

# séminaire sur la formation des maîtres

## rapport général

En collaboration\*

Du 15 au 18 octobre 1979 s'est tenu à Québec un séminaire sur la formation des maîtres. Portant sur le thème général « Le pluralisme en formation des maîtres », ce séminaire se situait dans le sillage des travaux du Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en pédagogie (C.O.P.I.E.) et du rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, rendu public en mai 1979 et qui constitue une tranche du rapport de la Commission d'étude sur les universités (la C.E.U., présidée par M. Pierre Angers).

Une vingtaine de personnes intéressées à la formation et au perfectionnement des maîtres, à titre de professeurs ou d'administrateurs dans des universités du Québec, de fonctionnaires dans divers services ou directions du ministère de l'Éducation, de praticiens de l'enseignement ou de responsables d'activités de perfectionnement avaient été invitées par la section québécoise du C.O.P.I.E. à discuter à partir de deux questions de base :

\* Ce rapport a été préparé par M. Jacques Laliberté, agent de recherche au C.A.D.R.E. avec la collaboration de M. Gabriel Aubin, également agent de recherche au C.A.D.R.E. qui a rédigé le texte consacré à la problématique de la formation et du perfectionnement des maîtres au Québec (III<sup>e</sup> partie) et de M. Ulric Aylwin, coordonnateur de la recherche et de l'expérimentation au Collège de Maisonneuve, qui a rédigé une portion de la IV<sup>e</sup> partie (le rapport d'un des deux ateliers de travail). M. Lucien Vachon, doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Sherbrooke, a aussi contribué par ses commentaires et les notes qu'il a transmises, à la mise au point de ce rapport général.

1<sup>o</sup> *Compte tenu que la formation des maîtres, au Québec, relève d'une politique générale et entend répondre aux besoins d'un système d'éducation, jusqu'où peut aller le pluralisme de ses orientations, de ses objectifs, de ses contenus et des formules pédagogiques qu'elle peut utiliser ?*

2<sup>o</sup> *Le pluralisme des orientations philosophiques, conceptions et des modèles proposés par la C.E.U. pourrait-il, en pratique, autoriser les centres de formation des maîtres à utiliser les trois modèles<sup>1</sup> et à reproduire les douze expériences<sup>2</sup> dont on peut prendre connaissance dans les rapports du C.O.P.I.E. ? Si non, pourquoi ? Si oui, quelles seraient alors les limites à envisager lorsque l'on est prêt à développer des orientations « diversifiées » ?*

Avant la tenue du séminaire, les participants avaient reçu plusieurs documents :

1<sup>o</sup> Le premier numéro des Cahiers du C.O.P.I.E. traitant de la formation des enseignants : problématique, orientations et perspectives. Ce numéro comportait trois fascicules : le premier consacré à une problématique de la formation des maîtres ; le second à une analyse de 12 expériences étrangères<sup>2</sup> en matière de formation et de perfectionnement des maîtres et le troisième présentant une esquisse de typologie de modèles de formation des enseignants : en fait, trois modèles<sup>1</sup> y étaient décrits et commentés.

1. Les trois modèles sont présentés en pp. 12-13.

2. Les douze expériences sont décrites en pp. 14-19.

2° Trois volumes, publiés par le C.O.P.I.E. et consacrés à un compte rendu détaillé de missions d'observation effectuées en France, en Angleterre, au Danemark, en Suède, au Canada et aux États-Unis.

3° Les soixante premières pages du rapport du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la C.E.U. On y retrouvait notamment le chapitre I consacré aux « Orientations philosophiques de la formation et du perfectionnement des enseignants<sup>3</sup> ».

## Orientation et contenu du rapport

Notre rapport se divise en quatre parties qui correspondent aux quatre grandes étapes de la démarche réalisée par les participants au cours du séminaire :

1re partie : les réactions initiales face au thème du séminaire, à la documentation transmise par les organisateurs et aux deux questions que ceux-ci avaient proposées comme points de départ à la réflexion et aux échanges de vues ;

2e partie : les réactions des participants face aux expériences de formation et de perfectionnement des maîtres analysées dans les documents du C.O.P.I.E.

3e partie : la perception que les participants ont des problèmes qui se posent au Québec touchant la formation et le perfectionnement des maîtres ;

4e partie : centrée sur des perspectives d'avenir, elle rassemble des réflexions et des suggestions propres à inspirer l'orientation à donner à une éventuelle politique de la formation et du perfectionnement des maîtres au Québec.

Dans notre rapport, nous allons essayer de faire ressortir la variété des points de vue exprimés au cours du séminaire. La démarche suivie, la méthodologie adoptée (notamment la place réservée au travail en ateliers) favorisaient l'expression d'une multitude d'opinions et de préoccupations. En règle générale, on n'a pas cherché à provoquer des consensus. On avait plutôt le souci de tirer le maximum de personnes venant d'univers différents mais complémentaires. Aussi essaierons-nous de traduire cette mosaïque à travers notre compte rendu que nous avons voulu le plus fidèle possible à l'esprit qui a animé les discussions.

3. Nous retrouvons en p. 9 les recommandations que l'on trouve à la fin de ce premier chapitre.

---

## LISTE DES PARTICIPANTS

**Bélanger, Maurice**, professeur  
Centre de la recherche en didactique  
Université du Québec à Montréal

**Aylwin, Ulric**, directeur  
Service de la recherche  
Collège de Maisonneuve

**Brouillet, Guy**, professeur  
Collège de Maisonneuve

**Caouette, Charles**, professeur  
Département de psychologie  
Université de Montréal

**Despland, Michel**, professeur  
Université Concordia

**Gagnon, Marc**, doyen  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal

**Henschey, Norman**  
Département des sciences de l'éducation  
Université McGill

**Flower, George**, doyen  
Université Mc Gill

**Lavallée, Marcel**, directeur du GREC  
Université du Québec à Montréal

**Legrand, Jean-Paul**, adjoint au directeur général  
Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois

**Vachon, Lucien**, doyen  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Sherbrooke

**Paré, André**, Vice-doyen à la recherche  
Faculté des sciences de l'éducation,  
Université Laval

**Genest, Jacques**, professeur  
Université Laval

**Goulet, Gilles**  
Responsable des interventions éducatives en milieu défavorisé, CECM

**Boisvert, Maurice**  
comité des programmes  
Conseil des Universités

**Laliberté, Jacques**, agent de recherche  
C.A.D.R.E.

**Aubin, Gabriel**, agent de recherche  
C.A.D.R.E.

**Paré, Léo**, directeur général adjoint  
Direction générale de l'enseignement supérieur  
Ministère de l'Éducation

**Ryan, Norman**, directeur  
Service de la recherche  
Secteur de la planification  
Ministère de l'Éducation

**Valois, Paul**  
Service de la recherche  
Ministère de l'Éducation

**Fortin, Régent**  
Direction générale des réseaux  
Ministère de l'Éducation

**Godbout, Jean-Guy**, directeur général adjoint  
Direction générale au développement pédagogique  
Ministère de l'Éducation

# LISTE DES RECOMMANDATIONS\* DE LA COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS

1. **Orientations philosophiques de la formation et du perfectionnement des enseignants (chapitre I)**
    - 1.1 Nous recommandons que le respect du pluralisme des conceptions de l'éducation, des conceptions de l'homme et des conceptions de la société soit reconnu comme condition préalable à tout discours démocratique sur les orientations philosophiques devant présider à la formation et au perfectionnement des enseignants.
    - 1.2 Nous recommandons que dans le système de formation et de perfectionnement des enseignants toutes les instances prennent les mesures nécessaires pour que soit assurée dans chaque institution la coexistence d'une pluralité de philosophies, de valeurs et de modèles d'éducation.
    - 1.3 Nous recommandons que dans les programmes de formation initiale la reconnaissance du pluralisme se traduise dans chaque université par une initiation aux différents modèles d'éducation et par une analyse critique des valeurs qu'ils privilégient, des mérites et des limites qui leur sont propres.
    - 1.4 Nous recommandons que toutes les instances impliquées dans le perfectionnement des enseignants assurent l'ouverture la plus large possible aux différents modèles éducatifs dans chaque institution et rendent possible la diversité des cheminements que réclame la variété des acquis, des problèmes et des situations des enseignants en exercice.
  2. **Formation initiale et perfectionnement dans le contexte de l'éducation permanente (chapitre II)**
    - 2.1 Nous recommandons que les universités définissent les contenus des programmes de formation initiale des enseignants dans la perspective d'une véritable formation de base.
    - 2.2 Nous recommandons que la formation de base de l'enseignant :
      - a) favorise un haut niveau de culture en sciences et en arts ;
      - b) assure la maîtrise des matières à enseigner ;
      - c) permette l'acquisition des habiletés spécifiques à l'acte d'enseigner ;
      - d) assure une meilleure articulation entre ses dimensions disciplinaires et didactiques ;
- \* Ces recommandations sont tirées du rapport (pp. 259-272) rédigé par le Comité d'étude de la C.E.U. sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Rappelons qu'au cours du séminaire les discussions ont été essentiellement centrées sur le premier chapitre et non sur l'ensemble du rapport et de ses recommandations.
- e) initie aux caractéristiques socio-économiques du milieu et aux implications pédagogiques qui en découlent ;
  - f) initie à la problématique des élèves souffrant de troubles d'apprentissage ou d'adaptation ;
  - g) privilégie l'analyse, la synthèse et l'évaluation des connaissances ;
  - h) revête un caractère scientifique ;
  - i) intensifie l'articulation de la théorie et de la pratique ;
  - j) accentue son caractère pluridisciplinaire.
- 2.3 Nous recommandons que tous les enseignants soient sensibilisés à toutes les formes de difficultés d'adaptation et d'apprentissage et soient habilités à prévenir, dépister et corriger les difficultés mineures d'apprentissage.
  - 2.4 Nous recommandons que tous les enseignants soient sensibilisés à la composante technologique de la culture contemporaine.
  - 2.5 Nous recommandons que soit favorisé dans toutes les universités l'accès des enseignants du secteur professionnel à des programmes spécifiques de formation initiale.
  - 2.6 Nous recommandons que les universités maintiennent et développent des programmes et des services qui permettent de répondre à des besoins de perfectionnement des enseignants et notamment des besoins
    - a) de rattrapage personnel et structural,
    - b) de recyclage rendu nécessaire par la mobilité,
    - c) d'adaptation à l'évolution des connaissances et à l'évolution des tâches dans l'enseignement.
  - 2.7 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation de concert avec le milieu scolaire se dote d'une politique de la main-d'oeuvre en matière d'enseignement ; qu'à cette fin, il entreprenne des études sur l'état et les besoins de la main-d'oeuvre ; qu'il tienne ces études systématiquement à jour et en diffuse régulièrement les résultats.
  - 2.8 Nous recommandons que le système de perfectionnement des enseignants favorise de multiples voies de retour à l'éducation formelle, tout en permettant le développement des activités non formelles de perfectionnement.
  - 2.9 Nous recommandons que le milieu scolaire développe les activités de mise à jour des enseignants et, à cette fin, assure une meilleure organisation et une meilleure évaluation de ses services.
  - 2.10 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation revise ses politiques en matière de classification des enseignants, de façon à tenir compte de leurs activités formelles et non formelles de perfectionnement.



### 3. Dimensions professionnelles de la formation et du perfectionnement des enseignants (chapitre III)

- 3.1 Nous recommandons que l'on fasse une distinction nette entre la certification et la diplomation des enseignants.
  - 3.2 Nous recommandons que la certification donne lieu à l'émission d'un brevet unique et permanent d'enseignement et que l'on applique cette mesure aux enseignants détenteurs d'anciens brevets.
  - 3.3 Nous recommandons que soit reconnue l'autonomie des universités en matière de programmes et de régimes pédagogiques pour les enseignants futurs et en exercice.
  - 3.4 Nous recommandons que l'affectation des enseignants soit faite en fonction de leur compétence et qu'à cette fin, les instances concernées étudient la possibilité d'introduire la formule d'une « feuille de route » de l'enseignant, décrivant l'ensemble de ses activités formelles et non formelles de formation et de perfectionnement.
  - 3.5 Nous recommandons que chaque université se dote d'une instance clairement identifiée ayant des pouvoirs décisionnels de coordination de toutes les activités de formation et de perfectionnement des enseignants. Unique dans chaque université, cette instance devra assurer la coordination des services offerts à la totalité réelle de ses clientèles en formation et en perfectionnement et la participation de toutes les instances actuellement concernées.
  - 3.6 Nous recommandons que chaque université révise ses politiques de péréquation interne des ressources et des budgets, afin d'assurer le développement des services reliés à la formation et au perfectionnement des enseignants.
  - 3.7 Nous recommandons que chaque université mette au point un système intégré de formation professionnelle des enseignants assurant une meilleure articulation de la théorie et de la pratique, et qu'elle entreprenne à cette fin des études opérationnelles.
  - 3.8 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation révise ses politiques de financement afin d'augmenter les ressources affectées à la formation pratique des enseignants et notamment à l'organisation de stages de qualité.
  - 3.9 Nous recommandons que les universités, de concert avec le ministère de l'Éducation et le milieu scolaire, analysent le système actuel de la probation et les modes possibles de son intégration à la formation initiale des enseignants.
  - 3.10 Nous recommandons que les universités mettent au point des programmes de deuxième cycle de type professionnel qui soient pertinents, adaptés et facilement accessibles aux enseignants en exercice.
- 3.11 Nous recommandons que la pratique de l'émission de tolérances d'enseignement pour fins d'engagement du personnel enseignant soit définitivement abolie.
- ### 4. Recherche en éducation (chapitre IV)
- 4.1 Nous recommandons que le Québec se dote d'une véritable politique de la recherche en éducation.
  - 4.2 Nous recommandons que cette politique
    - a) respecte les finalités des diverses instances (universités, milieu scolaire, ministère de l'Éducation)
    - b) vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les écoles ;
    - c) accorde à l'égalisation des chances en éducation le statut de valeur privilégiée ;
    - d) assure le développement équilibré de la recherche fondamentale, de la recherche appliquée et de la recherche-action en éducation ;
    - e) favorise l'émergence de recherches longitudinales, itératives et interdisciplinaires ;
    - f) assure la mise en relation des projets de recherche, des projets d'innovation et des projets de développement ;
    - g) reconnaisse la pluralité des modèles heuristiques de recherche en éducation.
  - 4.3 Nous recommandons que les universités assurent un rôle de leadership dans le développement de la recherche en éducation et qu'elles disposent des moyens nécessaires à cette fin.
  - 4.4 Nous recommandons qu'en formation initiale, les universités prennent les moyens nécessaires pour que les futurs enseignants soient initiés aux concepts, aux méthodes et aux exigences de la recherche en éducation et qu'ils acquièrent des aptitudes nécessaires à l'utilisation des résultats de recherche.
  - 4.5 Nous recommandons que les universités prennent les mesures nécessaires afin que la participation des enseignants à l'une ou l'autre des phases d'une recherche puisse constituer une voie organisée de perfectionnement.
  - 4.6 Nous recommandons que les universités, de concert avec les autres instances, entreprennent des recherches évaluatives systématiques sur les formules en vigueur de perfectionnement des enseignants et sur leur apport à la valeur éducative des écoles.
  - 4.7 Nous recommandons que le système scolaire favorise des innovations précédées ou accompagnées d'expérimentations pédagogiques systématiquement planifiées et évaluées, et qu'il facilite la participation des enseignants à

de telles expérimentations ainsi qu'à d'autres types de recherches en éducation.

- 4.8 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation fasse reposer l'élaboration et l'ajustement de ses politiques générales ou sectorielles en éducation sur des recherches permettant l'énoncé de diagnostics précis et rigoureux.
- 4.9 Nous recommandons que dans les recherches à entreprendre le ministère de l'Éducation donne priorité aux recherches nécessaires à l'élaboration d'une politique de la main-d'oeuvre dans l'enseignement et aux recherches évaluatives sur la qualité des services éducatifs.
- 4.10 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation rende publics et accessibles les résultats des recherches sur lesquelles reposent ses politiques en éducation.
- 4.11 Nous recommandons que, de concert avec les instances concernées, le ministère de l'Éducation mette en place un ensemble de mécanismes assurant l'accès aux sources ainsi que la cueillette, la compilation, le traitement et la diffusion systématique des résultats de recherches en éducation.

## **5. Relations entre les agents (chapitre V)**

### **Au niveau régional**

- 5.1 Nous recommandons que le niveau régional soit le lieu privilégié du développement des relations entre les agents et les instances impliquées dans le système de formation et de perfectionnement des enseignants.
- 5.2 Nous recommandons que dans leurs relations avec les clientèles de formation et de perfectionnement des enseignants les universités reconnaissent deux formes de démocratie :
  - a) la démocratie par la base qui renvoie aux individus ou aux usagers de services universitaires ;
  - b) la démocratie par délégation qui renvoie à la représentation des usagers par leurs associations syndicales.
- 5.3 Nous recommandons que chaque université personnalise le plus possible son régime pédagogique et prenne les mesures favorisant la participation individuelle des apprenants à l'explicitation des objectifs, au déroulement et à l'évaluation des activités de formation et surtout de perfectionnement des enseignants.
- 5.4 Nous recommandons que chaque université mette en place ou consolide ses modes de consultation régulière auprès des usagers en tant que groupes recevant des services et en particulier auprès des groupes de sa région.
- 5.5 Nous recommandons que chaque université mette à la disposition des étudiants en formation et surtout en perfectionnement les res-

sources éducatives et les instruments nécessaires à l'identification de leurs besoins personnels et professionnels de formation et de perfectionnement.

- 5.6 Nous recommandons que les universités respectent les principes, modalités et articulations du système de perfectionnement crédité des enseignants tels que consignés dans la convention collective en vigueur.
- 5.7 Nous recommandons que les syndicats d'enseignants et leur centrale, les commissions scolaires et leur fédération reconnaissent la compétence, l'autonomie et la responsabilité première des universités dans la définition de leurs programmes et de leurs régimes pédagogiques destinés aux enseignants futurs ou en exercice.
- 5.8 Nous recommandons que pour assurer la concertation entre l'université et le milieu scolaire (syndicats d'enseignants et commissions scolaires), on établisse le principe des rencontres sur demande.
- 5.9 Nous recommandons que par le biais des rencontres sur demande les universités et le milieu scolaire élaborent et mettent en place des protocoles opérationnels de travail en commun, en particulier au niveau régional.
- 5.10 Nous recommandons que les commissions scolaires et les syndicats d'enseignants se dotent des ressources, services et structures nécessaires aux concertations que réclamera la mise en place de la formule de rencontres sur demande et des protocoles opérationnels.

### **Au niveau national**

- 5.11 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation procède à la coordination interne de ses services, directions et opérations touchant la formation et le perfectionnement des enseignants.
- 5.12 Nous recommandons qu'en révisant son rôle de corporation professionnelle des enseignants, le ministère de l'Éducation établisse des modes nouveaux de communication efficace avec les représentants des enseignants pour les questions relatives à leur certification.
- 5.13 Nous recommandons que les organismes de coordination de l'enseignement supérieur ajoutent à leurs consultations habituelles auprès des universités, concernant le système de formation et de perfectionnement des enseignants, la formule des rencontres sur demande avec les représentants nationaux des syndicats et des commissions scolaires.
- 5.14 Nous recommandons que les organismes nationaux représentant les syndicats et les commissions scolaires se dotent des ressources, des services et des structures nécessaires à la mise en place des divers modes de concertation.

---

# TROIS MODÈLES DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

---

L'équipe française du C.O.P.I.E. propose dans un fascicule<sup>4</sup> l'esquisse d'une typologie des modèles de formation des enseignants. On y décrit trois modèles construits à partir de l'objectif majeur poursuivi par l'action formatrice, qui peut être :

1. centrée sur les *acquisitions* de connaissances, de savoir-faire ;
2. centrée sur une *démarche* individuelle et collective (ce modèle privilégie la notion d'expérience) ;
3. centrée sur la *capacité d'analyse* (divers modes d'analyse sont possibles portant sur des situations, de contenus, des démarches, des attitudes, etc.).

Les auteurs précisent qu'aucun des trois modèles qui sont distingués ici ne correspond à un système de formation existant. Ils constituent des « idéaltypes » dont ceux-ci se rapprochent plus ou moins. Après la description de trois modèles, les auteurs analysent plusieurs notions clés de la problématique de la formation des enseignants en utilisant le système de référence que représente cette typologie : les objectifs de formation, l'alternance, les rapports entre formation scientifique et formation professionnelle, la formation initiale et la formation en cours d'emploi, le rôle de la recherche dans la formation des enseignants, l'évaluation, le formateur.

Voici comment chacun de ces modèles est décrit par les auteurs.

---

4. Les Cahiers du C.O.P.I.E., 1979 numéro 1, pp. 149-178.

## I. — MODÈLE CENTRÉ SUR LES ACQUISITIONS

Dans ce modèle, l'objectif, formulé ou non, de la formation se pose essentiellement en termes d'accroissement et d'approfondissement du savoir et d'initiation au savoir-faire pédagogique. Ces acquisitions peuvent être regroupées en deux types, d'ordre « académique » (acquisition de connaissances dans une discipline) et d'ordre didactique et pédagogique.

Les contenus et modalités de la formation sont organisés sous la forme de programmes, de progressions, de listes d'objectifs, selon la logique de la discipline étudiée.

Le plus souvent, les acquisitions théoriques précèdent les « applications », mais selon des rythmes d'alternance qui peuvent varier.

L'expérience des individus en formation n'est prise en compte que dans ses aspects les plus superficiels, ceux qui sont réductibles à des performances. Il est postulé que les comportements auxquels on s'entraîne pendant le cours de l'apprentissage sont directement transférables aux situations pédagogiques.

Les formes institutionnelles qui correspondraient à un tel modèle seraient celles qui privilégient la formation initiale comme temps et moyen d'accumulation des savoirs et des compétences. L'école normale, aux horaires et aux disciplines cloisonnés et ses « écoles d'application » donnent un des exemples où se concrétise la prééminence de la connaissance sur la pratique.

L'évaluation tend à n'être que la vérification de l'acquisition des savoirs ou des savoir-faire et prend le plus souvent la forme de tests ou d'examens de type classique.

Le formateur est un enseignant. Il est spécialiste de disciplines, psychopédagogue ou conseiller pédagogique ou conseiller pédagogique. Il donne des cours et/ou contrôle les activités pratiques sur le terrain.



---

## II. — MODÈLE CENTRÉ SUR LA DÉMARCHE

Dans ce second modèle, le principe conducteur est le suivant : en accomplissant une certaine démarche (qui peut être expérientielle ou intellectuelle), l'individu se trouve confronté à des réalités qui permettent à sa personnalité de se former.

Les objectifs sont énoncés en termes de changement ou d'évolution de la personne.

Les modalités et les contenus sont déterminés par un souci de décloisonnement et d'assouplissement. Le cadre mis en place doit faciliter la prise de responsabilité de chacun dans sa propre formation ; ainsi incite-t-on généralement l'étudiant à élaborer un projet personnel et à faire des choix qui lui soient propres. Ce qui est posé ici comme objet de transfert c'est la capacité de s'adapter à des situations nouvelles. C'est une formation expérientielle, s'appuyant sur le vécu de chacun. L'expérience désigne ici autant l'expérience « à vivre » que l'expérience d'apprentissage.

Les formes institutionnelles répondant à la mise en oeuvre de tels objectifs doivent permettre la continuité entre formation initiale et formation continue, la théorie et la pratique, c'est-à-dire en particulier offrir des horaires flexibles, des possibilités d'observation sur le terrain.

L'évaluation porte sur la démarche et l'accompagnement d'où la notion de contrôle continu. Elle peut prendre la forme de l'élaboration d'un mémoire, de travaux de synthèse, d'un compte rendu d'observation ou d'expérience, etc.

Les formateurs, à l'intérieur de l'équipe pluridisciplinaire rendue nécessaire par le mode de fonctionnement, doivent donc être de compétences diverses, puisque leurs rôles sont complémentaires : personne-ressource, conseiller pédagogique, tuteur, animateur. C'est cette dernière fonction qui apparaît comme centrale puisqu'il s'agit ici d'organiser la formation et de faciliter les démarches des personnes en formation.

## III. — MODÈLE CENTRÉ SUR L'ANALYSE

Ce modèle est sous-tendu par une autre conception de la formation : celle-ci n'est plus seulement une « appropriation » personnelle qui permet la créativité, mais une prise de conscience qui modifie et la personne et ses perceptions.

La formation vise ici un changement d'attitudes et de comportements que chacun entreprend à sa manière en fonction des prises de conscience qu'il fait aussi bien relativement à lui-même que relativement aux situations. Il s'agit alors de développer la capacité d'analyse. Les objectifs d'apprentissage ou d'expériences professionnelles ne sont poursuivis que lorsqu'ils sont énoncés et mis en oeuvre par le sujet lui-même. C'est dire qu'un moment essentiel de la formation est pour chacun l'élucidation de ses besoins et de ses désirs et l'élaboration de ses demandes de formation.

Les contenus et les modalités de formation peuvent être très variés, mais ils ont toujours leur origine dans des lieux où se pratique cette analyse que ce soit des groupes d'évolution, des groupes de type « Balint » ou de simples entretiens, utilisant diverses formes de sensibilisation, tantôt verbales et tantôt non-verbales, et divers registres d'analyse (interactionnelle, institutionnelle, relationnelle, sociologique, linguistique par exemple).

C'est au niveau de l'analyse qu'est escompté le transfert entre les séquences de formation et les engagements dans la pratique.

Au point de vue institutionnel, cette conception n'implique pas nécessairement des centres de formation spécialisés, mais seulement l'existence de lieux diversément situés et diversément articulés à l'institution éducative : équipes éducatives intra ou inter-établissement, groupes et centres de sessions intérieurs ou extérieurs au champ professionnel. Formation initiale et formation continue, formation professionnelle et formation scientifique sont intégrées à un processus unique de formation de la personne au rôle professionnel et social d'enseignant.

L'évaluation n'est pas autre chose dans ce modèle que l'élucidation pas à pas des péripéties de la formation. Elle ne se distingue pas de la formation elle-même. C'est une auto-évaluation qui peut s'aider de toutes sortes de « contrôles » extérieurs dès lors que le sujet en ressent le besoin pour assurer sa démarche et se fixer de nouveaux objectifs.

Le formateur est principalement un analyste qui entraîne les enseignants ou futurs enseignants à l'analyse de leurs comportements et de leurs attitudes et à l'analyse des situations auxquelles ils sont confrontés. L'activité des formateurs est soutenue par un dispositif de supervision qui a pour eux une double fonction : régulation de leurs interventions et perfectionnement.

---

# LES EXPÉRIENCES INNOVATRICES PRÉSENTÉES PAR LE C.O.P.I.E.

---

Le C.O.P.I.E. décrit dans trois volumes<sup>5</sup> les caractéristiques d'une douzaine d'expériences en matière de formation et de perfectionnement des maîtres. Il s'agit de comptes rendus détaillés rédigés par des membres du C.O.P.I.E. à la suite de missions d'observation en France, en Angleterre, en Scandinavie, aux États-Unis et au Canada. Dans *Les Cahiers du C.O.P.I.E.* (1979, numéro 1), l'équipe québécoise propose une analyse paramétrique de ces expériences, un sommaire des comptes rendus ainsi qu'un tableau synoptique des différentes missions<sup>6</sup>. Pour aider le lecteur de PROSPECTIVES à

se situer face à ces expériences, nous les présentons ici de façon très rapide et superficielle, renvoyant ceux qui désireraient en savoir davantage sur chacun aux documents mêmes du C.O.P.I.E.

---

5. Volume 1 : Expériences anglaises et françaises ; Volume 2 : Expériences scandinaves ; Volume 3 : Expériences nord-américaines.

6. Fascicule II, pp. 76-147.

7. Les renseignements que nous fournissons sont tirés du fascicule II des Cahiers du C.O.P.I.E., rédigé par l'équipe québécoise.

## 1. L'INTÉGRATION DU MICRO-ENSEIGNEMENT DANS LA FORMATION INITIALE DES MAÎTRES DE L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ EN FRANCE

— Ce projet s'inscrit dans une politique d'intégration de l'audiovisuel dans les écoles normales d'instituteurs. On recourt au micro-enseignement pour favoriser l'apprentissage de conduites pédagogiques par les élèves-maîtres en formation initiale.

— En termes très généraux, on peut décrire ainsi le micro-enseignement : une leçon de courte durée, pratiquée par un élève-maître devant un nombre réduit d'élèves, cette leçon étant centrée sur une « habileté » spécifique à un objectif de formation. Elle est enregistrée en vidéo, immédiatement visionnée et discutée par l'équipe d'élèves-maîtres en formation et leurs formateurs.

— Formateurs et formés déterminent les habiletés qui feront l'objet de micro-situations, ces habiletés étant choisies à partir d'une liste ouverte ou à partir des besoins mis en évidence par les rapports des visites de stages, l'auto-évaluation de l'étudiant ou l'enregistrement vidéo d'une situation réelle de classe.

— Le micro-enseignement sert d'initiation à l'auto-évaluation de sa pratique éducative, entraîne à l'observation des autres à partir de situations de classes réelles enregistrées sur vidéo, contribue à la formation progressive de l'enseignement à des habiletés spécifiques à partir de mini-leçons.

## 2. LA FORMATION DES MAÎTRES PENDANT L'ANNÉE PROBATOIRE OU TIPS (TEACHER INDUCTION PILOT SCHEMES) : GRANDE-BRETAGNE

— Il s'agit d'aider le maître « probationer » qui en est à sa première année, à résoudre les problèmes qu'il rencontre dans sa classe et dans le milieu institutionnel. Le Gouvernement, par l'intermédiaire d'un « Livre Blanc », trace les orientations générales de la mise en place d'un dispositif de soutien à l'intention des enseignants débutants afin de rendre le processus d'adaptation à la profession plus efficace et moins pénible :

1. décharge de service pour les débutants d'1/5 au minimum pour leur permettre de participer à des cours ou à des stages de formation ;

2. désignation dans chaque école de tuteurs professionnels pour aider les débutants.

— Le contenu peut être déterminé par le tuteur et le « probationer » à partir des problèmes que le maître rencontre dans sa première année d'enseignement ou élaboré par les « Professional Centers » à partir des problèmes généraux rencontrés par les maîtres lors de leur première année d'enseignement.

— Les centres visités témoignent d'une pluralité de formules de fonctionnement en ce qui concerne l'organisation de l'induction et les choix stratégiques en cause.



---

### 3. CENTRE DE FORMATION ET D'INFORMATION POUR LA SCOLARISATION DES ENFANTS MIGRANTS : C.E.F.I.S.E.M. DE DOUAI (FRANCE)

— Dans le cadre d'une pédagogie de soutien à assurer aux enfants d'immigrés, les C.E.F.I.S.E.M. ont développé des modèles de formation continue à l'intention des instituteurs en fonction chargés des enfants de travailleurs immigrés (I.C.E.T.I.).

— Le C.E.F.I.S.E.M. de Douai, rattaché à l'École Normale d'Institutrices, offre un modèle original de formation d'une durée d'un an en alternance entre le lieu où les enseignants exercent leur fonction et le centre de formation. Le regroupement hebdomadaire des stagiaires pour une journée au Centre leur permet de confronter en permanence leurs expériences, d'identifier les difficultés rencontrées dans leur pratique soit dans l'école, soit dans les contacts avec les familles.

— La démarche utilisée dans le Centre est basée sur le vécu des instituteurs, ce vécu constituant en somme l'objet d'étude. La démarche pédagogique utilisée dans la classe est basée sur le vécu de l'enfant, appréhendé à partir de projets successifs choisis autant que possible par l'enfant ou le groupe (enquêtes, recherches) au travers desquels se feront et seront possibles des apprentissages.

— Les principaux objectifs poursuivis à travers cette formule : favoriser chez les formés un comportement adapté à la scolarisation des enfants de migrants ; assurer à l'enfant une meilleure adaptation au milieu d'accueil ; lui permettre d'assumer son identité culturelle et sociale ; instaurer une liaison entre l'école et la famille.

### 4. L'ANNÉE DE RÉNOVATION PÉDAGOGIQUE (A.R.P.) DE L'INSTITUT SUPÉRIEUR DE PÉDAGOGIE (I.S.P.) À L'INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS (I.C.P.)

— Il s'agit là d'une expérience en cours depuis une dizaine d'années et dont l'objectif principal est de former les futurs cadres des institutions privées catholiques qui seront des agents de changement dans leur milieu. L'ARP est une formation continue à temps plein pour un an, offerte à des personnels scolaires diversifiés venant pour la plupart d'établissements privés catholiques.

— Le groupe de l'ARP privilégie trois objectifs 1° *une formation personnelle* : pour prendre conscience de soi dans la relation aux autres, pour explorer les conditionnements socio-affectifs de l'éducation ; 2° *une formation institutionnelle* : pour expérimenter les divers mécanismes de décision dans les groupes, pour s'entraîner à la gestion des institutions éducatives, pour analyser la fonction sociale de toute entreprise de formation ; *une formation technique et théorique* : pour développer et mettre en oeuvre un projet personnel de formation, pour un savoir et un savoir-faire pédagogique, pour réfléchir à la pratique professionnelle avec le recours aux sciences de l'éducation et à la didactique des disciplines.

— Le modèle de formation ARP est organisé selon une répartition du temps en 3 grandes masses : *un tiers consacré à la vie de groupe* qui constitue le tronc commun de formation à tous les stagiaires ; *un tiers consacré aux acquisitions théoriques*, non spécifiques à l'ARP et pouvant être pris à l'ISP ou dans des universités parisiennes — donc formation individualisée à la carte ; *un tiers ouvert sur des voyages ou des stages à l'extérieur* et notamment dans le milieu des entreprises industrielles, commerciales, ou des services.

---

## 5. L'ÉCOLE ROYALE D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES DU DANEMARK (DLH)

— La D.L.H. est née vers 1856 pour fournir aux nombreux enseignants en poste, sans formation suffisante, le perfectionnement dont ils avaient besoin. La multiplicité et la variété des cours qu'elle dispense font que 35 à 40% des instituteurs en fonction (c'est-à-dire un total de 18 000 participants) suivent des cours à la D.L.H.

— Les cours se donnent sur les campus de filiales et sous-filiales de la D.L.H. ou sur place dans les écoles ou même par correspondance. Ils sont proposés pendant l'été ou pendant l'année scolaire, à temps plein ou à temps partiel.

— La participation aux cours à temps partiel s'accompagne généralement d'une réduction de service proportionnelle aux heures de participation aux cours.

— La banque de cours est mise à la disposition des enseignants après avoir été choisie, étudiée et recommandée par des groupes d'enseignants et d'administrateurs selon un long processus de consultation.

— Les méthodes utilisées peuvent varier du cours magistral au cercle d'études presque totalement autogéré par les participants. On note une forte tendance à favoriser les séminaires et la discussion comme approche pédagogique.

— Les formateurs comprennent notamment des professeurs d'université chargés de la transmission des connaissances et des conseillers analystes jouant le rôle de cliniciens et animateurs sociaux.

## 6. LE MODÈLE DE L'ÉCOLE NORMALE NÉCESSAIRE DE TVIND AU DANEMARK

— Ce modèle de formation initiale des maîtres de l'école obligatoire, inspiré directement de l'école itinérante fonctionne à titre expérimental à Tvind depuis 1972 avec la fondation de l'École Normale « nécessaire ». Sa reconnaissance inconditionnelle et définitive n'est pas encore chose faite.

— Les conditions d'admission et la durée des études (4 ans) sont les mêmes que les autres écoles normales danoises mais c'est l'organisation de la formation qui est originale.

— *La première année* est centrée sur un voyage à l'étranger : voyage que l'on prépare minutieusement pendant 2 mois, qui dure 4 mois et que l'on « exploite » au retour en consacrant 3 mois à la production d'un document substantiel (livre, exposition, film, montage audiovisuel) ayant pour objet ce voyage. La première année s'achève par 3 mois de préparation de la deuxième année. Il s'agit, pour les formateurs comme pour les normaliens, de travailler pour gagner assez d'argent pour acheter des maisons où ils passeront, en dehors de Tvind, la plus grande partie des trois années suivantes.

— *La deuxième année* est caractérisée par un emploi à temps plein dans un établissement industriel, commercial ou agricole. Les normaliens s'organisent en six groupes stables de quinze avec un formateur par groupe et le soir ils se retrouvent dans leur maison pour l'étude, la discussion centrée sur la vie dans le milieu de travail et l'actualité.

— *Les 3e et 4e années* sont consacrées à la formation spécifique au métier d'enseignant. Le contenu du programme est le programme officiel de l'École choisie. On fait alterner le stage pratique (AM) et les études théoriques (PM).

---

## 7. LA FORMATION EN COURS D'EMPLOI DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT. PROJET « PLUS » (SUÈDE)

— Le projet « PLUS » est un modèle de formation en cours d'emploi des chefs d'établissement et directeurs de l'école de base et de l'école secondaire. Fonctionnant à titre expérimental depuis 1974, il est généralisé en vertu d'un projet de loi voté par le Parlement en 1976. Il doit toucher tous les intéressés avant la fin de 1985.

— L'objectif central de ce recyclage étalé sur deux ans est de faire sortir les directeurs de leur conception trop exclusivement administrative et gestionnaire du métier pour en faire des agents de changement. Ils contribueront ainsi à un meilleur fonctionnement du système éducatif dans le sens de l'évolution en cours : développer la capacité de chaque école à résoudre démocratiquement ses propres problèmes et notamment celui de son insertion dans la communauté locale.

— L'action de formation est fondée sur le principe de l'alternance entre de brèves sessions de regroupement (au niveau régional) avec les directeurs d'une même ville ou région et de longues sessions où le chef d'établissement se retrouve dans son école à réaliser des projets avec possibilité de recourir aux formateurs conseillers qui se rendent sur place. Deux stages sont également prévus de 15 jours chacun, l'un dans une entreprise de la région et l'autre dans une organisation éducative extra-scolaire.

— L'équipe de formateurs pour chaque région comprend des élus politiques, des représentants des principales organisations syndicales, des représentants des syndicats d'enseignants, des « experts » (psychologues notamment) et un petit groupe de permanents détachés à temps plein pour animer la formation.

## 8. PROJET DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE DE BASE ET SECONDAIRE EN SUÈDE : « LUT »

— Afin de pallier les difficultés éprouvées par les élèves lors du passage d'un cycle à un autre et l'excessive spécialisation ou l'insuffisante polyvalence des professeurs, LUT propose une formation initiale unifiée des enseignants de l'école de base et de ceux du secondaire afin de contribuer à renforcer la coordination entre les différents maîtres et une meilleure intégration des divers cycles.

— Parmi les caractéristiques de LUT, on note :

1. la prise en charge de la formation des maîtres par l'Université et le recrutement à l'issue de l'enseignement secondaire ;

2. une période d'activité salariale de 15 mois sur le marché du travail sera exigée, gratifiée de points supplémentaires au-delà de la durée minimale ;

3. la durée de la formation s'étendra sur 7 semestres et cela quel que soit le niveau ou le cycle auquel on se destine à enseigner ;

4. un dispositif d'aide et de soutien est prévu pour les deux premières années d'exercice ;

5. une période de 20 semaines (qui peut être bloquée ou fractionnée) est offerte à chaque enseignant au cours des 5 premières années d'exercice pour son perfectionnement. Il en disposera librement et pourra notamment choisir des activités qui apparaissent habituellement sans rapport avec le milieu et qui ne sont pas organisées comme actions de formation (expl. voyage, emploi temporaire dans une usine...).

---

## 9. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU « COLLEGE OF EDUCATION » DE L'UNIVERSITÉ DE HOUSTON (TEXAS) : C/PBTE

— Le « College of Education » de l'Université de Houston est un des pionniers de ce qui est communément appelé Competency and/or Performance Based Teacher Education. Pour l'équipe de Houston l'enseignement est un métier qui s'apprend et qui peut être défini comme un ensemble de techniques à maîtriser, de savoir-faire à acquérir, tout cela pouvant être programmé sous forme d'objectifs prédéterminés. Ces objectifs étant décrits en termes de comportements observables, on peut par la mesure s'assurer qu'il sont atteints. L'identification des compétences que le maître efficace doit en principe démontrer, repose sur un certain nombre d'hypothèses concernant les besoins de la société, la nature de l'apprentissage et le rôle du maître.

— Le programme de formation professionnelle (Professional Teacher Preparation Program) prépare les maîtres à enseigner soit au niveau de l'élémentaire soit au niveau secondaire ou encore pour les deux niveaux à la fois dans le cas des Arts, de la Musique et de l'Éducation physique.

— *La pratique de l'enseignement revêt dans le modèle de formation une importance particulière* : c'est une période de probation qui débouche sur la certification et pendant laquelle l'élève-maître doit, dans des situations réelles de classe, faire la preuve de son efficacité ; c'est un stage intensif dans les écoles qui se situe dans la dernière phase de la formation et se poursuit pendant une durée minimale de douze semaines à raison de quatre heures par jour.

— *Le modèle pédagogique utilisé est du type modulaire* : l'idée centrale étant l'individualisation de l'enseignement, l'accent étant dorénavant mis bien plus sur le processus d'enseignement (teaching). Pour chaque habileté à développer ont été définies des unités didactiques d'apprentissage appelées modules et qui ont pour but d'en faciliter l'acquisition. Chaque module est présenté comme une mini-synthèse en ce sens que l'on trouve les différentes étapes de l'acte pédagogique (le rationnel, les objectifs, la pré-évaluation, les activités d'apprentissage, une post-évaluation).

— *Le centre de ressources des apprentissages* (Learning Resources Center : L.R.C.) occupe à la Faculté d'Éducation de Houston *une place privilégiée* dans l'architecture de ce bâtiment à aires ouvertes. Il occupe l'aire centrale et permet aux étudiants et professeurs une utilisation à toute heure. Il réunit les conditions d'un centre d'information et de production. C'est là que se trouve la banque des documents didactiques audiovisuels et auto-formateurs liés à une pédagogie modulaire, c'est là également que l'étudiant peut s'initier à la fabrication de documents audiovisuels dont il aura besoin comme support pédagogique pour sa classe.

## 10. LA FORMATION DES MAÎTRES À L'UNIVERSITÉ SIMON FRASER (COLOMBIE BRITANNIQUE)

— Ce projet est issu du besoin de former des maîtres (niveau élémentaire et secondaire) pour les régions internes de la Colombie Britannique. Les activités de formation d'une durée de 12 mois ininterrompue se déroulent en alternance dans la classe et dans le centre local de formation (il y en a 10 répartis à travers la province). Elles se situent au niveau de la 3<sup>e</sup> année d'études universitaires.

— L'une des caractéristiques principales du P.D.P. (Professional Development Program) réside dans le fait que la moitié du temps de formation est consacrée à un stage pratique dans les écoles et la seconde moitié à des études formelles soit à l'Université ou dans un des centres externes annexés à l'Université.

— La séquence normale de formation se répartit en 4 blocs qui se succèdent ainsi :

— deux mois de stage dans une école par équipe de 2 ou 3 étudiants dans la même classe ;

— deux mois de stage à l'Université permettent de revenir sur l'expérience vécue et de commencer des études formelles sur les éléments fondamentaux de la psychologie, technologie, etc.

— quatre mois dans une école ; l'élève-maître se trouve seul dans la classe avec le maître-d'application.

— quatre mois d'étude à l'Université.

— La principale originalité du modèle développé par Simon Fraser réside dans la structure de son corps professoral qui met à contribution la compétence des praticiens : ainsi l'équipe professionnelle de la Faculté des Sciences de l'Éducation est composée aux deux tiers d'enseignants qui se trouvent pour un an ou deux en congé sans solde de leur établissement et qui pendant ce temps remplissent la fonction de professeur universitaire « Faculty Associate » ou professeur-adjoint avec une tâche d'enseignement et d'encadrement comme celle des professeurs réguliers.



## 11. LE « STAFF DEVELOPMENT » EN CAROLINE DU NORD

— Le « Staff Development » aux États-Unis est un plan d'éducation permanente créé soit par l'État ou les Commissions scolaires locales pour le personnel scolaire. En Caroline du Nord, le Conseil en Éducation au niveau de l'État a formulé un *plan général* de « Staff Development » et la responsabilité pour le développement d'un *plan spécifique* est confiée à la Commission scolaire en vue du perfectionnement du personnel scolaire.

— Le plan de la Caroline du Nord est né en partie des facteurs suivants :

- a) l'insatisfaction ressentie face aux formes traditionnelles d'éducation permanente limitées à quelques activités réservées au personnel enseignant (le traditionnel « In-Service Education ») ;
- b) une nouvelle politique de l'État rendant obligatoire le renouvellement, tous les cinq ans, du certificat remis aux enseignants, principaux d'école, coordonnateurs et superviseurs et spécialistes de media ;
- c) l'apport des fonds disponibles pour améliorer l'éducation permanente du personnel scolaire. Différents types de fonds sont disponibles soit du Fédéral, de l'État ou des Commissions scolaires locales.

— La mise en action du « Staff Development » a créé un nouveau type de formateur, soit le « Staff Developer », responsable de la planification et du développement d'activités éducatives. Compte tenu que chaque Commission scolaire est responsable de son propre plan, le « Staff Development » prend des formes d'organisation variées.

— Touchant l'évaluation de ce plan global de perfectionnement continu de tout personnel scolaire, il faut distinguer selon les niveaux :

- le degré de satisfaction des participants est communiqué au planificateur qui s'en sert pour apporter certaines modifications au programme ;
- au niveau de l'État : la responsabilité de l'évaluation est confiée aux administrateurs du perfectionnement (« Staff Developers »).

## 12. HELPING PROFESSIONS (UNIVERSITÉ DU VERMONT)

— Partant d'une remise en question de la formation traditionnelle des personnels scolaires, on a développé la conviction qu'il faut préparer des personnes-ressources polyvalentes pour une société en évolution et axer la formation sur le concept de « personne aidante » capable de remplir des rôles divers et d'apporter des solutions adéquates à des problèmes nouveaux.

— Les étudiants inscrits au Collège en éducation de l'Université du Vermont ont le choix de poursuivre leur formation soit par le modèle traditionnel ou de choisir l'alternative du modèle de « helping professions ». Tous les étudiants doivent compléter 60 crédits comprenant la formation générale dans des domaines tels que l'anglais, l'histoire, les humanités, les sciences politiques, les sciences et les mathématiques. Ces cours sont suivis hors des murs du Collège en Éducation et sont donnés par divers départements à l'intérieur de l'Université. Dans le domaine de la formation professionnelle un étudiant doit compléter 64 crédits. C'est à l'intérieur de cette banque de cours que l'étudiant a le choix de poursuivre soit le modèle traditionnel ou le modèle de « helping professions ».

— Dans l'option de « helping professions », il existe deux programmes : un curriculum interdisciplinaire pour le service social et un curriculum individuel personnel. *Le premier programme* est constitué ainsi pour permettre aux étudiants qui se destinent à l'enseignement en classe ou au rôle d'éducateur comme travailleur social de se qualifier. Ainsi, les étudiants qui désirent se perfectionner pour l'enseignement en classe via cette route suivent un programme de cours et font des expériences éducatives basées sur la théorie et la pratique de l'enseignement, le tout étant considéré comme une forme de « helping profession ».

— *Le second programme (déterminé par chaque étudiant)* est un programme fait sur mesure formé de cours et d'expériences éducatives centrés sur les services humains que chaque étudiant décrit et soumet à un comité pour approbation ou pour modification. En esquissant son propre programme, l'étudiant peut sélectionner des expériences éducatives provenant de diverses sources disponibles, non seulement du milieu universitaire mais aussi de différentes agences ou institutions. Les étudiants qui ont opté pour les programmes constitués individuellement ont un séminaire en commun centré sur la théorie et la pratique des services humains.

# I — LE PLURALISME EN FORMATION DES MAÎTRES : RÉACTIONS INITIALES ET POSITIONS DE DÉPART

La première séance de travail a donc été consacrée à l'expression des réactions initiales des participants face au thème du séminaire. Certains y sont allés d'une brève communication orale, d'autres ont résumé ou expliqué rapidement un texte qu'ils avaient préparé pour l'occasion.

Le tour de table nous a permis de recueillir un ensemble de commentaires centrés les uns sur le thème du pluralisme, les autres sur les documents du C.O.P.I.E., d'autres enfin sur des éléments de la problématique de la formation et du perfectionnement des maîtres. Les points de vue ont été juxtaposés, ils n'ont pratiquement pas été discutés ou confrontés les uns aux autres. Dès le début des travaux se trouvait donc reflétée la diversité des intérêts, des préoccupations et des expériences des personnes rassemblées.

On n'a d'ailleurs pas cherché à concilier les différentes tendances. Les divergences, les accents particuliers brossent l'espace de toile de fond initiale, le paysage de départ qui permettrait peut-être dans un mouvement réflexe de mesurer le chemin parcouru au cours du séminaire.

Comme PROSPECTIVES reproduit quelques-uns des textes présentés, nous nous bornerons ici à dégager, à larges traits, les faits saillants des interventions\*.

1° *Plusieurs ont souligné l'existence manifeste du pluralisme dans la société, en éducation et dans la formation des maîtres* : diversité des valeurs, des opinions, des croyances ; variété des modes de vie, des conceptions économiques, sociales ou politiques. « Nous n'avons plus le choix, désormais il faudra diversifier le type de formation que nous offrons aux étudiants et aux maîtres » (André Paré). De fait, soutient un autre participant, « 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 illustrent bien que le monde scolaire est depuis longtemps acquis au pluralisme. » (Ulric Aylwin).

— Certains intervenants ont cependant formulé des sourdines ou proposé quelques nuances.

Ainsi un artisan du renouveau pédagogique au plan de l'école elle-même a pu témoigner combien il est difficile et épuisant de vivre, d'expérimenter le pluralisme.

Et cet autre qui propose la distinction suivante :

— « À mon avis, il s'agit bien d'un pluralisme de conceptions et non d'un pluralisme des pratiques. La survie d'une société pluraliste sera fonction de sa tolérance à des pratiques différentes. Passer de la liberté de pensée à la liberté d'expression, à la liberté d'action est un processus lent et difficile. Et il ne m'apparaît pas que l'on ait vraiment développé au Québec le pluralisme des pratiques sociales et des pratiques éducatives ; on s'est bien sûr permis certains projets avant-gardistes sous le couvert (et le contrôle) de l'expérimentation, projets variés à la mort prématurée, à la survie marginale en situation aseptisante, ou à la contamination progressive par la pratique officielle... » (Régent Fortin)

2° *D'autres ont fait ressortir que le concept de pluralisme n'est peut-être pas aussi simple qu'il peut paraître à première vue ; que la pratique du pluralisme est très exigeante, qu'il y a des niveaux de pluralisme, un contexte au pluralisme, des conditions au pluralisme.*

Les textes de Pierre Lucier (page 40) et de Guy Brouillet (page 50) illustrent bien ce point.

3° *Quant à cette tendance à faire du pluralisme une sorte d'idée directrice pour la formation des maîtres, elle a suscité des réactions diverses dont plusieurs à saveur nettement critique, pour des raisons variables d'ailleurs.*

— Certains ont parlé de technique de diversion, de fuite en avant ou de fuite en arrière pour éluder les vrais problèmes de la formation des maîtres. « Découvrir le pluralisme soit, il crève les yeux et le nier serait remettre en cause l'un des fondements mêmes

\* Chaque fois que nous citons un extrait d'un *texte écrit* soumis par l'un ou l'autre des participants, nous indiquons le nom de l'auteur. Il n'en va pas de même pour les communications orales.

de la démocratie. Par contre, l'institutionnaliser c'est encore une fuite en avant, un refus de s'impliquer, de prendre des décisions, d'engager sa responsabilité » (Jean-Paul Legrand).

— Plusieurs ont souligné que les problèmes de structure et d'organisation étaient beaucoup plus déterminants que celui du pluralisme. Un praticien du perfectionnement : « Le mur infranchissable, on le rencontre chez le registraire ou le responsable du financement, pas chez les planificateurs, les enseignants, les étudiants, les idéologues ». Un responsable de programmes de formation des maîtres soutient pour sa part : « Le plus important c'est de faire face au problème de la diversité des besoins qui appelle une diversité de formations. Le problème du pluralisme est davantage un problème d'organisation qu'un problème philosophique. Il faut faire en sorte de lever les entraves. Il faut équiper les différents systèmes de formation des maîtres d'une façon telle qu'à mesure que se manifestent des besoins, on puisse répondre de façon fine à ces besoins ».

— Un autre s'est demandé : « Vise-t-on une diversification des produits pour garder le monopole ?

Traduit-on par là une sorte de résignation devant l'incapacité d'établir des consensus ? S'agit-il d'un nouveau slogan ou d'un nouveau gadget ? »

— « Le pluralisme peut être un slogan destiné à camoufler un manque de planification et une certaine indifférence en matière de cohérence, une politique de compromis visant à réduire les conflits en permettant à chacun de « se forger sa propre opinion ». Si l'on peut abuser de la notion de cohérence pour justifier l'imposition d'une seule idéologie éducative à tous les établissements, on peut aussi abuser de la notion de pluralisme en érigeant au rang de politique publique la fragmentation et le chaos. » (Norman Henchey)

4° Certains ont estimé que le projet éducatif mis de l'avant dans le *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* pourrait contribuer au développement de modèles diversifiés de formation et de perfectionnement des maîtres mais tout dépend de sa mise en oeuvre. Il y a une façon de concevoir et d'appliquer pareil projet qui tend vers l'uniformisation bien plus que vers la diversification. À long terme cependant, on peut penser que « le développement de pédagogies nouvelles, reposant sur des conceptions autres de l'activité éducative, produira des effets sur l'orientation de l'école à la

fois pour la transformation des « formateurs » et la formation différente des formés. (Régent Fortin).

5° *Quelques participants ont insisté sur l'importance à accorder au développement de l'autonomie professionnelle dans la formation des maîtres.* Il faut faire plus qu'informer les maîtres de la diversité des options philosophiques et pédagogiques possibles. Il faut les amener à se brancher, à se donner une spécificité ; il faut travailler à les outiller adéquatement. « Le maître, s'il est tout, ne sera rien. Le maître existe en fonction du rôle de l'école qui poursuit, à différents niveaux, différents objectifs » (Marcel Lavallée). Pour quelques-uns, le développement de l'autonomie professionnelle exige de l'enseignant qu'il vive une pratique pédagogique qui soit en relation étroite avec une philosophie de l'éducation et une conception de l'activité éducative qu'il s'est lui-même données et qui traduisent des convictions profondes, mieux une façon d'être et d'agir.

Un participant a, par ailleurs, posé ce problème de l'autonomie des enseignants en d'autres termes : « Au lieu de se demander comment le pouvoir central, tout en gardant des responsabilités « qu'il ne peut déléguer », peut en *décentralisant* ses pouvoirs favoriser davantage l'autonomie et les initiatives locales, on pourrait se poser la question suivante : Pour former une personne autonome (aux divers niveaux primaire, secondaire, collégial et universitaire), quelle autonomie doit lui-même posséder dans son activité professionnelle le professeur, le principal de l'école ou le directeur de département, le directeur général de commission scolaire ou le doyen de faculté ? Selon cette dynamique ascendante, la décentralisation et la reconnaissance de l'autonomie responsable se situeraient non pas dans un contexte de gestion et d'administration mais dans un contexte d'éducation et d'actualisation des ressources personnelles et institutionnelles » (Charles Caouette).

6° Certains participants ont indiqué qu'il faudrait situer la problématique de la formation des maîtres en regard de l'enseignement du premier cycle universitaire d'une façon générale. Rigidité et cloisonnement des programmes, trop grande spécialisation, morcellement des activités qui apparaissent au programme, juxtaposition d'éléments plutôt que synthèse harmonieuse, etc. À ce sujet, l'Avis du Conseil des Universités (1974) conserve toute sa pertinence et son utilité pour une identification des principales lacunes de la formation des maîtres au Québec.

7° *Quelques participants ont souligné les problèmes rencontrés au Québec depuis que la formation des maîtres a été confiée à l'Université. Ils ont fait ressortir notamment le contexte dans lequel les formateurs ont été appelés à travailler et les défis nombreux auxquels ils ont été confrontés.*

La décision de confier aux universités la responsabilité de la formation des maîtres est, selon M. Marc Gagnon, une « initiative fort louable qui prévoyait enrichir le processus de formation initiale des enseignants au contact immédiat des chercheurs en éducation. Pouvait-on prévoir, au moment de cette décision, que c'était là un objectif qui ne saurait être atteint à court terme. En effet, à moins de croire à une osmose instantanée de la longue tradition universitaire de la recherche par les néo-universitaires de l'éducation, il fallait prévoir que ces derniers devaient faire l'apprentissage du métier de chercheur avant d'en fertiliser leur enseignement aux futurs maîtres. Or les Facultés ou départements des sciences de l'éducation naissants accueillaient surtout les personnels des anciennes écoles normales, personnels généralement très près des milieux scolaires et de la pratique de l'enseignement mais, sauf pour quelques exceptions, ayant peu ou pas d'expérience dans le domaine de la recherche.

Laissés à eux-mêmes, les néo-universitaires de l'éducation eurent à s'attaquer rapidement à trois tâches : fournir une formation initiale et un perfectionnement en catastrophe à un système d'éducation demandeur insatiable de personnel ; s'initier à la double fonction habituelle du professeur universitaire, enseignement et recherche ; enfin, faire accepter à l'institution universitaire la validité de ses activités professionnelles. La première tâche est à peu près terminée, tout au moins est-elle revenue à une dimension normale. La seconde est à peine amorcée. On pourrait élaborer longuement sur les causes de ce retard. Évidemment, on ne crée pas en dix ans de grandes Facultés des sciences de l'éducation. Les autres Facultés plus anciennes de nos universités québécoises commencent à peine à prendre une place convenable après, pour certaines, un siècle d'existence. Or il est bien connu, et le rapport de la C.E.U. le souligne bien, que les subventions de recherche ont été distribuées parcimonieusement aux institutions de formation. Comment alors inciter des professeurs débordés par une tâche de formation à s'initier rapidement à la fonction de chercheur lorsque les habitudes et la formation professionnelle antérieure n'y conduisent pas normalement. Il y faut des incitatifs. Ils sont à

peu près absents. En effet, et j'aborde ici la troisième tâche à laquelle se virent confronter les nouveaux universitaires de l'éducation : faire accepter à l'institution universitaire la validité de ses activités professionnelles. On connaît le léger mépris des universités de culture latine pour la pédagogie. Il y a peu ou pas de tradition dans la fonction de formateur de maîtres. De plus, un seul type de recherche est reconnu : la recherche fondamentale. Or les chercheurs en éducation acceptent, comme activités valides de recherche, les trois genres d'activités suivantes : 1) la recherche permettant d'élaborer une théorie ; 2) la recherche appliquée assurant une utilisation immédiate des résultats ; 3) l'élaboration et le développement de projets pédagogiques déterminés. Lorsque l'on sait que la promotion est la voie habituelle des récompenses universitaires, l'on comprendra rapidement l'effet négatif que peut avoir sur la motivation d'un formateur de maîtres le fait que ses activités professionnelles (supervision de stages, recherche appliquée, etc.) ne sont pas les critères usuels pour accéder à la gloire universitaire. Qu'une démobilisation s'ensuive ne devrait surprendre personne ».

Pour M. Jacques Genest, « il est loin d'être sûr (...) que ce soit l'irrespect du « pluralisme des conceptions de l'éducation, des conceptions de l'homme et des conceptions de la société » qui constitue maintenant la principale entrave au pluralisme. Ce serait plutôt, à mon avis, l'accumulation des contraintes de toutes sortes ayant mené les universités à jouer d'abord et avant tout le rôle d'un secouriste en matière de formation et de perfectionnement des enseignants qui a constitué le principal obstacle à l'émergence d'une prise en charge de cette fonction dans la perspective critique qu'on réclame.

Ce rôle de secouriste a conditionné les universités à répondre à des besoins définis largement en dehors de leur propre initiative : besoins des enseignants affectés à l'enfance en difficulté, besoins des enseignants du secteur professionnel, besoins de perfectionnement en enseignement des langues secondes, besoins de perfectionnement en enseignement du français, besoin bientôt de la polyvalence verticale des spécialistes du primaire, besoins annoncés aussi de polyvalence horizontale au secondaire et j'en passe. Chaque fois que de tels besoins surgissaient, il fallait « organiser » la réponse de l'Université en tenant compte, par ailleurs, des contraintes propres à la structure universitaire. Quand on passe 100% du temps disponible à tenter d'une part de répondre aux besoins définis par le ministère et de naviguer d'autre part entre les récifs des exigences « budgéo-



administratives » de l'Université, on finit par se laisser distraire de la recherche de l'innovation ! Je note d'ailleurs que nous approchons d'un seuil critique où l'évocation même du renouvellement des pratiques en matière de formation et de perfectionnement des enseignants soulèvera la résistance des milieux universitaires, tant s'est répandue l'association entre les notions de « commande » et de « renouveau » dans ce domaine. La pente sera donc difficile à remonter. »

8° *Plusieurs ont réclamé l'énoncé d'une véritable politique de la formation et du perfectionnement des maîtres.* Énoncé qui contribuerait à la levée des contraintes pesant actuellement sur la formation des maîtres et qui situerait mieux les interventions du ministère de l'Éducation ainsi que les prérogatives et l'autonomie des centres de formation.

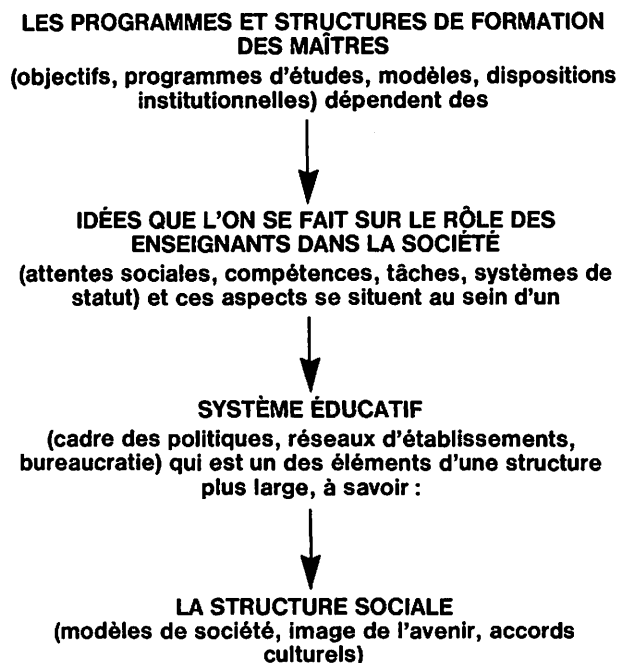
Par exemple, pour Jean-Paul Legrand, il faudrait dégager le ministère de l'Éducation de toute intervention en matière de programmes de formation des maîtres, ses fonctions propres étant plutôt de se pencher précisément et de manière continue sur les besoins ressentis par le système d'éducation et de s'assurer que les nouveaux maîtres sont capables d'enseigner (probation et certification) ; en même temps, selon ce participant, il faudrait établir clairement la responsabilité complète des universités en matière de formation des maîtres ainsi que leur autonomie pour la détermination des programmes, contenus et méthodes ; cependant, ajoute-t-il, il faudrait obliger les universités à évaluer constamment leur processus de formation (programmes, contenus, méthodes) en fonction des *besoins* du milieu de l'éducation avec lequel elles sont immédiatement en contact ou de ceux que le Ministère détectera et leur communiquera de même qu'en fonction des *évaluations* faites par le ministère. Un participant a cependant exprimé la crainte qu'à la carence d'une politique, succède une doctrine, qu'à la diversité des points de vue, succède un consensus appauvrissant. Un autre d'ajouter : « c'est important qu'on ait une politique, mais le but n'est pas que tout le monde passe par le même moule. L'avenir se produit toujours en dehors des politiques. Les nouveaux courants de pensée naissent toujours en marge des politiques établies... »

#### Pour terminer...

Cette première séance de travail a permis de constater qu'il y avait chez les participants un très vif intérêt pour une discussion à partir de problèmes collectifs importants et nécessitant une réflexion

concertée des principaux intéressés. On a pu noter un désir de contribuer à l'amélioration des politiques existantes ou à l'élaboration d'une nouvelle politique. Nous terminerons notre compte rendu des réactions initiales en citant un extrait du texte de M. Normand Henchey qui explicite certains enjeux fondamentaux et certaines embûches d'une politique de formation des maîtres :

*Avant de répondre aux questions sur les « limites du pluralisme » et l'à-propos des divers modèles de formation des maîtres, nous devons nous demander comment il faut aborder ces questions. Comment devons-nous décider des objectifs qui conviendront à la formation des maîtres au Québec pendant les dix prochaines années ? Quelles sont les politiques en matière de programmes (degrés de pluralisme, types de modèle, style d'enseignement et d'apprentissage, critères d'évaluation de l'enseignement) que nous pouvons prévoir ? Quelles sont les politiques en matière de structures (sur les plans pédagogique, administratif, institutionnel et financier) qui découlent logiquement de ces politiques de programmes ? À mon avis, nous devrions envisager un cadre dans le genre de ce qui suit :*



Si la structure sociale est dépourvue d'une série cohérente de postulats d'ordre culturel, d'une vision commune de l'avenir, d'une échelle acceptée de valeurs de base (s'il s'agit par exemple d'une

société en transition ou en débâcle sur le plan social) le système d'enseignement n'a d'autre mandat social que celui de tenter de répondre à la gamme la plus vaste d'attentes et d'exigences divergentes : il n'y a pas d'unanimité sur le rôle de l'enseignant (considéré comme un idéal social) et les responsables des programmes de formation des maîtres ont deux possibilités : (1) ou bien ils doivent essayer de satisfaire tout le monde à tous égards, en adoptant une philosophie libérale en soulignant que la « technique » est plus sûre que la

substance et l'objectif ; (2) ou bien ils doivent offrir une gamme d'options où l'étudiant pourra faire son choix et qui sont clairement définies afin que les employeurs éventuels puissent savoir « le genre d'enseignement » qu'ils engagent.

Je suis d'avis que c'est là la situation que nous connaissons actuellement au Québec. Il n'existe pas de philosophie, ni même de système philosophique de formation des maîtres qui puisse nous guider dans notre choix.

## II — RÉACTIONS FACE AUX EXPÉRIENCES PROPOSÉES PAR LE C.O.P.I.E.

Répartis en deux ateliers<sup>8</sup>, les participants ont été invités à se prononcer sur la douzaine d'expériences analysées dans les documents du C.O.P.I.E.<sup>9</sup>. Ils devaient répondre à une question formulée à peu près en ces termes : « À quel genre de maîtres, formés ou perfectionnés suivant l'une ou l'autre des formules décrites dans les documents du C.O.P.I.E., aimeriez-vous confier la formation de vos propres enfants<sup>10</sup> ? ».

Compte tenu de la diversité d'intérêts ou de situations des participants et de la variété aussi bien que de la richesse des expériences sur lesquelles ils étaient appelés à se prononcer, on imagine aisément le foisonnement de réactions qu'un tel exercice a pu susciter. Aussi est-il hors de question de rapporter *in extenso* la multitude de points de vue qui ont pu être exprimés. Il nous apparaît plus éclairant et plus utile d'essayer de faire ressortir quelles préoccupations majeures animaient les participants quand ils prenaient position pour ou contre une expérience donnée. Car, ici encore, on a pu observer des

différences d'accents résultant parfois d'options philosophiques nettement opposées, parfois de perceptions diverses des besoins à combler et des défis à relever au Québec. Manifestement ces différences étaient également conditionnées par le vécu personnel des intervenants et leur position stratégique (fonctions, responsabilités) en matière de formation et de perfectionnement des maîtres.

### A. Des préoccupations qui indiquent des orientations possibles

Dans les ateliers, chacun avait l'occasion d'exprimer les motifs de son choix ou de son rejet de telle ou telle formule. Il est évidemment impossible de rendre compte de la dynamique propre à chaque groupe, de montrer par exemple comment l'engouement d'un intervenant faisait contraste avec le scepticisme de tel autre. D'ailleurs le temps consacré à la discussions des expériences — un avant-midi seulement — n'a pas permis une confrontation serrée entre les participants, ni une pondération des arguments mis de l'avant. Ce que nous allons rapporter ici est donc une schématisation des préoccupations exprimées par des membres de l'un ou de l'autre atelier. Nous procédons par juxtaposition de points de vue, en précisant que l'essentiel de la démarche a consisté dans l'expression d'arguments en faveur d'une formule donnée, les motifs d'opposition ayant été moins explicites.

1. *Contribuer à une formation adaptée ou « sur mesure »* : l'un choisit le micro-enseignement, estimant que cette formule permet de mieux identifier les lacunes des maîtres ainsi que leurs atouts majeurs et d'établir par la suite un plan de formation plus personnel ; l'autre exprime son admiration pour le C.E.F.I.S.E.M. parce qu'il s'agit là d'une formation continue axée sur des besoins spécifi-

8. Les ateliers ont été formés à partir des deux critères suivants : a) faire en sorte que chaque atelier regroupe des personnes aux fonctions et affectations diverses : formateurs de maîtres ou enseignants, administrateurs, fonctionnaires, etc ; b) s'assurer d'un bon équilibre au plan de la représentation géographique et institutionnelle. La composition des ateliers est demeurée inchangée tout au long du séminaire. L'un était animé par M. Régent Fortin avec M. Ulric Aylwin comme secrétaire ; dans l'autre ce sont MM. Gabriel Aubin et Lucien Vachon qui assumaient ces rôles.

9. Pour une brève présentation de ces expériences, pp. 14-19.

10. Comme on l'a fait remarquer dans un des ateliers, il est loin d'être certain que tous les participants ont exprimé leurs préférences en pensant à ce qu'ils souhaiteraient pour leurs enfants. Bon nombre ont fait un choix en portant un jugement sur les mérites respectifs des diverses expériences en cause.

ques, nouveaux, originaux et il ajoute : « Il faudrait divers C.E.F.I.S.E.M. pour répondre à des besoins particuliers, par exemple le problème des enfants en difficulté d'adaptation ou celui des milieux dits défavorisés » ; un troisième apprécie la formule du DLH où la formation continue constitue une partie intégrante de la tâche d'enseignant mais s'allie à une très grande souplesse au plan du contenu du perfectionnement ; d'autres penchent pour le projet « PLUS » parce que le perfectionnement part de la tâche et répond à des besoins vécus et ressentis ; dans l'expérience de l'ARP, plusieurs attachent une grande importance à la composante visant à une personnalisation de la formation : celle-ci occupe un tiers du temps et offre la possibilité à la personne de recourir, selon ses besoins et intérêts, à divers centres de ressources (les universités parisiennes).

2. *Faciliter la transition entre milieu de formation et milieu de travail, l'articulation théorie-pratique* : ici on s'est référé tout particulièrement à l'expérience de l'« induction year » (TIPS) en Grande-Bretagne : l'entrée dans la profession est une étape particulièrement critique et souvent difficile à vivre, d'où l'intérêt d'un encadrement particulièrement soigné, mettant à profit ce qu'on connaît sur le sujet (expérience accumulée) et les ressources mêmes du milieu dans lequel s'engage le nouveau maître (sorte de système coopératif). Pour ce qui est de l'importance de mieux articuler la théorie et la pratique dans la formation initiale, elle a été mise en relief à plusieurs reprises et à l'occasion de commentaires portant sur différentes formules présentées par le C.O.P.I.E.

3. *Souci de proposer une formation unifiée* : pour trois intervenants, LUT se signale à l'attention par sa proposition d'un système favorisant une intégration des cycles, une formation de base pour les enseignants du primaire et du secondaire, une coordination des programmes, une formation à la communication, à l'interdisciplinarité et au travail d'équipe.

4. *Souci d'utiliser les ressources du milieu* : particulièrement manifeste à l'Université Simon Fraser où la Faculté des Sciences de l'Éducation est composée aux deux tiers d'enseignants qui se trouvent pour un an ou deux en congé sans solde de leur établissement et assument auprès des étudiants en formation des tâches d'enseignement et d'encadrement ; en Caroline du Nord, cette préoccupation se traduit également par le recours systématique à diverses ressources du milieu mises à contribution dans le cadre du « staff development program ».

5. *Se préoccuper de former des agents de changement* : ceux qui vivent l'expérience de l'ARP et les chefs d'établissements engagés dans le projet PLUS sont appelés à devenir de véritables agents de changement et animateurs de leurs milieux respectifs. Cette perspective doit être retenue, au dire de plusieurs, notamment quand il s'agit du perfectionnement des directeurs ou principaux d'école, dont un participant au moins attendrait davantage de leadership au plan pédagogique.

6. *Associer développement des personnes et développement institutionnel* : le projet PLUS exerce une séduction particulière auprès de certains parce qu'il montre comment le développement du personnel (enseignants et direction) peut se vivre à travers la prise en charge de l'école, la résolution de problèmes et difficultés propres à l'école, la mise en oeuvre de projets éducatifs s'enracinant dans le milieu propre à l'école. À la C.E.C.M. on a pu confirmer la justesse d'une telle orientation : dans un cas, on avait proposé aux enseignants des activités visant à les aider à effectuer leur travail en milieu populaire : cette « approche catalogue » a débouché sur un échec ; dans un autre cas, les enseignants, de concert avec le directeur de l'école, principal animateur en l'occurrence, ont été amenés à identifier leurs besoins de perfectionnement pour réaliser un « projet-école », à choisir eux-mêmes les ressources nécessaires, à les gérer : les résultats se sont avérés extrêmement positifs, plusieurs reprenant le goût à l'enseignement, ce qui s'est reflété d'ailleurs dans une baisse importante du taux d'absentéisme. Cette réussite a entraîné également une remise en question de la politique de perfectionnement de la Commission.

7. Les expériences du C.O.P.I.E. ont fourni à certains l'occasion de réaffirmer l'importance de bien spécifier en quoi consistent le rôle et la tâche de l'enseignement ainsi que la nécessité d'outiller efficacement les futurs enseignants : à ce sujet, on renvoie surtout à l'expérience de Houston (C/PBTE) ; d'autres par contre insistent plutôt sur l'intérêt d'une diversification des expériences d'apprentissage à proposer aux candidats se destinant à l'enseignement et sur la pertinence d'une formation multidimensionnelle : on pense alors à certains traits typiques de l'expérience de l'Université du Vermont, de celle de l'ARP ou de TVIND.

8. *Développer la préoccupation de mieux articuler formation initiale et formation continue* : pour plusieurs participants, il s'agit là d'une idée clé et d'un défi majeur à relever. Les professeurs ont

un besoin permanent de réfléchir sur leur fonction. Quand on décide de devenir enseignant on a une idée de ce qu'on veut devenir comme maître. Le grand choc pour plusieurs étudiants-maîtres c'est de prendre conscience, à travers les stages qu'ils font, combien il est difficile *en situation* d'incarner sa vision, son idéal, son projet. D'où l'importance d'assurer un soutien adéquat qui aide à surmonter ce choc initial. Plus tard, en cours d'exercice, les enseignants doivent constamment redéfinir leur position et leurs besoins qui évoluent avec l'âge. Dans l'exercice de la profession, il y a des étapes caractéristiques, des « passages » qu'il faut vivre et qui résultent d'un processus de maturation personnelle et d'évolution dans la pratique du « métier ». On commence à peine à s'intéresser à ces phénomènes et il faudrait prévoir des dispositifs capables de répondre de façon appropriée à ces types de besoins. Plusieurs des expériences de perfectionnement centrées sur le vécu même des enseignants en exercice pourraient contribuer à instaurer cette visée d'un développement unifié, intégré et dynamique, tout au long de la carrière.

## B. L'expérience la plus en vedette : celle de TVIND

De toutes les expériences, celle qui a obtenu le plus de suffrages et suscité le plus d'échanges de vues est celle de TVIND. Pas moins de dix participants l'ont choisie de préférence aux autres. Les motifs de leur choix sont révélateurs de ce qu'ils souhaitent comme maîtres et comme type de formation des enseignants.

Afin de ne pas allonger indûment ce compte rendu, nous nous contenterons d'énumérer les principales raisons alléguées pour justifier cette option tout en soulignant certaines réserves ou nuances formulées par ceux qui sont réticents face à la formule et parfois même par certains partisans de ce modèle.

1. TVIND amène les étudiants-maîtres à *vivre des expériences en dehors du milieu scolaire*, notamment par le voyage à l'étranger et un emploi à temps plein dans un établissement industriel, commercial ou agricole. Pareille ouverture est susceptible d'entraîner de nombreuses retombées positives :

- le voyage, facteur de maturation au plan personnel, peut contribuer à une meilleure perception du contexte local ou national et au développement d'une tolérance face à la diversité des cultures et des valeurs ;

- l'immersion sociale, caractéristique des deux premières années de la formation, est de nature à rendre l'enseignant plus sensible aux rapports école-société et aux conditionnements socio-économiques ou culturels qui pèsent sur les jeunes avec lesquels, il est appelé à travailler ; élargissement et affinement tout à la fois des perspectives politiques, sociales et économiques ;
- cette immersion entraîne une sensibilisation à d'autres vécus professionnels ;
- elle assume une formation au milieu de la vie même, à travers l'expérience concrète de la société : c'est en somme une démystification de la tradition livresque comme véhicule de la formation ;
- elle marque une coupure salutaire dans la vie des intéressés : par une distanciation géographique et temporelle, elle permet une réflexion critique sur les schèmes de valeur qui caractérisent le système d'enseignement et l'univers scolaire dans lequel les étudiants-maîtres ont passé une bonne partie de leur existence. Chacun doit se donner une certaine cohérence dans une pluralité d'expériences, de contextes et de milieux hétérogènes

2. TVIND vise à assurer une *formation totalement signifiante, autogérée et axée sur le changement social*. La place que prend la vie de groupe est à cet égard significative. Non seulement sensibilise-t-elle aux phénomènes de groupe que l'enseignant est appelé à expérimenter dans ses rapports avec ses collègues et avec ses élèves en classe, mais elle commande le développement d'une réelle solidarité, l'implication active de la personne dans un projet commun. De cette façon, on prépare des maîtres capables de contribuer à la socialisation des enfants en même temps que des citoyens entrepreneurs, optimistes face à la société et travaillant à la promotion de la collectivité dont ils sont membres.

3. À TVIND on réussit à *harmoniser développement personnel et développement professionnel* : il n'y a pas de dichotomie entre les deux. L'apprentissage des didactiques intervient à point nommé dans une économie de temps sans préjudice semble-t-il pour les formés. Ceux-ci deviennent de bons techniciens assez rapidement. Mais on subordonne l'intégration des disciplines et des techniques au développement personnel.

4. On met le maître en relation directe avec le monde du travail et on réserve une place aux travaux manuels dans la vie de groupe : il y a là un



facteur d'équilibre dans la formation de la personnalité au plan psychologique et social. On ne se centre pas uniquement sur le travail intellectuel.

5. On favorise une *cohérence entre le discours et l'agir*, en centrant notamment les activités des étudiants-maîtres sur la résolution de problèmes réels et la réalisation de projets précis (e.g. au retour du voyage à l'étranger : production d'un document ayant pour objet ce voyage).

6. *L'auto-évaluation occupe une place de choix* et elle est vue comme un facteur d'autonomie et de croissance personnelle.

7. Un participant a décrit TVIND comme un *modèle écologique* où le corps n'est jamais dissocié de l'esprit, le cognitif de l'affectif, l'éducatif de l'économique et du politique, le pays des autres pays.

Les réserves exprimées face à TVIND peuvent être synthétisées comme suit :

1. L'engouement pour TVIND semble reposer sur un postulat non verbalisé mais qui tendrait à considérer le futur maître comme un être aseptisé, ne connaissant rien de la « vraie » vie, du monde du travail, des problèmes sociaux. Pareil postulat apparaît pour le moins discutable à quelques-uns.
2. Selon certains, TVIND ne peut être universel. C'est une formule susceptible d'attirer des personnes fortement motivées qui acceptent d'apprendre une langue seconde, de se dépayser, de se couper de leur milieu d'origine, de vivre intensément une vie de groupe. Quelqu'un s'est demandé si en pratique TVIND ne recruterait pas surtout des gens provenant de milieux favorisés au plan socio-économique ?
3. La formation par projet est une stratégie parmi d'autres. Ce n'est pas tout le monde qui a ce besoin ou ce goût. Il n'est pas nécessaire d'aller loin d'ailleurs pour se dépayser, s'immerger dans un milieu défavorisé : la visite dans les familles, la fréquentation de la brasserie du coin, l'exploration des rues et ruelles du quartier de l'école sont autant de moyens de se familiariser avec l'univers quotidien des enfants avec lesquels on travaille.
4. Quelqu'un a dit souhaiter avoir plus d'information sur le contenu des programmes.

5. Certains doutent que TVIND permette d'intégrer formation personnelle et formation technique ou professionnelle. D'autres récuse l'importance accordée à la formation sociale au détriment peut-être de l'acquisition d'une compétence spécifique.

### C. En guise de finale : quelques remarques de portée générale

1. Les expériences identifiées par le C.O.P.I.E. offrent toutes de l'intérêt, chacune ayant été choisie par au moins quelques participants.

2. Plusieurs ont souligné que ces expériences n'ont pas toutes le même statut : certaines présentent un véritable modèle de formation ou de perfectionnement, d'autres sont de l'ordre des modalités pédagogiques ou administratives ; certaines n'existent pour le moment qu'à titre expérimental, d'autres sont plutôt marginales et ne rejoignent qu'un petit nombre de personnes, alors qu'une troisième catégorie correspond à des politiques définies et mises en oeuvre au niveau de tout un État.

Par contre, toutes ont pris naissance et s'inscrivent dans des contextes socio-culturels qui ne correspondent pas nécessairement au nôtre. Ce qui a amené plusieurs participants à exprimer l'avis que, dans certains cas tout au moins, notamment la formule de TVIND dont nous avons traité plus longuement à cause de la faveur qu'elle a connue auprès d'une portion importante des personnes rassemblées au cours de ce séminaire, il ne s'agit peut-être pas tellement de reproduire le modèle en question mais de s'en inspirer et de l'adapter en fonction de nos propres besoins et projets. Face à chaque expérience, il faut faire preuve d'esprit critique et se montrer capable de discriminer entre ce qui est transposable ici et ce qui l'est moins ou pas du tout.

3. Dans le prolongement de ce qui précède, notons que certains participants ont eu le réflexe spontané de concevoir des modèles de formation qui emprunteraient des traits à plusieurs des expériences : on voudrait par là tirer parti des lignes de forces de plus d'une formule. Ainsi pour ne donner qu'un exemple, quelqu'un, partisan pour l'essentiel du modèle de TVIND, mettrait à contribution les enseignants en exercice comme on le fait à Simon Fraser, recourrait au micro-enseignement pour favoriser la maîtrise d'habiletés spécifiques par les élèves-maîtres et prévoirait un encadrement spécifique pour la première année d'enseignement comme cela existe en Grande-Bretagne (TIPS)...

### III — LES PRINCIPAUX PROBLÈMES QUÉBÉCOIS<sup>11</sup>

Les participants du séminaire, qui sont pour la plupart des responsables d'expérience, ont identifié ce qu'ils considèrent comme les principaux problèmes québécois de la formation des maîtres. Cette opération a été faite d'une manière systématique par la technique du groupe nominal. Nous décrirons brièvement ce processus avant de présenter l'ensemble des résultats.

#### 1. La démarche

Les deux équipes qui avaient été constituées pour l'ensemble des travaux du colloque ont reçu la même question de départ : « Quels sont, d'après votre expérience, les principaux problèmes de la formation et du perfectionnement des maîtres au Québec ». Chaque participant, dans chacune des deux équipes, avait cinq minutes pour aligner sur sa feuille tous les problèmes qui lui venaient spontanément à l'esprit. On procédait ensuite à des tours de tables successifs afin de permettre à chacun de communiquer les énoncés qui se trouvaient sur sa feuille. L'animateur écrivait ces énoncés sur des grandes feuilles qu'il fixait ensuite au mur de manière à ce que l'on puisse en discuter collectivement pour fins de clarification. Une équipe a identifié 67 problèmes et l'autre 47.

Une fois clarifiés en groupe, les énoncés étaient soumis au vote individuel des participants. Chacun devait choisir parmi les 67 (ou les 47) énoncés les 8 qui lui semblaient les plus importants. Il devait ensuite déterminer un ordre de priorité parmi ces 8 énoncés et accorder des points (de 8 points à 1 point) selon l'importance relative de chaque énoncé.

Après avoir compilé les résultats de leur équipe respective, les deux animateurs ont regroupé tous les énoncés en catégories. En additionnant les points de chaque énoncé faisant partie d'une catégorie, on obtenait l'importance de la catégorie elle-même.

Les résultats de cette compilation ont ensuite été soumis aux participants réunis en plénière. Après discussion, on invita chaque participant à voter de nouveau, non pas sur les énoncés eux-mêmes mais sur les catégories.

La présentation des résultats que nous faisons ici a été délibérément dépouillée de l'appareil arithmétique. Nous allons rendre compte des principaux problèmes de la formation et du perfectionnement des maîtres en respectant l'ordre de priorité déterminé par les participants du colloque.

#### 2. Les résultats

Les 114 énoncés de problèmes peuvent être regroupés selon les huit (8) catégories suivantes (par ordre décroissant d'importance) :

- 1° Problèmes d'orientations et d'objectifs
- 2° Problèmes de structures et de mécanismes
- 3° Problèmes de ressources
- 4° Problèmes d'évaluation
- 5° Problèmes relatifs aux contenus et méthodes de formation
- 6° Problèmes relatifs aux personnes
- 7° Problèmes de contexte
- 8° Problèmes relatifs à la recherche pédagogique

Nous allons maintenant expliciter brièvement ce que recouvre chaque catégorie en empruntant, chaque fois que c'est possible, les termes utilisés par les participants.

##### 1° Problèmes d'orientations et d'objectifs

C'est le problème numéro un de la formation des maîtres au Québec. Des participants ont même déploré une absence de politiques et d'orientations au niveau national. D'autres, moins sévères, ont plutôt relevé l'absence de clarté et d'explicitation au niveau des conceptions éducatives, des modèles « alternatifs » de formation des maîtres, des objectifs de programmes, des éléments de compétence requis par la fonction d'enseignant. D'autres enfin, qui réussissent à y voir clair dans les politiques nationales, reprochent au ministère de l'Éducation sa vision monolithique de la formation des maîtres reposant sur une conception mécaniste et déterministe de l'apprentissage.

##### 2° Structures et mécanismes

À l'échelon provincial, on dénonce les contraintes uniformisantes du système scolaire dans son ensemble. L'absence d'autonomie locale et la bureaucratie du système où chacun exécute des tâches définies par d'autres provoquent un désarroi profond et un scepticisme élégant à l'endroit des règles, règlements, procédures et directives. Cela se traduit par une

11. Cette partie a été rédigée par M. Gabriel Aubin.

tricherie généralisée. Ainsi, l'uniformisation et la normalisation ne réussissent pas à favoriser l'articulation harmonieuse entre le Ministère, l'Université et le milieu scolaire. Le processus d'élaboration et de révision des programmes de formation est long et pénible ; les universités ont de la difficulté à satisfaire les besoins de formation au fur et à mesure qu'ils se manifestent. Pas d'articulation non plus entre formation initiale et formation continue qui devraient être conçues dans une perspective de continuité et de complémentarité. Notons enfin, à l'échelon provincial, l'absence de mécanismes facilitant le perfectionnement des maîtres en exercice. Faute de voir leur perfectionnement intégré à leur tâche et à leur horaire, les enseignants doivent souvent accomplir des prodiges pour concilier leur études, leur travail et leurs obligations familiales.

La déficience des structures et des mécanismes de fonctionnement ne se manifeste pas seulement au niveau provincial. On la retrouve aussi à l'intérieur des universités où les responsabilités de la formation des maîtres sont éparpillées dans plusieurs facultés, départements, modules et familles. On déplore là aussi un manque d'articulation et de coordination. Ajoutons que les structures universitaires ne favorisent pas les facultés et départements qui ont pour mission première de former des maîtres. Il n'y a pas de profil de carrière pour un formateur de maîtres à l'université. Dans certaines universités, on a même utilisé à d'autres fins des ressources destinées initialement à la formation des maîtres.

Enfin, même à l'intérieur des facultés et départements, la structure permet difficilement la coordination des activités de formation et la constitution d'équipes interdisciplinaires.

### **3° Problèmes de ressources**

Les participants trouvent que les ressources sont à la fois limitées et mal utilisées. Surtout les ressources humaines qui se trouvent sur le terrain et qui pourraient encadrer les futurs maîtres. Les directions d'écoles ne sont pas préparées à leur rôle de formateurs et de superviseurs des étudiants-maîtres ; on manque de tuteurs pour les stagiaires ; trop peu d'enseignants expérimentés veulent s'impliquer dans le processus de la formation des futurs maîtres ; l'université n'a pas réussi à établir des liens organiques avec les ressources potentielles du milieu. La création de centres régionaux de ressources pour la formation et le perfectionnement des maîtres pourrait amorcer une possible solution à quelques-uns de ces problèmes. On pourrait aussi identifier et

utiliser davantage les éducateurs naturels qui oeuvrent dans le périscolaire.

### **4° Problèmes d'évaluation**

On connaît peu le candidat avant, pendant et à la fin du processus de formation. De façon générale, on semble craindre de pratiquer des évaluations systématiques. À l'entrée, on ne sélectionne pas les candidats ; et si on le fait, on ne tient pas compte des aptitudes naturelles. En cours de formation, on note généralement une faiblesse des exigences et une incapacité d'évaluer d'autres acquisitions que les connaissances.

### **5° Contenus et méthodes de formation**

Devant l'accroissement du volume des connaissances, il devient de plus en plus difficile de sélectionner des contenus et de discriminer entre l'essentiel et l'accessoire. D'autant plus que l'on s'obstine à donner la part du lion au savoir plutôt qu'au savoir-être. Les programmes deviennent ainsi trop spécialisés et sophistiqués, souvent déconnectés de la pratique. Il faudrait y faire une plus large place à l'apprentissage concret de la pluralité des milieux socio-culturels du Québec. L'observation du milieu arrive trop tard dans le processus de formation.

Du côté de la méthodologie, on ne tient pas assez compte du vécu et du rythme de développement personnel des étudiants-maîtres dans la programmation des activités de formation. La distance entre l'université et la pratique fait que les maîtres ont de la difficulté à transposer leurs acquisitions. Ce divorce entre la théorie et la pratique se traduit également par le déséquilibre entre le style critique emprunté par les professeurs d'université dans leur enseignement et la pauvreté des moyens d'action mis à la disposition des maîtres lorsqu'ils se retrouvent dans une école et dans une classe. Notons enfin que la technologie est sous-exploitée dans l'éventail des méthodes d'enseignement utilisées par les formateurs de maîtres.

### **6° Problèmes relatifs aux personnes**

Ces personnes sont les planificateurs, les formateurs et les formés (futurs maîtres et enseignants en exercice). Les problèmes viennent de leur compétence (connaissance et expérience) et de leurs attitudes.

Chez les planificateurs on note une ignorance des lois qui régissent les processus d'apprentissage. Du côté des formateurs, on trouve regrettable que la

majorité d'entre eux n'ait pas l'expérience concrète de l'enseignement public et que certains soient même ignorants du monde scolaire. On souligne leur peur du risque et du changement ainsi que leur manque de créativité dans l'identification et l'utilisation des ressources. On constate chez ceux qui sont en situation de formation un scepticisme et une insatisfaction à l'endroit de ce qui leur est offert par l'université. Les candidats à la formation initiale ont une culture générale déficiente et une expérience limitée au monde scolaire. Les enseignants en exercice sont souvent des chasseurs de crédits, ce qui risque de fausser leur démarche de perfectionnement.

### 7° Problèmes de contexte

Les participants ont formulé un certain nombre d'énoncés qui traduisent des situations de fait virtuellement génératrices de problèmes. Il y en a trois qui ressortent avec assez de netteté :

- 1) la diminution de la clientèle primaire et secondaire ;
- 2) le vieillissement de la population des maîtres ;
- 3) le syndicalisme non préoccupé de professionnalisation qui entraîne une polarisation des questions de formation et de perfectionnement autour des conflits de travail.

### 8° La recherche pédagogique

C'est la catégorie où l'on retrouve le moins grand nombre d'énoncés avec cependant une assez forte insistance dans les scores attribués. On regrette notamment que la recherche appliquée ne reçoive pas la place qui lui revient à l'université et dans le milieu scolaire. Il y a peu de recherches pour infirmer ou confirmer les innovations, il s'ensuit que les solutions apportées aux problèmes identifiés dans le domaine de la formation des maîtres relèvent de l'empirisme et de l'amateurisme.

## IV — PERSPECTIVES D'AVENIR

À partir de la réflexion sur les expériences du C.O.P.I.E. et de la problématique élaborée à l'aide de la technique du groupe nominal, on a demandé aux participants de se prononcer sur ce qu'il serait opportun de mettre en branle pour améliorer la situation de la formation et du perfectionnement des maîtres au Québec. Il s'agissait en somme de dégager des pistes pour l'action. Deux séances de travail ont été consacrées à cette opération : le mercredi après-midi et le jeudi matin. Ici encore, on

## Conclusion

Nous avons cherché à donner un compte rendu complet et fidèle des séances de travail consacrées à l'identification des problèmes prioritaires. Nous avons présenté les énoncés par catégories et par ordre décroissant d'importance. Pour donner au lecteur une meilleure idée de l'importance relative des problèmes identifiés, nous terminerons en énumérant les huit (8) problèmes qui ont reçu le plus grand nombre de points et de votes :

	POINTS	VOTES
1° Manque d'articulation entre les lieux de formation et les besoins du milieu	69	15
2° Imprécision des objectifs de formation et des caractéristiques de la fonction d'enseignant	57	9
3° Déficience de l'évolution avant, pendant et après la formation	35	7
4° Absence de liens entre formation initiale et formation continue	27	7
5° Absence de leadership du MEQ en matière de coordination et d'animation	29	7
6° Insatisfaction et scepticisme des étudiants-maîtres	24	7
7° Faiblesse des exigences à l'entrée et pendant le processus de formation	23	4
8° Déficience de la recherche appliquée pour vérifier la validité des innovations	21	5

Il reste maintenant à faire l'étiologie de ces problèmes, à identifier leurs effets, à déterminer leur interrelations afin d'élaborer des solutions qui ont des chances de succès. Les participants du séminaire n'ont pas eu le temps d'entreprendre cette partie du travail d'une manière aussi systématique.

Peut-être y a-t-il des individus ou des groupes parmi nos lecteurs qui voudront utiliser ce matériel et pousser plus loin l'opération déjà amorcée. C'est un des objectifs que nous visions en communiquant les résultats de la démarche accomplie par les participants du séminaire.

a fonctionné en deux ateliers séparés, sans qu'il y ait mise en commun, ni de plénière. On peut se rendre compte après coup que les modalités de fonctionnement et de discussion n'ont pas été exactement les mêmes d'un atelier à l'autre. Cependant on note une convergence de vues autour de certains éléments ou jalons susceptibles d'inspirer l'élaboration d'une éventuelle politique de la formation des maîtres.



## ATELIER NO 1

Chacun des membres de l'atelier a d'abord énoncé quel serait son plan d'action s'il avait le pouvoir de régler certains des problèmes identifiés au cours de l'exercice précédent. Cela nous a valu une série de projets ou d'intentions, à partir desquels il est possible de dégager quelques tendances majeures :

- 1° l'importance d'associer le milieu (école, commission scolaire, collège) dans l'élaboration et la mise en oeuvre des activités ou programme de formation et de perfectionnement des maîtres ; que pour le perfectionnement en particulier les projets soient définis par et pour le milieu et que les personnes oeuvrant dans les écoles, les commissions scolaires, les collèges aient la possibilité (y compris les moyens financiers) d'aller chercher les ressources dont elles ont besoin pour réaliser leurs projets ;
- 2° l'importance d'assurer le sentiment d'appartenance à une profession chez les enseignants ; que ceux-ci développent le sens d'une identité propre ; qu'ils acquièrent une compétence spécifique, qui les rendra capables de fonctionner dans le système en sachant clairement le rôle qu'ils peuvent y jouer, parce qu'ils ont été outillés pour le faire et qu'ils ont une claire vision des objectifs qu'ils poursuivent ;
- 3° que l'on favorise l'émergence de plusieurs types de formation mais qu'il y ait cohérence interne pour une formation donnée ; ce qui commande la même cohérence, la même concertation ou intégration du côté de l'équipe des formateurs ;
- 4° que l'on crée des centres de formation des maîtres sur le campus universitaire (certains ont dit que ces centres pourraient être logés ailleurs) afin de favoriser le développement du sentiment d'appartenance dont on parlait précédemment et où l'on aurait souci d'y développer des modèles de formation bien spécifiques pouvant d'ailleurs varier d'un centre à l'autre.

Cela fait, les membres du groupe d'un commun accord ont décidé d'étudier de plus près une orientation suggérée par M. André Paré et autour de laquelle s'est fait une sorte de consensus. Les principales caractéristiques de la proposition sont les suivantes : *La formation initiale continuerait d'être dispensée par l'Université ; la formation continue serait de la responsabilité du milieu.*

## Quelques traits descriptifs <sup>12</sup>

### À propos de la formation initiale

- Sans nier l'intérêt ou la nécessité d'un *tronc commun*, il faudrait assurer la prise en charge de cette formation par des équipes de professeurs bien *intégrés*, c'est-à-dire partageant les mêmes vues profondes sur le sens à donner au programme de formation. Ces équipes auraient un projet précis à proposer aux étudiants-maîtres et devraient ressembler aux équipes d'éducateurs qui, dans les écoles, sont appelées à vivre et à incarner des modèles et projets éducatifs diversifiés mais bien spécifiés. En somme, on pourrait avoir plusieurs types de formation, mais en s'intégrant à une équipe donnée, on serait amené à développer une cohérence, une congruence au plan de la pensée et de l'agir.

Pour prendre une expression du Livre vert, les équipes de formateurs et les étudiants-maîtres seraient appelés à afficher leurs couleurs.

- La responsabilité de la probation (temporaire ou permanente) serait du ressort de l'État, du ministère de l'Éducation avec participation des Corporations concernées.
- Il faudrait que, dans les études graduées, on prenne en considération ce qui se fait dans les écoles dites « alternatives » et qu'on en tienne compte. Qu'à ce niveau donc, on ne se limite pas à la formation scientifique de type traditionnel.

### À propos de la formation continue

- C'est la communauté locale qui définirait ses besoins. Pour ce faire, on pourrait créer un comité formé de parents, d'enseignants, de représentants des commissions scolaires et de l'université.
- Pour répondre aux besoins, on ferait appel à une diversité de ressources, notamment à celles de l'université, mais pas exclusivement.
- Il faudrait tendre à mettre sur pied, dans les régions, des écoles ou à tout le moins des classes dans des écoles répondant à une diversité de modèles et de projets éducatifs, ce qui du même coup permettrait de constituer un réseau pour les stages de formation des maîtres et un bassin

12. Les membres de l'atelier avaient bien conscience de ne pas avoir traité de toutes les facettes du problème...

de personnes capables d'encadrer les maîtres et futurs maîtres.

- Il faudrait voir à l'organisation de centres de ressources où l'on trouverait du personnel, du matériel, de la documentation, des locaux, la possibilité d'une initiation à des techniques ou technologies, etc.
- Il faudrait aussi prévoir des structures de perfectionnement pour les professionnels et les principaux appelés à travailler avec les enseignants et à leur apporter soutien et encadrement.

### Signification et pertinence de l'orientation proposée

Le groupe ne présente pas cette orientation comme LA solution aux 114 problèmes identifiés. Mais il est convaincu qu'en l'adoptant on se donnerait un instrument à l'aide duquel on pourrait ensuite reprendre les problèmes et chercher à leur apporter des solutions concrètes. C'est une orientation assez large pour permettre la diversité. C'est une proposition qui indique *une direction* à emprunter. Il faudra y aller par étapes, de façon progressive, en respectant le cheminement des personnes et des institutions mises en cause mais aussi en ayant le souci très net de tirer parti des occasions favorables qui se présentent, notamment pour ce qui est des endroits où commencer à implanter le « modèle ». Mais il faudra tout de même que cette implantation soit suffisamment massive (seuil critique à déterminer) si l'on veut qu'elle ait un impact et qu'on puisse s'en apercevoir.

Pareille orientation repose sur un certain nombre de principes et offre plusieurs avantages, notamment les suivants :

1. elle permet de respecter l'énorme diversité des besoins des personnes, des groupes, des milieux et de fournir une réponse la plus adaptée possible à ces besoins ;
2. elle mise sur le respect des ressources existantes et une utilisation maximale de ces ressources, quelles qu'elles soient ;
3. elle repose sur un postulat de confiance dans les personnes et les groupes capables de déterminer leurs besoins et les ressources qui leur seraient nécessaires ;
4. suivant une telle orientation, les enseignants en exercice et les futurs maîtres seraient appelés à faire des choix, à se donner une vision de leur action et de leur développement personnel et professionnel ;

5. les formateurs seraient appelés à travailler en équipe avec des visées cohérentes, intégrées touchant la formation et le perfectionnement ;
6. elle favoriserait l'émergence de réseaux de classes, d'écoles, de personnes avec lesquelles on pourrait travailler de façon signifiante à cause de la convergence de conceptions, de préoccupations et de pratiques, étant toujours entendu qu'il y aurait diversité des projets éducatifs.

Il ne faudrait pas croire — comme nous l'avons déjà dit — que cette proposition fournit réponse à tout. Dans l'atelier, on a formulé et explicité diverses interrogations touchant :

- la durée, l'orientation et le contenu des programmes de formation initiale ;
- les problèmes relatifs à l'évaluation ;
- les centres de ressources...

Mais on a convenu qu'on était en présence d'une hypothèse de travail extrêmement intéressante à partir de laquelle on pourrait maintenant raffiner les modalités d'orientation et de mise en oeuvre.

### ATELIER NO 2<sup>13</sup>

Une très large unanimité a caractérisé les échanges du groupe, les différences individuelles ne se manifestant qu'au niveau des tactiques ou des priorités stratégiques.

Le groupe a constamment utilisé un modèle de discussion, ou si l'on veut un tableau de classement des données, qui est le suivant.

1. structures de la formation et du perfectionnement des maîtres.
2. programmes
3. définition de la fonction d'enseignant
4. le système d'éducation
5. le contexte social
6. les perceptions, valeurs, philosophie de base.

Dans ce tableau, c'est le niveau 6 qui fonde tout, c'est-à-dire que c'est à partir d'une certaine vision de la réalité que se développe un contexte social (niveau 5), lequel se dote d'un système d'éducation (niveau 4) etc. Donc 6 niveaux qui sont cohérents et qui évoluent par le jeu constant des inter-influences.

Si on place ces six (6) niveaux *en ordonnée*, on peut classer *en abscisse* toutes les expériences décrites

13. Le compte rendu de cet atelier no 2 a été rédigé par M. Ulric Aylwin.

par le C.O.P.I.E., par exemple TVIND et P.B.T.E., et les 100 problèmes identifiés par les participants.

La deuxième constatation faite par le groupe est que chaque modèle possible possède et *doit* posséder sa cohérence interne. Les lacunes de nos systèmes de formation et perfectionnement des maîtres viennent justement du fait que l'un des niveaux est incomplet ou que l'on veut intégrer de force dans un système des ingrédients qui appartiennent à un autre système.

Comment procéder pour améliorer le système québécois actuel, ou pour faciliter l'émergence de nouveaux systèmes ? C'est ici que les avis diffèrent. On a donc, tour à tour, affirmé qu'il fallait commencer par le niveau 1 (les structures) afin d'*ouvrir concrètement* tout le champ des possibles, ou encore par le niveau 6 (les visions du réel) pour afficher dès le départ le pluralisme culturel, ou encore par le niveau 3 (la fonction de l'enseignement) pour établir un rapport maître-élèves harmonieux...etc.

De l'ensemble des solutions concrètes envisagées il ressort les suivantes :

1. toute solution ou proposition devra absolument être *située* dans le *réseau des coordonnées* qui la définissent comme élément d'une *gestalt* ;
2. le plus important à long terme, et le plus urgent pour amorcer des solutions, est de FORCER, systématiser, le rapprochement de l'université et des milieux ; du futur maître et du monde socio-culturel de ses futurs élèves ;
3. pour que cela soit possible, il faut commencer par *déconcentrer* la formation et le perfectionnement des maîtres en réduisant beaucoup le pouvoir monolithique du Ministère et l'élitisme isolationniste des universités ;

4. à un niveau plus concret, cela exige :

- 4.1 des attitudes non seulement *permissives*, (c'est-à-dire d'une indifférence qui laisse le poids de l'inertie freiner les croissances originales) mais *facilitantes*, c'est-à-dire fournissant l'aide utile ;
- 4.2 il faut donc recruter des agents de changement ;
- 4.3 il faut surtout placer, de haut en bas, des gestionnaires du changement ;
- 4.4 il faut en bref, passer d'un modèle pyramidal de la société, à un modèle multicentrique (en anglais SPIN, c'est-à-dire Segmented Polycephalic Ideological Networks.

En conclusion, le groupe propose unanimement le modèle complexe de M. André Paré<sup>14</sup> comme voie de solution concrète, comme orientation de changement.

...Et le groupe pense que le Ministère serait peut-être bien avisé de reconvoquer le présent séminaire pour réagir en temps utile à ses éventuelles orientations touchant la formation et le perfectionnement des maîtres au Québec.

14. Alors que dans l'atelier no 1, on a discuté à partir d'un court exposé de M. Paré, dans l'atelier no 2 on est parti du texte écrit présenté par M. Paré comme réaction première au thème du séminaire et reproduit dans ce numéro de PROSPECTIVES (cf. p. 49).

## **AVIS aux LECTEURS**

Ce numéro double sur la formation des maîtres reporté en OCTOBRE celui que nous avons prévu en avril sur LA CONDITION DE L'ENSEIGNANT QUÉBÉCOIS.

Nous invitons les enseignants de tous les niveaux à nous faire parvenir leur texte avant le **15 mai 1980**.

Nous nous excusons auprès de nos lecteurs de ce contretemps dû à des circonstances indépendantes de notre volonté.

LA RÉDACTION.