
La formation à l'enseignement collégial : quelques réflexions en prolongement de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation

Claude Lessard

*Professeur titulaire de la chaire d'excellence en recherche du Canada
sur les personnels et les métiers de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal*



En mai 2000, le Conseil supérieur de l'éducation a soumis au ministre de l'Éducation un avis intitulé « La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu ». Fruit d'une large consultation au sein du milieu collégial (y compris des étudiants), et auprès de celles et de ceux qui s'intéressent au développement des compétences pédagogiques des professeurs de collège, tenant compte des pratiques de formation initiale et continue déjà en place dans le réseau ou au sein des universités, l'avis opte pour une approche à la fois ferme dans ses orientations fondamentales et souple au plan des modalités et des voies de réalisation.

C'est ainsi que le Conseil affirme sans ambages la nécessité d'une formation pédagogique pour tous les professeurs du collégial, articulée à partir d'un référentiel de compétences professionnelles. Cette formation doit être obligatoire. Si le Conseil donne à titre d'exemple un référentiel de compétences, il ne suggère aucunement au ministre de l'adopter et de l'imposer aux enseignants du collégial ; il souligne que plusieurs référentiels existent, certains ayant été produits

au sein même du réseau à qui incombe la responsabilité d'en formuler un qui fasse consensus et qui permette d'asseoir une solide formation. Si le Conseil appelle ainsi le réseau à une appropriation responsable de la formation de son personnel enseignant, il n'en demeure pas moins que la lecture de l'avis donne à penser qu'il opte quant à lui pour un référentiel de compétences congruent avec le modèle du praticien réflexif¹. Fort bien.

Selon le Conseil, cette formation peut prendre diverses formes (modèle consécutif ou intégré², accent sur la formation préalable à la prise de fonction ou accompagnement de celle-ci pendant les premières années de pratique) et varier suivant la durée, le contenu, ou le format. Cette option pour des voies multiples apparaît tout à la fois comme la prise en compte de l'existant ; le respect des dynamiques établies ou émergentes, de l'autonomie et des compétences reconnues des agents (par exemple, PERFORMA) ; la reconnaissance de la diversité des besoins de formation au sein du réseau ; l'espoir que s'instaure dans le réseau une régulation autonome de l'offre de

formation, et que les facultés de sciences de l'éducation, désireuses de contribuer à la formation des enseignants du collégial, professionnalisent véritablement les formations offertes.

À juste titre, le Conseil insiste beaucoup sur l'importance de l'insertion professionnelle des nouveaux professeurs, d'un allègement de leur tâche d'enseignement et de diverses formes de mentorat et d'accompagnement, de nature à soutenir les débuts parfois difficiles dans la carrière.

À bien des égards, la position du Conseil exprime le « State of the Art » (l'état de la question) en formation des enseignants. Force est de constater que les sciences de l'éducation exercent une certaine influence sur le Conseil.

Dans le contexte de cette volonté de développer divers systèmes de formation des enseignants de l'ordre collégial, volonté saluée par les étudiants (voir les propos du président de la Fédération étudiante collégiale du Québec, dans le cahier du *Devoir* consacré à la rentrée scolaire, 18 août 2001, E-6), je voudrais

insister sur quelques dimensions de la formation et sur des compétences à mon sens essentielles et à propos desquelles un certain discours pédagogique demeure peut-être trop idéaliste. Je vais exprimer mon propos sous forme de thèses.

Quelques dimensions de la formation

D'abord, **une première thèse**, exprimée comme une mise en garde : *la qualité d'une formation pédagogique tient pour une bonne part au bon dosage des ingrédients, à l'équilibre des composantes essentielles*. On a beaucoup critiqué la formation des maîtres pour ses excès « théoriques » et pour son « inutilité » pratique. Dans la plupart des pays, les réformes des années quatre-vingt dix ont voulu revoir les priorités et renforcer le pôle « pratique », à qui on accorde maintenant en quelque sorte un droit de gérance sur le pôle « théorique ». Les points de vue de Perrenoud (1997) et de Tardif (1996), entre autres, selon lesquels une certaine centration sur les compétences en formation professionnelle est essentielle, par opposition au souci exclusif de faire acquérir des connaissances « théoriques », prévalent désormais. En principe, je suis de cet avis : il ne peut y avoir de véritable professionnalisation de la formation et de l'enseignement, si on refuse la notion de compétence, et si on lui préfère les notions de don ou d'art (encore qu'un artiste, pourrait-on soutenir, développe des « compétences », mais il n'est pas certain que celles-ci puissent se « théoriser » et se transmettre dans un contexte formel de formation). Mais, il faut rappeler avec force que, pour les tenants de cette position, compétence et connaissance sont indissociables en formation professionnelle, qu'une compétence sans mobilisation de connaissances n'est pas une compétence. Si la compétence est au-delà des connaissances, on ne peut y accéder sans elles. En ce sens, compétence professionnelle en enseignement et réflexivité sont indissociables. Il est donc important pour des fins de socialisation professionnelle et de réflexivité que tout

enseignant ait un minimum de culture pédagogique (qu'il sache par exemple qui est Dewey, Piaget, Freire, Meirieu, Tardif, etc., et, surtout, ce qu'ils pensent et en quoi ils peuvent nous aider à penser l'éducation d'aujourd'hui, dans ses aspects axiologiques, scientifiques et instrumentaux). Sinon, la réflexivité tant valorisée ne dépassera pas le sens commun, l'« intuition », la tradition implicite du milieu ou les préjugés sociaux dominants. À cet égard, la recherche actuelle révèle qu'il n'est pas facile de développer une forme de réflexivité chez les enseignants novices qui s'appuie sur les savoirs pédagogiques dits « théoriques ». En d'autres termes, une certaine réflexivité se développe parfois, mais elle mobilise des savoirs dominants et populaires (sens commun, psychologie non scientifique, opinions des collègues et du milieu, culture disciplinaire, etc.).

En corollaire, reliée à cette première thèse, une seconde mise en garde : *il y a aussi des limites à l'efficacité à faire apprendre des connaissances procédurales, détachées des contextes de pratique et de la pratique elle-même*. Aussi, dans la mesure où enseigner est d'abord une pratique et que le développement des compétences en enseignement exige du temps et une certaine maturation personnelle, une formation initiale à l'enseignement ne peut tout faire, ni tout prévoir, encore moins tout garantir. Elle peut et doit asseoir le développement des compétences sur des bases solides, en fournissant au novice des outils concrets, mais aussi des cadres de référence, des grilles d'analyse permettant un regard objectif et lucide sur sa pratique. Cependant, ces cadres de référence ne seront véritablement appropriés

*Une formation initiale
à l'enseignement
ne peut tout faire,
ni tout prévoir,
encore moins tout garantir.*

par le novice que s'ils sont en lien avec son expérience de l'enseignement. Si la formation procède par alternance et intègre bien, comme il est coutume de le dire, la « théorie » et la « pratique », elle contribue alors à la construction de bases solides, utiles pour toute la carrière. Comme le note le Conseil supérieur (2000 : 13), en citant la Commission des États généraux sur l'éducation (1996 : 44), « les habiletés pédagogiques s'acquièrent au fil des ans, mais encore mieux si elles reposent sur des bases solides ».

Tout au long du vingtième siècle, les pédagogues, luttant pour être reconnus et animés de convictions profondes, ont eu tendance, à mon sens, à trop promettre. Bien des usagers, déçus des faibles retombées de la formation, ont sévèrement critiqué les formateurs pour leurs « excès de discours ». Il en est de même des nombreuses réformes – ou tentatives de réformes – qu'ont connues nos systèmes scolaires, et qui, pour diverses raisons, n'ont pas donné les résultats escomptés. Comme le souligne Novoa (2001), un imaginaire réformiste ou un système d'éducation imaginé et idéal circule de par le monde mais, nulle part, on ne le trouve véritablement incarné. On pourrait dire la même chose des systèmes de formation des maîtres : un modèle imaginé se répand à peu près partout, avec à quelques endroits des pratiques émergentes intéressantes, mais nulle part, sauf erreur, ce modèle de formation professionnelle ne réussit véritablement et complètement à s'implanter, pour de multiples raisons tenant tout à la fois aux nécessaires conditions souvent absentes, aux coûts impliqués, aux résistances des acteurs, aux conflits de valeurs et aux difficultés intrinsèques d'actualisation du modèle, etc. En ces matières, une certaine prudence et une certaine modestie s'imposent donc. La formation vaut son pesant d'or, mais à certaines conditions. Un bon dosage des composantes de formation et une alternance permettant l'appropriation des savoirs pédagogiques pertinents à l'analyse d'une pratique en devenir – tout en permettant la maturation personnelle et

l'acquisition de compétences en situation réelle - m'apparaissent les conditions les plus importantes. En formation continue, cette alternance peut se vivre dans le cadre d'un accompagnement ou d'un mentorat.

Des compétences essentielles

En ce qui concerne un référentiel de compétences pour l'enseignement collégial, je voudrais insister sur les points suivants.

Première thèse : *un pédagogue ne devient compétent – ou véritablement pédagogue, car en définitive, il s'agit-là d'une question d'identité – que s'il est attentif et s'interroge sur ce qu'il fait et sur les effets de ses actions sur ses étudiants, sur leur apprentissage (connaissance) et sur leur développement (habitus et valeurs).* En ce sens, la pédagogie, avant d'être une réponse pratique, des procédés ou des savoir-faire, est un souci et une centration sur l'apprentissage et le développement ou, dit autrement, sur les effets réels, anticipés ou non, de l'enseignement dispensé. Il s'agit là d'une disposition fondamentale, d'une orientation de base, d'une valeur essentielle. Elle commande à l'enseignant un devoir de lucidité et de détachement par rapport à ses actions et ses interventions, typique du professionnel. Le praticien réflexif chevronné possède cette intelligence de l'action, à la fois émotionnelle et cérébrale, cette capacité de lire une situation floue et mouvante, là où sont ses étudiants et là où il peut les mener avec énergie et doigté. Il sait reconnaître ses bons coups et ses erreurs ou échecs, ne dramatisant pas outre mesure ces derniers, et il sait en tirer les leçons qui s'imposent. Il reconnaît que toute analyse de la situation l'inclut en tant que personne et agent scolaire, qu'il ne peut s'en extraire, comme si les étudiants habitaient un monde – la classe – dont il serait absent. Les élèves et les étudiants pardonnent beaucoup de maladresses et d'erreurs à un enseignant chez qui ils sentent l'authenticité de l'engagement proprement pédagogique. Ce souci pédagogique, à la fois préalable,

condition et produit de la formation professionnelle des enseignants, doit être pratiqué en formation des maîtres. Quiconque ne le possède pas n'a pas sa place dans l'enseignement, à plus forte raison en formation des maîtres.

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, celle qui est propre aux métiers de l'humain (Tardif et Lessard, 1999).

Deuxième thèse : *il ne suffit pas de s'interroger sur sa pratique et sur ce qu'elle engendre ou pas, il faut savoir agir, parfois sans être certain de soi ou des résultats escomptés.* Un pédagogue doit avoir de l'audace, prendre des risques calculés, tenter des expériences sur lesquelles il aura cependant réfléchi dans l'espoir qu'elles fassent mieux apprendre ses étudiants. Parmi un ensemble de stratégies possibles, il faut savoir choisir celles qui apparaissent les plus appropriées à la situation comme elle est comprise, conformes à nos valeurs et congruentes avec notre personnalité et nos compétences. Audace et prudence ne sont pas incompatibles. C'est plutôt l'audace et l'inaction frileuse qui sont antinomiques. Il me semble qu'une formation à l'enseignement doit valoriser et développer tout à la fois chez les novices une certaine audace - mais une audace réfléchie et qui procède d'une volonté pragmatique d'améliorer l'apprentissage - et la prudence nécessaire à ce type de travail, un travail interactif, avec, sur et pour l'humain (Tardif et Lessard, 1999).

Troisième thèse : *un pédagogue confronte et travaille la résistance des étudiants.* Dans ce métier, pour survivre, durer et « gagner le combat de la connaissance », il faut se confronter à la résistance des étudiants. Cela signifie bien la connaître et la reconnaître, certes, mais cela signifie aussi apprendre à naviguer entre l'image idéale de l'étudiant motivé, travailleur et doué que nous portons en nous – et que nous croyons avoir été ! – et l'image réelle des individus en face de

nous, dont une bonne part des comportements, faut-il le rappeler, sont le fruit de leur apprentissage du système et du métier d'élève. Ils nous arrivent à un moment précis de leur trajectoire de vie, parfois ouverts à nous et à ce que nous désirons leur transmettre, parfois rébarbatifs, parfois confus et « mêlés dans leur tête », parfois convaincus que ce cours, obligatoire, n'a aucun lien avec leur projet personnel ou professionnel ! Après tout, songez-y un peu, la réponse n'est pas évidente : « pourquoi faut-il lire et s'échiner à comprendre Descartes et Marcuse pour devenir un technicien en informatique ? » ! Il faut prendre acte de cette résistance aux visages multiples, en reconnaître la rationalité – je n'ai pas écrit la légitimité - et travailler à développer des stratégies pour renverser la vapeur, convertir l'énergie de la résistance en énergie de l'appropriation de la connaissance. Certaines pédagogies (par exemple, la pédagogie des projets), faisant paradoxalement reposer la responsabilité de l'apprentissage sur les épaules de l'étudiant, semblent prometteuses dans cette entreprise de conversion. Le pari étant qu'en proposant de grands défis aux étudiants et en les rendant autonomes dans leur cheminement, on a davantage de chance de faire sauter les barrages, d'ouvrir les vannes et de mener les étudiants au-delà de leurs anticipations.

Il y a plusieurs types de résistance à l'enseignement. Les lecteurs les connaissent fort bien. Certains étudiants résistent à tout effort intellectuel, ils refusent l'abstraction et la théorisation, et ils rationalisent cette résistance au nom de l'utilitarisme : « À quoi sert-il d'apprendre ceci ou cela ? ». Certains, paresseux

*Il y a plusieurs types
de résistance à l'enseignement.
Les lecteurs
les connaissent fort bien.*

ou occupés à d'autres activités, tentent constamment de négocier à la baisse le travail exigé par le professeur. D'autres n'« aiment » pas telle matière, lui préférant telle autre. Certains trouvent le professeur antipathique et, dans la mesure où leur rapport au savoir est d'abord affectif, passant par la relation au professeur, délaissent l'apprentissage de la matière. Enfin, il y a des étudiants qui s'avouent vaincus par les exigences demandées par le professeur avant toute tentative de s'y mesurer et d'y répondre : le cours leur apparaît alors comme une tranche de temps à subir, ils se comportent comme des prisonniers qui se résignent à « faire leur temps ». Quelquefois, ces réactions ou résistances individuelles convergent en une réaction de groupe, rendant la classe extrêmement difficile à animer et à gérer. Ces années-ci, beaucoup d'enseignants se plaignent non pas de l'indiscipline, de l'impolitesse ou de la violence verbale des élèves – peut-être trop médiatisées –, mais plutôt de leur passivité et de leur indifférence, et ils soulignent leur difficulté à les « connecter » et les « brancher » sur la grande aventure de la connaissance. Comme si la culture populaire actuelle suffisait à ces élèves et que toute référence au patrimoine de l'humanité et aux grandes œuvres universelles leur paraissait sans lien et sans pertinence avec leur projet de vie présente et future. Bref, nos élèves ne sont pas toujours comme nous aimerions qu'ils soient !

Je termine ces jours-ci quatre monographies d'écoles secondaires de milieux défavorisés qui, suivant certains indicateurs de réussite, affichent des résultats plus que convenables, étant donné le niveau de défavorisation socioéconomique et socioculturelle du milieu desservi par ces écoles. Des entrevues avec les élèves, avec les parents, avec les enseignants et avec la direction, de même que des journées d'observation en classe et dans l'école, il ressort clairement que la résistance à l'école et à l'apprentissage existe bel et bien, mais qu'elle peut également être vaincue et transformée, sinon pour tous les élèves et en toute

circonstance, au moins pour un bon nombre d'élèves et plus fréquemment qu'on est porté à le penser. En d'autres termes, des professeurs peuvent faire la différence, tout comme une direction particulièrement présente et impliquée. Lorsque des élèves déclarent : « ils nous poussent, mais ils nous aident », ils nous disent qu'un bon professeur ne baisse pas les bras au plan des exigences et du contenu, mais qu'il sait aussi outiller ses élèves pour qu'ils soient en mesure de satisfaire aux exigences qu'il défend avec fermeté. Ils le sentent en quelque sorte comme un allié, un « coach » qui a un grand intérêt – un intérêt authentique, car les jeunes savent reconnaître les comportements faux – dans leur réussite. De même, et à l'inverse, plusieurs élèves se sont plaints d'enseignants qui les « laissaient tomber », les renvoyant à eux-mêmes après un épisode d'indiscipline ou de non-conformité à une exigence – « tu n'as pas remis ton devoir, alors débrouille-toi, je n'ai pas de temps à perdre avec des gens comme toi ; tant pis pour ton prochain examen ». Ce type de réaction, surtout s'il est systématique et constant, est perçu par les élèves comme une manière de les enfoncer dans l'échec et une faible estime de soi. Ce désintérêt, cette non-disponibilité, voire cette indifférence face aux élèves ne font qu'accroître la résistance et le rejet de l'école et de l'apprentissage ; ils n'ont aucune vertu pédagogique et n'ont d'autre efficacité que de mener au décrochage scolaire. Les enseignants, à partir de leur position, confirment les propos des élèves. Même s'ils ont dû passer parfois une épreuve assez difficile à leur arrivée, ils considèrent en général qu'une fois le contact véritablement établi au plan affectif, leurs élèves apparaissent attachants et ils s'estiment en mesure de leur faire apprendre la matière. Ici, pas d'apprentissage sans relation affective, car c'est celle-ci qui permet de convertir la résistance. Parfois, il faut beaucoup de temps pour établir cette relation mais, du moins dans ces milieux défavorisés, celle-ci est essentielle.

*Ce désintérêt,
cette non-disponibilité,
voire cette indifférence
face aux élèves
ne font qu'accroître
la résistance et le rejet de
l'école et de l'apprentissage*

Soulignons qu'ici fermeté dans les exigences et proximité des élèves se marient efficacement. Au Québec, nous avons probablement eu tendance à croire au cours des dernières décennies qu'on ne pouvait combiner ces deux traits du bon professeur, qu'un professeur ferme étant trop distant de ses élèves et qu'un professeur proche de ceux-ci ne pouvait qu'être laxiste. Il y a moyen d'être à la fois ferme et proche – en fait, il est impérieux de combiner ces dispositions, typique d'un professionnel. De cela, la formation à l'enseignement doit traiter tant au plan des dispositions que de celui des stratégies efficaces d'intervention.

Dernière thèse : *le souci pédagogique, l'audace réfléchie, le travail avec et sur la résistance des étudiants, combinant fermeté et proximité, se vivent et se développent plus facilement s'ils sont partagés sinon par tous les membres du corps professoral, au moins par un noyau significatif d'enseignants d'une école ou d'un collège.* Le travail d'équipe peut apparaître à certains comme une condition de survie – on se serre les coudes pour faire face à l'adversité ; en contexte non conflictuel, l'individualisme règne – ; mais il est aussi une exigence de toute approche intégrée de formation, y compris d'une approche dite de programme au collégial. S'il y a des coûts au travail d'équipe – temps, difficultés à gérer les différences individuelles et à générer des consensus, nécessité de développer des compétences sociales –, il y a aussi des bénéfices réels, tant pour les professeurs que pour les

étudiants. Toute formation qui prétend être autre chose que la juxtaposition de connaissances ne peut atteindre ses fins – par exemple, dans le développement de compétences dites transversales – que si les professeurs collaborent, acceptent que leurs actions soient en partie régulées par le groupe, et construisent ensemble une culture et un projet de formation cohérent et consistant. Aussi, le développement d'un mode de régulation des institutions d'enseignement axée sur l'obligation de résultats force la concertation des acteurs.

L'étude des écoles secondaires à laquelle je réfèrais plus haut, de même qu'une littérature abondante sur les écoles qui connaissent du succès (pour une synthèse récente, voir Wendell, 2000), révèlent toutes l'importance de la cohésion, d'une cohérence et d'une consistance des enseignants dans leur enseignement comme dans leurs relations avec les élèves en dehors de la classe (code de vie, etc.). À cette cohésion, la contribution des directions d'écoles secondaires, des directeurs de départements et des cadres des collèges est déterminante et se doit d'être au rendez-vous des bonnes volontés du corps professoral. Sinon, les initiatives dispersées, si bonnes soient-elles, se dissipent inévitablement et sont difficiles à faire renaître, une fois leurs porteurs désenchantés de leur milieu de travail incapable de synergie, de partage et de mobilisation collective.

On l'aura compris à ce qui précède, la formation à l'enseignement n'a rien de magique, elle ne peut tout promettre, tout prévoir et tout faire, encore moins tout garantir. Mais elle risque d'avoir quelques effets structurants et durables si, en toute modestie et avec réalisme, elle prend en considération les compétences, dispositions et valeurs abordées dans ces quelques pages. ❏

claudellessard@umontreal.ca

NOTES

1. La notion de praticien réflexif a été proposée par D. A. Schön (1994). Cet auteur, étudiant les métiers de relations humaines et le rapport au savoir qu'elles induisent, a remis en cause un rapport au savoir de type « applicationniste », fondé sur l'idée qu'il existerait un corpus de connaissances dites « théoriques » qu'un bon praticien apprendrait à « appliquer », selon des règles convenues, à diverses familles de situations professionnelles typiques. Selon Schön, la formation professionnelle universitaire traditionnelle repose sur cette conception de l'action professionnelle et fonde les modèles de formation consécutifs : la théorie d'abord, la pratique ensuite.

Les études de cas de Schön ont montré que la plupart des praticiens aujourd'hui doivent faire face à des situations inédites, singulières, imprévues et qu'ils doivent y agir rapidement, souvent dans l'urgence. Ils sont donc amenés à réfléchir dans et sur l'action pendant que celle-ci se déroule, à y recueillir l'information disponible et rarement complète, à en démêler l'écheveau, à construire diverses hypothèses de travail et à mettre en œuvre les stratégies appropriées aux circonstances ; ils font en quelque sorte une « recherche-action » ou, dit plus simplement, ils travaillent de manière pragmatique, avec les moyens disponibles, à résoudre les problèmes auxquels leur pratique les confronte ; souvent, ces problèmes n'« entrent » pas dans les catégories des situations types vues en formation. Dans l'action, les praticiens se construisent ainsi un savoir « pratique » ou d'expérience, plus ou moins explicite et plus ou moins partagé avec d'autres travailleurs. Il y aurait, suivant ce point de vue, un savoir de l'action que les chercheurs et les formateurs auraient intérêt à mieux connaître, à rendre explicite et à intégrer dans une base de connaissance (« knowledge base ») transmise en formation. Ce savoir de l'action incorpore certains savoirs dits théoriques, mais il les transforme et les relie à d'autres types de savoirs.

Le point de vue de Schön a profondément bouleversé les références traditionnelles de la formation professionnelle universitaire, puisqu'il renverse la hiérarchie des savoirs. Il a contribué à faire reconnaître davantage la valeur des modèles de formation intégrés ou par alternance, une formation à l'analyse du travail réel et à la réflexivité, ainsi qu'à une conception du développement professionnel en cours de carrière saisi comme compétence à réfléchir dans et sur l'action pédagogique.

2. Un modèle de formation dit « consécutif » est un modèle linéaire dont les éléments se succèdent dans le temps ; par exemple, pendant de nombreuses décennies, la formation des maîtres de l'enseignement secondaire était de ce type, les étudiants se formant d'abord dans les disciplines (deux ans), puis en pédagogie (un an), cette dernière composante étant souvent découpée en aspects dits « théoriques » et dits « pratiques ». Un modèle de formation dit « intégré » tente de corriger les effets négatifs du modèle consécutif : apprentissage des disciplines scientifiques pour elles-mêmes, sans lien avec les exigences de la transmission et sans prendre en compte la construction historique des disciplines scolaires (le curriculum et les programmes), absence de lien entre la formation théorique en pédagogie et la formation pratique en stages. À cette fin, il articule, à toutes les étapes de la formation, des liaisons dynamiques entre l'apprentissage des disciplines scolaires, la pédagogie théorique et l'apprentissage des gestes professionnels en contexte réel. Le modèle intégré est souvent présenté comme un modèle en alternance.

En contexte universitaire, le modèle de formation consécutif a longtemps prévalu, parce qu'il respecte la hiérarchie traditionnelle des savoirs – les disciplines scientifiques surplombant la pédagogie – et les champs d'autorité des facultés. L'évolution récente, pour la formation des maîtres du secondaire, vers un modèle intégré, a engendré des tensions importantes, notamment dans les universités dites traditionnelles.

RÉFÉRENCES :

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996), *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final, Québec, 90 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000), *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec : CSE.

NOVOA, A. (2001), « Commentaires sur la place de la recherche pédagogique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 135, avril-mai-juin, p. 101-105.

PERRENOUD, P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, Collection « Pratiques et enjeux pédagogiques ».

SCHÖN, D. A. (1994), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal : Logiques, Collection « Formation des maîtres ».

TARDIF, J. (1996), « Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels », in MEIRIEU, Ph., DEVELAY, M., DURAND, C. et MARIANI Y. (dir), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, p. 31-46.

TARDIF, M. et C. LESSARD (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec : PUL et Paris : De Boeck.

WENDELL, T. (2000), *Creating Equity and Quality: A Literature Review of School Effectiveness and Improvement*, Kelowna, BC: Society for The Advancement of Excellence in Education.

Après des études de premier et de deuxième cycles en sociologie à l'Université de Montréal, Claude LESSARD a complété sa formation par des études doctorales en éducation à l'Université de Toronto. Il a d'abord enseigné à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, puis à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, où il enseigne présentement en formation initiale des maîtres, après en avoir été le vice-doyen aux études de 1981 à 1985, puis le doyen de 1991 à 1995. En 1997-98, il a été chroniqueur à l'éducation au journal Le Devoir. Il s'intéresse à la sociologie et à la psychosociologie du travail enseignant et du corps enseignant, à l'analyse des politiques éducatives et du changement en éducation, et à l'éducation comparée. Codirecteur du CRIFPE (centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante), il travaille sur la professionnalisation de la formation et de l'enseignement. Il est actuellement directeur du Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professions en éducation (LABRIPROF). Il a publié, seul ou en collaboration, une centaine d'articles, de rapports de recherche, de chapitres de livres et de livres. Il a été élu récemment à l'Académie des lettres et des sciences humaines (Société Royale du Canada). En collaboration avec Maurice Tardif, il travaille présentement sur l'évolution de la division du travail en éducation et sur la fonction de conseil pédagogique.