Document generated on 04/17/2024 2:36 a.m.

Québec français

La formation des maîtres

Roland Piquette

Number 76, Winter 1990

URI: https://id.erudit.org/iderudit/44626ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Piquette, R. (1990). La formation des maîtres. *Québec français*, (76), 24–26.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1990

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

La formation des maîtres

Roland PIQUETTE

Quand on a établi le nouveau programme de l'élémentaire en 1948, on a insisté sur son originalité qui tient surtout à son esprit, à savoir : il veut être éducatif : la manière est plus importante que la matière; l'assimilation et le développement priment sur la quantité; il veut s'adapter à l'enfant ; l'école existe pour l'enfant; il veut provoquer l'activité : l'enfant doit être l'agent principal de sa propre formation; il veut socialiser l'enfant pour qu'il vive en société et soit capable d'un juste exercice de sa liberté; il veut tenir compte des différences individuelles.

On se croirait non pas à l'époque du Département de l'Instruction publique, mais en pleine réforme scolaire créée par le Rapport Parent. Pourtant ce nouvel élan venait du milieu de l'époque, soutenu par une documentation expliquée dans la *Revue de l'Instruction publique* avec une série d'articles sur les méthodes actives. En 1965, moins de 20 ans plus tard, le Rapport Parent affirme : *«Les témoignages que nous avons reçus et les constatations que nous avons pu faire nous-mêmes nous laissent croire que, sauf exception, l'enseignement élémentaire du secteur français ne correspond pas en fait à la conception intéressante qu'en présente le programme d'études. Ce programme préconise l'école active. Il y a lieu de se demander comment il se fait que la grande majorité de nos classes élémentaires en soient encore à l'enseignement livresque et anémique qui a souvent été dénoncé devant nous, particulièrement par les instituteurs eux-mêmes. La preuve est faite qu'il ne suffit pas de prôner l'école active pour que l'école active se réalise*[1]*.»*

Le Rapport Parent s'empresse ensuite de blâmer les enseignants tout en reconnaissant qu'ils ne sont pas les seuls responsables et qu'il faut vérifier les conditions d'enseignement. Malgré cette affirmation, la réforme scolaire s'est attaquée aux écoles normales qui semblaient les grandes responsables de la piètre qualité, disait-on, de la formation des maîtres qui y était faite. Les décideurs politiques voulaient réduire le nombre des écoles, nombre qui était excessif surtout du côté des écoles normales de filles, à savoir 125 pour les filles (écoles privées) et 10 pour les garçons (écoles d'État).

Les décideurs politiques voulaient aussi donner une formation des maîtres plus poussée en l'élevant au niveau universitaire. Cette décision réunissait dans un même jugement global écoles normales de filles et écoles normales de garçons. On mettait de côté de façon cavalière les efforts de regroupement autour des écoles normales de garçons, regroupement appelé «marché commun», qui avait augmenté la spécialisation à 27 crédits de concentration dans une matière, c'est-à-dire déjà une année complète (la 16e) de niveau universitaire.

La Fédération des écoles normales avait proposé de consacrer ce regroupement en faisant des centres de formation des maîtres qui auraient un rattachement avec les universités selon la forme d'un établissement associé. La réforme allait entraîner une déformation des maîtres parce que l'université n'avait aucune expérience dans ce domaine et qu'en plus, pour le secondaire surtout, le milieu universitaire avait des professeurs sans expérience du milieu scolaire; leur seul souci était de développer la connaissance de la matière à enseigner. L'expérience prouve d'ailleurs que, encore actuellement, c'est au niveau secondaire que les besoins de formation sont les plus grands et nécessitent une collaboration plus intense entre les professeurs d'université et les enseignants des écoles.

On peut aussi ajouter que plusieurs professeurs d'université, dans les programmes de formation des maîtres du secondaire, ont un suprême mépris pour la pédagogie, mépris qu'on pourrait facilement observer à leur façon de traiter leurs étudiants. Pour compenser cette carence, les universités ont même dû organiser des services de pédagogie. Vous pouvez cependant imaginer l'inquiétude de voir la formation des futurs maîtres du secondaire leur être confiée.

La transition

Le passage des professeurs d'écoles normales de garçons à l'université s'est fait sans problèmes majeurs. Cette affirmation est vraie surtout pour ceux qui avaient des titres universitaires du second cycle. Étant donné la magie qu'avait un doctorat aux yeux du comité de sélection, ce passage était automatique.

La situation qui vient d'être décrite s'applique particulièrement à l'UQAM lors de sa fondation, mais on pourrait dire que plusieurs facultés de formation des maîtres à leurs débuts ont connu les mêmes problèmes. L'UQAM venant du regroupement de quatre établissements d'État et du Collège Sainte-Marie, il y a eu lutte intérieure pour la prise en mains du nouvel établissement. Les départements centrés sur les matières ont eu tendance à éliminer les professeurs venant des milieux d'État qui leur semblaient étrangers et même incompétents : les maîtrises et doctorats des professeurs d'écoles d'État étaient à leurs yeux beaucoup moins valables que les leurs. Ce climat de rivalité s'est maintenu pendant plusieurs années et explique en partie les difficultés de fonctionnement harmonieux du nouvel établissement. Dans tous les cas, les professeurs qui ont réussi la transition et survécu aux affrontements ont essayé de s'adapter. Ce fut particulièrement positif quand l'intégration s'est faite dans la Famille

formation des maîtres, où le cadre de travail leur permettait de retrouver un terrain propice à l'application de leurs compétences en pédagogie, en didactique et en supervision de stages.

En résumé, le milieu universitaire de l'UQAM n'était pas dans son ensemble bien vendu à la formation des maîtres; ce qui devait être une priorité pour justifier la fondation du réseau de l'Université du Québec s'est avéré particulièrement discutable à l'UQAM. Le seul grand avantage : le nombre d'étudiants en formation des maîtres permettait d'avoir des budgets plus substantiels.

Second regard sur la compétence

Si les universités avaient eu une longue expérience en formation des maîtres, si les enseignants universitaires, responsables des relations avec les futurs maîtres avaient eu l'expérience de la vie et de l'enseignement dans ces écoles pour lesquelles ils préparaient la relève, j'aurais eu moins d'opposition à ce changement. Devant le sacrifice qu'on a fait de l'expérience des professeurs d'écoles normales surtout pour le niveau secondaire, je le répète, j'ai du mal à accepter une formation des maîtres du secondaire confiée à l'université, sous prétexte que ces futurs maîtres seraient mieux formés.

Le regroupement à l'UQAM, dans la Famille formation des maîtres, des clientèles autres que celle du secondaire pose moins de problèmes parce qu'on y a conservé et qu'on y conserve encore des professeurs d'écoles normales qui avaient une expérience dans ces différents secteurs. Néanmoins, on accepte encore, pour ce genre d'enseignement, des professeurs sans expérience des écoles de chez nous, ce qui fait que le problème reste le même qu'au secondaire.

Cette absence de pratique de l'enseignement chez ces professeurs, qui n'ont d'autre souci que de passer leurs connaissances théoriques, explique le problème majeur que posent la formation pratique et les stages, et cela, à tous les niveaux où des éléments de la formation sont confiés à cette catégorie de professeurs d'université à qui je reproche qu'on les associe à une œuvre de formation pour l'enseignement. Comme certains professeurs d'université croient peu, encore maintenant, à la pédagogie, on ne s'étonne pas qu'ils n'aient que mépris pour une telle matière.

Devant cet échec, à une époque où les besoins des adolescents sont si grands, l'université devrait cesser d'assumer cette fonction et le gouvernement devrait organiser des centres de formation des maîtres pour toutes les écoles primaires et secondaires. Au-delà du premier cycle, dans le cadre des études avancées, les universités devraient faire un effort majeur pour accueillir les jeunes maîtres intéressés à une recherche orientée vers l'amélioration de l'enseignement aux deux premiers niveaux. L'université pourrait enfin conserver une formation des maîtres pour le niveau collégial et des formes de perfectionnement en psychopédagogie pour les jeunes professeurs d'université.

Déjà 20 ans

Dans son volume *Bon pour enseigner*, Roger Gilbert trace un portrait de l'enseignant : *«Un enseignant, ce n'est pas d'abord un individu instruit qui désire enseigner, c'est avant tout un homme (homme ou femme) capable d'enseigner et d'éduquer. Cultivé, oui; formé, sans doute, mais d'abord psychologiquement apte. Telle est notre thèse*[2]*.»*

On a confié la formation des maîtres à l'université pour élever leurs connaissances à ce niveau. Or, on s'aperçoit que ce n'était peut-être pas uniquement au niveau de l'instruction qu'était le besoin. D'ailleurs, *«[e]ncourager la formation intellectuelle au premier cycle, cela suppose d'abord une mobilisation en ce sens du corps professoral. Or, il se trouve que bon nombre (la majorité peut-être) de professeurs d'université manifestent un intérêt fortement mitigé pour cette partie de leur tâche*[3]*.»*

Voilà que nous arrive le Rapport annuel 1987-1988 du Conseil supérieur de l'Éducation qui nous apporte une double constatation, confirmation de nos dires : *«Au premier cycle, la tâche principale des professeurs est centrée sur l'enseignement. Néanmoins, il semble que cette fonction d'enseignement soit l'activité la moins valorisée pour le professeur d'université*[4]*.» «Bien que les programmes de formation soient devenus plus exigeants et que les universités aient commencé à y jouer un rôle plus important, la formation des maîtres ne répond pas, de l'avis des commissaires aux besoins d'un système d'éducation moderne*[5]*.»* Avons-nous dépensé tant d'énergie pour une commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, pour en arriver à cette conclusion qu'elle n'a touché que les structures ? Il y a pourtant unanimité sur la nécessité d'atteindre le plan pédagogique et cette réforme reste encore à faire.

Pour amorcer une réflexion sur le rôle du maître en classe, il m'est venu à l'idée de relire ce que disait le Rapport Parent à ce propos. Parlant de pédagogie, le Rapport dit qu'elle repose d'abord sur les qualités que doit posséder le candidat. Pour bien fonctionner en classe, le maître doit avoir un équilibre psychologique et affectif et une solide motivation pour la fonction. Non content d'énumérer ces deux qualités fondamentales, le Rapport ajoute à ces exigences les suivantes : *«Un esprit ouvert et curieux, le sens de l'interrogation et de la recherche, beaucoup d'imagination et d'esprit d'invention, une possibilité de s'adapter aux méthodes actives*[6]*.»*

Ce qui est intéressant dans la lecture de cette partie du Rapport Parent c'est qu'elle rejoint la première des composantes pour l'attribution d'un permis d'enseignement, à savoir une personnalité adaptée à l'enseignement. La plupart du temps les gens qui font des recommandations pour le permis n'ont pas les moyens de la vérifier adéquatement.

Les étudiants, s'ils sont impressionnés par les connaissances, apprécient davantage les comportements qui relèvent de l'art d'enseigner. D'ailleurs, quand la revue *Vie pédagogique* demande à des étudiants de définir ce qu'est un bon professeur, elle obtient un tableau synthèse qui établit la hiérarchie suivante : *«Un bon professeur est humain, compétent, patient et tenace, est de bonne humeur, a de la discipline et est juste*[7]*.»*

C'est à travers le maître que l'élève aimera la matière : si la relation humaine est inefficace, la matière ne passe point. Puisque cette relation est si importante, puisqu'elle fera toute la différence entre un bon professeur et un moins bon professeur, où le futur maître acquerra-t-il cette compétence ? L'université, qui assume maintenant la formation des maîtres, a-t-elle trouvé les moyens de favoriser cette formation de base ? A-t-elle d'ailleurs le souci de s'en préoccuper au niveau de la sélection ? Pourtant, un jour, un jeune homme, une jeune femme, se trouvera devant une classe !

On comprend alors l'opinion du Rapport Parent qui, abordant la nécessité d'un renouvellement dans la formation pédagogique, commence ainsi : *«Confier la formation professionnelle des maîtres aux institutions universitaires ne constitue pas une panacée. Sans doute on peut espérer que les maîtres en sortiront plus instruits dans la discipline qu'ils doivent enseigner, mais on peut craindre, par contre, que la formation proprement pédagogique, ou bien sera trop théorique, ou bien sera considérée comme négligeable*[8]*.»* ●

Notes

1. Rapport Parent, vol. 2, n° 153.
2. Roger Gilbert, *Bon pour enseigner ?*, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1980, p. 8.
3. Louis Balthazar et Jules Bélanger, *l'École détournée*, Boréal, Montréal, 1989, p. 202.
4. Conseil supérieur de l'Éducation, *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, 1988, p. 129.
5. *Ibid.*, p. 131.
6. Rapport Parent, vol. 2, n° 441.
7. *Vie pédagogique*, novembre 1985.
8. *Rapport Parent*, vol. 2, n° 439.

Un module appelé «Chantier»

Bernard LEFEBVRE

Lors de sa création, l'Université du Québec à Montréal se voulait ouverte sur le milieu, centrée sur les besoins de la population et démocratique. C'est ainsi que, de 1970 à 1979, les enseignants de Ville de Laval et des Laurentides se sont perfectionnés par l'intermédiaire d'un programme d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Ce dernier était administré par un module hors campus appelé originellement *Chantier*.

L'Université dans le milieu

À l'automne 1970, l'Université essaimait déjà vers la Commission scolaire des Mille-Îles. Les enseignants des commissions scolaires environnantes insistèrent pour jouir du même avantage. La bonne nouvelle se répandit de telle sorte que le module s'établit ensuite à la commission scolaire Dollard-des-Ormeaux regroupant Saint-Jérôme et Lachute, puis, plus tard, à la commission scolaire des Laurentides.

À compter de 16h30, des écoles primaires se transformaient en centres universitaires. Session après session, entre cent cinquante et quatre cents enseignants relevaient le défi d'une formation devant répondre aux exigences grandissantes qu'imposaient la réforme scolaire et la société québécoise.

Plusieurs directeurs prirent aussi place à côté des enseignants de leur école, afin d'augmenter leur compétence, mais aussi pour y trouver un lieu naturel d'animation et de coopération.

Hors de leur lieu physique, certains professeurs de l'Université se sentaient comme isolés pour ne pas dire minoritaires. D'autres, au contraire, se réjouissaient de travailler avec cette clientèle qui exprimait des demandes précises et apportait des problèmes réels d'enseignement, vu qu'elle quittait à peine sa propre classe.

Pour compléter l'équipe professorale, des animateurs pédagogiques, des conseillers pédagogiques ou des enseignants issus de la région y donnaient des cours ou animaient des activités modulaires.

Les besoins des enseignants

Ce module Chantier se proposait d'intégrer la formation professionnelle à la formation universitaire, de permettre aux enseignants de prendre en main leur perfectionnement et d'établir une pédagogie adaptée aux enseignants en exercice. Ces exigences posaient des défis de taille à l'Université.

On incita alors les professeurs à bien connaître les attentes des enseignants et à orienter les travaux en conséquence. C'est ainsi que des projets furent planifiés et expérimentés en classe, provoquant la construction d'instruments didactiques. Non seulement la didactique des disciplines en tira profit, mais aussi les techniques d'évaluation et surtout l'organisation de la classe en tenant compte de l'individualisation et du progrès continu.

D'une part, des enseignants ont insisté pour recevoir des contenus pratico-pratiques sous forme de recettes pédagogi-