

éviter la diversion et poser les vrais problèmes

par Ulric Aylwin

On nous invite à mettre en rapport le pluralisme des modèles de formation, que propose d'un côté la Commission d'étude sur les universités, et la diversité des modèles étudiés par le C.O.P.I.E. à travers ses missions d'études ; cette réflexion à double entrée devrait ultimement nous permettre de répondre à deux questions clés : a) jusqu'où peut aller, en principe, le pluralisme des modèles de formation à l'intérieur d'un système scolaire donné, celui du Québec ? b) parmi les « modèles » décrits par le C.O.P.I.E., lesquels serait-on prêt à reconnaître, concrètement, dans le contexte québécois ?

1. Un faux problème

Il n'existe pas d'exemple d'un doyen de faculté de Sciences de l'éducation, ou d'un professeur de la dite faculté, ou d'un élève de la susdite, qui aurait été congédié, ou sanctionné, ou réprimandé, voire tout

simplement interrogé à cause d'un écart commis par rapport au *modèle reçu de formation des maîtres*.

De fait il n'existe pas en Occident un territoire où le pluralisme scolaire se soit vécu autant qu'au Québec durant les quinze dernières années. La prolifération, au primaire, des écoles nouvelles ou expérimentales ou pilotes puis, au niveau même de la formation des enseignants, de programmes du genre GAMMA, PERMAMA, PERMAFRA, PERFORMA, REPERES... illustre bien que le monde scolaire du Québec est depuis longtemps acquis au pluralisme.

Bien plus, il n'existe pas un modèle précis de formation des maîtres, le *Règlement No 4* se bornant à n'imposer qu'un minimum de catégories de cours, enveloppes dont le contenu est toujours demeuré aussi libre que flou.

Bref, le plaidoyer de la C.E.U. pour le pluralisme s'avère en fin de compte une tirade que le vent des mots emporte à travers des portes ouvertes.

Cela ne veut pas dire que le pluralisme dans la formation des maîtres est facile à réaliser ; à une ou deux exceptions près, en effet, il ne se passe à peu près rien dans ce domaine. Ce qu'il importait de faire ressortir, cependant, c'est que les obstacles ne se situent pas au niveau de présumés conflits idéologiques ou de luttes autour du choix d'un modèle. Essayer d'entraîner les discussions sur ce terrain, c'est chercher à détourner le mécontentement public vers une cible fautive et d'autant plus difficile à atteindre qu'elle n'existe pas.

L'examen des dix dernières années fait découvrir, par contre, un obstacle réel au pluralisme : la bureaucratie, c'est-à-dire les règles de financement, les conventions collectives, la filière administrative... et la coquetterie de ceux qui distribuent le pouvoir du diplôme. Cette humble réalité avait peut-être, pour la C.E.U., le tort de mettre en cause les universités, ce qui aurait obligé celles-ci à résoudre les problèmes qu'elles avaient elles-mêmes identifiés quelques années auparavant.

Dans son *Avis au ministre de l'Éducation sur la formation des maîtres*, le Conseil des universités avait, le 13 mars 1974, fait une série d'aveux sous la forme de considérants :

Considérant :

- a) les déficiences de l'encadrement des activités de formation des maîtres dans la plupart des universités, déficiences soulignées tant par les administrateurs que par les professeurs auprès desquels a été menée l'enquête du Conseil ;
- b) le fait que les universités n'ont pas toujours eu le temps, ou n'ont pas toujours jugé opportun, de mettre sur pied à l'intention des maîtres en formation des activités spécifiques, principalement dans les domaines disciplinaires et en didactique de chaque discipline ;
- c) le fait que très souvent les cloisonnements départementaux continuent à s'opposer à l'encadrement et à l'orientation individuelle des candidats, en conformité avec l'objectif de personnalisation de l'enseignement ;
- d) le fait que, en conséquence, les activités qui figurent au programme des maîtres en formation ou en perfectionnement sont généralement juxtaposées, et non intégrées en fonction d'une orientation professionnelle spécifique ;
- e) la difficulté, dans ces conditions, de réévaluer dans les divers régimes pédagogiques et programmes l'équilibre entre discipline et psycho-pédagogie, selon les paramètres énumérés dans les sections 1.2 et 1.3 de ce rapport ;

Considérant :

- a) la qualité insuffisante de nombreux programmes et activités de formation des maîtres offerts par nos universités ;
- b) le fait que ce caractère est attribué généralement à l'inexpérience de ce corps professoral en ce qui concerne les fonctions concrètes d'enseignement au sein de l'école ;

à la faiblesse de la formation pédagogique des enseignants universitaires, et à la difficulté pour eux de trouver actuellement au sein de l'université l'occasion et les activités permettant de corriger ce défaut ;

à l'insuffisance de la collaboration entre université et milieu scolaire, et au défaut d'encadrement de la formation des maîtres au sein de l'université, comme souligné dans la section précédente ;

Considérant :

- a) les objectifs de personnalisation et de diversification des régimes pédagogiques et activités proposés ci-avant ;
- b) l'insuffisance relative de nos connaissances de la relation nouvelle enseignant-étudiant, compte tenu du relâchement qu'imposent aujourd'hui à cette relation l'interférence des modes nouveaux de diffusion des connaissances et la diversification des modes de vie et des systèmes de valeur ;
- c) l'insuffisance de nos connaissances des besoins du milieu, selon le niveau d'enseignement, les types de clientèle et les valeurs nouvelles qui animent le milieu scolaire, en particulier ;
- d) le caractère embryonnaire des recherches dans le domaine de la pédagogie au niveau universitaire, en dépit des lacunes de plus en plus souvent soulignées des modes de diffusion du savoir et d'apprentissage à ce niveau ;

À la vue de cet échantillon d'énoncés, il s'avère sans doute que les universités du Québec ont des tâches plus urgentes à accomplir, que de s'inventer un sujet de conversation théorique.

2. Un vrai problème

La thèse du pluralisme idéologique prônée par la C.E.U. n'était pas seulement fautive en ce qu'elle masquait les lacunes concrètes et chroniques du système universitaire, cette thèse avait en outre l'inconvénient de prendre pour acquise l'impossibilité d'en arriver à un consensus minimal, alors qu'un tel consensus ne peut pas ne pas se faire dans la vie réelle. Cette acceptation de *tout* laissait surtout entendre qu'on acceptait la situation actuelle, c'est-à-dire une sorte de *rien* immobile. Certaines avenues, par contre, mériteraient d'être explorées.

A. Par la négative. La recommandation de la C.E.U. s'explique en partie par le fait que tous les efforts faits jusqu'ici, pour définir scientifiquement le contenu d'un modèle de formation ont échoué ; d'où la tentation de dire : que chacun se définisse à sa manière.

Il ne faut donc pas tant essayer de définir ce que doit être ou ce que doit avoir un « bon » candidat à l'enseignement, car la liste devient vite monstrueuse, que de s'attacher plutôt à identifier ce que *ne doit pas être* ou ce que *ne doit pas avoir* le candidat.

Cette façon, par la négative, de chercher le contenu d'un modèle de formation permet de dresser assez rapidement la liste de quatre ou cinq situations inacceptables, qui indiquent, par leur contraire, quelques contenus de formation essentiels, par exemple la capacité de construire une leçon, la capacité de saisir le climat d'un groupe, etc.

B. Par l'élimination du long terme. La réflexion proposée dans le paragraphe précédent peut aussi conduire à la constatation que plusieurs traits essentiels sont le résultat de toute l'éducation antérieure et que, s'ils peuvent être encore modifiés, ce ne sera qu'à travers de nombreuses années de perfectionnement. Identifier clairement ces éléments de compétence à longue échéance permettrait de réduire la liste des contenus de la phase de formation professionnelle *initiale*.

C. Par le choix de processus révélateurs. On peut imaginer un système dans lequel il n'est pas nécessaire de définir quelque contenu que ce soit, parce que l'on aurait par ailleurs pris soin de bien cerner les processus imposés.

À titre d'exemple, voici deux sortes de processus : l'un qui porte sur le choix des intervenants, l'autre, sur les situations. Dans le premier cas on crée une structure vivante dans laquelle tous les acteurs clés *peuvent et doivent interagir* sans arrêt, c'est ce que l'on trouve dans PERFORMA et dans le modèle de Simon Fraser ; dans l'autre cas on place tous les intervenants, mais surtout les candidats, dans *des situations* qui feront se révéler les besoins et les réponses ; c'est l'un des traits majeurs de Tvind.

Les programmes fondés sur ces processus échapperaient à presque toutes les critiques formulées contre les systèmes actuels de formation.

D. Par la définition de minimums. Reconnaître qu'il est vain de vouloir faire l'unanimité autour d'un programme complet de formation des maîtres ne devrait pas justifier que l'on ne tente pas de s'entendre sur quelques éléments.

Pour qu'une telle entreprise ait des chances de réussir il faudrait éviter de la confier, comme par le passé, aux seuls « spécialistes » de la pédagogie. On pourrait, par exemple, faire appel à trois catégories de définisseurs.

LA SOCIÉTÉ. J'inclus sous ce terme les parents, le ministère et les administrateurs scolaires. Cette catégorie d'intervenants pourrait proposer des contenus jugés obligatoires de leur point de vue propre, par exemple :

- maîtrise des disciplines à enseigner et de la langue d'enseignement ;
- connaissance élémentaire du système scolaire ;
- connaissance des principaux termes du vocabulaire pédagogique, de façon à comprendre les textes et les discours du milieu scolaire ;
- notions maîtresses touchant la motivation ;
- notions principales du domaine de l'évaluation, etc.

LES SPÉCIALISTES. Ceux-ci pourraient vouloir imposer certains points de vue, par exemple ;

- que les cours de formation illustrent *par leur forme même* les caractéristiques et habiletés que l'on veut voir maîtrisées par les candidats ;
- que l'on donne préséance à l'acquisition d'attitudes et d'habiletés sur le savoir théorique ; etc.

LES CANDIDATS. Si l'on interrogeait méthodiquement les nouveaux enseignants sur les réussites et les déboires qui ont marqué leur première année d'enseignement, on obtiendrait vite une liste précise de l'équipement de secours dont a besoin le

nouvel enseignant ; traverser avec succès les premiers mois de la carrière d'enseignant suppose des trucs et des réflexes de survie, et ceux-ci devraient faire partie de nos programmes.

Conclusion

Je suis persuadé que le faux problème du pluralisme ne retiendra pas longtemps l'attention ; je suis moins certain que l'on soit prêt à s'attaquer aux vrais obstacles, c'est-à-dire aux diverses bureaucraties. Je souhaite néanmoins avoir semé l'idée qu'il existe des avenues concrètes de réflexion et de changement.

Ulric Aylwin est directeur du Service de la recherche au Collège de Maisonneuve.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

DANS LES BIBLIOTHÈQUES...



Tout trouver "tout de suite"

AVEC LES OUTILS
DE RÉFÉRENCE QUÉBÉCOIS
QUE LA CENTRALE DES BIBLIOTHÈQUES
MET À VOTRE DISPOSITION POUR
VOUS AIDER À DÉCOUVRIR ET SÉLECTIONNER
LIVRES, DOCUMENTS AUDIOVISUELS ET ARTICLES
DE PÉRIODIQUES DE LANGUE FRANÇAISE SUR
TOUS LES SUJETS QUI VOUS INTÉRESSENT



LA CENTRALE DES BIBLIOTHÈQUES
1685 est, rue Fleury, Montréal H2C 1T1 — 381-8891