

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

(Partie 2)

CHRONIQUE • Profession de l'éducation

Je poursuis avec cette seconde chronique le travail de réflexion entamé dans la chronique précédente. Je rappelle que mon objectif est de proposer un bilan critique de l'évolution de la formation à l'enseignement au Québec depuis le début des années 1990. Dans la première partie de la chronique précédente, j'ai rappelé quelques moments importants de l'histoire récente de la formation à l'enseignement. Dans la seconde partie, j'ai commencé à analyser certains des principaux obstacles qui limitent le potentiel de notre système de formation universitaire au Québec. Avec cette nouvelle chronique, je poursuis l'étude de ces obstacles, avant d'aborder en conclusion quelques perspectives d'avenir.

2.2 La formation universitaire n'est qu'un entre-deux situé sur un continuum

J'ai insisté dans le développement précédent sur l'idée que la formation des enseignants forme un système social lui-même articulé au système professionnel à son tour encastré dans le système social. Or, ces divers systèmes n'ont rien de statiques, car il s'agit de systèmes dynamiques et ouverts, et donc constamment traversés par des changements et des processus sociaux. Dans les facultés d'éducation, nous avons peut-être l'impression que les programmes de formation des enseignants constituent des entités autonomes régies par des principes internes, par exemple, ceux de l'approche par compétences. En réalité, il n'en est rien, car la formation universitaire n'est qu'un entre-deux dans le système de formation. En effet, les facultés d'éducation existent uniquement parce que des étudiants y entrent et en sortent constamment : nos programmes sont donc ouverts et leurs limites,

poreuses; notamment parce qu'ils sont traversés par un flux social et temporel, celui des générations d'étudiants et des nouveaux enseignants qui entrent dans les universités et en sortent. Pour eux, la formation universitaire n'est qu'une étape dans leur histoire de vie et leur cheminement professionnel : ils vont à l'université parce qu'ils n'ont pas le choix, mais le terme de leur véritable trajectoire n'est pas du tout l'université, mais le marché du travail enseignant.

Sur le plan conceptuel, considérer la formation universitaire comme un entre-deux revient à dire qu'elle s'emboîte dans un continuum de formation professionnelle de plus longue durée. En effet, on sait bien aujourd'hui que la formation professionnelle est un processus qui commence avant l'université, se poursuit pendant la formation initiale et s'accomplit finalement en cours de carrière lors de la phase d'apprentissage intense qu'est l'insertion et, par la suite, avec la formation continue et, plus largement, le développement professionnel. Bref, on peut donc distinguer au moins trois phases dans la formation professionnelle d'un enseignant : avant l'université, pendant l'université et après l'université. Or, ce qui est frappant au Québec comme à peu près partout ailleurs, c'est, d'une part, le faible degré d'articulation et de cohérence entre ces trois phases, et d'autre part, le faible pouvoir exercé par les formateurs universitaires et les facultés d'éducation sur l'amont et l'aval du système de formation.

2.2.1 L'amont du système de formation : origine sociale, croyance et rapport au métier

Commençons par l'amont. Ce qui se passe en amont de la formation initiale me semble extrêmement important, car c'est de là que proviennent nos étudiants. En effet, le choix du métier s'enracine dans une phase qui correspond aux apprentissages (formels et informels) personnels, familiaux, scolaires et sociaux réalisés avant la formation initiale. Cette phase renvoie donc à la socialisation primaire et secondaire (notamment scolaire), à l'origine sociale des futurs enseignants, à leurs cultures, croyances et représentations du métier acquises avant l'entrée à l'université. Pourquoi cette phase est-elle si importante? Parce que l'enseignant est une personne et cette personne constitue un élément constitutif et fondamental des interactions avec les élèves. Mais aussi parce que l'expérience scolaire antérieure, les croyances et représentations du métier acquises avant la formation initiale semblent robustes et stables à travers le temps, qu'elles servent à filtrer les connaissances universitaires et que celles-ci ne parviennent pas forcément à les modifier lors de la formation initiale. Enfin, parce qu'elles induisent divers types de rapport au métier, à la manière dont il est conçu et pratiqué. Où en sommes-nous à ce chapitre?

Nous voulons former des professionnels de l'enseignement, des pédagogues cultivés et des praticiens réflexifs, mais les étudiants que nous accueillons dans nos facultés correspondent-ils un tant soit peu à ces idéaux? Disposent-ils des ressources intellectuelles et personnelles pour les assumer? Leurs rapports aux savoirs, aux élèves et à leur futur métier s'inscrivent-ils déjà, lors de leur arrivée à l'université, dans une telle perspective professionnalisante? Je pense que non.

En réalité, un système de formation ne peut pas être différent ni meilleur que les formés qu'il recrute¹. En ce sens, nous aurons beau réformer la formation à l'enseignement, si les étudiants que nous formons année après année, décennie après décennie, restent sensiblement les mêmes sur certains plans, alors les résultats de notre système de formation ne changeront pas. Or, différentes enquêtes depuis les années 1970 (Cormier, Lessard, Valois et Toupin, 1979-1985; Jobin et Tardif, 2012; Lessard et Tardif, 1996; Tardif et Lessard, 2000) mettent justement en évidence sur plus de quatre décennies des lignes de continuité fortes à ce chapitre. En effet, hier comme aujourd'hui, la formation à l'enseignement attire très majoritairement de jeunes femmes blanches dites « Québécoise de souche ». Depuis les années 1980, les femmes sont de plus en plus nombreuses tandis que le poids des hommes diminue constamment; elles proviennent en bonne partie du monde ouvrier et de la classe moyenne inférieure, ce qui signifie que l'enseignement constitue pour la majorité d'entre elles une voie de mobilité sociale ascendante. Près de la moitié des enseignants dans l'enquête de Jobin et Tardif (2012) avait été influencés dans leur choix de carrière par la présence d'enseignants dans leur famille (proche et élargie) ou leur milieu de vie (enseignant modèle à l'école). Enfin, « l'amour des enfants » et le désir d'établir des relations d'aide avec eux, relations comportant une gratification émotionnelle, étaient dans les années 1970 et demeurent aujourd'hui constitutifs de l'orientation vers la carrière enseignante pour une grande partie de ces étudiantes². C'est ce qu'on appelle la « mentalité de service » qui caractérise les « professions de soin » (*caring professions*), c'est-à-dire les semi-professions principalement féminines orientées avant tout vers des relations d'aide comportant souvent une forte composante affective, un rapport émotionnel à « l'objet du travail ».

Mon hypothèse, c'est que les réformes de systèmes de formation mises en place depuis les années 1990 butent en partie, dans leurs visées de professionnalisation, sur ces lignes de continuité. Bref, la formation change, mais nos formés changent peu sur plusieurs plans : genre, origine ethnique, culturelle et sociale, croyances, rapport aux enfants et aux savoirs, etc. *En ce sens, sur le plan du recrutement, on doit s'interroger sur le caractère socialement peu novateur de notre système de formation initiale, car il tend à renouveler une profession passablement homogène et traditionnelle par le genre, l'origine sociale, la mentalité et les croyances.*

À mon avis, au-delà de la formation, tout cela témoigne d'une baisse d'attractivité de la profession enseignante, car, même s'il n'existe pas de données probantes sur cette question, tout laisse croire que les jeunes universitaires québécois des deux sexes parmi les plus dynamiques s'orientent vers d'autres secteurs plus prometteurs ou prestigieux comme les sciences naturelles et appliquées, les sciences de la santé, les autres formations professionnelles plus valorisées et rentables. Cela est indubitable pour les jeunes hommes qui se font de plus en plus rares dans les programmes de formation à l'enseignement et la profession. Mais c'est également vrai pour les jeunes femmes universitaires, qui ne sont plus obligées,

1 Voir à ce propos l'étude percutante de Statistique Canada « Pourquoi les perspectives scolaires sont-elles plus prometteuses pour les élèves des écoles secondaires privées? » *Aperçus économiques*, n° 044, mars 2015, qui met encore une fois en évidence, après des dizaines d'autres études du même genre, que ce sont les caractéristiques des élèves et leurs origines sociales qui constituent le principal facteur à la base du succès des établissements privés. Ce qu'on appelle « l'effet-établissement » n'est qu'un effet dérivé de « l'effet-élèves » : les bons élèves et étudiants font les bonnes écoles comme les bonnes facultés. Encore faut-il les attirer!

2 Dans l'enquête de Jobin et Tardif (2012) réalisée auprès de l'ensemble des finissants de 4^e année (primaire et secondaire) de toutes les universités francophones du Québec, les trois motifs les plus importants pour le choix de carrière des futurs enseignants étaient : 1^{er} choix à 87,3 % « pour travailler avec les enfants », 2^e choix à 79,8 % « pour transmettre des valeurs aux enfants » et 3^e choix à 79,3 % pour « aider les enfants à devenir membres de la société ».

comme dans les années 1960, à devenir enseignantes ou infirmières : bien d'autres choix de carrière s'offrent désormais à elles. À terme, comme cela se voit aujourd'hui dans plusieurs États américains, se profile le risque d'assister à un nivellement par le bas dans le processus de renouvellement de la profession enseignante.

Ce risque n'est-il pas renforcé par les modes de sélection des candidats à l'enseignement dans les universités? Dans la plupart des universités québécoises, cette sélection opère à ma connaissance uniquement sur les notes antérieures (la cote R) et comporte rarement d'autres démarches plus exigeantes (entrevue, test, mise en situation, projet écrit, etc.) pour identifier les candidats les plus prometteurs ou les plus doués. De plus, ces dernières années, certaines facultés et certains départements d'éducation éprouveraient, semble-t-il, des problèmes sérieux de recrutement d'étudiants : il leur suffit dès lors de baisser la fameuse cote R pour régler le problème. Est-ce une bonne stratégie pour bâtir une formation ambitieuse visant la formation des professionnels de haut niveau? Poser la question, c'est y répondre.

2.2.2 L'aval du système de formation : formation continue et développement professionnel

Abordons maintenant l'aval. L'aval de la formation, c'est le monde du travail enseignant, c'est-à-dire ce milieu dans lequel arrivent et espèrent œuvrer nos diplômés. Quels liens ce milieu entretient-il avec le système de formation? Un constat d'abord : aujourd'hui, tout le monde s'entend sur le principe que la formation initiale n'est qu'une étape de la formation professionnelle, laquelle doit se poursuivre tout au long de la carrière. En ce sens, la formation initiale doit être considérée comme une sorte de propédeutique à la formation continue, elle-même intégrée au développement professionnel conçu comme une responsabilité inhérente à l'exercice de la profession. Il en découle que, d'une manière ou d'une autre, devraient exister des fils conducteurs, voire des lignes de continuité entre formation initiale, formation continue et développement professionnel. Est-ce le cas? Je ne suis pas un spécialiste de la formation continue et du développement professionnel, mais il semble que nous n'allons pas dans cette direction depuis les années 1990. Je crains même que les facultés et les départements d'éducation soient en train progressivement d'être évacués du champ de la formation continue.

Pour comprendre les enjeux et difficultés de la situation actuelle, il faut au préalable rappeler qu'à la fin des années 1960, près des trois quarts des enseignants (surtout des enseignantes) ne possèdent pas encore une formation universitaire. Cependant, cette situation change très rapidement, car les enseignants déjà en poste dans les écoles vont massivement à l'université pour se former et surtout se perfectionner tout au long des années 1970 et 1980. On observe donc pendant ces deux décennies une augmentation régulière du niveau de scolarité universitaire du personnel enseignant. Je souligne que la rémunération des enseignants était à l'époque en partie liée à leur scolarité et les conventions collectives des années 1970 avaient prévu un fonds de développement professionnel pour couvrir les frais de scolarité des enseignants en formation. Or, chaque gain de scolarité (perfectionnement, maîtrise, voire doctorat) se traduisait pour les enseignants par des augmentations salariales qui se répercutaient tout au long de leur carrière. Enfin, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) finançait largement les universités pour assurer cette formation continue. Rétrospectivement, on peut même dire que l'offre de formation des facultés d'éducation des années 1970-1980 était surtout marquée par la formation continue plutôt que la formation initiale. Ainsi, historiquement, et je parle ici d'une histoire très

récente, universitarisation, professionnalisation et formation continue de personnel enseignant étaient donc intimement liées.

Or, ce lien va se déliter à partir des années 1990 et surtout 2000 pour trois raisons :

1) La génération des enseignants permanents de l'époque de la Révolution tranquille va rester en poste très longtemps; ils vont dès lors atteindre, par le cumul des perfectionnements et de l'ancienneté, le sommet de l'échelle salariale. À partir des années 1990, la scolarité moyenne des enseignants s'uniformise et se stabilise à 16 ans (baccalauréat), y compris pour les femmes qui effectuent un important rattrapage à ce chapitre. La réforme de 1994 élève ensuite cette scolarité à 17 ans, mais il s'agit toujours d'un baccalauréat. Ainsi, pour l'ensemble de la profession, un plafond historique de scolarité est-il atteint, ce qui signifie que les formations créditées par les universités (perfectionnement, maîtrise et doctorat) au-delà de ce plafond ne sont plus vraiment rentables, pour l'enseignant moyen, sur le plan salarial. C'est pourquoi, en 2002, la convention collective entre les syndicats d'enseignants et le gouvernement abolit les avantages que procuraient auparavant les formations universitaires au profit d'une échelle salariale unique basée sur l'ancienneté³.

Bref, ce qui est brisé ici, c'est la relation entre la formation continue et la mobilité professionnelle interne à l'enseignement : se former ne rapporte rien ou presque, non seulement sur le plan financier, mais aussi sur le plan symbolique et sur celui de la carrière. Comme on dit, l'enseignement mène à tout à condition de s'en sortir! Au bout du compte, la formation continue ne risque-t-elle pas alors de devenir une sorte d'impératif moral et subjectif censé orienter le professionnalisme enseignant et le développement professionnel, mais sans jamais se traduire par des récompenses objectives en termes de statut, de mobilité dans la carrière, de rémunération ou de reconnaissance? Je souligne qu'un tel impératif est totalement à contre-courant de l'idéologie centrale de notre société nord-américaine où l'effort professionnel doit être récompensé par des gains tangibles. N'y a-t-il pas là une certaine forme de mépris et de la formation et du personnel enseignant : formez-vous tant que vous voulez, mais il ne faut pas que cela coûte un sou au gouvernement et que vous en retiriez un quelconque avantage?

2) La seconde raison me semble découler en partie du phénomène de la précarisation du personnel enseignant dont j'ai parlé au début de ce texte. La chute drastique des populations scolaires à partir de la fin des années 1970 conjuguée à la sécurité d'emploi chez les enseignants permanents déjà en poste dans les écoles et aux rondes de compressions budgétaires qui se mettent en place à partir des années 1980 jusqu'à nos jours vont se traduire, des années 1980 à maintenant, par un taux de précarité tournant autour de 45 %, mais avec des pointes carrément hallucinantes de 76 % en formation professionnelle et de 78 % en formation des adultes. De plus, de la fin des années 1970 à la fin des années 1990, la précarité dure longtemps, 10, 12, voire 15 ans dans certains cas. À partir des années 2000, la durée de la précarité se réduit, mais elle s'étale encore sur plusieurs années selon Mukamurera, la meilleure spécialiste de la question au Québec⁴.

3 Plus spécifiquement, « La scolarité continue d'avoir une incidence sur la vitesse de progression, mais une fois le dernier échelon atteint, tous les enseignants reçoivent le même salaire, quel que soit le nombre d'années de scolarité achevées. Le sommet de l'échelle salariale est atteint après un maximum de 17 ans d'exercice, ce qui signifie qu'une fois cet échelon atteint, la formation n'a plus aucune incidence sur la rémunération » (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 46).

4 Joséphine Mukamurera, que je remercie ici, a analysé à ma demande les données plus récentes (2013) sur cette question. Voici le résultat de son analyse : en 2005, les nouveaux enseignants restaient précaires en moyenne huit ans. En 2013, 95 %, des nouveaux enseignants sont précaires en début de carrière, mais l'obtention de la permanence est

Certes, des mesures ont été prises pour soutenir le personnel précaire et des commissions scolaires ont mis en place ces dernières années des programmes de mentorat et de soutien à l'insertion. Mais ces mesures n'ont-elles pas eu pour effet de pérenniser la précarité et de la transformer en état permanent? Une telle situation engendre inévitablement des tensions au sein de la profession entre deux catégories d'enseignants, les permanents et les précaires, qui ne profitent pas de droits équivalents et surtout de conditions de travail homogènes. En effet, par définition, une main-d'œuvre précaire est instable et change fréquemment d'écoles, de commissions scolaires, de niveaux d'enseignement, de champs et des matières, etc. Il ne s'agit donc pas d'une main-d'œuvre dans laquelle les équipes-écoles, les directions d'établissements et les commissions scolaires vont a priori investir et fournir du soutien par des formations continues et du développement professionnel. Quand près de la moitié d'une profession est à statut précaire, ce qui compte, ce n'est pas le développement professionnel, mais la survie professionnelle : ce n'est qu'une fois celle-ci assurée qu'on peut songer à se développer et se former à nouveau.

3) Finalement, la troisième raison résulte du phénomène que j'ai analysé précédemment, à savoir que, tout comme la formation initiale, la formation continue et le développement professionnel s'adressent à une profession qui n'existe pas. Le récent avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2014) sur le développement professionnel des enseignants de l'école secondaire témoigne bien de cette réalité. Comme bien d'autres études et recherches antérieures sur la question, le CSE souligne que, contrairement aux professions établies, les activités de formation continue ne sont pas obligatoires pour les enseignants et ne s'inscrivent pas dans un plan de développement professionnel : « Il n'existe aucune obligation pour les enseignantes et les enseignants d'établir un projet personnel ou un plan individuel de formation, pas plus qu'un plan collectif de formation » (CSE, 2014, p. 50). Ces activités semblent par ailleurs aujourd'hui très morcelées et désordonnées : perfectionnement pour réformes, journées pédagogiques aux contenus incertains, petites formations universitaires, chantiers 7, formations données par des associations pédagogiques ou des groupes d'enseignants, autoformation, sans parler des boîtes privées qui proposent leurs kits et des gourous pédagogiques dont les enseignants sont souvent friands. Comme le note le CSE (p. 48) à ce propos, « les initiatives individuelles et organisationnelles existent, mais de façon fragmentée, sans liens explicites entre ce qui est individuel et ce qui est collectif, puis entre ce qui concerne la personne et ce qui concerne l'organisation ».

Pour expliquer cette situation, le CSE (p. 33) réaligne des arguments qui sont répétés au Québec et ailleurs depuis des années : « la croyance selon laquelle l'expérience est synonyme d'expertise, la structure indifférenciée de la carrière, la conception du travail qui n'inclut pas la formation, une certaine culture de passivité et d'impuissance, et la capacité d'analyse réflexive de sa pratique », auxquels s'ajoutent le manque de temps, la faiblesse du financement liée aux compressions budgétaires et les pertes d'énergie suscitées par les réformes des structures scolaires, sans parler de l'échec de renouveau pédagogique.

plus rapide qu'avant pendant les cinq premières années, soit 44 %. Chez les six ans d'expérience et plus, 35 % sont à statut précaire et 65 % à statut régulier. Si on regarde minutieusement par année d'expérience, il y en a qui sont encore à statut précaire après 6 à 7 ans d'expérience (42,4 % de ce groupe de 6 à 7 ans d'expérience) et 10 ans et plus (34,8 %). Il y a donc une association significative entre le nombre d'années d'expérience et le statut d'emploi. J'ajoute qu'il faut garder à l'esprit que, malgré un accès à la permanence plus rapide qu'en 2005, le nombre de précaires demeure tout de même relativement constant, car de nouveaux diplômés arrivent de manière continue sur le marché du travail enseignant. La précarité est donc devenue un mode de gestion généralisé de la main-d'œuvre enseignante.

De manière générale, ce qu'on retient à la lecture de l'avis du CSE, c'est, d'une part, l'absence d'une vision d'ensemble qui orienterait et soutiendrait la formation continue et le développement de la profession enseignante au Québec, et d'autre part, la faible participation des enseignants à la définition et à l'opérationnalisation d'une telle vision. Le CSE le souligne d'ailleurs à plusieurs reprises : les enseignants se considèrent davantage comme des consommateurs plutôt que comme des acteurs et des porteurs de leur propre développement professionnel.

Mais au-delà de ces constats généraux, ce qui devrait nous étonner et nous inquiéter dans l'avis du Conseil, c'est la très faible place occupée par les formateurs universitaires et les facultés et département d'éducation dans cet univers étriqué et disparate que sont devenus la formation continue et du développement professionnel. Lorsqu'on compare la situation actuelle à celle qui prévalait dans les années 1970 et 1980, on doit constater une réduction importante des espaces et des pratiques de fécondation réciproque entre les connaissances universitaires et les savoirs professionnels, entre les formateurs universitaires et les enseignants de métier.

Si on accepte un des grands principes de base de la professionnalisation de l'enseignement, à savoir que l'enseignant n'est pas un « praticien achevé » au terme de sa formation (MEQ, 2001), il devrait s'établir, me semble-t-il, une certaine continuité entre la formation initiale, la formation continue et le développement professionnel : des passerelles devraient s'établir entre eux, des connaissances scientifiques et des savoirs professionnels, mais aussi des questions à débattre devraient circuler de l'un à l'autre, des collaborations entre les acteurs, tour à tour formateurs et formés, devraient s'établir et se renforcer pour créer des synergies, c'est-à-dire des espaces réels habités par des personnes réelles rendant possible la circulation et la mise à l'épreuve aussi bien des connaissances scientifiques que des savoirs d'action et des pratiques professionnelles. Ne devrait-il pas en aller de même dans la relation entre la recherche, la formation continue et le développement professionnel? En effet, si on considère que les résultats des recherches universitaires en éducation « doivent trouver leur place aux côtés d'autres formes de savoirs dans le raisonnement professionnel » (Saussez et Lessard, 2009) et qu'« aucune conclusion de recherche ne peut être directement convertie en règle sur l'art d'éduquer » (Dewey), ne devrait-on pas voir émerger des espaces de discussion entre les chercheurs et les enseignants, afin de favoriser la coconstruction d'une véritable base de connaissances professionnelles pour l'enseignement?

J'aimerais me tromper, mais je ne vois rien émerger de la sorte, sauf peut-être dans quelques projets à très petite échelle qui n'ont guère d'influence sur le développement professionnel à long terme sur le personnel enseignant québécois de l'école publique. En fait, c'est plutôt la tendance inverse qui semble émerger depuis quelques années : faire de la recherche avec et pour les enseignants dans les écoles est devenu un véritable parcours du combattant pour les universitaires, tandis que sont mises en place des activités de formation entre enseignants desquelles sont exclus les universitaires, ces nouveaux « pédagogocrates » selon la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). Au bout du compte, on arrive à la conclusion que « l'expert dans la classe, c'est l'enseignant » (FAE). Bien sûr, l'objectif est ici de réaffirmer l'autonomie professionnelle des enseignants : mais réduite à elle-même, cette autonomie n'est-elle pas aussi une cage dans laquelle s'enferme la profession? Comme l'a montré Freidson (1986), toute activité professionnelle renvoie à un régime de réflexivité critique, lui-même garant de l'autonomie et de l'expertise. Un enseignant n'est pas seulement chargé de répondre aux demandes qui lui sont faites par des chercheurs, des fonctionnaires, des parents ou des élèves, il possède aussi la capacité de raisonner

en se basant sur sa propre expertise et donc d'évaluer leur pertinence, de les juger et de les reformuler selon sa propre compréhension de son activité, de ses finalités et valeurs. Cependant, cette réflexivité critique ne peut pas se nourrir que d'elle-même et se réguler à partir de la seule expérience personnelle du travail en classe, elle doit aussi s'ouvrir à d'autres sources de connaissances, accepter de s'inscrire dans un régime de doutes et de controverses, et surtout se mettre elle-même en discussion dans des espaces délibératifs hors de la classe. Bref, je vois mal comment une profession peut mériter ce titre sans prendre en charge, sur le plan de sa formation et de son développement, l'apport des connaissances et des données probantes sur l'activité qu'elle exerce pour le bien de la société. Or, en sommes-nous rendus là en enseignement?

Conclusion : quelles perspectives pour le proche avenir?

Les philosophes stoïciens, qui régnèrent sur la culture romaine antique pendant quatre siècles, soutenaient que le monde est constitué uniquement de deux sortes d'événements : les événements qui dépendent de notre volonté et que nous pouvons donc contrôler; les événements qui ne dépendent pas de nous, mais qu'il est nécessaire d'apprendre à connaître, d'une part, pour ne pas les confondre avec les premiers, et d'autre part, parce qu'ils changent fréquemment les premiers. Cette vision du monde aboutit à une attitude volontariste (nous pouvons contrôler ce qui dépend de nous), conjuguée à une conscience de ses propres limites, laquelle reconnaît que la réalité est constituée de beaucoup de phénomènes qui échappent, en tout ou en partie, à notre contrôle. En conclusion à ce texte, cette vision signifierait à peu près ceci : avant de nous engager (ou d'être engagés par d'autres!) dans une nouvelle réforme de la formation des enseignants, réforme qui serait par définition un projet volontariste, n'y a-t-il pas lieu de prendre la mesure des limites de notre propre action?

À ce propos, comme le rappelle avec justesse le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE, 2015, p. 2) dans son bilan de la formation des enseignants au Québec, « l'état de la situation en matière de formation des maîtres dépend en grande partie de décisions qui sont prises à l'extérieur des universités ». J'ai voulu montrer dans ce texte qu'il dépend aussi et sinon plus de processus sociaux complexes qui excèdent le champ de la formation initiale, et qui, en même temps, imposent des limites importantes à l'action formatrice des facultés et départements d'éducation. Les trois principales limites sur lesquelles je me suis attardé (mais il en existe d'autres) découlent pour l'essentiel de la difficile condition socioprofessionnelle du personnel enseignant au sein de l'école publique et de l'articulation dissonante, voire incohérente de cette condition à notre système de formation initiale : nous formons des professionnels pour une profession qui n'existe pas, le recrutement et l'attractivité de cette semi-profession sont problématiques, tandis que la formation continue et le développement professionnel des enseignants en exercice laissent aujourd'hui très peu de place à un dialogue constructif entre les formateurs et chercheurs universitaires et les praticiens.

Cela dit, si j'ai surtout insisté dans ce texte sur les problèmes découlant du système professionnel et du système éducatif public, et leurs impacts négatifs sur le système de formation, il ne faut pas croire que nous, formateurs d'enseignants, sommes blancs comme neige! Nous avons aussi notre part de responsabilité dans la situation actuelle ainsi que dans le maintien de ce vieux contentieux entre la profession et sa formation. Certes, comme le montre bien le bilan du CAFPE, les facultés et départements d'éducation ont consacré depuis 20 ans une énergie considérable à l'amélioration de

la qualité de la formation initiale des enseignants. Mais il me semble que cette énergie a été surtout employée à résoudre des problèmes internes à notre système universitaire de formation initiale. D'une certaine manière, le caractère très ambitieux et lourd des réformes de 1994 et de 2001, couplé aux compressions budgétaires qui ont profondément affecté nos institutions, a drainé tous nos efforts et entraîné un rabattement de notre action formatrice sur elle-même, c'est-à-dire sur nos programmes, nos stages, la mise en place du référentiel et de l'approche-programme, la concertation, etc. Trop souvent, j'ai pu observer depuis 25 ans comment la vie des facultés et départements d'éducation est surtout dominée par des questions de gestion, de procédures de fonctionnement et d'organisation, par des débats comptables entourant l'allocation des ressources professorales dans les divers programmes, sans parler des nombreux mécanismes de contrôle qui envahissent le travail professoral sous prétexte de l'unifier. J'ai parfois l'impression que nos œillères sont étroites et que notre vision se limite au champ de notre seul système de formation.

Pourtant, je crois l'avoir montré, ce système n'a pas de sens en lui-même, car il n'existe qu'en fonction de la profession pour laquelle il recrute et à laquelle il prépare. L'oublier, c'est forcément fragiliser notre position au sein du système professionnel et du système éducatif, et par ricochet, du système social. L'histoire internationale récente de la formation des enseignants montre bien que le système de formation est souvent la pièce la plus faible de ces différents systèmes, celle sur laquelle les pouvoirs politiques, économiques, idéologiques et éducatifs peuvent appuyer, pour la chambouler, la réduire, la neutraliser, voire l'abolir, le tout avec l'assentiment d'une large partie du monde de l'éducation et de la profession enseignante. Que faire? Comme ce texte est déjà trop long, je me limite ici à suggérer trois perspectives d'action pour le proche avenir.

En premier lieu, il me semble que le temps est venu de sortir de notre coquille et de rétablir des liens politiques avec le personnel enseignant de l'école publique. Quand je regarde l'évolution chaotique et déclinante de cette institution fondamentale au Québec depuis les années 1980, je suis frappé par la passivité et l'absence d'engagement public de notre corps professoral en sa faveur et à sa défense. Allons-nous continuer longtemps d'accepter de former des professionnels pour une profession qui n'existe pas? Je plaide donc pour un réengagement politique des facultés et des départements d'éducation au profit des enseignants et de l'école publique. Un tel réengagement nécessite obligatoirement une prise de parole publique, une médiatisation de nos prises de position en faveur des nouvelles générations d'enseignants que nous avons formées depuis 25 ans. Il nécessite également le rétablissement de solidarités avec les enseignants, leurs organes de représentation et leurs diverses associations. Ce rétablissement est d'autant plus urgent que le corps professoral de nos facultés et le corps enseignant de l'école publique me semblent être entrés ces quinze dernières années dans un processus d'éloignement réciproque, lequel confine souvent à de l'ignorance mutuelle, voire dans certains cas à une véritable opposition (qui vire parfois carrément au mépris des deux côtés de la clôture) sur certains enjeux comme la professionnalisation de l'enseignement, le renouveau pédagogique, la défense de l'école publique ou l'intégration des élèves en difficulté. Certes, je ne dis pas que les formateurs universitaires doivent forcément endosser toutes les prises de position provenant du monde enseignant, mais je crois que nous avons collectivement intérêt à nous asseoir avec eux, à les écouter sérieusement et à retisser des liens passablement effilochés entre eux et nous.

En deuxième lieu, s'il est vrai, comme je l'ai souligné au début de mon texte, que la recherche en sciences de l'éducation et plus particulièrement la recherche sur la formation et la profession enseignante a connu ces dernières décennies un bond quantitatif et qualitatif, il faut tout de même constater son faible impact sur les pratiques et les identités enseignantes. Malgré l'essor de la recherche, la multiplication des équipes et des projets, le développement de centres d'envergure et de chaires de recherche, force est de constater que nous avançons encore en ordre dispersé et que notre action collective est constamment affaiblie par son absence d'unité, sans parler de la lutte des ego, des rivalités individuelles et institutionnelles pour l'obtention des financements, l'éclatement des intérêts des chercheurs et la dispersion des projets dont la durée et la portée sont beaucoup trop faibles pour avoir un impact quelconque sur l'enseignement. Ne serait-il pas temps de convoquer des états généraux sur la recherche en éducation au Québec? Depuis au moins 20 ans, il n'existe plus au Québec de lieu et de temps dûment consacrés à rassembler les forces vives de la recherche éducative, à faire le point sur les avancées récentes et à dégager collectivement des perspectives de développement et de fécondation réciproque entre tous les projets en cours. Ce ne sont pas les centaines de communications annuelles à l'ACFAS, au colloque du CRIFPE ou dans les diverses autres activités scientifiques qui peuvent suppléer à cette absence. Comment pouvons-nous entrer en dialogue avec la profession enseignante si nous sommes incapables d'en établir un entre nous?

Enfin, en troisième lieu, je plaide pour une formation des enseignants qui soit en même temps une véritable socialisation à la culture de l'université et une acculturation aux valeurs universitaires. Je rappelle que la formation initiale est aussi une phase de construction de l'identité professionnelle et d'adhésion aux valeurs de la profession. Elle ne se réduit donc pas à faire acquérir des connaissances et des compétences aux étudiants, mais aussi à les faire adhérer subjectivement à des valeurs et à certaines images ou représentations de la profession et du professionnel. Or, je considère que la principale faiblesse de notre système de formation découle du fait que les étudiants sont « instruits », mais non « socialisés » par les universitaires en éducation. En fait, les étudiants ne connaissent pas ou mal les formateurs universitaires, faute de les rencontrer dans leurs cours et leurs stages. Ils ont donc très peu de relations directes avec la culture et les connaissances produites par les formateurs, ainsi qu'avec les valeurs que ceux-ci véhiculent. C'est pourquoi les étudiants — essentiellement des jeunes femmes — qui étudient dans nos facultés pendant quatre ans restent en fin de compte relativement étrangers à la culture universitaire : ils étudient à l'université sans être formés systématiquement et organiquement par l'université et ses représentants les plus éminents, les professeurs. J'en conclus que nous, formateurs universitaires, devons reprendre notre place dans la formation de nos étudiants. Comment pouvons-nous entrer en dialogue avec la profession, si nous sommes incapables d'être connus et reconnus par nos propres étudiants?

Références

- Bidjang, S. G. (2005). *Description du niveau de maîtrise des compétences professionnelles des stagiaires finissants en enseignement au Québec* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (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 : 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*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/AttirerFormerRetenueEnsQualiteQuebec_f.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://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270454.pdf>
- 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*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.pdf>
- 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://theses.ulaval.ca/archimede/meta/27900>
- 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. 151-175). 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. *Formation et profession* 26(2), 110-121. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a148>