



Práxis Educacional

ISSN: 1809-0249

praxisedu@uesb.edu.br

Universidade Estadual do Sudoeste da

Bahia

Brasil

Anadón, Marta

LE MODÈLE DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC: ÉVOLUTION, DÉFIS
ET ENJEUX PRÉSENTS

Práxis Educacional, vol. 3, núm. 3, octobre, 2007, pp. 92-107

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Disponibile en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695476941006>

► Comment citer

► Numéro complet

► Plus d'informations de cet article

► Site Web du journal dans redalyc.org

redalyc.org

Système d'Information Scientifique

Réseau de revues scientifiques de l'Amérique latine, les Caraïbes, l'Espagne et le Portugal

Projet académique sans but lucratif, développé sous l'initiative pour l'accès ouverte

LE MODÈLE DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC: ÉVOLUTION, DÉFIS ET ENJEUX PRÉSENTS

*Marta Anadón **

Résumé: Depuis les derniers États généraux sur l'éducation, vaste processus de consultation amorcé en 1995, le milieu éducatif du Québec est en effervescence. Le Ministère de l'Éducation a procédé à un examen en profondeur de ses politiques et de ses pratiques et a rendu publiques les grandes orientations de la réforme qui, depuis deux ans, a été amorcée par le système scolaire québécois. Dans ce contexte, la formation initiale des maîtres a connu des changements importants au milieu des années 1990 en accordant une importance capitale aux rapports théorie-pratique, de même qu'à la nécessité de développer l'autonomie et la responsabilité professionnelles. (MEQ, 1994). Ces changements dans les orientations de la formation des maîtres s'inscrivent dans la problématique de la professionnalisation de l'enseignement, réactualisée par divers travaux européens et américains (PERRON, LESSARD, BÉLANGER, 1993; HUBERMAN, 1993, PERRENOUD,

* Professeur titulaire au Département des Sciences de l'éducation et de Psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses recherches se développent sur trois thèmes : Identité professionnelle et formation des maîtres; Recherche collaborative/recherche-action et développement professionnel; Développement professionnel de l'enseignant de l'éducation des adultes. Ses champs d'intérêt professionnel sont : Épistémologie des sciences humaines et de l'éducation; Fondements de l'éducation; Analyse sociopolitique de l'éducation (sociologie de l'éducation, politiques éducatives); Processus identitaires; psychologie sociale du développement; Méthodes qualitatives de recherche et recherche participative. E-mail : marta_anadon@uqac.ca

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	n. 3	p. 91-107	2007
--------------------	----------------------	------	-----------	------

1993; HOLMES GROUP, 1995; ALTET, 1994; GAUTHIER et al., 1997; TARDIF, GAUTHIER, 1999; ANADÓN, 1999). Actuellement, dans la même perspective de professionnalisation, le Ministère inscrit la réforme de la formation des maîtres pour l'enseignement primaire et secondaire en proposant aux universités un référentiel de compétences professionnelles de la profession d'enseignant. (MEQ, 2001). Au Québec, ce processus de professionnalisation de l'enseignement est le résultat d'une longue évolution. Cet article présente et situe, selon quatre moments, l'évolution du modèle de professionnalisation de l'enseignement et les défis et enjeux auxquelles il est confronté aujourd'hui.

Mots-clés: Compétences professionnelles. Modèle de professionnalisation. Profession. Professionnalisation.

Longtemps assimilé à une vocation, représentant un métier peu valorisé et mal rémunéré, qui exigeait un faible niveau de formation, l'enseignement est devenu depuis un cinquantaine d'années, une profession stable et de plus en plus spécialisée exigeant une formation universitaire. En effet, on reconnaît que ce travail repose sur un ensemble de compétences, habiletés et connaissances particulières.

Cette évolution de l'enseignement répond aux transformations de la société car, au cours des dernières décennies, dans le contexte de massification et de généralisation de l'éducation, le métier enseignant a évolué selon une logique de professionnalisation, celle-ci étant vue comme une reconnaissance de statut par la société et aussi comme le développement d'un répertoire de compétences, des habiletés et de savoirs spécifiques.

On peut penser que trois conceptions de l'enseignement ont marqué son évolution, celle d'une vocation, celle d'un métier et celle d'une profession. Partant de ce constat, cet article se veut une brève présentation historique de la formation à l'enseignement au Québec et une réflexion sur l'émergence de certains défis et enjeux auxquels les enseignants et les formateurs de maîtres sont confrontés.

On peut résumer à l'instar de Mellouki et Gauthier (2006) en quatre moments l'émergence et le développement du modèle professionnel comme modèle de formation dominant au Québec.

Selon ces auteurs, la genèse de ce modèle de formation se trouve dans la réforme des programmes et des institutions de formation du personnel enseignant à laquelle le Québec a procédé pendant les années 1950. À cette époque, les écoles normales, principales institutions de formation des maîtres, se sont vu reconnaître officiellement le statut d'établissement de formation professionnelle, et leurs programmes de formation furent réformés en mettant l'accent sur les savoirs de la psychologie génétique, sur des méthodes de mesure du rendement scolaire, des tests et diagnostics de difficultés d'apprentissage ainsi que sur des techniques d'orientation professionnelle des élèves.

En somme, la formation des maîtres rejoignait les disciplines scientifiques. Le savoir disciplinaire, pédagogique et surtout psychologique devient celui qui définit dès lors le savoir professionnel des enseignants au sein de la formation des maîtres. On peut affirmer que l'enseignement se trouve ainsi "discipliné" par un corpus de savoirs issus de la recherche scientifique, plus abstraits et reconnus comme de hauts savoirs.

La deuxième moment est celui de la Révolution Tranquille.¹ En effet, les années 1960 marquent une transformation importante dans la formation des enseignants. La publication du rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec (Rapport Parent)² et la création du Ministère de l'Éducation provoquèrent l'abolition des écoles normales et le transfert, en 1969, de la formation des enseignants aux universités. Parmi les divers motifs invoqués, les plus importants étaient l'élévation de la formation dans la hiérarchie

¹ On appelle Révolution tranquille l'époque où le Québec a vécu un important changement de son contexte institutionnel. À ce moment-là, l'appareil politique se donne comme objectif de « moderniser » la société québécoise pour l'adapter au développement du capitalisme. Il s'agit d'une opération de déblocage et le gouvernement met toutes ses énergies à bâtir un nouvel appareil d'État, en se donnant une série de réformes, de transformations sociales et économiques. Dans ce contexte, l'éducation a été transformée. La démocratisation et l'extension de l'enseignement public et gratuit, de même que le remplacement des vieilles structures administratives, sont les objectifs fondamentaux du gouvernement en ce domaine.

Par la création du ministère de l'Éducation et la réforme du réseau scolaire on veut centraliser dans le politique proprement dit le système éducatif et mettre fin au laxisme de l'État et au contrôle de l'Église.

² En 1961 est créée la Commission royale d'enquête sur l'éducation connue sur le nom de Commission Parent (nom de son président). Dans son premier rapport, elle juge très sévèrement l'état de l'éducation au Québec et propose une philosophie globale partant du principe que tous et chacun ont droit à une éducation qui réponde à leurs besoins.

scolaire, l'augmentation du niveau de qualification et l'enrichissement de la formation par la recherche universitaire surtout celles en psychologie et en sciences sociales.

L'idéologie scientiste, qui avait pénétré la formation pendant les années antérieures, est encore présente car on voulait, non seulement, donner aux futurs maîtres une formation scientifique et universitaire mais aussi une formation appuyée sur un modèle de professionnalité susceptible de renverser la pédagogie traditionnelle centrée sur le maître, sur les contenus à transmettre et sur le contrôle de l'élève.

Désormais, la psychologie apportait des connaissances sur l'élève, la psychopédagogie s'imposait comme nouvelle "science" centrée sur l'éducation. Une nouvelle pédagogie, plus "scientifique" se développait, provoquant des changements importants au niveau du programme, des méthodes d'enseignement, de l'évaluation et de la place de l'élève dans l'apprentissage.

Un tournant radical s'effectue dans la formation des enseignants, celle-ci devait offrir des cours théoriques (principalement psychologie, didactique et philosophie de l'éducation), des stages de formation et un entraînement dirigés. On voulait que la formation des enseignants ne se contente pas de faire de ces derniers des exécutants des orientations et des programmes, on devait former une personne responsable et capable de prendre des décisions. Dans ce contexte, les universités ont eu pleine liberté pour élaborer des programmes de formation d'une durée de trois ans avec une formation pratique de six semaines en fin de parcours.

Par ailleurs, la formation disciplinaire prend de l'importance, toutefois l'enseignement des disciplines relève des départements responsables de ces disciplines et non des facultés ou des départements d'éducation. Cette situation provoque une division de tâches car les spécialistes des disciplines abordent les problématiques éducatives d'un point de vue monodisciplinaire, négligeant l'interdisciplinarité qui caractérise le phénomène éducatif et s'éloignant ainsi du monde de l'enseignement-apprentissage. (ANADÓN, 2000, 1999).

La formation pratique pour sa part, est la responsabilité des spécialistes (responsables de stages, chargés de formation pratique) qui

ne font pas partie du corps professoral des universités, ce qui provoque un éloignement entre les cours théoriques dispensés à l'université et la formation en milieu scolaire, fossé encore aujourd'hui déploré par les futurs maîtres. (ANADÓN; GOHIER; CHEVRIER; à paraître 2006).

Plusieurs critiques furent adressées à cette formation universitaire fragmentée, diversifiée, éclatée en différents champs du savoir, voire un peu disparate et éloignée des programmes scolaires en vigueur. On peut affirmer que cette formation a contribué à renforcer l'idée qu'enseigner est d'abord une affaire de connaissances disciplinaires et que la pédagogie se réduit à l'expérience acquise, à la passion pour la matière et aux qualités individuelles du maître.

Ces critiques se cristallisent vers la fin des années 1970, troisième moment important dans l'histoire de la formation des enseignants au Québec. Le Ministère de l'Éducation, en 1977, publie le document *La formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire* en donnant des bases nouvelles à la formation des enseignants. En effet, le Ministère oriente les universités à se doter des programmes de formation sensibles aux besoins du milieu, en relation avec les objectifs de l'école, respectueux des lois du développement de l'enfant et des approches pédagogiques. Les programmes devraient développer chez les futurs enseignants les habiletés et les savoirs nécessaires à la profession.

Malgré ces orientations voulant un renouvellement de la profession enseignante et les réponses des universités aux demandes du Ministère, il a fallu attendre au début des années 1990 pour reprendre le débat, suite à des critiques parfois virulentes adressées à l'éducation par les sociétés occidentales, questionnant au premier chef les maîtres d'oeuvre de l'acte éducatif – les enseignants – autant au plan de leur formation que de leur qualité de professionnels. Ainsi, le monde de l'éducation au Québec, comme aux États-Unis et dans plusieurs pays européens, notamment en France, a été marqué par des enjeux concernant la formation, la qualification et la professionnalisation du métier enseignant. (PERRON, LESSARD, BÉLANGER, 1993; HUBERMAN, 1993; PERRENOUD, 1993; HOLMES GROUP, 1995). Effectivement, les tentatives

de changement ou d'amélioration, voire de réformes de l'éducation placent la professionnalisation au centre des préoccupations du monde de l'éducation en insistant sur la nécessité pour les systèmes éducatifs de prendre acte des demandes sociales qui lui sont adressées et de réorienter les politiques éducatives vers une reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner.

Dans ce contexte, le Ministère de l'Éducation du Québec a élaboré des orientations générales et a proposé aux universités chargées de la formation, des compétences à développer chez les enseignants du primaire et du secondaire. (MEQ, 1992; 1994).

En effet, à l'automne 1992, le Ministère publie un Plan d'action pour la reconnaissance et la valorisation de la profession enseignante: *Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître*. On veut ainsi renouveler la profession et faciliter la prise en charge locale, par les enseignants, du Plan d'action sur la réussite éducative. Également le Ministère de l'Éducation publie *La formation à l'enseignement secondaire général – Orientations et compétences attendues*. Ce document se veut un premier pas important vers le renouveau de la formation initiale et la reconnaissance d'aptitudes du personnel enseignant. Il s'agit de passer de la spécialisation dans une matière à une formation plus polyvalente (bidisciplinarité). L'enseignement étant décrit comme une activité complexe, les profils comprennent trois types de compétences: 1) les compétences disciplinaires relatives à la spécialité du professeur (deux disciplines); 2) les compétences psychopédagogiques; 3) les compétences complémentaires (l'encadrement et le soutien aux élèves, les rencontres avec les parents, la collaboration avec les autres membres du personnel, etc.). Aussi, les exigences concernant une solide culture générale et la maîtrise de la langue parlée et écrite seront accrues, tant pour l'admission à l'université que pour la délivrance du diplôme. En 1994 sont publiés les documents d'orientation concernant *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire* et celui relatif aux stages en classe. Selon ces orientations, la formation des enseignants autant pour l'enseignement primaire que pour celui du secondaire devrait s'échelonner sur quatre

ans et devrait comporter une formation pratique d'un minimum de 700 heures, réparties sur les quatre ans de formation permettant au futur enseignant de s'initier à la pratique de sa profession. Cette exigence était considérée le fondement même du caractère professionnel de l'enseignement car selon le MEQ, la formation à l'enseignement ne saurait revêtir un caractère professionnel si elle ne comporte pas une dimension pratique, réfléchie et critique de l'acte d'enseigner.

Ces orientations se sont inspirées dans les débats sur la professionnalisation de l'enseignement qui ont cours ces dernières années dans le monde de l'éducation. En effet, la question du professionnalisme enseignant est débattue et même si elle ne fait pas consensus, une tendance se dessine clairement parmi les intervenants de l'éducation à reconnaître à l'acte d'enseigner un caractère professionnel (ALTET, 1994; GAUTHIER et al., 1997) en accordant une importance capitale à la formation théorique et pratique et à la nécessité de développer l'autonomie et la responsabilité professionnelles. Cette tendance qui met l'accent sur la maîtrise des compétences pratiques du métier sera consolidée par les orientations du MEQ (2001) demandant aux universités de réorganiser les programmes de formation des enseignants en privilégiant l'approche par compétences.

Une nouvelle réforme s'implante progressivement dans le réseau scolaire ainsi que dans "l'esprit de la société" et génère des nouvelles exigences autant dans la sphère de l'enseignement que dans celle de la formation du personnel scolaire. Les changements dans la formation des maîtres font écho aux changements dans les programmes des écoles primaires et secondaires, conçus eux aussi selon une approche par compétences et inscrits dans une perspective culturelle de l'enseignement. En effet, la récente réforme des programmes de formation au Québec est axée sur le concept de compétences et se réclame d'une vision constructiviste de l'apprentissage. Elle constitue le quatrième et l'actuel moment dans la formation des maîtres. Ce dernier moment prend racine dans les États généraux sur l'Éducation, vaste processus de consultation amorcé en 1995. Par conséquent, l'implantation du

Nouveau programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2000) où les finalités de l'éducation ont changé, passant de l'acquisition du savoir à celle de la compétence, de même que la posture pédagogique, qui s'est décentrée de l'enseignement vers l'apprentissage, exige un renouvellement en profondeur des pratiques pédagogiques et cela implique des transformations majeures autant dans la formation initiale que continue des enseignants.

Dans ce contexte, les universités, chargées de la formation initiale à l'enseignement, sont aux prises avec le défi de concevoir et d'implanter des nouveaux programmes de formation des maîtres en respectant les orientations ministérielles (MEQ, 2001) qui mettent l'accent sur deux dimensions. La première, réaffirme la nécessité d'une formation professionnelle en insistant sur le caractère professionnel de l'acte éducatif, sur sa nature réflexive et complexe, requérant particulièrement autonomie et capacité réflexive de la part des enseignants. La seconde, privilégie la dimension culturelle de la formation afin de former un "pédagogue cultivé", un "passeur de culture" comme dit Zakhartchouk (1999), c'est-à-dire celui qui est capable d'accompagner les élèves pour construire du sens dans un monde en perpétuelle mutation.

Cela veut dire d'une part, récuser le modèle classique qui a valorisé l'apprentissage des connaissances disciplinaires comme condition pour l'exercice du métier enseignant. Certes, les connaissances disciplinaires sont nécessaires mais elles doivent être accompagnées d'autres savoirs, savoir-faire et attitudes indispensables à l'exercice du métier. L'expertise de ce professionnel est alors constituée d'une compétence dans la discipline qu'il enseigne, mais aussi de sa capacité à mettre en oeuvre les meilleurs moyens possibles d'apprentissage.

D'autre part, parler de "pédagogue cultivé" veut dire que l'enseignement entretient un rapport essentiel avec la culture et l'enseignant doit jouer un rôle central en accompagnant les élèves à développer un regard critique et à s'ouvrir sur le monde, sur l'histoire et sur le patrimoine culturel. L'enseignant est donc considéré comme

un professionnel et reconnu comme une personne autonome, devant constamment prendre des décisions tributaires de considérations d'ordre éthique, plutôt que comme simple exécutant. (GOHIER et al., 1999). Ces exigences éthiques s'articulent autour de quelques dimensions dont la compétence dans l'acte d'enseigner, l'engagement, la responsabilité, le respect des différences individuelles et collectives et la nécessité d'une formation continue afin d'assurer la qualité du service. C'est ainsi qu'une des idées maîtresses est celle de la formation professionnelle en tant que continuum de formation (initiale —> continue) permettant aux enseignants une transformation des pratiques et un développement professionnel.

Concernant le renouveau dans la formation initiale, les orientations de la réforme actuelle des programmes au Québec accentuent le concept de compétence et définissent les compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale ainsi que les profils de sortie. Ainsi, dans son document d'orientation de la formation du corps enseignant, *La formation à l'enseignement* (2001), le MEQ présente une vue d'ensemble des compétences professionnelles à développer et permet d'identifier clairement les attentes auxquelles doivent répondre les formateurs. Douze compétences professionnelles sont identifiées ainsi que les composantes qui lui sont rattachées, organisées en quatre catégories : fondements, acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle.

Parmi les douze compétences professionnelles que doit avoir acquises le diplômé des programmes de formation des maîtres (préscolaire, primaire, secondaire, arts, éducation physique et santé, anglais et français langues secondes ainsi qu'adaptation scolaire), la toute première se lit ainsi: "Agir en tant que professionnelle et professionnel héritier, critique et interprète de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions". Des onze autres compétences, quatre constituent le noyau dur de l'acte d'enseigner (planifier, évaluer, gérer, actualiser) et quatre autres correspondent aux grandes orientations de la réforme de l'enseignement (s'adapter aux différents types

d'élèves, intégrer les technologies de l'information, coopérer avec les parents et autres partenaires sociaux, travailler avec l'équipe pédagogique). Par ailleurs, deux compétences touchent au caractère professionnel (la formation continue ainsi que le sens éthique et responsable de l'agir professionnel).

Parmi les moyens d'acquérir toutes ces compétences, les orientations du Ministère appuient vigoureusement les stages de formation pratique en classe, une stratégie déjà en place dans la formation, stratégie d'orientation pragmatique qui valorise le développement du savoir-agir.

Quelques défis et enjeux engendrés par le modèle de professionnalisation

La professionnalisation de l'enseignement engendre des nouveaux défis pour les enseignants : ils doivent avoir des pratiques d'enseignement plus efficaces, ils doivent constituer un collectif enseignant imputable et ils doivent être les porteurs des orientations et des valeurs éducatives nouvelles.

Le premier défi est proprement pédagogique. Un enseignant professionnel doit faire preuve de réflexion et de lucidité en relation à ses actions et à ses interventions. Ce souci pédagogique, on l'aura compris, est éthique et pragmatique. Il suppose que l'enseignement puisse être l'objet d'une forme de rationalisation, car cette perspective ne conçoit plus la pratique professionnelle comme une application de théories élaborées par des chercheurs objectifs et éloignés du terrain mais plutôt comme un espace particulier et original d'apprentissage et de formation. Donc l'idée de base est que les enseignants sont considérés comme des praticiens réflexifs, capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les partager et de les améliorer en introduisant des changements susceptibles de les transformer. (L'HOSTIE, BOUCHER, 2004). Ils doivent être capables de mettre à jour leurs savoirs (connaissances, compétences, habiletés) afin de les systématiser et de les

rendre communicables. Ces enseignants professionnels doivent faire preuve d'une "expertise pratique" dans le domaine de l'enseignement, ils doivent en outre être capables de définir et d'ajuster des projets dans le cadre des objectifs, des contenus et d'une éthique, capables d'analyser leurs pratiques et de les transformer en savoirs communicables et, par cette analyse, de s'autoformer tout au long de leurs carrières.

En outre, la conception constructiviste de l'apprentissage appelle, elle aussi, des nouvelles approches pédagogiques centrées sur l'élève. À l'aune de cette rénovation éducative, on peut se demander si, dans sa facture actuelle, la formation des maîtres reflète ces idéaux.

Si l'autonomie dans la prise de décision et l'exercice du jugement sont à la base du caractère professionnel de l'intervention éducative, ils n'en font toutefois pas une activité individuelle se passant en vase clos. L'autonomie dévolue également aux établissements éducatifs dans la réforme exige, au contraire, un travail de collaboration et de concertation de tous: "L'autonomie accrue de l'école ainsi que la participation active du personnel enseignant au conseil d'établissement situent l'action pédagogique des enseignantes et des enseignants bien au-delà des limites de la classe et requiert de travailler en collaboration". (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 2001, p. 23). C'est pour cela que le courant de la professionnalisation insiste beaucoup sur la responsabilisation du collectif enseignant, sur le travail en collégialité et sur l'établissement scolaire en tant que lieu de déploiement de celle-ci. Selon cette perspective, les enseignants sont les acteurs clés du système; si traditionnellement, ils exerçaient un certain contrôle sur la classe, il leur est dorénavant demandé d'investir l'école toute entière, de participer à l'ensemble des décisions qui y sont prises, de les assumer collectivement et d'accepter d'en rendre compte. Il y a là un deuxième défi, un profond changement dans les pratiques instituées qui prendra du temps à se réaliser. Les orientations actuelles forcent la concertation et à travers elle, une certaine rationalisation des pratiques.

Enfin, les tendances actuelles forcent les enseignants à de sérieux questionnements sur des orientations et des valeurs éducatives

fondamentales. L'accent actuel mis sur le développement des compétences exige des enseignants de se positionner face à des nouvelles valeurs. En effet, les finalités de l'éducation ont changé, passant de la transmission/acquisition du savoir à celle des compétences, de même que la posture pédagogique, qui s'est décentrée de l'enseignement vers l'apprentissage. Ce virage qu'impose l'approche par compétences ne laisse personne indifférent, les réponses habituelles ne servent plus; l'approche par compétences heurte le rapport au savoir, à l'évaluation et à l'agir pédagogique. Mais, que signifie l'approche par compétences? Que met-elle en œuvre dans la société? Est-elle la finalité de l'éducation ou seulement un moyen pour atteindre une finalité supérieure? Autant de questions que les enseignants ne sauraient esquiver. Elles se posent avec une acuité particulière pour quiconque veut devenir un enseignant capable d'exercer son jugement, de faire montre de réflexivité critique, d'éthique et d'autonomie professionnelle. Voilà donc le troisième défi.

La réforme actuelle de la formation des enseignants place aussi les universités et les formateurs face à des multiples enjeux. Qu'en est-il de la formation fondamentale et intellectuelle des enseignants dans un contexte d'allongement de la formation et de croissance de la formation pratique? L'accentuation de la formation pratique a diminué le temps consacré à la formation fondamentale et la question qui se pose est celle de savoir comment assurer la dimension culturelle de la formation. Comment assurer la formation du "pédagogue cultivé", qu'exige la dimension culturelle de la réforme? Cela crée des tensions entre la formation pratique et la formation théorique.

Par ailleurs, l'accent mis sur la formation pratique exige que les formateurs universitaires tissent des liens organiques avec les milieux de pratique sans pour autant négliger la recherche car celle-ci enrichit la formation. Dans cette optique, les institutions ont été appelées à revoir leurs pratiques de recherche, à se rapprocher du milieu scolaire et à établir des rapports plus structurés et soutenus avec les enseignants. Le lien entre la recherche et la formation se fait davantage et les chercheurs

tentent d'influencer les pratiques d'enseignement et de formation à l'enseignement. (ANADÓN, 2001; L'HOSTIE, 2001). Les chercheurs en éducation ont du articuler leurs projets de recherche à partir des préoccupations affectant les praticiens du milieu et ceux-ci, sur la base de leurs préoccupations concrètes, demandent et participent à l'identification, à la délimitation et à l'analyse des problèmes de recherche. (SAVOIE-ZAJC, 2004). On peut affirmer que, malgré le fait que les rôles du chercheur et du praticien se sont redéfinis, cela créé, parfois, des tensions au cœur de la mission universitaire, entre le mandat de nature professionnelle et le mandat de recherche.

Il est intéressant aussi signaler que même si les universités ont le mandat de former les futurs enseignants, elles ne sont pas les maîtres d'œuvre de la formation car celui qui définit et oriente le devenir de la formation est le Ministère de l'Éducation. Il s'est donné des structures d'orientation et de contrôle comme le Comité d'Orientation de la Formation du Personnel Enseignant (COFPE) et le Comité d'agrément des programmes de formation des enseignants (CAPFE). Avec la mise sur pied de ces organismes, le Ministère se dote d'un ensemble de moyens pour baliser et encadrer la mission universitaire et s'immisce dans la liberté académique et cela peut créer un manque de légitimité des facultés et des départements d'éducation.

En plus de ces enjeux propres au secteur de la formation des enseignants, les facultés et départements des sciences de l'éducation sont confrontés à d'autres défis car l'allongement de la formation initiale sur quatre ans et la mise sur pied des programmes de formation continue risquent d'assécher le bassin de recrutement des candidats aux études de maîtrise et doctorat et donc la formation de la relève dans le domaine de la recherche en éducation. Cela crée des tensions entre la formation initiale, les programmes de formation continue et les programmes traditionnels d'études des cycles supérieurs (maîtrise et doctorat). La situation actuelle permet de penser que ces tendances au

lieu de se féconder mutuellement peuvent dichotomiser les programmes et le personnel enseignant.

Pour finir on peut affirmer que de toutes les réformes qui ont traversé la formation des enseignants au Québec, celle que nous vivons actuellement, centrée sur le développement des compétences est l'une des plus fondamentale et difficile. Fondamentale parce qu'elle met en jeu un modèle de société et des nouvelles finalités éducatives; difficile parce qu'elle exige autant chez les enseignants que chez les formateurs des transformations dans leurs manières d'être et de faire.

THE EVOLUTION, ISSUES AND CHALLENGES OF QUÉBEC'S PROFESSIONAL TEACHER TRAINING MODEL.

Abstract: Québec's teaching community is in effervescence since the massive consultation process which began in 1995. The Minister of Education has re-examined its policies and practices in depth and made public the educational guideline of its reform that, in turn, has been implemented into the Québec School system over the past two years. In the same venue, Teacher training programs also saw major changes in the 1990's; of capital importance- the relationship between theory and practice as well as the necessity to develop teacher professional responsibility and autonomy. (MEQ, 1994). These changes in the teacher training guidelines stem from the problem of recognizing teaching as a profession; once again come to the forefront through various European and American research. (Perron, Lessard, Bélanger, 1993; Huberman, 1993, Perrenoud, 1993; Holmes Group, 1995; Altet, 1994; Gauthier et al., 1997; Tardif, Gauthier, 1999; Anadón, 1999). Presently, within this same perspective, the Minister of Education has begun the reform of elementary and secondary teacher training programs by recommending guidelines establishing the necessary professional skills to be acquired by teachers in training at that level. Today Québec's recognition of teaching as a profession is the result of a long evolution. The following presents and situates, within four periods, the evolution of this model of recognizing teaching as a profession, its challenges and the issues it faces today.

Key words: Competency. Professionalism. Professional Models Profession. Professional skills.

O MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NO QUÉBEC: DESAFIOS E TENSÕES ATUAIS

Resumo: Desde os últimos estudos gerais sobre o estado da educação, a partir de um vasto processo democrático de consulta, iniciado em 1995, o meio educativo do Québec está em efervescência. O Ministério da Educação procedeu a um exame detalhado das suas políticas e das suas práticas, tornando públicas as grandes orientações da reforma que, dois anos antes, foi iniciada pelo sistema escolar do Québec. Neste contexto, a formação inicial dos professores conheceu mudanças importantes nos anos de 90, atribuindo uma importância capital às relações entre teoria e prática, assim como à necessidade de desenvolver a autonomia e a responsabilidade profissionais. (MEQ, 1994). Estas mudanças nas orientações da formação docente inscrevem-se na problemática da profissionalização do ensino, trazida por diversos trabalhos europeus e americanos (PERRON, LESSARD, BÉLANGER, 1993; HUBERMAN, 1993, PERRENOUD, 1993; HOLMES GROUP, 1995; ALTET, 1994; GAUTHIER et al., 1997; TARDIF, GAUTHIER, 1999; ANADÓN, 1999). Atualmente, na mesma perspectiva de profissionalização, o Ministério da Educação inscreve a reforma da formação dos docentes para o ensino primário e secundário, propondo às universidades um referencial de competências profissionais da profissão de professor. (MEQ, 2001). No Québec, este processo de profissionalização do ensino é o resultado de uma longa evolução. Assim, este artigo apresenta e situa, de acordo com quatro momentos, a evolução do modelo de profissionalização do ensino e os desafios e tensões com os quais é confrontado hoje.

Palavras chave: Competências profissionais. Modelo de profissionalização. Profissão. Profissionalização.

Références

ALTET, M. **La formation professionnelle des enseignants**. Paris: PUF, 1994.

ANADÓN, M; GOHIER, C; CHEVRIER, J. (à paraître). Les qualités et compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire: points de vue des formateurs. Dans: GOHIER, C. **Acteurs de la profession enseignant: questions d'identités**, Québec: PUQ, 2003.

ANADÓN, M.; SAVOIE-ZAJC, L. Dynamiques de recherche et accompagnement du changement des pratiques professionnelles. **L'année de la recherche en éducation**. L'Harmatan, 2004, p. 115-139.

ANADÓN, M. Introduction Dans M. Anadon. (Dir) **Nouvelles dynamiques de recherche en sciences de l'éducation**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2001. p. 9-14.

ANADÓN, M. L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans: GOHIER, C.; BEDNARZ, N.; GAUDREAU, L.; PALLASCIO, R.; PARENT, G. (Dir). **L'enseignant, un professionnel**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1999. p. 1-20.

GAUTHIER, C.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; MARTINEAU, S.; SIMARD, D. **Pour une théorie de la pédagogie**. Québec: Presses de l'Université Laval, 1997.

GOHIER, C.; ANADÓN, M.; BOUCHARD, Y.; CHARBONNEAU, B.; CHEVRIER, J. Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans: GOHIER, C.; BEDNARZ, N.; GAUDREAU, L.; PALLASCIO, R.; PARENT, G. (Dir). **L'enseignant, un professionnel**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1999. p. 21-56.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **La formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire**. Québec: Ministère de l'Éducation, 1977.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître**. Québec: Ministère de l'Éducation, 1992.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **La formation à l'enseignement secondaire général: Orientations et compétences attendues**. Québec: Ministère de l'Éducation, 1992.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **La formation à l'enseignement**. Les stages. Québec: Ministère de l'Éducation, 1994a.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences attendues**. Québec: Ministère de l'Éducation, 1994b.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Nouveau programme de formation de l'école québécoise**. Québec: Ministère de l'Éducation, 2000.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **La formation à l'enseignement.** Les orientations, les compétences professionnelles. Québec : Ministère de l'Éducation, 2001.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's Schools of Education.** Michigan: The Holmes Group, 1995.

HUBERMAN, M. Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles. **Revue des sciences de l'éducation**, v. XIX, n. 1, p. 77-85, 1993.

L'HOSTIE, M.; BOUCHER, Louis-Philippe (Dir.). **L'accompagnement en éducation.** Un soutien au renouvellement des pratiques. Québec: Presses de l'université du Québec, 1982.

L'HOSTIE, M. Conclusion. Dans: ANADÓN, M. (Dir.). **Nouvelles dynamiques de recherche en sciences de l'éducation.** Québec: Presses de l'Université Laval, 2001, p. 113-118

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. La politique de la formation des enseignants au Québec: vers l'institutionnalisation du modèle professionnel. Dans: MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. **Débutants en enseignement: quelles compétences?** Québec: Crifpe, 2006. p. 23-39.

PERRENOUD, P. Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. **Revue des sciences de l'éducation**, XIX (1), p. 59-76, 1993.

PERRON, M.; LESSARD, C.; BÉLANGER, P. W. La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit? **Revue des sciences de l'éducation**, XIX (1), p. 5-32, 1993.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec.** Québec: Presses de l'Université Laval, 1999.

ZAKHARTCHOUK, J.M. **L'enseignant, un passeur culturel.** Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

Artigo recebido em: 31/10/2006

Aprovado para publicação em: 15/03/2007