

La professionnalisation de l'enseignement chez les Anglo-Québécois

Jacques J. Rebuffot

Volume 19, numéro 1, 1993

La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031612ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031612ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Rebuffot, J. J. (1993). La professionnalisation de l'enseignement chez les Anglo-Québécois. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 245–258.
<https://doi.org/10.7202/031612ar>

La professionnalisation de l'enseignement chez les Anglo-Québécois

Jacques J. Rebuffot
professeur
Université McGill

Introduction

L'enseignement, dans son sens courant, désigne, selon le *Robert méthodique*, l'action ou l'art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève et, aussi, la profession ou la carrière des enseignants. Stern (1983, p. 21), dans son essai de définition de l'enseignement des langues, tente de pallier le vague de la notion d'action d'enseigner en précisant qu'il s'agit de mettre sur pied des activités ayant pour objectif l'apprentissage.

Quand on parle d'apprentissage, Stern (*Ibid.*, p. 18) nous rappelle encore que, pour la psychologie contemporaine, il faut aller plus loin que l'acquisition des connaissances. Apprendre impliquerait donc, également, l'acquisition de savoir-faire, d'habiletés et de valeurs sociales. Cela inclurait, également, le fait de découvrir la façon dont on apprend, dont on pense, et dont on modifie ses attitudes ou même sa personnalité.

La profession des enseignants est, par conséquent, au cœur du développement individuel et social de la société. Les pères de la Révolution tranquille au Québec ne s'y sont pas trompés, eux qui ont vu dans l'amélioration de l'enseignement un des leviers essentiels de la transformation sociale et économique de la province. Dans cette transformation, les deux groupes linguistiques et religieux traditionnels, à savoir les protestants de langue anglaise et les catholiques de langue française, ont joué un grand rôle dans le cheminement vers ce qu'on appelle, de nos jours, la professionnalisation de l'enseignement. Mais comme l'apport particulier des milieux anglo-protestants du Québec est peu souvent présenté dans les publications en français, il a paru intéressant d'en faire le but de l'analyse présente.

L'objectif de ce travail est donc triple. Nous rappellerons brièvement, dans un premier temps, certaines composantes de la notion de professionnalisation de l'enseignement à la lumière de travaux américains, canadiens et québécois récents. Ensuite sera présentée une analyse des fondements de l'éducation protestante au Québec et des principaux événements historiques qui l'illustrent. Dans

une dernière et troisième partie seront analysés quelques traits de la professionnalisation de l'enseignement de langue anglaise au Québec.

La professionnalisation de l'enseignement: quelques paramètres

Plusieurs études nord-américaines récentes donnent les paramètres d'une définition de ce qu'on pourrait entendre par professionnalisation de l'enseignement.

En 1983, aux États-Unis, la National Commission on excellence in education présente un rapport dont le titre frappe beaucoup de lecteurs *A nation at risk: The imperative for educational reform*. À partir du constat que l'enseignement américain est en crise, la commission fait, entre autres, deux recommandations intéressantes:

- 1) On devrait exiger que la formation des enseignants réponde à des standards de qualité élevés;
- 2) Les enseignants modèles devraient participer à l'élaboration des programmes de formation des enseignants ainsi qu'à la supervision des enseignants en probation.

En 1986, le Holmes Group publie un autre rapport, intitulé *Tomorrow's teachers*, qui se fixe deux objectifs à long terme: réformer la formation des enseignants et réformer la profession enseignante. Ces objectifs impliquent nécessairement:

- 1) une formation intellectuelle solide chez les enseignants;
- 2) des standards élevés d'entrée dans la profession;
- 3) une coopération entre les universités et les milieux scolaires pour la formation des enseignants et la recherche.

En 1987 paraît en Ontario une étude connue sous le titre de *Teacher education in Ontario: Current practice and options for the future* (Fullan et Connely). On y trouve une réflexion sur les caractéristiques de la formation professionnelle des enseignants et les conditions à établir pour faciliter l'exercice, dans le milieu, de ce professionnalisme. En ce qui concerne la formation, les mots clés qui reviennent dans ce rapport sont: coopération et collaboration, c'est-à-dire partage des responsabilités de la formation et de la certification des enseignants entre les universités, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation.

Le contexte québécois n'échappe pas, non plus, à cette réflexion collective sur la professionnalisation de l'enseignement. Un document préparé par le Comité de la formation et du perfectionnement des maîtres de l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la

recherche en éducation (ADEREQ), constate qu'en 1963 la proposition de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec de confier à l'université québécoise le mandat d'assurer la formation des enseignants marque le début contemporain du processus de professionnalisation de l'enseignement. Le rapport s'étend longuement sur le mouvement de pensée québécois en faveur de la valorisation de la profession enseignante, le renouvellement de la confiance à l'égard des universités, les conditions de contrôle de la profession (période probatoire et acquisition du droit de pratique) et le développement de l'autonomie et de la responsabilité professionnelle. L'étude conclut cette analyse de la professionnalisation de l'enseignement en citant un extrait pertinent d'un rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (1988, p. 147):

L'enjeu est important pour l'avenir. Car, pour attirer de bons candidats et favoriser une reconnaissance sociale appropriée à la mission d'enseignement, il faudra miser sur tout ce qui contribue à lui donner un statut professionnel. On peut penser, ici, à des avenues comme celles-ci: des universités qui font de la formation professionnelle des maîtres l'une de leurs priorités; un ministère de l'Éducation qui se préoccupe, dans ses politiques, ses règlements et ses programmes d'études de mieux reconnaître l'autonomie professionnelle des enseignants; des formes d'entraide et de collégialité, dans lesquelles les compétences s'échangent et s'affermissent; une gestion de la profession qui permet aux enseignants un cheminement — un plan de carrière, faudrait-il dire — à l'intérieur même de la fonction d'enseignement, de l'apprenti professeur au maître enseignant; une participation plus réelle du corps enseignant à la gestion de l'action éducative.

La professionnalisation de l'enseignement implique donc la mise en valeur du statut de la profession enseignante, c'est-à-dire la reconnaissance sociale du travail des enseignants comme une véritable profession au même titre que celle des médecins ou des avocats.

La mise en valeur du statut social de ceux qui enseignent passe ensuite, nécessairement, par une formation professionnelle de qualité. Une telle qualité touche aux contenus de la formation professionnelle, aux connaissances disciplinaires et à la formation pratique.

L'accès à une formation de qualité semble passer par l'«académisation» de la formation, donnant les garanties d'une formation disciplinaire et théorique solide, et par la collaboration avec les milieux scolaires en ce qui touche à la formation pratique.

Les caractéristiques du système de formation des enseignants anglo-québécois répondent-elles à ces critères? Dans quelle mesure les valeurs anglo-protestantes et les événements historiques ont-ils contribué, au Québec, à la professionnalisation de l'enseignement?

***L'enseignement protestant au Québec:
fondements religieux et historiques***

Nous procéderons en deux étapes. Nous examinerons d'abord la pensée anglo-protestante en matière d'éducation. Ensuite, nous passerons en revue les événements historiques qui ont donné au système anglo-protestant son identité propre.

Dans une étude pour le comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, Mair (1980, p. 25-32) rappelle qu'en 1867 les protestants du Québec sont convaincus que l'éducation est non seulement souhaitable, mais qu'elle est essentielle pour le développement personnel de l'individu et l'enrichissement de la communauté. À cette conviction s'ajoute le zèle protestant, remontant à Luther et à Calvin, pour ce qu'on appelle aujourd'hui la littéracie, qui doit permettre à chacun de lire directement les Écritures et de recevoir ainsi un enseignement moral et religieux personnalisé. Il est donc de la responsabilité des parents de veiller à l'éducation des enfants avec l'aide des autorités religieuses et civiles.

Les anglo-protestants pensent que les objectifs de l'enseignement sont triples et d'importance décroissante. D'abord il s'agit de développer des qualités morales. Ensuite, il faut assurer le développement des facultés intellectuelles. La transmission de connaissances vient en troisième place. La notion d'utilité de l'enseignement est ainsi manifeste dans la volonté des universités québécoises de langue anglaise, McGill et Bishop's en particulier, d'ouvrir des facultés ou des unités dites professionnelles, au rang desquelles figure l'éducation. Dans le même esprit, le protestantisme favorise l'éducation mixte au secondaire, l'accès de l'université aux femmes ainsi que la compétition sportive.

L'éducation protestante insiste sur les qualités humaines et morales d'un enseignant qui doit chercher à respecter la conscience individuelle et ne pas se présenter comme un modèle. De son côté, l'élève doit développer, d'abord, un sens aigu de l'observation, puis apprendre à chercher la vérité. Sa force morale se développe à travers ses efforts. Ainsi, l'éducation protestante, de type particulariste, insiste-t-elle sur le goût du succès personnel et sur l'esprit d'initiative. Le respect de la conscience individuelle et du libre examen est ce qui la différencie de l'éducation catholique, de type communautaire et fondée sur l'acceptation aveugle des principes religieux. Mair (*Ibid.*, p. 27) rappelle les remarques de Léon Gérin, en 1897, sur l'enseignement primaire:

Les groupes à traditions communautaires développent des attitudes de dépendance, d'apathie civique, de timidité, de routine; la formation communautaire, ne développant pas le goût du succès personnel, ne pousse que faiblement vers l'instruction. Par contre, les peuples de tradition particulariste développent dans la population un esprit d'entreprise, de hardiesse, de combativité, d'initiative personnelle; l'instruction apparaît alors comme l'une des conditions de succès dans la vie. Comme ce sont les Saxons qui ont poussé le plus loin cette formation particulariste, il n'est pas

étonnant de constater l'intérêt qu'ils ont porté ici comme ailleurs à l'instruction. Les Canadiens français, d'autre part, maintenant de fortes traditions communautaires, ont peu compris ou mal compris la portée de l'instruction populaire.

Ces fondements religieux ont fortement influencé le cours des événements historiques qui, pendant plus de deux cents ans, ont vu émerger et se développer un système d'enseignement protestant autonome. C'est au cours de cette évolution que des traits de professionnalisation de l'enseignement ont commencé à apparaître.

On distinguera trois moments historiques:

- 1) la période allant de 1760 à 1841 (droit à la dissidence);
- 2) celle allant de 1841 à 1867 (Acte de l'Amérique du Nord britannique);
- 3) enfin, celle allant de 1867 à 1964 (création du ministère de l'Éducation).

1760-1841

D'une manière générale, jusqu'au XIX^e siècle, en France comme en Angleterre, on sait que l'enseignement n'est pas au centre des préoccupations du pouvoir central. En effet, sa responsabilité est confiée aux autorités religieuses, qu'elles soient catholiques ou anglicanes. La même situation existe donc dans les colonies que les deux pays possèdent en Amérique du Nord (Magnuson, 1980, p. 1). Il n'est donc pas étonnant que la philosophie de l'enseignement des deux grandes puissances coloniales des XVII^e et XVIII^e siècles découle directement de convictions religieuses différentes.

La conquête de 1760 a des effets dévastateurs sur l'enseignement dans ce qui va devenir, en 1791, le Bas-Canada. Mais l'enseignement y reste le fruit de l'initiative et du contrôle des autorités religieuses, catholiques en ce qui concerne les Canadiens de langue française et anglicanes pour les Canadiens de langue anglaise (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, I, p. 4). On voit même, en 1789, les autorités religieuses des deux bords s'unir pour rejeter les propositions de William Smith, qui voulait établir un système éducatif non confessionnel allant de l'école primaire à l'université.

À partir de la loi sur l'éducation de 1801, créant l'Institution royale pour l'avancement des sciences, on voit peu à peu s'établir, dans le Bas-Canada, les fondements d'un double système confessionnel d'enseignement. S'ouvrent, par exemple, d'un côté, des écoles royales protestantes, de langue anglaise, et, de l'autre, mais en bien moins grand nombre, des écoles catholiques, de langue française. C'est que l'Institution royale est une création des autorités anglo-protestantes et qu'elle est mal perçue des franco-catholiques. Dès lors, ce développement parallèle de deux systèmes d'enseignement, séparés religieusement, s'accroît avec l'ouverture des écoles de fabrique, essentiellement catholiques

(1824) ainsi que des écoles de syndics (1829). C'est de cette époque (1821) que date la reconnaissance du statut universitaire accordé au collège McGill à la suite d'un don de terrains et de 10 000 livres à l'Institution royale par James McGill, riche marchand de fourrures écossais. Jusqu'en 1852, McGill, alors essentiellement une université médicale, sera dirigée par des ministres anglicans. Pourtant, outre les protestants anglophones, McGill accueille parmi les enseignants et les étudiants des juifs et des catholiques de langue française et de langue anglaise. Les autorités anglicanes fonderont également, en 1851, le collège Bishop's. L'Université Laval sera fondée, à son tour, en 1852, sous les auspices du Séminaire de Québec (Magnuson, 1980, p. 33-34).

Sur le plan de la valorisation de l'enseignement, la crise politique de 1837-1838 a, au moins, l'avantage de susciter des études importantes qui vont orienter le développement des deux systèmes pendant les années suivantes (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, I, p. 7). Par exemple, l'étude de Lord Gosford (1836) déplore le manque de qualification des instituteurs, outre le peu d'assiduité des écoliers, le faible intérêt des parents et l'absence d'une autorité centrale. Le rapport Durham (1839) met en lumière l'ignorance générale des habitants du Bas-Canada, qu'ils soient de langue française ou de langue anglaise, mais constate aussi le désir d'instruction dans une grande partie de la population. Magnuson (1980, p. 24-25) mentionne qu'à cette époque l'analphabétisme frappe 88 % des populations francophones, alors qu'il ne s'élève qu'à 40 % chez les anglophones. C'est que le système d'enseignement protestant et de langue anglaise, essentiellement dans les villes, a pris de l'avance sur le système catholique de langue française. En outre, la philosophie protestante de la population de langue anglaise encourage l'alphabétisation. Durham remarque, également, que les collèges classiques catholiques alimentent trop les professions libérales. L'étude d'Arthur Buller (1839) propose la création d'écoles normales et l'établissement d'un système scolaire à l'abri des ingérences politiques. Enfin, Charles Mondelet (1840) recommande qu'un superintendant de l'instruction publique soit nommé par les autorités gouvernementales, qu'un droit de dissidence soit accordé aux groupes confessionnels minoritaires, et que l'école publique soit confiée aux autorités locales.

Selon le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, I, p. 6), un des principes qui se dégage de cette période est celui de la reconnaissance de la variété des institutions d'enseignement et du droit à la dissidence. On y discerne aussi le caractère profondément religieux de l'enseignement et un désir évident, toutes proportions étant gardées, de valorisation de la fonction enseignante.

1841-1867

La période de 1841 à 1867 revêt une grande importance. En effet, sont alors reconnues, au sein de systèmes organisés d'enseignement, les premières divisions confessionnelles, à savoir le droit à l'ouverture d'écoles dissidentes pour les groupes professant une religion différente de celle de la majorité (1841) ainsi

que la confessionnalité des écoles pour les villes de Québec et de Montréal (1846).

Les premières tentatives sérieuses de professionnalisation de l'enseignement apparaissent au cours de ces années. En effet, en 1853, la Commission Louis-Victor Sicotte, dans un rapport sur l'état de l'enseignement au Bas-Canada, souligne que le système ne répond pas suffisamment «aux intérêts industriels du pays» (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, I, p. 8-9). Une des raisons invoquées est le manque d'enseignants compétents. Le rapport Sicotte recommande donc de fonder des écoles normales et de former un Conseil de l'instruction publique.

La loi de 1856 permet la concrétisation de ces recommandations. Le Conseil de l'instruction publique émet des règlements portant sur la régie des écoles normales, les conditions d'admission, les cours de formation des enseignants et la délivrance de certificats. Le Conseil établit aussi les conditions de la certification des maîtres. Enfin, il a le droit de juger la conduite des enseignants et de révoquer, au besoin, leur certificat d'enseignement.

À cette époque (1857) s'ouvrent trois écoles normales, deux catholiques, l'École normale Jacques-Cartier à Montréal et l'École normale de Laval à Québec, et la troisième pour les protestants, l'École normale de McGill à Montréal. Cette dernière est affiliée à l'Université McGill alors que l'affiliation de l'école normale de Laval avec l'Université du même nom ne se concrétise pas (Orrin, 1936, p. 83). Sir William Dawson est, en effet, à la fois recteur de l'Université McGill et directeur de l'École normale. Il y enseigne, au détriment de ses recherches personnelles, les sciences naturelles aux futurs enseignants (*Ibid.*, p. 87).

L'École normale de McGill possède plusieurs caractéristiques qui sont intéressantes, à plus d'un titre, du point de vue de la valorisation de la profession. Son affiliation à McGill offre à l'université l'occasion d'étendre son influence. Cela lui permet aussi de faire naître le désir d'une formation universitaire chez les enseignants et de leur en donner les moyens (*Ibid.*, p. 87). Les futurs enseignants reçoivent, à cette époque, une formation dans les deux langues, le français et l'anglais. L'École normale de McGill est ouverte à toutes les religions et elle est mixte (35 jeunes filles et 5 jeunes gens). L'entrée à l'école normale est contrôlée par un examen (lecture, écriture, grammaire élémentaire et arithmétique). En outre, les candidats doivent présenter un certificat de moralité. L'âge d'entrée est de 17 ans. Un an d'études permet d'enseigner dans les écoles primaires, deux ans dans les écoles modèles et trois ans dans les académies privées (*Ibid.*, p. 84).

En 1864, enfin, est fondée l'Association provinciale des enseignants protestants (Provincial Association of Protestant Teachers, PAPT), la plus ancienne association professionnelle d'enseignants au Canada.

1867-1964

C'est à partir de la Loi sur l'Amérique du Nord britannique en 1867 que le mouvement de confessionnalisation aboutit à la séparation complète des deux

systèmes d'enseignement, protestant et catholique. En effet, les protestants du Québec, sentant qu'ils vont devenir une minorité dans une province à majorité catholique et francophone, cherchent à consacrer l'autonomie et l'identité qu'ils ont peu à peu mises en place (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 12-13). Ainsi l'article 93 de la loi de 1867 attribue aux provinces du Canada la compétence exclusive en matière d'éducation et garantit les droits et les privilèges existant déjà légalement en ce qui concerne la confessionnalité (droit de dissidence inclus). Huit ans plus tard, la loi de 1875 consacre l'autonomie des systèmes protestant et catholique en établissant deux comités confessionnels au sein du Conseil de l'instruction publique. Désormais l'enseignement protestant se développe indépendamment de l'enseignement catholique jusqu'en 1964. Par exemple, si le clergé dirige toujours les collèges classiques d'alors, l'enseignement secondaire protestant, en revanche, est dispensé par des écoles publiques (*Ibid.*, p. 16).

Du point de vue de la formation des enseignants, l'École normale de McGill ferme ses portes en 1907, après avoir formé près de trois mille maîtres (Lees, 1932, p. 29), mais un département d'éducation reste ouvert à McGill. C'est alors qu'on établit à Sainte-Anne de Bellevue, à la pointe ouest de l'île de Montréal, le collège McDonald, placé sous la direction directe du comité protestant. Les enseignants du collège sont nommés et payés par McGill. À partir de 1932-1933, les étudiants de McGill désireux d'enseigner peuvent, à l'intérieur d'un baccalauréat ès arts de quatre ans, suivre une année spéciale d'études et effectuer un stage. Le tout mène à un diplôme d'enseignement pour les écoles secondaires. À Bishop's, on ouvre un département d'éducation en 1928. Un programme de formation comprenant 6 cours et 55 demi-journées de stage est offert aux étudiants à la suite d'un premier diplôme universitaire de trois ans (Masters, 1950, p. 137-138). En 1931, le département d'éducation de Bishop's inaugure une école d'été pour enseignants. À cette époque, on note que McGill pourrait songer aussi à une année de formation d'enseignants à la suite d'un baccalauréat, mais la longueur d'une telle formation (cinq ans) en fait repousser l'idée, d'autant que le salaire d'un enseignant ne dépasse pas alors 1 500 \$ annuellement (Lees, 1932, p. 75).

On voit qu'au fil des années, et très progressivement, le système protestant développe un système de formation professionnelle directement associé à l'université. Cette affiliation est la marque d'un effort pour améliorer aussi le statut des enseignants. Qu'en est-il aujourd'hui de ce cheminement vers la valorisation de la profession enseignante dans les milieux anglo-québécois?

Quelques caractéristiques actuelles de la professionnalisation de l'enseignement anglo-québécois

La description qui suit a pour objectif de présenter des initiatives des milieux anglo-protestants et des structures universitaires de langue anglaise qui balisent la marche anglo-québécoise vers une meilleure professionnalisation de l'enseignement.

Certes, depuis 1964, date de la création du ministère de l'Éducation du Québec, des structures administratives communes apportent des éléments d'harmonisation aux deux systèmes d'enseignement. Ainsi, les composantes structurales du système anglo-protestant d'éducation sont désormais identiques à celles du système franco-catholique. Il reste, cependant, des initiatives qui révèlent la volonté anglo-québécoise d'adapter la profession enseignante aux besoins d'une communauté qu'elle entend servir et de renforcer la valorisation des enseignants par l'académisation de leur formation.

Ainsi, la conception et la mise en place, en 1965, des programmes d'immersion française à la Commission scolaire protestante de la Rive-sud (région sud de Montréal) est le signe évident du désir anglo-québécois d'une adaptation aux réalités d'un Québec majoritairement francophone. On sait que l'originalité des programmes d'immersion est d'offrir aux élèves du primaire et du secondaire non seulement des cours de français, mais, surtout, des cours où certaines matières scolaires sont enseignées en français. La proportion de l'enseignement en français peut varier de 100 % du temps de l'année scolaire à un minimum de 50 %. Il est intéressant de souligner que cette initiative est venue de parents anglo-protestants qui, à l'époque, voyaient l'enseignement scolaire comme un prolongement de leur rôle en tant qu'éducateurs (Melikoff, 1972, p. 218). D'une classe expérimentale de maternelle, ouverte en septembre 1965 avec 26 enfants, l'immersion française s'est étendue aux commissions scolaires de Montréal et de Laval, d'où elle a gagné l'Ontario, le Nouveau-Brunswick et la Colombie-britannique, puis le reste du Canada. On comptait, au Canada, en 1990-1991, 288 050 inscriptions contre 37 835 dans les années 1977-1978 (Commissaire aux langues officielles, 1991, p. 350). Aucune autre innovation pédagogique récente n'a été aussi sérieusement conçue, évaluée, et contrôlée que celle de l'immersion française. On peut soutenir ainsi qu'elle a changé le caractère du système protestant d'éducation au Québec (Henchey et Burgess, 1987, p. 90).

En effet, dans la mesure où elle touche aujourd'hui près du cinquième des effectifs de la clientèle des écoles anglaises (Martel, 1991, p. 82), l'immersion a transformé l'enseignement du français langue seconde au Québec et bouleversé progressivement les structures de l'enseignement anglo-québécois.

De nombreuses recherches (Rebuffot, 1988, p. 25) ont été menées, au Département de psychologie de l'Université McGill, au début, puis dans d'autres universités canadiennes (Ontario Institute for Studies in Education de l'Université de Toronto, la Faculté Saint-Jean de l'Université d'Alberta, Simon Fraser University, par exemple) ainsi que dans diverses commissions scolaires, d'abord dans la région de Montréal (Commission scolaire protestante du Grand Montréal, Commission scolaire du Lakeshore, Commission scolaire de Baldwin Cartier), ensuite dans le reste du Canada. Ces recherches évaluaient l'impact des programmes d'immersion française sur les quatre points suivants: 1) l'apprentissage du français langue seconde; 2) l'apprentissage de la langue maternelle (anglais); 3) le développement cognitif des apprenants; 4) l'apprentissage des

matières scolaires enseignées en français. Les conclusions de ces recherches sur les résultats de l'immersion ont été, d'une manière générale, assez positifs pour créer un véritable engouement en faveur de cet enseignement et ont souligné la nécessité de la contextualisation de l'enseignement d'une langue seconde. Certes, les adversaires de l'enseignement immersif y voient, au Québec, un danger pour la survie du système d'éducation de langue anglaise parce que les programmes d'immersion semblent vider les écoles traditionnelles de leurs effectifs et porter ainsi atteinte à la transmission scolaire des valeurs anglo-saxonnes (Dunn, 1991). Cependant, on peut dire que l'immersion française, imaginée, mise en place et évaluée, dans ses débuts québécois, par les milieux d'enseignement anglo-protestants, s'est étendue dans le reste du Canada ainsi qu'aux États-Unis (Montgomery County Public Schools, 1989, p. 4-15) et qu'elle intéresse aujourd'hui des pays aussi divers que la Finlande, l'Espagne (Catalogne et Pays basque) et le Nigéria (Rebuffot, 1991a).

De même, les initiatives des commissions scolaires protestantes en matière d'éducation interculturelle sont des manifestations de l'esprit de hardiesse qui caractériserait, selon Léon Gérin, les Anglo-Saxons. En 1988, en effet, paraissait le rapport d'un comité de travail de la Commission des écoles protestantes du grand Montréal. On y soulignait l'urgence d'un enseignement multiculturel et multiracial dans les écoles protestantes et une formation des enseignants qui soit pertinente. La même année, la Commission scolaire du South Shore ouvrait un centre de ressources interculturelles pour les enseignants, ce qui était vu comme une première au Québec. En 1989, le mouvement en faveur de l'éducation interculturelle s'étendait à la Commission scolaire Baldwin-Cartier et à l'Université de Montréal. La Faculté des sciences de l'éducation de McGill n'a adopté qu'en 1991 une politique officielle en ce qui concerne les éléments interculturels de la formation des enseignants (Milligan, 1991).

Il y a donc lieu de noter ici que les initiatives soit en faveur d'un meilleur enseignement du français langue seconde, soit en faveur d'une éducation plus interculturelle sont venues au Québec non pas des universités mais de pressions parentales et de structures scolaires locales. On assiste ainsi à un mouvement ascendant dans la professionnalisation de l'enseignement.

En ce qui concerne la valorisation des enseignants par l'académisation de leur formation, on doit rappeler le rôle joué par les universités de langue anglaise au Québec.

En 1857, l'École normale de McGill est la seule au pays qui soit affiliée à une université et qui soit en partie dirigée par un universitaire (Orrin, 1936, p. 83). En 1928, à la suite d'une prise de conscience de l'importance de la formation universitaire des enseignants, un département d'éducation est ouvert à l'Université Bishop's. Cependant, les publications de cette université pour attirer les étudiants soulignent que la formation des enseignants a débuté à Bishop's en 1898 (Bishop's University, 1991, p. 18). L'école supérieure d'éducation de

Bishop's dispense de nos jours un diplôme en éducation (45 unités) aux détenteurs d'un baccalauréat de premier cycle, et une maîtrise en éducation. L'Université Concordia, fondée en 1974 par la fusion du Collège Loyola et de l'Université Sir George Williams, offre au sein de la Faculté des arts et des sciences (Université Concordia, 1991, p. 12) un baccalauréat en éducation pré-scolaire ou en enseignement de l'anglais langue seconde. En ce qui concerne le perfectionnement des enseignants, Concordia offre des certificats en andragogie, en éducation familiale, en enseignement des mathématiques, du français et de l'anglais langues secondes.

De même, les programmes de formation des enseignants de McGill présentent des caractéristiques qui montrent une volonté de valorisation des enseignants. En effet, McGill offre deux types de programmes de formation initiale à plein temps:

- 1) D'abord, un baccalauréat de trois ans (90 unités), soit pour l'enseignement primaire, soit pour l'enseignement de deux matières au secondaire, soit, enfin, pour l'enseignement spécialisé des langues secondes, des arts ou de l'éducation physique (aux ordres d'enseignement primaire et secondaire);
- 2) Ensuite, pour les détenteurs d'un premier diplôme universitaire, un programme de formation professionnelle d'un an, appelé diplôme en enseignement (45 unités). Il offre les mêmes options que le baccalauréat, à l'exception de l'éducation physique.

Pour ce qui est du perfectionnement, la faculté offre des programmes à temps partiel, appelés certificats. Les domaines les plus populaires sont la technologie éducationnelle, l'enseignement des langues secondes et l'adaptation scolaire. En ce qui concerne les études supérieures, McGill offre des maîtrises ès arts, des maîtrises professionnelles, un doctorat en psychopédagogie et un autre en *counselling*, enfin un programme interdisciplinaire de doctorat dit *ad hoc*.

Le programme de baccalauréat combine la formation disciplinaire et la formation professionnelle. Cette dernière comprend obligatoirement des cours universitaires et une formation pratique d'un total de quinze semaines. La formation disciplinaire est d'un poids à peu près égal à la formation professionnelle dans le baccalauréat. En ce qui concerne le diplôme, la formation disciplinaire est un préalable à l'admission des futurs enseignants à la formation professionnelle. La formation professionnelle comprend des cours généraux d'éducation (philosophie de l'éducation, système scolaire québécois, psychologie éducative) et des cours spécialisés touchant aux habiletés et aux techniques professionnelles pertinentes selon le niveau et la matière enseignée.

Les principales caractéristiques des programmes universitaires de formation des enseignants de l'Université McGill sont au nombre de neuf.

- 1) La Faculté des sciences de l'éducation se définit comme faisant partie entière de l'Université McGill. La définition de cette appartenance universitaire a été renouvelée en septembre 1991.
- 2) La Faculté des sciences de l'éducation est le seul maître d'œuvre de la formation (élaboration, mise en place et évaluation des programmes).
- 3) La Faculté des sciences de l'éducation recommande seule les enseignants pour la certification ministérielle.
- 4) Les Facultés des lettres et des sciences participent à la formation des enseignants en offrant seulement des cours disciplinaires (littérature, langue, linguistique, sciences sociales, mathématiques, sciences). Elles ne jouent aucun rôle dans les recommandations pour la certification.
- 5) Depuis 1990, les critères d'admission aux programmes de formation des enseignants sont semblables ou supérieurs à ceux qui régissent l'admission dans les Facultés des lettres ou des sciences .
- 6) L'encadrement des stagiaires est, dans la plupart des cas, la responsabilité directe des enseignants formateurs de l'université. On note, cependant, un recours accru, ces dernières années, à des chargés de cours. De même, la Faculté tente de mettre en place des structures de partenariat avec les commissions scolaires en ce qui touche à la formation pratique des stagiaires (Rebuffot, 1991*b*). Dans cet esprit, l'évaluation formative des stagiaires est directement confiée aux maîtres de stage dans les écoles.
- 7) Les universitaires formateurs d'enseignants sont désormais soumis aux mêmes critères d'engagement et de promotion que les autres enseignants universitaires. À cet égard, on note une académisation marquée des formateurs en comparaison avec ceux qui sortaient, il y a une vingtaine d'années, des écoles normales.
- 8) Les dangers de coupure entre la théorie et la pratique enseignante sont compensés par la collaboration avec les milieux scolaires en ce qui a trait à la formation pratique et par un début de participation d'enseignants modèles à la formation méthodologique à l'université.
- 9) La Faculté des sciences de l'éducation a mis en place, officiellement, un Centre de recherche en éducation (1989) qui tente de développer des recherches orientées vers l'enseignement.

Conclusion

La professionnalisation du système protestant anglo-québécois de l'enseignement n'est donc pas un phénomène récent. Il prend racine dans les valeurs protestantes en matière d'éducation et dans des événements historiques qui ont favorisé son autonomie et sa spécificité, du moins jusqu'en 1960.

Cependant, l'idée que les enseignants sont au cœur même du système d'éducation et le moteur de la transformation sociale laisse sceptiques, de nos jours, ceux qui constatent qu'ils n'ont toujours pas la même influence dans la société québécoise contemporaine que les ingénieurs, les médecins et les avocats (Henchey et Burgess, 1987, p. 230).

La professionnalisation des enseignants, en effet, semble devoir passer, désormais, par une nouvelle conception de l'enseignement dans une société où l'apprentissage devant sans cesse faire face à de nouvelles technologies qui favorisent la communication de masse, est en pleine mutation. Le système d'enseignement anglo-québécois ne peut pas y échapper.

RÉFÉRENCES

- Bishop's University (1991). Liaison Office. *Bishop's University*. Lennoxville: Bishop's University.
- Bolger, J. A. (1942). *A comparative study of the educational traditions of New England and those of French Canada*. Mémoire de maîtrise, Université McGill, Montréal.
- Commissaire aux langues officielles (1991). *Rapport annuel 1990*. Ottawa: Commissariat aux langues officielles.
- Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (1988). *Une approche multiculturelle et multiraciale à l'éducation dans les écoles de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal*. Montréal: Commission des écoles protestantes du Grand Montréal.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec (1963). *Les structures supérieures du système scolaire* (Rapport 1^{re} partie). Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après. Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Dunn, K. (1991). French immersion called a drain on english schools. *The Gazette*, 28 nov., section A, p. 3.
- Fullan, M. et Connelly, F. M. (1987). *Teacher education in Ontario: Current practice and options for the future*. Toronto: Ministry of Education.
- Henchey, N. et Burgess, D. (1987). *Between past and future. Québec education in transition*. Calgary: Detselig Enterprises.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Lees, D. (1932). *The training of teachers: A comparison between Scotland and the Province of Québec*. Mémoire de maîtrise, Université McGill, Montréal.
- Magnuson, R. (1980). *A brief history of Quebec education. From France to Parti Québécois*. Montréal: Harvest House.
- Mair, N. (1980). *Quest for quality in the protestant public schools of Québec*. Québec: Comité protestant, Conseil supérieur de l'éducation.
- Martel, A. (1991). Tendances sociolinguistiques et statistiques de l'enseignement du français langue seconde au Québec: 1985-1990. *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 13(1), 73-88.
- Masters, D. C. (1950). *Bishop's University. The first hundred years*. Toronto: Clarke, Irwin et Company.
- Melikoff, O. (1972). Parents as change agents in education: The St. Lambert experiment. In W. E. Lambert et G. R. Tucker (dir.), *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment* (p. 219-236). Rowley, MA: Newbury House.
- Milligan, C. (1991). *L'éducation et l'interculturalisme de demain*. Montréal: Université McGill, Faculté des sciences de l'éducation.
- Montgomery County Public Schools (1989). *Foreign language immersion: An introduction*. Rockville, MD: Board of Education of Montgomery County.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Orrin, B. R. (1936). *Teacher training in the Province of Québec: A historical study (to 1857)*. Mémoire de maîtrise, Université McGill, Montréal.

- Rebuffot, J. (1988). L'immersion en français: l'heure du bilan? *Québec français*, 70, 23-26.
- Rebuffot, J. (1991a). *Rapport de mission à Lagos et à Badagry (Nigéria)*. Montréal: Université McGill, Département de la didactique des langues secondes.
- Rebuffot, J. (1991b). *Stages d'enseignement à partenaires égaux (1990-1993)*. *Rapport Annuel 1990-991*. Montréal: Université McGill, Département de la didactique des langues secondes.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Université Concordia (1991). *Guide d'admission*. Montréal: Université Concordia.