

LES PRATIQUES UNIVERSITAIRES DE PERFECTIONNEMENT DES MAÎTRES ET LES RAPPORTS UNIVERSITÉ-MILIEU

par Gaëtan DAOUST et Paul BÉLANGER*

Le Conseil des universités du Québec et la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec ont commandité récemment une étude sur les moyens à mettre en œuvre pour développer l'éducation des adultes dans les universités et favoriser leur participation à l'instauration d'un processus intégré d'éducation permanente. L'étude réalisée par MM. Gaëtan Daoust et Paul Bélanger avec la collaboration de Gisèle Bourret, constitue une analyse des rapports dialectiques entre les universités et la société québécoise, tels qu'ils se révèlent à l'examen des pratiques universitaires d'éducation des adultes. Dans le texte qui suit, MM. Daoust et Bélanger regroupent certains éléments de l'ouvrage¹ autour de la question du perfectionnement des enseignants.

Tant l'examen des pressions que le milieu exerce sur les universités pour les amener à diversifier davantage les formes d'utilisation de leurs ressources éducatives, que l'étude des tensions qu'introduit déjà dans ces institutions l'amorce de réponses mieux adaptées aux demandes sociales, nous ont permis de dégager, dans cette étude, quelques grands axes suivant lesquels pourraient se développer les actions de transformation de l'université dans le sens de l'éducation permanente.

L'éclatement du modèle traditionnel de formation initiale à temps complet

Notre étude relève d'entrée de jeu l'importance du nombre des inscriptions à temps partiel à l'intérieur même des facultés universitaires: pour cinq étudiants à temps complet, on y compte deux étudiants à temps partiel. Il devient évident qu'est en voie d'éclater le modèle classique d'une population étudiante composée essentiellement de jeunes qui, issus du niveau scolaire pré-universitaire, s'inscrivent immédiatement à temps complet dans les facultés. Cette clientèle type constitue désormais moins de 70% des 79,000 étudiants «réguliers» des universités québécoises, soit 55,000. Outre les 23,500 étudiants à temps partiel inscrits dans les facultés, les universités accueillent aussi, dans le cadre des Services d'éducation des adultes, 30,500 étudiants.

* M. Gaëtan Daoust est directeur du Service d'éducation permanente à l'Université de Montréal. M. Paul Bélanger est directeur général de l'Institut canadien d'éducation des adultes.

1. L'ouvrage comporte deux tomes, dont le premier est paru en février 1974 aux Presses de l'Université de Montréal sous le titre *L'université dans une société éducative. De l'éducation des adultes à l'éducation permanente.*

Le type de clientèle qui a défini jusqu'à présent l'université ne constitue plus qu'environ 50% de la population étudiante de ce niveau.

Les activités qui regroupent ces 54,000 adultes ne constituent pas cependant un tout indifférencié, elles obéissent à des exigences fort diverses. Il peut s'agir de la formation initiale de personnes en instance de changer de profession; de la formation ultérieure d'individus qui, exerçant déjà une profession, reviennent de façon intermittente à l'université pour y recevoir un perfectionnement; de «cours non crédités» dans le cadre d'activités de diffusion de la «culture cultivée»; de formation directement reliée aux besoins d'une association volontaire, d'un syndicat ou d'une organisation industrielle.

A travers l'éducation des adultes, en effet, les universités québécoises tendent à diversifier les fonctions qu'elles exercent à l'égard de la collectivité. Non seulement la fonction quantitativement la plus importante de formation professionnelle initiale est en voie de se modifier, mais d'autres viennent s'y ajouter: d'abord le perfectionnement professionnel, mais aussi, commençant à peine à émerger, les fonctions de promotion culturelle et de promotion collective.

L'étude statistique de la participation des adultes aux activités selon les disciplines et l'analyse des caractéristiques socio-professionnelles de ces étudiants démontrent que la formation professionnelle (initiale et ultérieure) accapare plus de 90% des ressources universitaires consacrées aux adultes. Dans ces activités de perfectionnement, prédominent les secteurs de l'administration et de l'éducation.

Le modèle classique d'intervention des universités est donc en voie de se transformer.

Le cas du perfectionnement des maîtres traduit bien les difficultés d'institutionnaliser cette nouvelle fonction de perfectionnement dans les universités et de redéfinir ses rapports avec la formation initiale et la promotion culturelle ou collective.

Un cas pathologique le perfectionnement des maîtres

Le système de perfectionnement des enseignants reproduit substantiellement le modèle élaboré conformément aux exigences de la formation initiale des futurs maîtres. Si la clientèle des services d'éducation des adultes et le contingent d'étudiants réguliers à temps partiel des facultés des sciences de l'éducation

et des arts et lettres sont constitués en grande partie de maîtres en exercice, c'est que le système les y pousse: le perfectionnement doit être de «niveau universitaire»; leur salaire est fixé d'après le nombre d'années de scolarité; un grade universitaire de premier cycle est nécessaire aux maîtres qui veulent s'assurer la sécurité d'emploi.

Il ne s'agit pas ici, pour les maîtres en exercice, d'un processus continu de formation. On leur assure plutôt une sorte de service après vente, une étape supplémentaire nettement circonscrite et, autant que la formation, conçue comme terminale. On a simplement poussé les limites un peu plus loin. Il suffit, pour le vérifier, d'examiner les programmes de «perfectionnement» et les méthodes pédagogiques.

Les programmes offerts ne diffèrent pas, en général, de ceux que l'on offre aux jeunes étudiants provenant des CEGEP. Ils ont été conçus pour la formation des futurs maîtres. Les facultés des sciences de l'éducation se contentent habituellement d'adapter l'horaire de façon à permettre aux enseignants en exercice d'y avoir accès à la fin de leur journée de travail.

Il faut toutefois reconnaître l'existence de programmes élaborés spécifiquement pour les maîtres en exercice, comme par exemple le projet GAMMA de l'UQAM¹, le projet Permama de l'Université du Québec², certains certificats du Service d'éducation permanente de l'Université de Montréal, des programmes spéciaux d'orthopédagogie de la même université, etc. Mais ce sont toujours là des exceptions.

Les programmes de formation et de perfectionnement des maîtres sont, en effet, soumis à de multiples contraintes. Les premières viennent du ministère de l'Éducation: la qualification légale suppose un programme comportant l'étude des structures scolaires du Québec, de la psycho-pédagogie, de la didactique et des stages, dont les proportions varient selon les niveaux élémentaire et secondaire. Ce programme doit en outre, pour les futurs maîtres, conduire à l'obtention du baccalauréat. Sauf à recevoir certaines équivalences s'il détient un brevet A, le maître en exercice doit se soumettre au programme de formation du futur maître. On postule en somme que tout au long de son enseignement, il n'a rien appris. Hors du banc d'école, point de salut éducatif.

1. Cf. *Prospectives*, février 1973, vol. 9, n° 1, p. 8-10.

2. Cf. *Prospectives*, mai 1972, vol. 8, n° 3, p. 207-212.

D'autres contraintes viennent de l'université elle-même. La chose est plus manifeste pour les maîtres du secondaire, dont le programme de formation et de perfectionnement comporte une majeure dans une discipline et une mineure en éducation. Ces structures qui désincarnent les pédagogies et les didactiques dans une université dont le rôle devrait être de former un «enseignant», parviennent à donner aux maîtres une fausse sécurité. Le programme du majeur lui-même est coupé de la réalité scolaire et des besoins du maître en exercice. Il a pour objet de former des étudiants conformément aux exigences de la recherche et non de les préparer à organiser des situations d'apprentissage. De plus, dans certains secteurs comme les sciences et les mathématiques, le maître devra compléter sa formation initiale par des cours prérequis qui lui permettront de se perfectionner au «niveau» universitaire. Car, c'est à ce niveau qu'il doit se perfectionner. Seule l'université possède le mandat d'attester de sa compétence.

D'autre part, le mode d'élaboration des programmes de perfectionnement des maîtres comporte de graves lacunes. Le maître en exercice éprouve en effet de nouveaux besoins dans l'accomplissement de sa tâche. Les programmes évoluent, les pédagogies se développent, les relations avec les élèves changent, l'échec de l'école monolithique face aux milieux populaires devient de plus en plus évident, la société se transforme. Or, les programmes ont été conçus, dans les institutions du haut savoir, par des spécialistes souvent coupés des différents milieux de travail où œuvrent les enseignants. Ceux-ci doivent alors se soumettre à un programme qui n'a pas été élaboré à partir de leurs besoins spécifiques, mais plutôt conformément à des normes gouvernementales et académiques faisant fi de la variété des situations et de l'évolution du secteur. La définition de la structure et du contenu du programme a été assurée par des facultés avant tout structurées pour recevoir, à temps complet, de jeunes étudiants sans expérience.

Cette inadéquation des programmes est d'ailleurs aggravée par des méthodes pédagogiques qui appellent des réserves analogues. Comme, très souvent, les maîtres en exercice sont mêlés à des étudiants qui n'ont jamais enseigné, il leur devient difficile d'intégrer leurs expériences quotidiennes et de s'interroger sur leur métier. Ils pourront même se voir infliger un «cours magistral» sur l'école active ou entendre un discours académique sur la pédagogie nouvelle. Ils demeurent coupés, en toute occurrence, de l'école précise, du quartier particulier, du milieu social où ils travaillent,

comme d'ailleurs l'école elle-même l'est trop souvent pour les jeunes, notamment dans les milieux populaires. Enseignants le jour, ils deviennent le soir des étudiants.

Absent lors de l'élaboration de son programme de perfectionnement, le maître est réduit au rôle d'étudiant passif. Comment parler d'éducation continue, voire même d'éducation tout court, quand l'essentiel de la formation doit dépendre de la transmission du savoir de celui qu'on estime compétent, parce que détenteur d'un diplôme, à celui dont on postule qu'il n'en sait pas davantage que le cégépien, bien qu'il ait à son crédit plusieurs années d'enseignement.

Peut-on honnêtement demander au maître de faire preuve de créativité au sortir de son stage de perfectionnement sur le campus universitaire? Le caractère abstrait de cette action éducative a eu pour effet de filtrer les problèmes pourtant majeurs de l'école québécoise, si bien qu'ils n'ont pu servir de contenu à l'apprentissage, ou qu'on n'y éprouva jamais le besoin de faire intervenir les autres agents de développement d'un quartier, avant tout, les parents eux-mêmes.

Le perfectionnement des maîtres dans un contexte d'éducation permanente

Le caractère spécifique de la fonction de perfectionnement

Le caractère pathologique du système de perfectionnement des enseignants manifeste à l'évidence le malentendu profond que constitue l'application aux programmes de perfectionnement de critères de qualité académique conçus pour la formation initiale. Le souci de qualité, que l'université entend maintenir dans toutes ses activités, n'a jamais été mis en question lors des consultations que nous avons faites dans le cadre de notre étude. Toutefois, on a souvent observé que les universités continuent d'appliquer à un type nouveau de perfectionnement des normes qui ont été institutionnalisées selon la rationalité toute différente de la formation professionnelle initiale. Une telle standardisation académique contrecarre les exigences de continuité entre la formation et l'action, exigences essentielles en formation professionnelle ultérieure.

Aussi devient-il urgent d'échapper à l'alternative, jusqu'ici pratiquement irréductible, entre des programmes académiques préfabriqués conduisant à des grades et des activités académiques non créditées sur lesquelles l'université comme telle n'exercerait aucun contrôle «qualitatif». Il faut concevoir, pour cette fonction

nouvelle du perfectionnement des maîtres, des critères qui lui soient spécifiques. Les quelques expériences en cours nous laissent croire que la détermination de tels critères est à chercher dans la systématisation des activités préalables (analyse de la situation, détermination progressive des besoins, programmation adaptée à ces besoins) et postérieures aux interventions (évaluation des résultats et «suivi»). Il importe d'autant plus d'instaurer des pratiques adéquates de perfectionnement des maîtres en exercice que ces derniers occupent une position stratégique dans l'édification d'une cité éducative. Il ne leur servira à rien d'accroître leurs qualifications académiques dans une course interminable vers un niveau requis de certification qu'on ne cessera de modifier pour régulariser le volume de la main-d'œuvre. Il importe surtout qu'ils s'engagent eux-mêmes activement dans un processus continu d'auto-formation, condition essentielle pour les rendre capable de mieux aider leurs étudiants à s'engager à leur tour dans une démarche similaire. Dans cette perspective, les enseignants ne devraient pas être amenés à participer à des activités éducatives programmées à l'avance. Ils devraient participer eux-mêmes au diagnostic de la situation dans leur école et définir, avec les autres groupes intéressés, des objectifs précis de perfectionnement. Les activités de support à l'élaboration de ce diagnostic et à la définition des objectifs seront déterminantes. Tout aussi importantes seront les démarches subséquentes permettant de déterminer l'impact de ce perfectionnement face aux problèmes identifiés au départ et de définir les actions ultérieures de développement. L'objectif poursuivi, en effet, est de permettre aux enseignants d'organiser des expériences d'apprentissage de plus en plus significatives pour les étudiants, plutôt que de les inciter à se conformer à un programme prédéterminé.

Les enseignants qui cherchent à amener les jeunes à «s'éduquer» eux-mêmes doivent avoir été eux-mêmes, au préalable, les principaux artisans de leur programme de perfectionnement. Cela implique évidemment que les démarches éducatives de formation ultérieure se fassent «sur mesure», en fonction des problèmes et des situations concrètes de leur milieu de travail. Il devient dès lors essentiel de mettre à contribution les différents agents impliqués dans le milieu scolaire.

Le perfectionnement des maîtres et le développement de l'école dans son milieu

Les activités de perfectionnement des maîtres ne peuvent suffire à elles seules à faire de l'école un meilleur outil de développement. Elles doivent être

conçues dans un plan d'ensemble où les ressources éducatives offertes aux maîtres sont aussi mises à la disposition des autres groupes impliqués dans les affaires scolaires. L'apport de l'université au développement de l'école implique, en effet, davantage que les seules activités de perfectionnement des maîtres. Son action en ce domaine doit inévitablement s'étendre à une promotion culturelle et collective qui permette à des groupes de parents et à des mouvements de base d'analyser plus systématiquement les problèmes vécus dans l'école de leur quartier, d'étudier au besoin certaines questions connexes et de concevoir ou évaluer les actions susceptibles d'y répondre. Les services d'expertise dont dispose l'université ne sont pas plus nécessaires à l'action des cadres scolaires et des enseignants qu'à celle des parents et citoyens organisés autour de la question scolaire. La disproportion actuelle de l'allocation des ressources universitaires entre la formation des cadres scolaires et des maîtres, d'une part, et celle des responsables de groupes de parents et de citoyens, d'autre part, risque en effet de déséquilibrer la participation de chacun au développement de l'éducation et de favoriser ainsi une plus grande bureaucratisation de l'école, sinon d'entraver une réforme en profondeur des institutions d'éducation. Dans cette même perspective, les universités pourraient fort bien, en collaboration avec les organismes externes, tenir des débats, des séminaires et des colloques publics, exerçant ainsi une fonction d'information et d'analyse critiques des questions d'actualité en ce domaine. La recherche en éducation y trouverait un dynamisme dont elle a grandement besoin. Si le perfectionnement des maîtres veut d'abord être un outil de développement de l'action éducative, il devra s'intégrer à une stratégie générale de développement de l'école qui ne pourra s'élaborer sans tenir compte, précisément, des forces les plus novatrices dans les rapports entre l'école et le milieu.

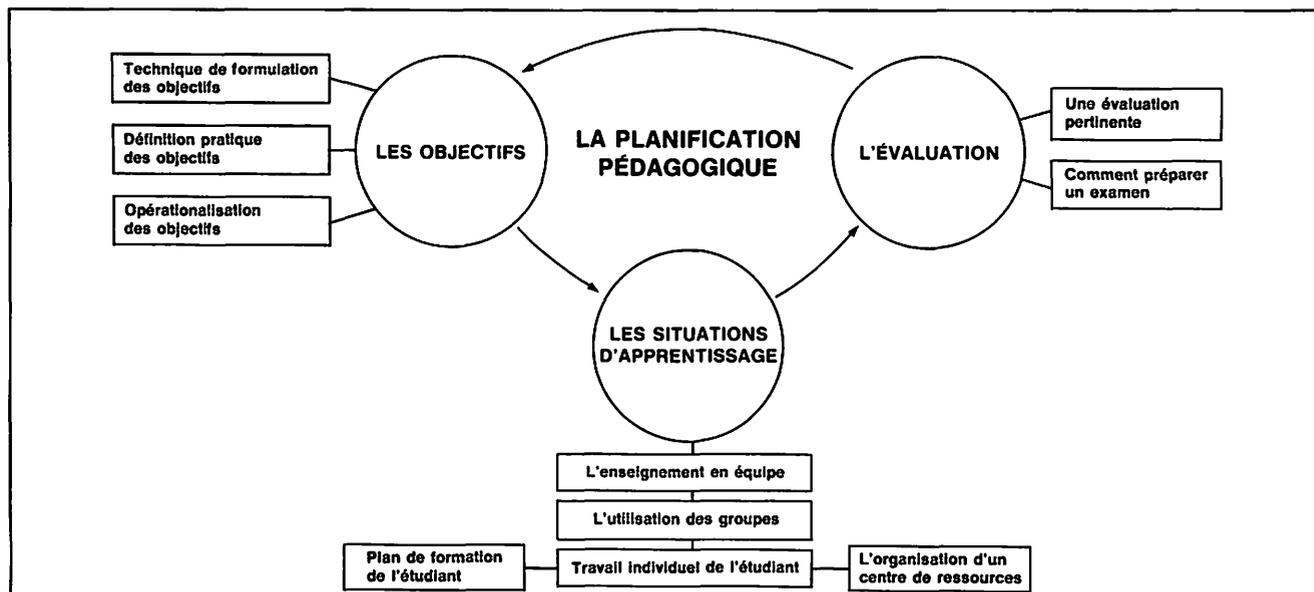
La formation ultérieure et la formation initiale

Ces activités de formation ultérieure et de promotion culturelle ou collective ne peuvent que conduire, par un choc en retour, à une réévaluation critique des contenus de formation initiale. À vouloir bloquer dans une formation initiale prolongée l'«essentiel» des connaissances requises à l'exercice d'une profession, on introduit dans ces programmes des contenus qui ne peuvent susciter un apprentissage significatif qu'ultérieurement, parfois après de nombreuses années d'expérience et de relation avec les gens en butte aux difficultés du terrain. C'est sans doute un des triomphes du système scolaire de nous avoir conduits à nous persuader qu'un professeur, un ingénieur ou sociologue

devait se former dans les salles de cours, sans interruption, depuis le premier jour jusqu'à la fin des études post-secondaires. Il nous semble que, en raison du développement des activités de perfectionnement, l'on devra en arriver à réduire sensiblement la durée de la formation initiale et à multiplier, au cours de cette première formation, les stages prolongés sur le terrain.

Conclusion

Les multiples indices d'éclatement des modèles de formation initiale et l'émergence d'initiatives variées de l'université en matière de perfectionnement des maîtres et, timidement encore, de promotion culturelle et collective nous amènent d'abord à constater l'absence troublante d'un diagnostic général permettant d'intégrer l'ensemble de ces mesures dans une stratégie de développement de l'éducation, mais à reconnaître aussi, dans ce désordre, des indices sérieux d'une transformation de l'université dans une perspective d'éducation permanente.▼



La Société Cogito vous offre un cycle de sessions de formation et d'animation qui, à l'aide d'un matériel spécialement conçu et développé à cette fin, a pour objectif de vous permettre de maîtriser quelques-unes des techniques de travail propres à chacune des étapes du processus de planification pédagogique.

Pour plus amples informations, écrivez ou téléphonez à:



Les Services Professionnels
La Société Cogito Limitée
 50 ouest, Place Crémazie, suite 800
 Montréal H2P 2T5, Québec (514) 388-9235