 308).

Il est important de souligner que ce rapport problématique des enseignants à leur formation initiale n'est pas du tout typique du Québec. Par exemple, en 2013, la National Council on Teacher Quality (voir Greenberg, McKee et Walsh, 2013) publiait aux États-Unis les résultats d'une vaste enquête menée auprès de 1 100 institutions (universités et collèges) de formation des enseignants. La principale conclusion de cette enquête est celle-ci : après 25 ans de réformes, la vaste majorité des nouveaux enseignants arrivent encore dans les écoles américaines en cherchant par eux-mêmes leurs propres voies pour enseigner. Bref, ils réfèrent très peu aux savoirs acquis lors de leur formation initiale, y compris dans des domaines comme l'apprentissage de la lecture où on possède pourtant aujourd'hui des théories très solides reposant sur des données probantes. Je rappelle que durant les années 1980, les trois célèbres rapports *A nation at risk* (1983) de la National Commission on Excellence in Education, *Tomorrow's teachers* (1986) du Holmes Group et *A nation prepared: teachers for the 21st century* (1986) de la Carnegie Task Force on Teaching as a Profession se basaient sur le même constat pour critiquer durement la formation des enseignants aux États-Unis et lancer le mouvement de professionnalisation

de l'enseignement. Trente ans plus tard, il semble bien que le même problème perdure. Mais s'agirait-il uniquement d'un problème nord-américain?

Au fil des décennies, j'ai eu l'occasion d'enseigner dans des programmes de formation des enseignants dans quelques pays d'Europe et d'Amérique latine. Plusieurs de mes étudiants et de mes collègues ont conduit des travaux sur la formation des enseignants dans diverses sociétés : Brésil, Belgique, France, Mexique, Argentine, Colombie, etc. Or, partout, le constat précédent s'impose : de manière générale, les enseignants restent très dubitatifs face à la qualité et surtout à l'utilité de leur formation professionnelle. Partout, ils s'en remettent principalement à l'apprentissage expérientiel de l'enseignement pour maîtriser les diverses dimensions de leur travail. J'ai aussi dirigé une institution de formation des enseignants en Suisse pendant quatre ans. Si on les compare aux enseignants de la plupart des autres pays de l'OCDE et bien sûr du Québec, les enseignants helvétiques comptent parmi les plus choyés : leur rémunération est très élevée, leurs conditions de travail s'avèrent généralement excellentes, leur travail reste relativement bien valorisé dans l'opinion publique et auprès des parents. Bref, ils donnent l'impression de constituer une véritable profession au sens noble du terme. Pourtant, encore là, ils professent un doute généralisé sur leur formation et, par ricochet, sur les institutions qui les forment, qu'elles soient de type universitaire comme à Genève ou des hautes écoles pédagogiques comme dans les autres cantons suisses. À ma connaissance, parmi les pays de l'OCDE, seuls les enseignants finlandais semblent apprécier leur formation et la considèrent vraiment comme utile (Morales Perlaza, 2012).

Au final, je retiens trois idées de mon argumentation précédente : les enseignants de métier entretiennent en général un rapport problématique, voire critique à leur formation professionnelle; ce rapport problématique est généralisé et se retrouve dans un grand nombre de pays, sinon la plupart, il n'épargne donc aucune institution de formation ni aucun programme de formation, peu importe sa nature et sa durée; enfin, ce rapport se maintient à travers le temps, et ce, en dépit des réformes successives de la formation initiale. Bref, au Québec comme ailleurs, il semble donc exister un vieux contentieux entre la profession enseignante et sa formation.

Bien sûr, il faut relativiser cette situation, car elle n'est certainement pas propre à l'enseignement. Il est probable qu'elle se retrouve à des degrés divers dans la plupart des formations professionnelles universitaires. Donald Schön a d'ailleurs bâti sa carrière sur ce problème : ces formations proposeraient selon lui des connaissances qui ne correspondraient pas du tout aux savoirs réellement mobilisés dans les pratiques professionnelles. De plus, avec la multiplication de nombre de groupes et d'ordres professionnels au Québec (Langlois, 2011), avec l'allongement général des études professionnelles depuis 30 ans et l'inflation des titres universitaires, il est de plus en plus fréquent de voir les programmes des facultés professionnelles critiqués pour leur faible adéquation avec les besoins du marché du travail. Par ailleurs, les universités sont parfois mises sur la sellette quant à la qualité de la formation qu'elles offrent. Par exemple, selon le récent Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes³, 27 % des diplômés universitaires, toutes générations confondues, seraient considérés comme analphabètes fonctionnels⁴. Bref, on le voit bien, la formation offerte par les facultés d'éducation n'est pas la seule à subir des critiques. Quand l'université devient un élément clef du système productif national, il est normal que la main-d'œuvre qu'elle forme soit évaluée à l'aune de critères aujourd'hui très à la mode comme l'employabilité, le professionnalisme, l'efficacité, la performance et l'imputabilité. Or, déchoir de ces critères mène rapidement au banc des accusés.

Malgré ces nuances, il me semble pourtant que ce contentieux entre la profession enseignante et sa formation est plus grave dans notre domaine qu'ailleurs. En effet, nos facultés d'éducation n'ont pas seulement pour mission de former des étudiants comme les autres facultés disciplinaires et professionnelles, elles sont aussi censées posséder une expertise spécifique et de haut niveau pour tout ce qui concerne les processus de formation liés à l'enseignement et l'apprentissage. Ne l'oublions surtout pas, nous sommes des formateurs de formateurs et notre première mission éducative est de former des professionnels de l'enseignement et de l'apprentissage à l'aide de connaissances et de formations spécialisées dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage. En ce sens, si les enseignants, génération après génération, doutent de la qualité et de l'utilité de notre formation, ce doute ne se limite pas du tout à l'organisation de nos programmes, mais cible réellement le cœur de notre mission : former des enseignants capables de réellement soutenir les apprentissages de leurs élèves.

Dès lors, la question se pose : comment éliminer ou du moins atténuer ce contentieux? Faut-il pour cela repenser nos actuels programmes universitaires? Plus globalement, le temps est-il mûr pour une autre réforme de la formation initiale des enseignants? Je ne pense pas me tromper en disant que cette idée est dans l'air du temps depuis quelques années déjà. Du côté du gouvernement et du MEES, mais aussi de la CAQ, on observe un « retour du refoulé » comme disaient jadis les freudiens, soit le projet de création d'un ordre professionnel des enseignants, lequel avait fait long feu au début des années 2000. Si un tel projet se réalisait (mais il y a encore loin de la coupe aux lèvres!), il est clair qu'il aurait un impact direct sur la formation et les facultés d'éducation comme ce fut le cas en Ontario et en Colombie-Britannique. Mais sans aller vers un tel chamboulement imprévisible pour l'instant, des questions d'actualité ne nous invitent-elles pas à anticiper, voire à souhaiter une réforme prochaine de la formation initiale des enseignants?

Par exemple, 15 ans plus tard, le référentiel de compétences du Ministère tient-il encore la route? Faut-il le revoir, le préciser, l'allonger, le réinventer complètement, voire s'en débarrasser? Qu'en est-il de la formation disciplinaire des futurs enseignants tant du primaire que du secondaire? Faut-il s'inspirer du modèle consécutif ontarien (en vigueur dans de nombreux pays, provinces canadiennes et états américains), soit un baccalauréat disciplinaire suivi d'une formation à l'enseignement d'une ou deux années, voire d'une maîtrise, ce que les Européens appellent la « mastérisation » de la formation? Déjà certaines universités québécoises s'inspirent en partie de ce modèle en créant des maîtrises qualifiantes. Par ailleurs, étant donné l'actuel mode de financement des programmes de formation à l'enseignement, qui fait en sorte que leurs étudiants sont les moins financés de tout le réseau universitaire (Tardif et Mukamurera, 2018), le poids et le coût de la formation pratique pour les facultés d'éducation pourraient-ils être plus judicieusement répartis sur la phase d'insertion des nouveaux enseignants, ce qui impliquerait un engagement beaucoup plus grand des établissements et des enseignants de métier dans la formation de leurs pairs? Autre question d'actualité : la fameuse approche-programme, dont on entend vanter les mérites depuis 15 ans, est-elle vraiment compatible avec l'organisation du travail des professeurs et le déroulement des carrières universitaires? Comment assurer une véritable concertation entre les formateurs universitaires lorsque la majorité (50 % à 75 % selon les universités) est composée de chargés de cours, donc de formateurs à temps très partiel et très faiblement engagés dans les programmes et envers l'université? Pourquoi les professeurs de carrière désertent-ils aussi largement la formation pratique et la supervision des stages? D'autres questions sont plus sensibles et confinent parfois au tabou : avec un taux de précarité dans l'enseignement qui se maintient autour

de 45 % depuis les années 1980, conjugué avec le lent mais irréversible déclin du groupe des jeunes d'âge scolaire au sein de la pyramide démographique au Québec, a-t-on vraiment besoin, dans les 25 prochaines années, de former autant d'enseignants dans autant de facultés? Ne faudrait-il pas être plus sélectif, en former moins et dans moins de facultés, mais mieux, par exemple, en s'inspirant d'un modèle clinique de formation?

Ces questions et bien d'autres du même genre me semblent pointer des enjeux sérieux et elles devraient interpeller à mon avis toutes les personnes qui, au Québec, sont concernées de près ou de loin par la qualité de la formation de nos enseignants. Mais doivent-elles inévitablement conduire à une nouvelle réforme de la formation initiale? Ou encore, de manière plus générale, réformer la formation initiale, est-ce vraiment la voie la plus prometteuse? Que nous apprend l'histoire des réformes à ce chapitre?

Comme je le disais précédemment, les problèmes relatifs à la formation des enseignants n'ont rien de récents au Québec, car ils sont récurrents d'une réforme à l'autre depuis les années 1960. Lors de la Révolution tranquille, les formations normaliennes ont été durement prises à partie, y compris dans le rapport Parent. Les écoles normales ont donc été abolies et la formation du personnel enseignant transférée dans les universités. Ce processus de transfert s'étalera tout au long des années 1970, la dernière école normale fermant ses portes en 1977. Mais dès la fin des années 1970 et tout au long des années 1980, les nouvelles formations universitaires seront à leur tour sévèrement critiquées (Gauthier et Mellouki, 2005; Lessard, 1998). Selon la Commission d'étude sur les universités et son Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants (1979), les programmes de cette époque étaient devenus une véritable cafétéria de connaissances hétéroclites. Le Comité constatait aussi d'importantes variations d'une université à l'autre dans l'organisation et les contenus des programmes, situation qui ne semble pas avoir vraiment changé sur le fond (Desjardins et Dezutter, 2009; Morales Perlaza, 2016). Enfin, les jeunes enseignants de cette époque ne se reconnaissaient pas du tout dans ces nouvelles formations universitaires, qu'ils jugeaient éclatées et beaucoup trop théoriques (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991). Ces critiques (conjuguées à d'autres facteurs) ont directement conduit aux réformes de 1994 et 2001. Vingt ans plus tard, sommes-nous plus avancés? Avons-nous réussi à réconcilier les nouvelles générations d'enseignants qui entrent massivement en poste dans les écoles depuis la fin des années 1990 avec leur formation? Formons-nous vraiment, selon les vœux du Ministère, des enseignants professionnels, des praticiens réflexifs, des pédagogues cultivés, qui mobilisent nos connaissances universitaires dans leurs activités avec les élèves?

Manifestement non. Au fond, ce que l'histoire des 60 dernières années nous apprend, c'est que réformer la formation des enseignants n'est pas forcément la meilleure solution pour résoudre les problèmes et enjeux auxquels fait face depuis longtemps la profession enseignante, problèmes et enjeux qui se répercutent à leur tour sur cette même formation et qui parfois la délitent ou l'invalident.

Je me propose d'examiner et de discuter dans la suite de ce texte ces problèmes et enjeux, en montrant comment ceux-ci constituent des obstacles sérieux qui limitent drastiquement le potentiel de notre système de formation. Comme je ne veux pas écrire un texte interminable, je vais me limiter à trois d'entre eux : la dissonance qui semble exister entre les finalités de la formation universitaire et les réalités professionnelles qui caractérisent aujourd'hui le travail des enseignants dans l'école publique; les problèmes liés au recrutement de nos étudiants; enfin, les enjeux liés à la formation continue et au développement professionnel du personnel enseignant.

2. La formation des enseignants : un système social complexe ouvert sur la profession, l'école et la société

Former des étudiants, faire de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, la communiquer par écrit ou oralement, participer à des comités de gestion de la formation et de la recherche, voilà en gros l'univers quotidien des formateurs universitaires en éducation. Pourtant, la formation des enseignants n'existe pas toute entière dans l'enceinte de nos facultés; elle n'est pas non plus exclusivement coulée dans l'organisation de nos programmes ni ne découle des décisions de nos comités ou des résultats de nos recherches.

Elle s'inscrit de nos jours dans un véritable système social au sein duquel interviennent plusieurs organisations qui interagissent entre elles. Ainsi, loin d'être la seule affaire des professeurs et des facultés d'éducation, la formation résulte des actions combinées du MEES et des organismes apparentés comme le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAFPE) qui contrôlent en partie la formation; des commissions et milieux scolaires qui sont les futurs employeurs des diplômés formés par les facultés d'éducation et qui veillent à l'adéquation entre les besoins de formation du personnel scolaire et l'offre de formation qu'on leur destine; de la profession enseignante et ses organes de représentation, particulièrement les syndicats; du personnel enseignant lui-même dont les membres (près de 12 000 annuellement) accueillent les stagiaires universitaires dans leur classe pour la formation pratique. D'autres organismes, comme le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et des associations jouent un rôle consultatif et parfois persuasif auprès du MEES et des universités comme le montrent certains avis importants du CSE sur la profession enseignante depuis 30 ans. Dans le même sens, l'action de certaines associations pédagogiques d'enseignants peut avoir un impact important sur l'ensemble du système : pensons ici au projet de création d'un ordre professionnel des enseignants porté par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) à la fin des années 1990 et au début des années 2000, qui a obligé tous les acteurs du système de formation à se positionner par rapport à lui. Finalement, même à l'intérieur du système universitaire québécois, les marges de manœuvre des facultés d'éducation sont réduites et doivent régulièrement être négociées avec les autorités universitaires, les autres facultés, les instances d'accréditation des programmes, etc. À ce propos, mon expérience des 30 dernières années en milieu universitaire m'a appris que les facultés d'éducation ne sont pas forcément « une force qui compte » dans le système universitaire tant du côté de l'enseignement que de celui de la recherche.

À son tour, le système social de la formation du personnel enseignant n'est qu'une pièce d'un système professionnel plus vaste qui régule et encadre la profession enseignante dans l'école et la société. Ce système comprend à peu près les mêmes organisations que précédemment (MEES, syndicats, commissions scolaires, associations, etc.), auxquels viennent se joindre plusieurs autres acteurs sociaux : cadres scolaires, associations de parents, milieux d'affaires, autres professions intervenant en milieu scolaire, groupes de pression, médias, etc. Ces deux systèmes (formation et profession) ne sont pas des systèmes logiques ou cybernétiques; ils ne sont pas régis par une seule et omnipotente rationalité qui descendrait en cascade, du MEES par exemple, vers tous les éléments du système pour les aligner dans la bonne direction. Il s'agit de systèmes sociaux au sein desquels les organisations et acteurs s'efforcent de définir l'enseignement en fonction de leurs perspectives et intérêts multiples. Au bout du compte,

la formation des enseignants est la résultante des relations de collaboration, mais aussi des rapports de force entre ces organisations et acteurs qui possèdent des pouvoirs différents (économiques, politiques, culturels, etc.) et hiérarchisés.

Ces rapports de force, ces pouvoirs et hiérarchies se traduisent symboliquement à travers un cadre économique, politique, légal et réglementaire complexe et évolutif, lequel nourrit et légitime les politiques de formation du personnel enseignant et son travail. Au sein du système professionnel, ce cadre et ces politiques répondent aux questions suivantes : de quel type d'enseignant le Québec a-t-il besoin aujourd'hui? Qui doit être cet enseignant (son identité professionnelle, son statut), que doit-il savoir (son expertise spécifique), que doit-il être capable de faire (ses compétences), quelles doivent être sa mission (son rôle), ses valeurs (son éthique), etc.? Ces questions et leurs réponses politiques pénètrent et orientent ensuite le système de formation des enseignants.

Or, un tel cadre avec ses politiques tend à lisser les forces et hiérarchies en présence, en donnant l'impression que la formation et l'exercice de la profession font l'objet de consensus sociaux solidement établis. Pourtant, il suffit d'analyser l'histoire des grandes réformes scolaires au Québec (par exemple, en étudiant les archives du rapport Parent ou de la Commission des États généraux) pour se rendre compte que de tels consensus n'existent pas et n'ont jamais existé. Autres exemples : les conflits des 15 dernières années au sujet du renouveau pédagogique, les tensions idéologiques et politiques qui accompagnent depuis 30 ans l'essor de l'école privée au Québec ou l'intégration des élèves handicapés et en difficulté dans les classes ordinaires. Dans les facultés d'éducation, on trouve aussi de semblables conflits, mais toujours plus larvés et souvent exprimés par des résistances feutrées, étant donné la culture universitaire. Par exemple, plus de 15 ans après leur implantation, l'approche par compétences et l'approche-programme suscitent de nombreuses résistances parmi le corps professoral; ces résistances sont rarement énoncées comme telles, mais elles se traduisent par des stratégies d'évitement, des refus de participation, voire une ignorance volontaire et persistante des fondements conceptuels de la réforme de 2001. Bref, la formation des enseignants et l'exercice de la profession ne sont pas de longs fleuves tranquilles.

2.1 *Est-il possible de former des professionnels pour une profession qui n'existe pas?*

Je ne veux pas me lancer ici dans une étude sociologique de ces deux systèmes, dont nous, les formateurs universitaires, faisons partie, que nous en ayons conscience ou non. Cependant, une chose me semble très claire : il existe une dissonance majeure entre le système de formation et le système professionnel. En effet, depuis les années 1990 (mais on pourrait aussi remonter au rapport Parent), tout notre système de formation des enseignants est basé sur la croyance que nous formons et devons former des professionnels de l'enseignement. Pourtant, en réalité, nous formons des professionnels pour une profession qui n'existe pas. Je ne parle pas ici uniquement d'une existence légale via un ordre professionnel, je parle d'une existence réelle permettant aux enseignants dans les classes et les établissements scolaires d'être, de penser et d'agir en professionnel et d'être, à leurs propres yeux et à ceux des autres, considérés comme tels. Seule cette existence réelle d'un professionnalisme incarnée dans des identités, des savoirs et des pratiques peut justifier l'existence légale d'un ordre professionnel, mais aussi assurer le bon fonctionnement d'un système de formation professionnelle, qui autrement risque fort de tourner à vide.

Quel enseignant faut-il former à l'heure actuelle au Québec? Répondre à cette question est difficile, précisément parce que le système professionnel qui encadre et définit la profession est dissonant. On peut dire qu'un enseignant de l'école publique aujourd'hui, c'est pour près de 85 % une femme, c'est pour près de la moitié un travailleur précaire, c'est pour un gros 25 % à 30 % quelqu'un qui enseigne des matières ou à des types d'élèves pour lesquels il n'a pas été formé, c'est un fonctionnaire de l'État, c'est un travailleur syndiqué, c'est une personne qui, à Montréal notamment, travaille très souvent dans des établissements vétustes et des locaux délabrés, voire carrément dangereux pour la santé, c'est un exécutant de missions et d'actions éducatives et curriculaires décidées ailleurs et par d'autres que lui, c'est quelqu'un qui a appris son métier sur le tas, c'est un individu dans un collectif de travail appelé à interagir avec des acteurs de plus en plus nombreux, c'est un agent scolaire confronté à une charge de travail de plus en plus complexe au fil des décennies, etc. Bref, un enseignant de l'école publique, c'est un acteur caméléon, mais non un professionnel, car son identité est flottante, oscillant constamment entre plusieurs statuts et rôles. Il en va de même si en prend en compte son travail avec les élèves : il enseigne et fait apprendre (souvent très peu), il police des comportements, il gère des groupes, agit en agent d'acculturation, soutient affectivement des élèves, se transforme en orthopédagogue en plusieurs occasions, en d'autres en travailleur social, en policier ou en psychologue, négocie avec des parents, etc. Encore là, ce n'est pas un professionnel, mais plutôt un pompier de la pédagogie : la plupart du temps, il court pour éteindre des feux, ces feux qui consomment aussi le désir d'apprendre de 45 % des élèves de l'école publique qui ne terminent pas leur scolarité obligatoire dans la durée normale prévue, soit 11 ans.

Deux conséquences me semblent découler de ce qui précède. La première, c'est que notre système de formation, qui vise à former des professionnels, est en porte à faux par rapport aux réalités non professionnelles, voire antiprofessionnelles, qui caractérisent le travail d'une bonne part des enseignants dans l'école publique. En ce sens, il est normal que nos diplômés, une fois devenus enseignants, découvrent rapidement, parfois avec amertume ou cynisme, que leur formation ne les a pas préparés à ça. Bref, notre système de formation me semble largement inscrit dans une relation de dissonance, voire d'incohérence avec la profession.

Parce que nous formons des professionnels pour une profession qui n'existe pas, il me semble donc illusoire de croire qu'une nouvelle réforme de la formation pourrait changer les choses à ce niveau. À vrai dire, on doit sérieusement se demander s'il est possible de concevoir aujourd'hui au Québec une formation professionnelle de calibre universitaire capable de répondre à la situation dans laquelle évolue et travaille une bonne partie du personnel enseignant de notre école publique. Faut-il le rappeler? L'université ne peut pas préparer à tout; à un moment donné, il faut que s'instaure une certaine continuité et cohérence entre l'univers de la formation et l'univers du travail; sans cette continuité, la formation devient nécessairement, aux yeux des formés, une abstraction toujours en rupture avec les réalités du travail qu'ils découvrent une fois devenus enseignants. *Il faut donc cesser de croire que la formation peut produire à elle seule du professionnalisme.*

Or, cette situation peut s'avérer extrêmement dangereuse pour les facultés d'éducation au Québec. En effet, sur le plan politique, social et économique, il est beaucoup plus facile, pour les autorités politiques et éducatives, de chambouler le système de formation, en l'accusant de dysfonctionner, que d'améliorer le système professionnel. Il est politiquement plus rentable de s'attaquer à la formation universitaire

des enseignants que de changer l'école publique, par exemple, en réduisant le taux de précarité parmi le personnel scolaire ou le financement accordé au réseau privé. Comme le montre l'exemple de nombreux pays, la formation est bien une petite et faible pièce du système professionnel et s'y attaquer permet de détourner l'attention des problèmes véritables, le tout bien souvent avec l'assentiment des enseignants et de leurs syndicats et associations. Par exemple, aux États-Unis, la formation des maîtres est constamment et durement critiquée, y compris par les plus hautes autorités fédérales (Darling-Hammond, 2010). De nombreux États américains ont contesté et contestent encore le monopole universitaire sur la formation des enseignants, en instaurant des voies alternatives nettement moins exigeantes et plus rapides. En France, les IUFM ont été tout simplement abolis et la formation professionnelle, intégrée plutôt mal que bien dans les universités, réduite au strict minimum. Or, la très vaste majorité des enseignants français n'a jamais protesté contre l'abolition des IUFM : ils s'en sont même réjouis. En Suisse, dans le canton de Genève, des programmes de formation des enseignants ont été fermés ces dernières années par les autorités politiques. La liste pourrait s'allonger...

Que faut-il en conclure? Les fondements conceptuels de l'actuelle formation des enseignants ont été mis en place dans les années 1960 avec l'universitarisation et, par la suite, dans les années 1980 avec le mouvement de professionnalisation. De nombreuses réformes en ont découlé. J'ai le sentiment que cette phase est en train de se boucler, car elle semble avoir épuisé ses potentialités : des temps plus difficiles s'annoncent-ils pour les institutions de formation des enseignants?

Notes

- 1 La suite de ce texte paraîtra dans le numéro 26(2).
- 2 Je précise que ce phénomène n'a rien de nouveau : Ozouf et Ozouf (2001) ont montré que les instituteurs issus du système des écoles normales en France, au XIX^e siècle, critiquaient déjà leur formation qu'ils jugeaient trop théorique.
- 3 Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (OCDE), Institut de la statistique du Québec. Ces chiffres concernent les Québécois âgés de 16 à 65 ans.
- 4 Qu'en est-il à ce chapitre des diplômés issus de nos facultés d'éducation? On l'ignore, même si leurs difficultés à parler et à écrire correctement leur langue maternelle sont bien documentées.

Références

- Bidjang, S. G. (2005). *Description du niveau de maîtrise des compétences professionnelles des stagiaires finissants en enseignement au Québec* (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century. The report of the task force on teaching as a profession*. New York, NY : Carnegie Corporation of New York.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). (2015). *Bilan des visites de suivi. Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Bilan_visites_suivi.pdf
- Commission d'étude sur les universités. (1979). *Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*. Québec, QC : Éditeur officiel du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>

- Cormier, R., Lessard, C., Valois, P. et Toupin, L. (1979-1985). *Les enseignants et enseignantes du Québec, une étude socio-pédagogique* (vol. 1-10). Québec, QC : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), 873-902. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3064>
- Freidson, E. (1986). *Professional powers: A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*. Repéré à <http://www.oecd.org/education/school/quebec.pdf>
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2005). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Greenberg, J., McKee, A. et Walsh, K. (2013). *A review of the nation's teacher preparation programs*. New York, NY : National Council on Teacher Quality.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Londres : Cassell.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED270454>
- Institut de la statistique du Québec. (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clés pour relever les défis du XXI^e siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.html>
- Jobin, V. (2010). *La transposition de la politique ministérielle de 2001 dans les pratiques des formateurs de maîtres au Québec ou vers un examen critique de la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation à l'enseignement* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2010/27900/27900.pdf>
- Jobin, V. et Tardif, M. (2012, mai). *La professionnalisation de la formation des enseignants au Québec : une enquête auprès des étudiants en enseignement*. Communication présentée au Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC.
- Laforce, L. (2002). *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire (BÉPEP). Cohorte 1995-1999*. Québec, QC : Université du Québec.
- Langlois, S. (2011). La grande mutation des professions au Québec, 1971-2006. *Les Cahiers des Dix*, (65), 283-303. <http://dx.doi.org/10.7202/1007779ar>
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, système*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Morales Perlaza, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8756>
- Morales Perlaza, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18598>
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Repéré à https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
- Ozouf, J. et Ozouf, M. (2001). *La république des instituteurs*. Paris : Gallimard.

- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, (168), 111-136. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.1804>
- Table MEQ-Universités. (2000). *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EnquetePremiersDiplomesBaccEnsSec.pdf
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 55-69. <http://dx.doi.org/10.7202/001785ar>
- Tardif, M. et Mukamurera, J. (2018). La profession enseignante et sa formation. Dans M. Joanis et C. Montmarquette (dir.), *Le Québec économique 2017 : Éducation et capital humain* (p. 151-178). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Pour citer cet article

- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec: bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 1). *Formation et Profession*, 26(1), 129-141. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a140>