La réforme de la formation à l'enseignement au Québec

Un regard sociohistorique

Teacher training reforms in Quebec. A socio-historical perspective

La reforma de la formación del cuerpo profesoral en Québec. Una aproximación sociohistórica

Yves Lenoir

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/930>

DOI : 10.4000/ries.930

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010

Pagination : 37-48

ISBN : 978-2-8542-583-1

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Yves Lenoir, « La réforme de la formation à l'enseignement au Québec », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 55 | décembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/930> ; DOI : 10.4000/ries.930

La réforme de la formation à l'enseignement au Québec

Un regard sociohistorique

Yves Lenoir

CONTEXTE ET ORIGINES DE LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

Cet article a pour objectif de répondre à quelques-unes des questions soulevées par ce numéro sur la formation des enseignants, en portant un regard critique sur la réalité québécoise approchée d'un point de vue sociohistorique.

Rappelons au départ que, sur le plan politique, le Québec dispose d'un parlement provincial qui détient, ainsi que le stipule l'Acte de l'Amérique du Nord britannique qui consacre l'établissement de la Confédération canadienne en 1867, une juridiction exclusive dans certains domaines, alors que la juridiction dans d'autres domaines est partagée avec le pouvoir fédéral – l'immigration par exemple – ou relève des institutions fédérales, ce qui est le cas notamment de la défense et de la sécurité nationales. L'éducation relève des prérogatives provinciales et est ainsi devenue, pour le Québec, un outil essentiel de différenciation par rapport à l'univers anglophone canadien comme étatsunien.

Toutefois, ainsi que nous l'explicitons ailleurs (Lenoir, 2002), la dernière réforme du système éducatif scolaire québécois ne peut se comprendre sans retourner aux effets de la Deuxième Guerre mondiale, à l'industrialisation d'une province qui s'était antérieurement caractérisée par sa ruralité et par un contrôle social de plus de cent ans de la part de l'Église catholique soutenue par les pouvoirs britanniques (Monière, 1977), et à l'émergence consécutive de nouvelles catégories sociales revendiquant des transformations en profondeur sur les plans économique, technologique, politique et culturel.

Les origines de la réforme actuelle peuvent être datées avec précision : celle-ci prend son essor avec la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Gouvernement du Québec, 1963-1965), dont le rapport est plus communément dénommé « rapport Parent », du nom de son président, Mgr Alphonse-Marie Parent. La mise en œuvre de certaines des recommandations qui en résultent est à la source d'une profonde réorientation

du système d'enseignement québécois, qui s'est instaurée progressivement au cours des cinquante années qui ont suivi. Sur le plan éducatif, nous ne ferons que mentionner, parmi de très nombreux changements majeurs des années 1960, la création d'un ministère de l'Éducation en 1963, des collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP), structures scolaires préuniversitaires, en 1967, de l'Université du Québec et de ses constituantes dans tout le Québec en 1969, en même temps que la suppression des écoles normales et l'universitarisation de la formation initiale à l'enseignement.

Nous avançons ici la thèse, élaborée ailleurs (Lenoir, 2005), que l'école québécoise est aujourd'hui fortement intégrée à la logique anglophone nord-américaine, logique qui se fonde sur des orientations professionnalisantes – dans le sens nord-américain de *vocationalism* –, instrumentales et utilitaristes, qui se sont substituées à des orientations humanistes classiques et religieuses d'origine européenne française. Cette adaptation toute en douceur à une nouvelle logique socio-éducative s'est appuyée en particulier sur la notion d'humanisme, notion traitée avec beaucoup d'ambiguïté. De la proposition, dans le rapport Parent, d'un humanisme renouvelé (par opposition aux humanités), soutenu par le développement scientifique, le discours présenté comme transhistorique est passé à une approche culturelle se concrétisant dans le nouveau curriculum d'enseignement qui a suivi en 1970. Puis, cet « humanisme culturel » nord-américain fondé sur la psychologie rogérianne¹ à teneur thérapeutique s'est élargi à un pluralisme culturel en prise avec les orientations communautaristes nord-américaines, orientations relues toutefois sous l'angle d'une conception interculturelle *ad hoc* pour défendre avant tout le fait français grandement menacé.

APERÇU DE LA STRUCTURE DU SYSTÈME SCOLAIRE

L'instruction est obligatoire au Québec pour tous les enfants depuis le début de l'année scolaire, où ils ont atteint l'âge de 6 ans, et jusqu'à la fin de l'année scolaire, où ils ont atteint l'âge de 16 ans. La formation se calcule en années de scolarité.

L'éducation préscolaire touche aujourd'hui la totalité des enfants de 5 ans, et beaucoup de 4 ans. L'entrée au primaire ne peut se faire avant 6 ans, sauf dérogation par le ministre de l'Éducation pour un motif jugé exceptionnel.

1. NDLR : Carl Rogers (1902-1987) est un psychologue humaniste américain qui a surtout œuvré dans le champ de la psychologie clinique. Son « approche centrée sur la personne » (ACP) met l'accent sur la qualité de la relation entre le thérapeute et le patient (écoute empathique, authenticité et non-jugement), qu'il appelle « non directivité ». Bien plus que des concepts à appliquer, les trois dimensions rogériennes sont des savoir-être et savoir-faire pour le thérapeute/conseiller. Dans le droit fil des pédagogies libertaires en France, Carl Rogers fut une source d'inspiration pour les courants de pédagogie non-directive et dans la pratique du soutien psychosocial aux victimes de catastrophe (d'après Wikipédia).

L'enseignement primaire est d'une durée de six ans (de 6 à 11 ans). Les études secondaires sont de cinq ans (de 12 à 16 ans). Certains élèves ont bifurqué, durant le deuxième cycle du secondaire, vers l'un ou l'autre des secteurs de formation professionnelle de neuf cents heures ou moins selon le type de diplôme visé et s'ouvrant sur le marché de l'emploi. La gestion de ces trois ordres d'enseignement et des écoles d'un territoire donné est assurée au Québec par soixante-neuf commissions scolaires² linguistiques³.

À la suite des études secondaires, le collège est le premier niveau de formation non obligatoire dans le système scolaire québécois. À l'ordre collégial, les programmes d'enseignement général de deux ans (de 17 à 18 ans), préparant à des études universitaires, côtoient des programmes d'enseignement technique de trois ans (de 17 à 19 ans) qui sont conçus en fonction du marché du travail. Cette formation pré-universitaire est actuellement organisée autour de quatre domaines généraux – sciences de la nature, sciences informatiques et mathématiques, sciences humaines, arts et lettres – subdivisés en profils ciblés. Elle est actuellement dispensée au Québec par des collèges publics ou cégeps (Collèges d'enseignement général et professionnel), par des collèges privés, ainsi que par d'autres établissements relevant d'un autre ministère que celui de l'Éducation : des conservatoires de musique, des instituts de technologie agroalimentaire, un institut de tourisme et d'hôtellerie, etc.

Les études universitaires sont organisées en trois cycles. Le premier cycle de trois ans généralement, de quatre dans certains cas (en médecine, en génie et en formation à l'enseignement), conduit à l'obtention d'un baccalauréat dans une discipline donnée (par exemple, en histoire, en sciences politiques, en chimie, en linguistique) ou dans un champ professionnel (en administration, en comptabilité, en droit, en enseignement, en ingénierie, etc.). Les étudiants en formation initiale à l'enseignement sont donc diplômés après quatre années d'études, à l'âge de 23-24 ans, avec dix-sept années de scolarité.

Le deuxième cycle, théoriquement de deux ans, offre la possibilité soit de poursuivre des études de maîtrise de type « recherche » centrées sur le développement des compétences à faire de la recherche et conduisant normalement à des études doctorales, soit d'entreprendre une maîtrise de type professionnel, visant l'approfondissement et le développement de compétences professionnelles dans un domaine spécifique. À certaines conditions, cette dernière ouvre

2. Une commission scolaire est une entité juridique dont le mandat est de dispenser l'enseignement aux élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire sur un territoire donné. Dirigée par des personnes élues par la communauté, chaque commission scolaire reçoit du gouvernement provincial l'autorité sur certains aspects de l'éducation : l'imposition des taxes scolaires, le recrutement et l'engagement du personnel enseignant, la gestion des programmes d'études, la sélection des manuels scolaires, le déroulement des études, etc.

3. Dans le mouvement de laïcisation de la société québécoise, les cent cinquante-trois commissions scolaires confessionnelles (catholiques et protestantes) ont été remplacées en juillet 1998 par soixante-neuf commissions scolaires linguistiques (soixante francophones et neuf anglophones). En marge de cette structure existent un système d'écoles privées et des écoles ethniques (grecques, juives, arméniennes, etc.) qui doivent respecter et appliquer les lois, les règlements, les directives et les programmes d'études émis par le gouvernement du Québec.

cependant la porte à des études de troisième cycle, de deux ans ou plus. Dans les faits, les étudiantes et étudiants mettent plus de deux ans (sauf exception, par exemple en psychologie), mais quatre ans pour terminer leur maîtrise et de trois à cinq ans pour achever leur doctorat. En formation continue à l'enseignement, les enseignants en exercice s'inscrivent le plus souvent dans des certificats de quinze à trente crédits ou à un diplôme de maîtrise en enseignement de quatre-vingt-dix crédits, en vue d'approfondir certaines dimensions liées à leur pratique (par exemple, la didactique d'une discipline, l'évaluation des apprentissages, la gestion de classe, etc.).

Sur le plan salarial, il importe de souligner que la préoccupation pour l'équité en emploi, mais aussi les luttes féministes très importantes des années 1970 ont conduit à l'établissement, au Québec, d'un régime salarial qui assure dans toutes les commissions scolaires, sur la base d'une convention collective provinciale, les mêmes salaires aux enseignantes et aux enseignants, mais aussi quel que soit l'ordre d'enseignement. Ainsi, les salaires sont identiques pour les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. Si, autrefois, jouait pour le calcul de la rétribution le nombre d'années d'études, aujourd'hui, du fait que tous les enseignants détiennent au moins dix-sept années de scolarité (ou ont été reconnus par entente syndicale-patronale détenir cette scolarité), la seule différenciation salariale repose sur l'ancienneté.

Enfin, ainsi que la note 2 le mentionne, chaque commission scolaire recrute son personnel enseignant. Les nouveaux diplômés, comme les enseignants sans travail, doivent donc postuler auprès des services du personnel des commissions scolaires au sein desquelles ils souhaitent travailler. Ils passent, dans la mesure où ils sont retenus sur la base de leur dossier (curriculum vitae, portfolio, etc.), une entrevue avec la direction de la commission scolaire, entrevue basée sur différents critères variables et entre autres normalement, leurs compétences langagières, leurs connaissances au regard des compétences développées au cours de leur formation, leurs valeurs, etc. Le corps des inspecteurs ayant été supprimé dès 1965 dans une logique de décentralisation toujours en cours⁴, la responsabilité de l'évaluation de la qualité de l'enseignement relève des cadres scolaires, les directeurs des services éducatifs des commissions scolaires et les personnes qu'ils délèguent à cet effet, les directeurs des écoles essentiellement.

4. Depuis le rapport Parent, le système scolaire s'inscrit dans un processus de décentralisation et de participation démocratique. Ainsi, par exemple, chaque école élabore un projet éducatif et sa structure de gestion est actuellement sous la responsabilité d'un conseil d'établissement qui inclut parents et enseignants, le directeur, mais aussi un comité de parents et un comité d'élèves. De plus, certains regroupements, politiques et associatifs, demandent la disparition des commissions scolaires.

LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

La réforme de 1994

Dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, depuis son universitarisation, la responsabilité de la conception des curriculums de formation et de leur mise en œuvre relève de chaque université⁵. Si la formation initiale au préscolaire et au primaire est la responsabilité entière des facultés d'éducation, de 1969 à 1994, la maîtrise d'œuvre de la formation des futurs enseignants du secondaire était assumée par les facultés disciplinaires. Et l'acceptation et l'évaluation des curriculums et de leur application appartenaient, comme pour toutes les autres formations universitaires, à la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ). Durant la même période, si ce sont les universités qui diplomaient, c'était le ministère de l'Éducation qui détenait le pouvoir de délivrer les permis d'enseignement temporaires et permanents, ce qu'on appelle la certification. Ainsi, l'étudiant une fois diplômé devait ensuite, au cours de deux années subséquentes, faire preuve de ces compétences d'enseignement en vue d'obtenir une certification permanente. Un tel système de probation, tous les acteurs en conviennent, a été un échec complet, faute de l'absence des éléments qui auraient dû soutenir un processus de probation efficace, ainsi que d'une volonté du milieu scolaire d'assumer de telles responsabilités.

En 1994, le portait de la formation initiale à l'enseignement change radicalement. Tout d'abord, sur le plan structurel, le ministère de l'Éducation impose, par un coup de force, mais avec un large appui des universitaires œuvrant en formation à l'enseignement, sa mainmise sur l'acceptation et l'évaluation des programmes de formation, en lieu et place de la CREPUQ. Il crée plusieurs comités qui orientent et encadrent la formation des enseignantes et des enseignants, dont deux comités en principe autonomes détenant des mandats précis : le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (Cofpe), aujourd'hui disparu, devant déterminer les orientations de la formation initiale et continue du personnel enseignant ; le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (Capfe). Créé en 1992, ce dernier est un comité autonome et indépendant qui relève du ministre de l'Éducation. Composé de

5. Le Québec, avec une population de près de huit millions d'habitants, compte trois universités anglophones (McGill et Concordia à Montréal ; Bishop's à Sherbrooke) et quatre universités francophones (Université Laval à Québec ; Université de Montréal ; Université de Sherbrooke ; Université du Québec avec, entre autres, six constituantes en lien avec le champ de l'éducation (à Montréal, à Trois-Rivières, à Chicoutimi, à Rimouski, en Abitibi-Témiscamingue, en Outaouais). Toutes ces universités et constituantes de l'UQ offrent des formations initiales à l'enseignement. Dans le champ de l'éducation, quelque six cents professeurs réguliers et à temps plein dispensent un enseignement et assurant « normalement » des activités de recherche. Pour compléter la tâche d'un professeur d'université s'ajoutent à ces deux premières fonctions celles d'administration et de service à la collectivité. À ce personnel stable viennent se joindre des centaines de chargés de cours, généralement des professionnels travaillant dans le milieu de l'éducation et détenant au moins une maîtrise, qui sont engagés trimestriellement par une faculté comme employés temporaires pour dispenser un ou plusieurs cours, généralement au premier cycle universitaire.

neuf membres nommés par le ministre et provenant des différents ordres d'enseignement, il a pour mandat d'examiner et agréer les programmes universitaires de formation à l'enseignement touchant l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire conduisant au droit d'exercice de la profession, et de fournir des avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Le CAPFE assure également un suivi sur le plan évaluatif par des visites dans les différentes facultés.

Les autorisations d'enseigner, délivrées par la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire du ministère, ont été également profondément modifiées. Elles sont actuellement de quatre types : « le brevet d'enseignement qui est une autorisation permanente d'enseigner ; le permis d'enseigner et la licence qui sont des autorisations temporaires d'enseigner d'une durée habituelle de cinq ans, renouvelables à certaines conditions ; l'autorisation provisoire d'enseigner (d'une durée d'un an à trois ans selon les cas), qui s'adresse à des personnes qui enseignent tout en complétant leur formation dans un programme québécois de formation à l'enseignement au terme duquel un brevet d'enseignement est délivré » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, p. 4). Ainsi, à côté des permis temporaires, le brevet permanent d'enseignement est émis dès la fin de leurs études aux nouveaux enseignants détenant la citoyenneté canadienne ou le statut de résident permanent. Ce sont dans les faits les sept cents heures des stages inclus dans la formation de premier cycle et validés par une supervision et un contrôle des compétences mises en œuvre, qui se substituent au système probatoire antérieur.

De plus, la formation universitaire passe de trois à quatre années, ainsi que nous l'avons déjà indiqué et elle requiert au moins sept cents heures de stages en milieu de pratique réparties sur ces quatre années. Enfin, en plus d'établir un quota d'admissions par université pour réguler les taux d'employabilité et resserrer les exigences sur le plan des seuils cognitifs d'entrée, la maîtrise d'œuvre de la formation à l'enseignement au secondaire appartient dorénavant aux facultés d'éducation, les facultés disciplinaires devant se mettre au service des exigences d'une formation professionnalisante, ce qui ne s'est pas fait sans quelques résistances et tensions. Sur le plan du contenu maintenant, la réforme de la formation initiale à l'enseignement de 1994 pose comme axe directeur la professionnalisation de l'enseignement et impose, sur le plan opérationnel, une approche par compétences supposant l'identification de trente-six compétences attendues de la part des futurs enseignants.

La réforme de 2001

Nous ne rappellerons pas ici les nombreuses critiques de cette réforme de 1994, qui fut en fait de courte durée. Les critiques s'étant faites de plus en plus fortes, c'est à peine si les premières cohortes avaient terminé leur parcours

de formation – et alors qu’aucune évaluation systémique n’avait été réalisée – qu’une nouvelle réforme est annoncée dès février 2001 par le ministère de l’Éducation, qui diffuse un nouveau référentiel de compétences pour la formation initiale à l’enseignement (Gouvernement du Québec, 2001). Les universités québécoises ont alors disposé de deux années pour mettre à jour leurs programmes de formations et pour leur faire franchir toutes les étapes institutionnelles jusqu’à leur présentation au CAPFE. Cette nouvelle modification de la formation initiale à l’enseignement s’inscrit alors dans la réforme globale du système éducatif scolaire québécois et elle vise en particulier son adaptation aux orientations et modalités opératoires des curriculums de l’enseignement primaire et secondaire.

Reprenant toutes les composantes structurelles imposées par la réforme de 1994 qui étaient ci-avant précisées⁶, le nouveau référentiel prône officiellement le renforcement de la professionnalisation du métier d’enseignant soutenue par une approche par compétences (APC) comme *modus operandi*. Il conduit chaque département concerné dans les différentes universités québécoises à le traduire opérationnellement dans les différents programmes de formation à l’enseignement primaire et secondaire (dans des référentiels de formation) : les programmes de la formation des enseignants du préscolaire et du primaire, du secondaire, des arts, d’éducation physique et d’adaptation scolaire (pour les jeunes et pour les adultes). Il n’existe donc qu’un seul et même document pour l’ensemble de ces formations qui préparent à des contextes d’enseignement très différents.

Le référentiel de compétences, cadre de référence général sur les orientations de la formation à l’enseignement élaboré par deux universitaires et une responsable de la formation initiale du personnel enseignant rattachée au ministère de l’Éducation, part d’une analyse de l’évolution de la pratique de l’enseignement (chapitre 1), présente les orientations générales adoptées par le ministère de l’Éducation (chapitre 2), énumère et précise les douze compétences professionnelles attendues, leurs composantes et le niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale (chapitre 3), fournit des indications sur les profils de sortie pour chacun des programmes de formation concernés (chapitre 4) et identifie quelques balises relatives à l’élaboration des programmes (chapitre 5).

Les douze compétences du référentiel⁷ sont organisées autour de quatre axes :

- le premier concerne les fondements : la première compétence est centrée sur la formation d’enseignants cultivés, et la deuxième sur la maîtrise de la langue ;

6. D’autres aspects de la réforme de la formation à l’enseignement ont toutefois été mis de côté comme, par exemple, la bidisciplinarité imposée dans la formation au secondaire en 1994.

7. Pour un regard critique sur les référentiels dans le champ de la formation à l’enseignement, voir Chauvigné et Lenoir (2010) et Lenoir et Bru (2010).

– le deuxième axe porte sur l'acte d'enseigner : quatre compétences (3 à 6) renvoient à la conception et au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage et des contenus à enseigner, à l'évaluation des apprentissages et de la gestion pédagogique ;

– le troisième axe fait référence au contexte social et scolaire : quatre compétences (7 à 10) traitent de l'adaptation des interventions avec les élèves présentant des besoins particuliers et de l'utilisation des technologies en lien avec le développement professionnel des enseignants ; les compétences 9 et 10 portent sur les exigences de la collaboration avec les parents, les collègues ainsi qu'avec tous les partenaires sociaux ;

– le dernier axe aborde l'identité professionnelle : la compétence 11 souligne l'importance, pour les enseignants, de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ; la dernière et douzième compétence concerne la dimension éthique dans l'exercice de la profession enseignante.

Bref, la formation initiale à l'enseignement s'inscrit de nos jours dans un courant dominant qui caractérise les systèmes scolaires occidentaux. Ceux-ci ont tous été conduits, au cours des dernières décennies, à prôner la professionnalisation du métier d'enseignant et à adopter dans cette perspective l'approche par compétences (APC). Ces questions font, depuis lors, l'objet de nombreux débats, parfois des plus virulents. Un consensus social est loin d'être acquis, d'autant plus que l'idée de professionnalisation est parfois combattue, au premier chef au Québec par les syndicats, sinon encore plus souvent présentée comme un mirage que les gouvernements projetteraient sans avoir ni les moyens ni la volonté de l'actualiser concrètement. Quant à l'APC, celle-ci est de plus en plus critiquée, tant par les acteurs du milieu scolaire, par des organismes représentant les parents que par des chercheurs universitaires.

ENJEUX DE LA RÉFORME DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Pourquoi professionnaliser le métier d'enseignant et quels liens établir entre professionnalisation et approche par compétences ?

Les sociétés occidentales, le Québec inclus, font face à des problèmes qui relèvent du champ de l'éducation scolaire ou qui le concernent directement. Sous la pression de la globalisation des échanges économiques, politiques, technologiques et culturels, et de l'idéologie néolibérale qui la sous-tend et imprègne les conceptions éducatives (Burbules et Torres, 2000), la compétitivité, la performance, l'efficacité et l'efficience dans des sociétés où le savoir et la production d'un capital humain s'avèrent de plus en plus des priorités, ont conduit les gouvernements à réformer en profondeur leur système d'enseignement et les curriculums d'enseignement et de formation à l'enseignement au tournant du XXI^e siècle.

Une vision utilitariste de la formation d'un capital humain, progressivement introduite à partir des années 1960 (Lenoir, 2005), prédomine nettement dans les curriculums de l'enseignement primaire et secondaire au Québec. Caillé (2003) met en évidence la prééminence aujourd'hui accordée à ce qu'il appelle l'utilitarisme normatif vulgaire, utilitarisme empirique autonomisé qui vise la maximisation, dans toutes les sphères de la vie, des intérêts matériels des individus qui sont considérés comme les seuls juges de ce qui est bon pour eux. Cette conception individualiste portée par l'idéologie néolibérale se distingue de l'utilitarisme antérieurement conçu par les économistes capitalistes (Caillé, Lazzeri et Senellart, 2001). L'école, de ce point de vue, a pour stricte finalité de permettre aux individus de se doter de manière individualiste des compétences requises pour parvenir aux emplois jugés les plus intéressants et les plus rémunérateurs dans un système hautement compétitif. À la limite, sa fonction est de fournir le capital humain requis par les entreprises (Laval et Weber, 2005), de viser l'insertion individuelle, en tant que capital humain, dans la logique economiciste du marché. Raduntz (2005) décrit et démonte le processus de marketisation de l'éducation, qu'il présente comme un processus de dépossession opéré avec la précision d'un blitzkrieg, dans le cadre de l'économie néocapitaliste globale. Et West (1994) relève que « la culture de marché, les dimensions morales mises en avant par le marché et les mentalités qu'il conditionne font éclater les structures communautaires, érodent celles de la société civile et sapent le système d'éducation conçu pour les enfants » (p. 42).

Dans ces sociétés, la réforme, du point de vue socio-éducatif, est également animée par différents enjeux étroitement inter-reliés. Nous n'en relèverons ici que cinq que poursuivent les systèmes scolaires :

- face, soit à un abandon scolaire élevé, soit à des taux d'échecs considérables avant la fin du secondaire, favoriser la persévérance et la réussite scolaires pour le plus grand nombre des élèves ;
- assurer l'équité sociale et l'égalité des chances afin d'actualiser des valeurs qui caractérisent les sociétés démocratiques postmodernes ;
- mettre en œuvre des apprentissages socialement utiles dans un souci d'une meilleure préparation à la vie ;
- améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement afin d'élever le niveau moyen des enseignants et de leurs élèves sur les plans cognitif et culturel ;
- renforcer les relations entre les écoles, la communauté et les familles en vue de mieux soutenir les apprentissages des élèves.

Pour répondre à ces enjeux et contraintes par les phénomènes liés à la globalisation, les sociétés occidentales, soutenues par de nombreux travaux et publications, ont mis en avant la nécessité d'une professionnalisation du métier d'enseignant avec pour objectif premier la modification des pratiques d'enseignement et leur responsabilisation. En témoignent, pour ne prendre que deux exemples, la recension depuis 1983 de plus de quarante rapports produits

aux États-Unis qui traitent exclusivement de l'enseignement et de la formation à l'enseignement, et les nombreuses publications du Conseil supérieur de l'éducation et du ministère de l'Éducation du Québec, qui ont défendu la nécessité d'une adaptation des compétences d'enseignement aux nouvelles exigences sociales.

Cette prise de conscience de l'importance des pratiques enseignantes est due principalement au fait que l'on comprend, aujourd'hui, qu'on ne peut espérer améliorer et adapter l'école à la société de demain, encore moins promouvoir la persévérance et la réussite scolaire, sans compter d'abord sur l'expertise et l'engagement professionnel des enseignants. L'action des enseignants dans le processus de formation est apparue progressivement de plus en plus importante aux yeux des responsables des différentes réformes qui se préparaient et qui s'actualisaient parce que, ainsi que le relève le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 1996), dans toute réforme positive et vraiment sérieuse de l'école, « la formation à l'enseignement est le nerf de la guerre. La qualité de l'enseignement passe d'abord par la formation d'enseignants compétents » (p. 33). Tardif, Lessard et Gauthier (1998) remarquent en conséquence que « le concept clé en matière de formation des enseignants qui est alors proposé est celui de la professionnalisation » (p. 27), ce qui requiert « une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements mêmes de la formation à l'enseignement » (*ibid.*, p. 28).

Adopter une perspective de professionnalisation requiert l'adoption d'une logique d'action propre aux finalités d'intervention des professions. Les transformations majeures qui marquent nos sociétés et les demandes pour d'autres pratiques enseignantes les accompagnant reposent sur une nouvelle vision du processus d'enseignement-apprentissage qui s'appuie en particulier sur les postulats suivants : le développement d'une expertise se manifeste par une utilisation stratégique et flexible des connaissances ; le rôle de l'enseignant est un rôle de médiation de l'apprentissage plutôt que de transmission d'informations ; l'apprenant construit des réseaux cognitifs significatifs qu'il utilise en situation de résolution de problèmes ; celle-ci exige de l'apprenant la transformation de ses connaissances pour parvenir à une des solutions possibles ; l'erreur fait partie intrinsèque de l'apprentissage et l'autorégulation est davantage valorisée que la régulation par une source externe ; les pairs sont considérés comme des ressources pour l'apprentissage. Cette nouvelle conception du processus d'enseignement-apprentissage inclut la nécessité d'appréhender les problèmes d'enseignement sous différents angles d'approche, en adoptant le paradigme de la complexité d'Edgar Morin, et d'un point de vue interdisciplinaire, sinon transdisciplinaire, en tout cas d'un point de vue où les disciplines seraient davantage intégrées dans des constructions de sens, au service du développement de l'intelligence critique des élèves (Lenoir, Larose et Dirand, 2006). D'où le recours à l'approche par compétences, qui est apparue comme un mode de réponse à ces exigences nouvelles.

Nous n'entrerons pas ici dans une analyse critique de l'APC⁸. Nous ne ferons que rappeler que Perrenoud (1994) oppose la conception d'un professionnalisme ouvert, qui responsabilise l'enseignant et le rend autonome, ayant prise sur l'organisation du curriculum, son aménagement et sa gestion, à celle d'un professionnalisme fermé, de compétences minimales, qui réduit l'enseignant à un « système de livraison » et impose une vision techno-instrumentale de l'acte professionnel. Si à la première conception peut être associée la tendance à privilégier les compétences de type comportemental, à la seconde peut être associée la tendance vers le développement de compétences interactives et l'appel à des perspectives socioconstructivistes qui sous-tendent une vision sociale de l'agir professionnel.

Le Québec, ainsi que nous venons de le montrer, a vécu et vit encore une réforme en profondeur de son système scolaire, incluant la formation à l'enseignement. Les choix réalisés et dont il a été question dans cet article avaient pour raison d'être officielle une professionnalisation du métier d'enseignant s'appuyant sur l'approche par compétences. Plusieurs chercheurs réfléchissent à ces changements qui marquent actuellement les systèmes scolaires occidentaux. Pour Tardif, Lessard et Gauthier (1998) par exemple, « la formation des maîtres vit un déplacement de son centre traditionnel de gravité, passant d'une formation disciplinaire et théorique à une formation davantage pédagogique, réflexive et pratique » (p. 287). Mais au-delà de cette perspective qui n'est pas sans intérêt certain, il importe de se questionner sur les enjeux de divers ordres et sur les impacts sociaux et éducatifs que porte une telle réforme.

BIBLIOGRAPHIE

BURBULES N. C. et TORRES C. A. (2000) : Globalization and education: An introduction. In N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 1-26). New York, NY: Routledge.

CAILLÉ A. (2003) : *Critique de la raison utilitaire. Manifeste du MAUSS*. Paris : Éditions La Découverte.

CAILLÉ A., LAZZERI C. et SENELLART M. (dir.) (2001) : *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique. Le bonheur et l'utile*. Paris : Éditions La Découverte.

CHAUUVIGNÉ C. et LENOIR Y. (dir.) (2010) : Les référentiels en formation. Enjeux, fondements, contenus et usages. *Recherche et formation*, 64. Numéro thématique.

Conseil supérieur de l'éducation (2010) : Projet de règlement modifiant le règlement sur les autorisations d'enseigner. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : CSE.

8. Voir entre autres Crahay (2006) et Lenoir (sous presse).

CRAHAY M. (2006) : Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.

Gouvernement du Québec (1963-1965) : *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Rapport Parent) (5 vol.). Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (1996) : *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2001) : *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation. <http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/forminit.html>.

LAVAL C. et WEBER L. (dir.) (2005) : *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. Paris : Éditions Syllepse.

LENOIR Y. (2002) : Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-128.

LENOIR Y. (2005) : Le "Rapport Parent" ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.

LENOIR Y. (sous presse) : La reforma de la formación docente en las sociedades occidentales : una mirada sobre la profesionalización y el enfoque por competencias. *Revista EN*, 1(4).

LENOIR Y. et BRU M. (2010) : *Les référentiels de formation à l'enseignement : quels référentiels pour quels curriculums ?* Toulouse : Éditions universitaires du Sud.

LENOIR Y., LAROSE F. et DIRAND J.-M. (2006) : Formation professionnelle et interdisciplinarité : quelle place pour les savoirs disciplinaires ? In B. Fraysse (dir.), *Professionnalisation des élèves ingénieurs* (p. 13-35). Paris : Éditions L'Harmattan.

MONIÈRE D. (1977) : *Le développement des idéologies au Québec, des origines à nos jours*. Montréal : Québec Amérique.

RADUNTZ H. (2005) : The marketization of education within the global capitalist economy. In M. W. Apple, J. Kennedy et M. Singh (dir.), *Globalizing education. Policies, pedagogies, and politics*. New York, NY: Peter Lang.

TARDIF M., LESSARD C. et GAUTHIER C. (1998) : Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris : Presses universitaires de France.

WEST C. (1994) : *America's three-fold crisis*. Tikkun, 9(2), 41-44.