

Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines

Michel Carbonneau

Volume 19, Number 1, 1993

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

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031599ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031599ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 33–57. <https://doi.org/10.7202/031599ar>

Article abstract

- The field of teaching in North America, at both primary and secondary levels, has been the object of renewed questioning. For some, the way to remediate various weaknesses and to give new spirit to the school is through a professionalization. A necessary condition in attaining this objective is to accentuate the professional character of initial teacher training. This analysis examines the legitimacy of the professionalization movement, criticizes the relation between this and current training models and emerging approaches, and finally, suggests a profile of various components for future professional practices.

ARTICLES

Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines

Michel Carbonneau

Professeur

Université de Montréal

Résumé — L'enseignement nord-américain, primaire et secondaire, fait l'objet d'importantes remises en question. Dans ce contexte, sa professionnalisation est vue par plusieurs comme la meilleure façon de remédier aux faiblesses qui le caractérisent et de donner un nouvel essor à l'école. Dans la poursuite de cet objectif, l'accentuation du caractère professionnel de la formation initiale des enseignants ressort comme une condition nécessaire. Dans le cadre de cette problématique, la présente analyse examine la légitimité de ce mouvement de professionnalisation, critique son rapport aux modèles actuels de formation initiale et aux tendances qui émergent de cet univers et, finalement, suggère un profil de composantes pour une pratique professionnelle à venir.

Introduction

Le lancement du spoutnik en 1957 est venu cristalliser, dans le monde occidental, l'opposition entre la culture humaniste et la culture scientifique, voire technologique. Si, jusqu'alors, le monde scientifique s'était relativement bien accommodé d'un système d'éducation davantage sous le contrôle des hommes de lettres que des hommes de sciences, la démonstration frappante de l'avance soviétique dans la course à la conquête de l'espace devait fournir une tribune inespérée à une certaine *intelligentsia* scientifique occidentale de même qu'à un éventail bien garni d'esprits critiques qui ont trouvé là nature à nourrir leurs réserves, hélas trop souvent fondées, à l'endroit des systèmes d'éducation.

En Amérique du Nord, ce sont les États-Unis qui ont connu le contrecoup le plus important; l'honneur d'une nation ouvertement en compétition était en jeu. Assez paradoxalement, il aura fallu plus de deux décennies, le temps notamment de connaître les années de gloire — et l'apogée — de l'influence qu'avait pu avoir l'humanisme sur l'école avant que ne commencent à se multiplier les évaluations et les remises en question des systèmes en place. Les années 1960 et 1970, en effet, auront été celles où, à la fois, se multipliaient les expériences de pédagogie active, nouvelle, ouverte, non directive, alternative et où s'exprimait,

en contrepartie, le besoin de contrôler cette effervescence, notamment par le biais du mouvement d'évaluation des performances et compétences des enseignants¹ ou celui du retour à l'essentiel (*back to basics*). Le début des années 80, marqué par les premiers jugements critiques importants, dont le célèbre rapport *A nation at risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983), devait sonner la fin de ce qui avait été perçu par certains comme la dernière récréation humaniste. De fait, le type de renouvellement pédagogique alors prôné ne semblait pas offrir suffisamment de garanties de réussite pour que le risque soit pris d'aller plus avant. De plus, le retard accusé dans la course technologique suggérait bien davantage que l'on resserre les conditions offertes à l'école, aux enseignants et aux élèves plutôt que de les assouplir.

Au Québec, la présentation, en 1964, du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement arrivait à contre-courant² de ce mouvement qui se dessinait pour une influence accrue de la culture scientifique dont il s'inspirait pourtant et à laquelle il voulait faire une plus large place. Le paradoxe tient à ce que ce rapport, largement inspiré des lectures psychologiques et sociologiques de l'époque, donc de lectures propres aux sciences humaines, pouvait prétendre à un scientisme certes, mais à un scientisme dont les rapports à la culture scientifique, entendons celle des sciences exactes, étaient et demeurent tenus quand ils ne sont pas contestés. Le rapport de la Commission devait donner lieu au renouvellement du système scolaire québécois dans une direction humaniste, en favorisant notamment le passage d'une pédagogie jugée et dite traditionnelle vers des pédagogies souhaitées plus souples et mieux adaptées à la réalité et aux besoins des enfants et des adolescents. Cette transformation confiait de nouveaux rôles aux enseignants qui devaient, en principe, faire de leur fonction une fonction de type professionnel. Comme il se doit, le procès de ces bouleversements devait rapidement être inscrit au rôle du tribunal de la collectivité, qui s'est préoccupée de leurs effets sur les apprentissages de base en langue maternelle et en mathématiques. Sur ce point, le Québec des années 1980 rejoignait les préoccupations américaines³, sans toutefois vivre ses interrogations avec une aussi grande inquiétude.

La fin des années 1980 aura vu s'accroître, particulièrement aux États-Unis mais avec des échos importants au Québec comme dans le reste du Canada, la pression exercée par la culture technoscientifique sur les choix de société, aidée en cela par la convergence de valeurs économiques non seulement dominantes mais renforcées par la menace sérieuse d'économies concurrentes. Le monde de l'enseignement et celui de la formation des enseignants, ballottés par ces oscillations idéologiques, sont en quête d'une nouvelle définition de leur mission. L'influence du choix des valeurs économiques et technoscientifiques ayant grandement contribué, positivement et négativement, à la visibilité de la fonction enseignante et à la prise de conscience de son importance, il en est résulté une vaste réflexion collective qui s'est cristallisée autour du concept de professionnalisation de l'enseignement qui, sans être nouveau, connaît une faveur toute nouvelle.

Le présent texte tentera de cerner, à partir de l'analyse de rapports et études, ce qu'il en est de ce mouvement de professionnalisation en cherchant d'abord à identifier les diverses facettes de ce processus. Dans un deuxième temps, sa légitimité pour l'enseignement sera examinée. Dans un troisième temps, un rapide tour d'horizon sera réalisé pour des modèles et tendances nord-américaines en formation des enseignants et professionnalisation de l'enseignement. Enfin, une quatrième partie proposera un modèle prospectif pour un professionnalisme en éducation.

La signification d'une professionnalisation de l'enseignement

Lemosse (1989) distingue, au-delà d'une définition fondée sur l'histoire, deux types de définitions de la profession, dont il attribue la paternité aux sociologues. Les premières, essentiellement descriptives, identifient les caractéristiques communes aux différentes professions reconnues. Selon les auteurs (Elliot, 1972; Myers, 1973; S. Goodlad, 1984; Berger, 1989; Lemosse, 1989), le nombre des caractéristiques varie du simple au triple et peut dépasser la douzaine. Quatre dimensions permettent toutefois de les regrouper:

- 1) *L'acte professionnel*: Une profession est caractérisée par un acte spécifique impliquant une activité intellectuelle; il est de nature altruiste et est rendu sous forme de service.
- 2) *La formation*: Le professionnel reçoit une longue formation universitaire, le plus souvent de nature scientifique.
- 3) *Le contexte de pratique*: Le professionnel exerce sa profession de manière autonome et responsable.
- 4) *L'insertion sociale*: L'insertion du professionnel dans la société se fait par l'intermédiaire d'une association (ordre ou corporation) à l'identité forte. Cette association a droit de regard sur la formation et l'accréditation de ses membres, leur impose un code d'éthique et est garante de leur statut social.

On remarque que si les deux premières dimensions paraissent pouvoir s'appliquer aux enseignants sans trop de difficulté, encore qu'il y ait largement place à discussion, notamment sur la spécificité de l'acte d'enseignement, il n'en va pas de même des deux dernières. Le contexte de pratique peut certes être modifié puisqu'il dépend de décisions politiques et administratives. Mais l'opération ne saurait être simple. Quant à l'insertion sociale des enseignants, qui est tributaire du contexte culturel et économique, elle soulève, au-delà des questions liées à la nature et aux pouvoirs de leurs associations, le plus souvent syndicales, un problème majeur au regard de leur statut social. Ce statut qui détermine le rang et le prestige dans la société et qui conditionne le niveau de revenu est d'autant moins élevé qu'il est le fait d'un grand nombre. À ce chapitre, la profession enseignante est relativement unique. Clifford et Guthrie (1988) rapportent que, en 1987, les écoles publiques américaines employaient environ 2,39 millions d'enseignants et les écoles privées, 354 000⁴. La même année, on recen-

sait 465 000 avocats, 480 000 médecins et ostéopathes, 84 000 architectes et 1,2 million d'ingénieurs. Même à l'intérieur des «semi-professions»⁵ (infirmières, travailleurs sociaux, pharmaciens, optométristes), ce nombre est proportionnellement très élevé. Il en découle un cercle vicieux, car moins le statut d'une profession est élevé, et plus elle est composée de membres, moins il y a de chances qu'elle attire les candidatures les plus prometteuses, ce qui, en retour, nuit à son essor comme profession. Par delà ces considérations économiques, ajoutons que le contexte culturel nord-américain, qui n'est pas exceptionnel à ce titre, valorise relativement peu le soin aux enfants et les carrières dites féminines; il en découle, pour le statut de la profession enseignante, une pression à la baisse.

La question se trouve dès lors posée de savoir si, étant donné la difficulté d'assurer un haut niveau intellectuel pour l'ensemble des enseignants, une pratique autonome et un statut élevé, il leur est encore possible d'aspirer au titre de profession. Lemosse (1989) suggère de chercher la réponse du côté du second type de définitions davantage axées sur le processus de professionnalisation que sur la profession proprement dite. Une bonne façon de saisir ce processus consiste à l'analyser sous l'angle des raisons invoquées pour le justifier.

Quête d'une légitimité au processus de professionnalisation

Trois principales catégories de personnes sont, théoriquement du moins, plus particulièrement concernées par la question de la légitimité de la professionnalisation de l'enseignement. Il s'agit des décideurs (politiciens et administrateurs, en principe représentants des intérêts des usagers), des formateurs d'enseignants et des enseignants eux-mêmes.

À première vue, on peut faire l'hypothèse que ces trois catégories de personnes seront favorables à la professionnalisation de l'enseignement, la première, parce que le service rendu devrait s'en trouver amélioré, la deuxième, parce que la reconnaissance de sa fonction et de son prestige dans l'université devrait y gagner et, la dernière, parce qu'elle devrait voir son statut social bonifié. Mais la question est évidemment plus complexe et mérite qu'on y regarde de plus près. Dans les trois paragraphes qui suivent, les raisons avancées pour justifier une professionnalisation seront regroupées pour être attribuées à chacune des trois catégories d'acteurs. Il importe de souligner que les choix de regroupements sont partiellement arbitraires et qu'ils visent essentiellement à faciliter la compréhension des enjeux sous-jacents au processus en cours.

Le jugement des décideurs

Parler de jugement des décideurs est un peu abusif puisque les documents analysés n'ont pas été préparés par eux, mais par des groupes de travail mandatés par eux. Toutefois, la nature de la commande n'est vraisemblablement pas indifférente puisque l'on retrouve dans les rapports officiels des caractéristiques communes les distinguant des autres études, notamment le regard posé de l'extérieur et l'importance accordée au rendement du système d'éducation.

L'évaluation du rendement de l'école — qu'on ne saurait réduire au rendement des enseignants — a généralement donné lieu à l'identification de limites que l'on souhaiterait voir dépassées dans le meilleur intérêt de la société. C'est notamment le cas des rapports canadiens de Fullan et Connelly (1987) et de la Sullivan Royal Commission on Education (1988). Les rapports américains de la National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk* (1983) et du Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986), par contre, sont beaucoup plus alarmistes, jugeant inacceptable la piètre performance des élèves du secondaire dans la langue d'apprentissage (anglais) et en mathématiques, telle que mise en lumière par des évaluations internes et des comparaisons internationales⁶.

Comment expliquer le ton plus modéré des Canadiens⁷, qui ont aussi des raisons de souhaiter une meilleure performance de leur système scolaire? L'explication pourrait tenir en partie au fait que cette performance fait l'objet de moins d'évaluations — ce que l'on ignore n'inquiète pas — ou que les comparaisons internationales y sont moins accablantes. Bien que ces hypothèses soient plausibles, il faut se demander si la différence ne tient pas davantage au climat politique et à la conjoncture socio-économique de la dernière décennie et à celle anticipée pour l'avenir. En effet, dans la logique de sauvegarde de la suprématie américaine, le défi des États-Unis du XXI^e siècle est présenté comme étant celui d'une *Knowledge based economy*. Leur puissance économique future — faite aussi d'une domination économique qui peut expliquer un plus grand besoin de performance⁸ — reposera, selon cette hypothèse, et sur leur aptitude à pousser toujours plus avant leur développement scientifique et technologique, et sur une capacité de production faisant de plus en plus appel à une main-d'œuvre hautement qualifiée, plutôt que sur une production à faible niveau de spécialisation devenue l'affaire des pays au niveau de vie moins élevé. D'où l'obligation faite au système scolaire non seulement de rattraper le retard, mais de reprendre la tête dans la course au rendement, seule façon, à moyen et à long termes, de garantir une position de force sur l'échiquier économique international. Le Canada, même s'il subit les effets des soubresauts d'une économie mondialisée, ne peut aspirer, comme les États-Unis, à son contrôle non plus qu'à une domination politique. L'évaluation de son système scolaire revêt donc un sens différent, l'équilibre recherché entre l'intérêt des personnes et l'intérêt de la nation étant, selon toute vraisemblance, d'une nature autre.

Quel serait le meilleur moyen, pour les Américains, d'opérer cette remontée? Il faudrait professionnaliser l'enseignement, la profession étant synonyme de compétence et d'expertise. Concrètement⁹, il s'agirait de hausser les standards d'accréditation des enseignants, de développer un environnement professionnel dans les écoles, de créer une nouvelle catégorie d'enseignants, les *Lead teachers* — ce que le Japon viendrait de réaliser —, de porter la formation de base au niveau du baccalauréat et la formation professionnelle au niveau de la maîtrise, d'offrir des mesures incitatives associées à la performance globale d'une école, d'assurer des salaires et un profil de carrière compétitifs par rapport aux autres

professions et de favoriser le choix de la carrière enseignante chez les jeunes des différentes minorités. Il s'agit, on le constate, de mesures très concrètes, mais néanmoins susceptibles de répercussions importantes sur la qualité de l'enseignement et donc, en ce sens, sur sa professionnalisation.

La perception des formateurs d'enseignants

Les raisons d'une professionnalisation de l'enseignement telles qu'elles peuvent être dégagées des analyses et réflexions menées par les responsables de la formation et du perfectionnement des maîtres se prêtent à un regroupement sous trois volets. Le premier volet a trait aux caractéristiques de l'enseignement. Ce dernier est généralement perçu (voir notamment Sykes, 1985; Holmes Group, 1986; Carbonneau, 1988; Clifford et Guthrie, 1988) comme nécessitant des transformations parce qu'il a relativement peu évolué au cours des deux dernières décennies alors que, parallèlement, le contexte scolaire connaissait des changements importants. On souligne, par exemple, l'absence de renouvellement dans les techniques et approches de l'enseignement, une compréhension de la scolarisation surtout centrée sur la transmission de connaissances, l'apprentissage passif, la maîtrise d'algorithmes au détriment de la compréhension et de l'habileté à raisonner. La professionnalisation, estime-t-on, serait une bonne façon d'amener les adaptations nécessaires.

Le second volet concerne la tâche de l'enseignant. Même s'il se trouve des observateurs, dont des usagers¹⁰, pour estimer qu'il s'agit d'une fonction devant être ramenée à la simple expression de l'enseignement des apprentissages de base et pouvant s'apprendre à l'exercice¹¹, le plus large consensus est à l'effet qu'il s'agit d'une tâche d'une immense complexité. D'une part, elle exige une double compétence, disciplinaire et pédagogique, et appelle, en conséquence, une double formation qui, bien que déjà de niveau universitaire, gagnerait à voir s'accroître son caractère professionnel, particulièrement au chapitre de l'harmonisation entre, d'un côté, les corpus de connaissances issues des théories et de la recherche et, d'un autre côté, les savoirs et compétences émanant des milieux de pratique. D'autre part, étant donné les transformations que connaissent nos sociétés occidentales et qui ont nom explosion du savoir, révolution des technologies de communication, migrations de populations multiples, éclatement de la famille, etc., la tâche de l'enseignant suppose des adaptations et ajustements constants qui ne sont guère compatibles avec une approche trop figée. De fait, l'enseignant est appelé à de plus en plus de souplesse et de flexibilité, qui ne seraient possibles que dans un contexte d'autonomie et de responsabilité typique des pratiques professionnelles. De même, sa responsabilité éthique et morale, englobant les dimensions affectives et interpersonnelles de son intervention, de même que la portée sociale de sa fonction concourent à hisser son métier au rang des professions. Sur cette lancée, l'ouvrage publié par Goodlad, Soder et Sirotnik (1990), *The moral dimensions of teaching*, s'attarde à démontrer qu'il n'y aura professionnalisation véritable que dans la mesure où cette dimension, en bonne partie occultée par les approches trop exclusivement centrées sur l'identification

béaviorale de compétences et connaissances de base, deviendra centrale. Elle seule, selon cette thèse, donne à l'intervention éducative son sens profond en identifiant sa plus fondamentale contribution au développement d'une société.

Alors que plusieurs partagent cette lecture d'un cadre d'exercice de l'acte d'enseignement où l'imputabilité de l'enseignant irait croissante, l'hypothèse contraire est soulevée en sociologie de l'éducation. Cette hypothèse est fondée sur le fait que l'évolution du système scolaire, marquée par la hiérarchisation et la centralisation du pouvoir scolaire de même que par la syndicalisation, a plutôt eu pour conséquence une réduction de l'autonomie professionnelle des enseignants¹²; dans le premier cas, en imposant curriculum et directives; dans le second, en substituant à l'identité et à l'autonomie individuelles l'identité et le pouvoir collectifs. Dans les faits, on peut croire que la carrière enseignante a connu des transformations en apparence contradictoires sur le continuum de la professionnalisation, mais cohérentes avec les besoins d'un système faisant face au défi de la démocratisation scolaire en contexte de compétition internationale vive et ceux d'enseignants ayant à se protéger contre les exigences et sollicitations de ce système aux abois. À tout le moins peut-on penser qu'un acteur du système serait mieux en mesure d'y évoluer avec efficacité s'il jouissait d'une identité, d'une compétence et d'un statut de professionnel.

Le troisième volet porte sur le double motif des formateurs d'enseignants pour prôner la professionnalisation, soit celui de l'amélioration de l'enseignement dans le système scolaire et celui de la bonification de leur propre statut dans l'université. À former des professionnels réputés, à tort ou à raison, de seconde zone, les lieux universitaires de formation en éducation, écoles, collèges, départements ou facultés, ont hérité d'un statut de seconde zone dans l'université¹³. Professionnaliser l'enseignement passerait donc, en quelque sorte, par la professionnalisation, au sens le plus noble du terme (!), de la formation et des formateurs d'enseignants, aussi bien pour mieux assurer la plus-value professionnelle des futurs maîtres que pour leur permettre de gagner des échelons sur le continuum des valeurs des universités. Laferrière (1990), s'inspirant des analyses de Judge (1982) et de Clifford et Guthrie (1988), a très bien résumé ce point de vue:

Nous serions regardés à travers le miroir de la profession enseignante. Dans cette logique, notre ascension à une forme plus respectée d'existence sur les campus universitaires et dans la société serait dépendante de notre engagement en formation des enseignants et de notre impact dans les écoles (p. 1308).

Une telle perception, si elle est juste, suggère une réorientation des unités universitaires de sciences de l'éducation. Entre se modeler sur l'exemple des secteurs d'arts et sciences, ce que ces unités, américaines aussi bien que canadiennes, ont largement cherché à faire sans trop de succès, et se modeler sur les secteurs professionnels, notamment par un enseignement et une recherche concrètement articulés sur la pratique, elles auraient intérêt, si l'on en croit les

études, à choisir la seconde voie, la plus susceptible de les sortir de leur relatif inconfort et de leur relative morosité.

La position des enseignants

Dans toute l'effervescence qui marque le débat sur la professionnalisation, on se surprend à constater, assez paradoxalement, la quasi-absence des enseignants. On en est réduit à déduire leur vision et à extrapoler leur prise de position à partir d'études, d'enquêtes ou de sondages d'opinion qui ne sont pas le fait de leur initiative. Sans doute existe-t-il une littérature issue des centrales syndicales où le sujet est abordé plus ou moins directement, mais ces références ne sont qu'exceptionnellement inventoriées ou commentées dans les rapports officiels ou les écrits savants. Une redéfinition de leur rôle est en cours sans qu'ils occupent une position centrale dans la démarche qui est davantage l'affaire d'experts issus ou non du monde de l'éducation mais jamais d'enseignants en exercice. Le Carnegie Task Force (1986) pourrait être considéré comme l'exception puisque le groupe réunissait les présidents de la National Education Association et de l'American Federation of Teachers, encore que les lectures des représentants syndicaux soient souvent, par la force des choses, de nature politique plutôt que simplement analytique. Soulignons, néanmoins, que cette présence pourrait expliquer le réalisme — relatif — du scénario d'une école de l'an 2 000 présenté dans le rapport.

Qu'est-il possible de formuler comme position hypothétique des enseignants? Certains éléments tirés d'enquêtes suggèrent qu'ils sont près de l'idée de la professionnalisation de leur rôle alors que d'autres suggèrent le contraire (Cormier *et al.*, 1980; J. I. Goodlad, 1984; Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1984; Lessard, Perron et Bélanger, 1991; Ministry of Education of British Columbia, 1990a, 1990b). Ainsi accordent-ils beaucoup d'importance à leur classe et s'estiment-ils en mesure d'y prendre les décisions concernant l'enseignement. De même, ils se perçoivent compétents, autonomes et manifestent une volonté de participer à la formation des maîtres pour mieux en assurer la composante de préparation concrète à l'exercice professionnel. Toutefois, ils valorisent très peu leur formation d'enseignant et attribuent plutôt leur valeur professionnelle à leur expérience, à leur travail et à leur talent personnel. Les données américaines et canadiennes, le Québec inclus, sont étonnamment semblables sur ce dernier thème. Par ailleurs, ils sont hésitants à reconnaître l'utilité du perfectionnement et accordent une importance toute relative au caractère universitaire de leur formation ou perfectionnement.

En somme, les enseignants paraissent trouver intérêt et valorisation professionnelles dans la pratique quotidienne de leur enseignement et accorder beaucoup moins d'attention à ce qui se passe en dehors de leur école, voire, dans bien des cas, en dehors de leur classe; en guise d'illustration, ils sont plus à l'affût de nouvelles méthodes que soucieux d'accroître leur autonomie. Il est, de ce fait, douteux que le débat sur la professionnalisation ou d'éventuelles réformes

scolaires les préoccupent beaucoup... Certains de leurs commentaires suggèrent, en effet, qu'ils sont plus soucieux d'apprécier les impacts que pourrait avoir tout changement sur leurs conditions de travail. McMahon (1990), reprenant l'idée de Breton (1984), estime que s'ajoute au capital économique et politique d'une société un capital symbolique qui permet notamment d'expliquer certains comportements des minorités ethniques. Transposé à l'univers des enseignants, ce concept donne à penser que ces derniers, habités par la nostalgie d'un capital symbolique perdu, pourraient se satisfaire de retrouver le prestige et la reconnaissance d'antan, source de leur valorisation d'alors. On imagine facilement, dans ce cas, qu'ils puissent avoir de la professionnalisation la perception d'un cortège d'exigences nouvelles plutôt que d'une voie certaine d'accès à un statut amélioré. Étant donné la présence chez une forte majorité d'enseignants d'un préjugé défavorable à l'endroit de l'université, étant donné une histoire professionnelle recelant nombre d'exemples d'interventions du pouvoir, unilatérales et plus ou moins intempestives, étant donné, enfin, une structuration du système qui, tout en leur laissant une large autonomie en classe, réserve à d'autres le contrôle de composantes importantes de cet espace, comme les ratios, le curriculum, les programmes, les régimes pédagogiques, les normes d'évaluation, etc., il faut s'attendre à ce qu'ils exigent, avant de s'engager, des garanties quant au sérieux de l'aventure et quant au rapport coût-bénéfice pour eux. À la limite, il ne faut pas exclure l'hypothèse qu'ils accordent peu de crédibilité au discours de professionnalisation tout comme, en un sens, ils en accordent peu à l'université, siège des formations professionnelles, et aux universitaires capables de savantes études critiques sur leur profession, mais difficilement capables de mieux les former.

Premier épilogue

Un premier constat s'impose: le processus de professionnalisation en Amérique du Nord est un important objet de préoccupation, particulièrement aux États-Unis. Cependant, si la volonté américaine de professionnalisation, d'inspiration largement politique, est très grande, elle pourrait manquer de réalisme à court terme, non pas au vu de ce qui est souhaitable mais au vu de ce qui est faisable. Le consensus sur le souhaitable déborde en fait le contexte de l'Amérique du Nord. Même si l'on observe des différences importantes entre la façon dont chaque pays occidental vit ou formule sa problématique éducative, un point commun les rassemble tous: l'école et l'enseignement font face à de nouveaux défis qui forcent leur remise en question¹⁴. Quant au faisable, le débat demeure ouvert. Une certaine indifférence populaire, une volonté politique de contrôle sur le système, une fonctionnarisation-syndicalisation des enseignants, un corpus professionnel de connaissances encore partiel¹⁵ constituent autant d'obstacles au projet. L'évidence du besoin, la cohérence et la convergence des analyses diagnostiques entraîneront nécessairement des changements dont les historiens diront s'ils se sont opérés dans le sens d'une professionnalisation ou non. Dans l'immédiat, il demeure intéressant de regarder comment la formation des enseignants est touchée par le mouvement de professionnalisation, ce à quoi sera consacrée la prochaine partie du texte.

Professionalisation: modèles et tendances en formation des enseignants

L'examen des modèles et tendances en formation des enseignants est un sujet à la fois simple et complexe. Il est simple en ce que les modèles existants, modèles étant ici entendus au sens d'une schématisation grossière des pratiques de formation en cours, sont peu nombreux. Il est complexe en ce que les remises en question de la formation sont nombreuses et donnent lieu à des explorations variées qui rendent difficile la lecture des tendances. Le texte qui suit traitera, dans un premier temps, des modèles en place. Une deuxième partie sera consacrée à l'analyse des tendances abordées sous l'angle des questions qui font présentement objet de réflexion.

Les grands modèles de formation

L'«universitarisation» de la formation étant pratiquement complétée en Amérique du Nord et l'intervention de l'État étant partout importante, les forces d'uniformisation et de standardisation, imputables à la culture universitaire et au contrôle gouvernemental, ont beaucoup contribué à faire de la formation des maîtres un univers peu diversifié dans ses grandes lignes, même si la multiplicité des modalités concrètes de réalisation crée parfois l'illusion de la variété.

Il existe un modèle dominant, qui est celui de la formation de niveau baccalauréat, donc de premier cycle, à double volet, le disciplinaire et le pédagogique¹⁶. Pour le préscolaire-primaire, le premier volet compte généralement pour environ la moitié¹⁷ de la formation alors que, pour le secondaire, il compte *grosso modo* pour les deux tiers. Au sein du volet pédagogique, l'expérience de l'enseignement, sous forme de stages ou autre, compte rarement pour plus de 20 % des crédits dans le cas du secondaire et pour plus de 33 % des crédits dans le cas du préscolaire-primaire. Le plus souvent, les deux volets sont abordés séparément (successivement ou concurremment), la formation pédagogique constituant un vernis que l'on applique à la surface d'une formation cumulée sur 14 ou 15 années de scolarité. Une variante du modèle, surtout répandue au Canada, prend la forme d'un certificat de premier cycle suivi après une majeure ou un baccalauréat disciplinaire. La durée de ces certificats est généralement d'une année, parfois de deux. Dans la vaste majorité des cas, la démarche d'apprentissage proposée est centrée sur l'acquisition de connaissances.

Ce modèle dominant n'a certes pas contribué à projeter l'image d'une formation professionnelle forte, même si, à l'origine, l'«universitarisation» devait constituer un premier pas vers la professionnalisation. Bien qu'elle ait contribué à hausser le niveau de formation par rapport à ce qu'il était dans les écoles normales, l'université, parvenant difficilement à faire place à cette nouvelle responsabilité, n'a pas encore réussi à lui conférer un véritable statut de formation professionnelle. De fait, aussi bien la formation de base (culture générale, formation fondamentale et formation disciplinaire) que la formation pédagogique (connaissances pédagogiques et instrumentation professionnelle) font l'objet de

vives critiques, toutes deux étant considérées insuffisantes et inadéquates. Ce jugement sévère n'a pas entraîné pour autant une volonté de retrait de la part des universités. Judge (1991) constate, en effet, que «rien dans ce constat ne fut perçu comme pouvant justifier une diminution de l'investissement de l'université dans la formation des professeurs» (p. 59). Au contraire, comme nous le verrons plus loin, la tendance irait plutôt dans le sens d'une responsabilisation accrue de l'université.

Le modèle, aux États-Unis, d'une voie parallèle de formation pédagogique, appelée «certification alternative», vient toutefois ébranler quelque peu le socle du monopole de la formation universitaire. Sans, pour le moment, véritablement remettre en question le principe d'une formation de niveau universitaire, ce modèle y ouvre pourtant une brèche importante qui, la pénurie américaine¹⁸ d'enseignants aidant, prend de l'ampleur. En substance, il s'agit d'un encadrement offert sur le terrain à des enseignants engagés sans formation pédagogique ni certification. La condition d'engagement est la détention d'un baccalauréat avec majeure dans un champ d'enseignement, souvent doublée de la réussite d'un examen de culture générale. L'encadrement consiste en un support offert à l'école par un professeur mentor ou par une équipe d'enseignants et en une formation équivalant à cinq ou six cours offerts partiellement à l'été par l'organisme responsable du programme (Los Angeles, New Jersey, Connecticut) ou par l'Université (Texas). Dans le cas de deux États, l'objectif avancé ne se limite pas à faire face à une pénurie d'enseignants, mais bien à améliorer la qualité des enseignants (Dill, 1990; Zumwalt, 1991) en court-circuitant les écoles, collèges ou départements d'éducation. Il faut voir là un jugement très sévère porté à l'endroit de la formation pédagogique universitaire.

Enfin, l'Université d'Ottawa (Bélaïr, 1990) a développé un programme de formation des maîtres du primaire qui s'inspire beaucoup de l'*Enseignement coopératif* expérimenté dans d'autres secteurs professionnels, notamment le génie, le travail social, les mathématiques¹⁹, etc. (Dupuis et Dion, 1982). L'essentiel de cette approche tient à la place qu'y occupe la formation sur le terrain, à la contribution d'enseignants en exercice et à la responsabilité partagée de l'université et du milieu. Il s'agit d'un modèle qui s'apparente à la formation parallèle développée au Texas à cette différence près, non négligeable, que la maîtrise d'œuvre se trouve être ici laissée à l'université.

Il se dégage de ce rapide tour d'horizon l'idée que le caractère par trop conformiste des programmes universitaires, dont l'efficacité est par ailleurs sérieusement mise en doute, ouvre la porte à de nouvelles approches davantage préoccupées par la dimension pratique de la formation. Par ailleurs, la «logique du marché» (*Education's market*) n'ayant pas au Canada la prépondérance qu'elle connaît aux États-Unis, il est peu prévisible que des formations parallèles s'y développent en grand nombre, encore que des expérimentations soient en cours en Ontario. Quoi qu'il en soit, le message non équivoque qu'elles étalent en faveur d'une formation reposant sur l'initiation concrète au métier explique

sans doute en partie l'émergence de projets comme celui de l'Université d'Ottawa. Ce dernier projet préfigure peut-être, en fait, le type d'impact que pourrait avoir sur les universités canadiennes — et américaines — l'expérience de certification alternative américaine, c'est-à-dire l'incitation au resserrement des liens entre l'université et le milieu, dans une collaboration de plus en plus étroite²⁰.

En somme, le type de formation actuellement offerte par la plupart des universités peut difficilement prétendre à l'excellence professionnelle, à tout le moins en ce qui a trait au volet pédagogique. Il s'agit d'une formation très courte, le plus souvent abstraite et généralement saupoudrée à la surface de la formation disciplinaire. On comprend dès lors qu'elle puisse être jugée dispensable. Quant au modèle de certification alternative, on comprendra, pour des raisons évidentes, qu'il soit généralement ignoré des universitaires (Dill, 1990). Enfin, le dernier modèle est encore à construire puisqu'il n'en est qu'à ses premières années d'expérimentation, mais il ouvre des perspectives prometteuses.

Tendances nord-américaines en formation des enseignants

L'identification de tendances postule que l'on accepte de jouer les devins pour repérer dans la multiplicité des explorations nouvelles celles qui sont les plus susceptibles d'imprimer une direction à l'évolution du système. Six lieux de questionnement sont objet d'initiatives qui, plus spécialement, nous paraissent propres à influencer sur l'avenir de la formation des enseignants.

Niveau de la formation. Le modèle dominant d'une formation «sous-graduée» est fortement remis en question aux États-Unis, depuis la sortie des rapports du Carnegie Task Force (1986) et du Holmes Group (1986); le rapport ontarien du Teacher Education Review Steering Committee (1988) et le rapport québécois du Comité de l'étude sectorielle en éducation (1987)²¹ font voir que le mouvement ne s'est pas encore étendu au Canada. La recommandation des rapports américains est à l'effet de porter la formation pédagogique au niveau de la maîtrise, de façon à libérer le premier cycle en vue d'une meilleure formation de base et à offrir un nouvel espace à la formation pédagogique, parfois plus ample, en principe plus prestigieux et éventuellement plus orienté vers l'instrumentation pratique.

La proposition est généralement bien perçue par les milieux universitaires déjà déployés dans les études «graduées» (*Graduate schools of education*), pour cinq raisons. Déjà, certaines écoles «graduées» étaient désireuses d'œuvrer en formation des maîtres, et pour s'engager au premier cycle, et pour développer leur expertise de recherche en meilleure conjonction avec la pratique professionnelle de l'enseignement. Par ailleurs, cette nouvelle responsabilité serait synonyme d'augmentation des clientèles et donc de fonds nouveaux. Troisièmement, les subventions accordées aux universités étant proportionnellement plus élevées pour les études «graduées», la formation des maîtres se trouverait ainsi considérablement avantagée et pourrait espérer échapper à son

statut d'enfant pauvre des universités. Quatrièmement, une telle orientation serait l'occasion de réduire le nombre de centres où se fait de la formation, environ 1 200, évitant ainsi la dispersion des ressources et le maintien d'un foisonnement d'institutions au mérite parfois douteux. Enfin, elle serait synonyme de formation prolongée, pour le disciplinaire comme pour le pédagogique.

Toutefois, les objections à la proposition sont nombreuses (Sykes, 1985; Ryan, 1987; Clifford et Guthrie, 1988; Dill, 1990): incapacité des écoles «graduées» de répondre à la demande; difficulté déjà démontrée de ces écoles à s'adapter aux exigences d'une formation professionnelle; perte de l'expertise développée dans les centres «sous-gradués»; accentuation du problème de recrutement de candidats pour la carrière d'enseignant à cause des nouvelles exigences; aggravation de la pénurie d'enseignants; accroissement du fardeau financier des commissions scolaires, déjà sous-financées, en raison des hausses salariales consécutives au changement; augmentation potentielle des engagements d'enseignants non certifiés; prolifération de la certification sur la base d'une formation alternative hors université. Malgré ces objections et une importante résistance politique prévisible de la part des centres de formation «sous-graduée», le mouvement en faveur d'une formation «graduée» paraît plus susceptible de l'emporter à moyen ou à long terme, ne serait-ce qu'en raison du fait que déjà, en 1986, plus de 50 % de tous les enseignants détenaient une maîtrise ou six ans d'études de niveau collégial (le baccalauréat correspond à quatre ans d'études collégiales) et que le niveau d'étude demeure un facteur éventuellement déterminant dans un processus de professionnalisation. Le Canada pourrait bien emboîter le pas après quelques années de réflexions additionnelles...

Orientation de la formation. D'une formation à l'identité mal assurée vers une formation délibérément professionnelle, voilà certes une des tendances actuelles les plus affirmées. Tous les discours, toutes les propositions, à quelques très rares exceptions près (par exemple Rosencrantz, 1982), convergent: viser à ce que la préoccupation à l'endroit de la qualité de l'enseignement devienne l'affaire de toute l'université²² pour offrir un modèle professionnel tout en assurant une meilleure formation de base des futurs enseignants, accentuer la dimension d'instrumentation pratique dans la formation pédagogique, développer une collaboration étroite avec les enseignants en exercice dans le cadre des programmes de formation initiale (écoles et enseignants associés, écoles laboratoires, etc.), augmenter la part des stages dans les programmes, favoriser l'émergence de recherches en collaboration, développer un corpus de connaissances propre à la praxis pédagogique, etc.

Ces propositions, pour connaître quelque suite, supposent une orientation des écoles, départements, collèges et facultés d'éducation résolument tournée vers la dimension professionnelle; J. I. Goodlad (1990) avance même l'hypothèse de la création d'un centre de pédagogie sur les campus universitaires. L'identité professionnelle ne saurait, en effet, se développer dans les programmes de forma-

tion initiale si l'enseignement dans ces programmes n'est ni valorisé, ni reconnu, si les conditions humaines (ratios étudiants/cours, contribution d'enseignants en exercice) et matérielles (espaces restreints et insalubres, absence de laboratoires et de lieux de travail pour les étudiants) sont inadéquates, si la recherche enracinée dans la réalité professionnelle et axée sur la formation pédagogique n'y est pas encouragée, etc. L'actualisation de cette tendance ne va certes pas de soi puisqu'il ressort à l'évidence que l'identité des secteurs d'éducation dans les universités est hybride et que ce choix d'une orientation résolument professionnelle n'est pas encore fait.²³

Nature de la formation. Principalement influencée, depuis les deux ou trois dernières décennies, par les grilles de lecture économique et technoscientifique, l'orientation du mouvement de professionnalisation de l'enseignement a largement pris couleur d'empirisme, notamment aux États-Unis. L'essor, au cours des années 70, de l'approche de formation axée sur les compétences, les définitions gouvernementales de normes d'accréditation et de standards de formation de même que le mouvement en faveur de l'évaluation des performances constituent autant de signes de la présence de cette influence.

Toutefois, le caractère mitigé des résultats obtenus par ces efforts de dissection et de systématisation de l'acte d'enseignement, la prégnance des obligations nouvelles faites à l'école par les récentes transformations sociales et l'essoufflement d'une idéologie matérialiste, ont redonné voix, dans un langage adapté aux réalités nouvelles, aux lectures et analyses humanistes. Deux indices signalent la présence de cette tendance vers la quête d'un meilleur équilibre de complémentarité entre le souci « empirique » d'efficacité de l'école et la préoccupation « humaniste » à l'endroit de la personne en développement. Il s'agit de la place qu'occupent les interventions et recherches inspirées du concept d'enseignement réflexif (*reflective teaching*) et de l'importance nouvelle que semble vouloir prendre la dimension morale de l'enseignement.

Le concept de pratique réflexive, qui trouve ses origines chez Dewey (1904) et qui a été repris par Argyris et Schön (1974), a été assez rapidement transposé à la pratique enseignante pour donner lieu, particulièrement depuis les cinq dernières années, à une multitude d'applications à travers l'Amérique du Nord, qui vont de l'encadrement des stagiaires au développement de cadres théoriques de recherche. Vu son ampleur, ce phénomène est intéressant en lui-même. Toutefois, il le devient d'autant plus qu'il est porteur d'un métamessage associé au fait que ce courant de pensée tient l'enseignant pour un intervenant appelé à analyser et à réfléchir, et non simplement à appliquer des techniques, soulignant, du même coup, la dimension humaine — et professionnelle — de la relation d'apprentissage (Zeichner et Liston, 1987; Grimmett et Erickson, 1988; Cochran-Smith, 1991; Gore et Zeichner, 1991).

Par ailleurs, dans le débat américain sur la professionnalisation de l'enseignement, la perspective morale avait essentiellement été réduite aux

considérations éthiques de l'exercice professionnel. Le recueil de textes (Goodlad *et al.*, 1990) sur les dimensions morales de l'enseignement, notamment au regard de la professionnalisation, vient élargir la base de discussion et annoncer, on peut le penser, un deuxième *momentum* au mouvement de professionnalisation où, maintenant, seront aussi abordés les aspects de la profession enseignante liés aux affects, à la transmission des valeurs humaines et culturelles, à l'influence et à la responsabilité morales de l'enseignant, etc. Au Canada, comme cela est mentionné précédemment, peut-être parce que la réflexion sur la professionnalisation ne revêt pas une connotation politique aussi forte, la place réservée à cette perspective donne l'impression d'être proportionnellement plus importante (Conseil supérieur de l'éducation, 1987; Fullan et Connelly, 1987; Ministry of Education, 1990a, 1990b); il est certes permis d'affirmer que, par-delà les visées d'apprentissages, la préoccupation à l'endroit du plein épanouissement des personnes y est très présente, plus que dans les documents américains pris ici comme objet d'étude.

Contrôle de la profession. Bien que ne concernant pas directement la formation, la tendance manifeste en faveur d'un contrôle de la compétence des enseignants nouvellement formés, étatique ou par le biais d'organismes intermédiaires, est susceptible d'avoir un effet en retour sur les programmes de formation, comme on l'observe dans d'autres secteurs professionnels tels le droit, la médecine, la médecine vétérinaire, etc. Aux États-Unis existent depuis longtemps les comités d'accréditation de programme (Wise, 1990) et les mécanismes de certification des enseignants des différents États (Sykes, 1985). Plus récemment a été créée une Commission nationale des standards professionnels de l'enseignement dans l'esprit du Carnegie Task Force (1986). De plus, on envisage la mise sur pied d'examens de l'enseignement professionnel (Holmes Group, 1986) pouvant présenter une analogie avec la formule des concours que l'on retrouve en France ou en Suisse, à titre d'exemple. L'Ontario, par ailleurs, inspiré de la proposition du Teacher Education Review Steering Committee (1988), a créé un Conseil provincial multipartite sur la formation des enseignants devant se pencher sur la certification, l'identification des priorités, le développement et la révision de programmes, etc., tandis que, au Québec, où existe déjà un système de certification et de brevets pour les enseignants, on s'interroge sur l'opportunité de créer un Comité provincial d'agrément des programmes (Comité d'étude sectorielle en éducation, 1987). La généralisation de telles mesures parle aussi, d'une certaine manière, de professionnalisation en proposant de nouvelles normes de qualités.

Insertion professionnelle. L'attention portée à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants — tout comme les mesures de contrôle de la profession — ne concerne qu'indirectement la formation. Toutefois, elle en constitue un prolongement qui, en différents endroits, donne lieu à une participation prolongée de l'université qui offre support et accompagnement. Il s'agit d'une formule professionnalisante comme peut l'être celle de l'internat dans d'autres champs professionnels.

Continuum de formation. L'idée de concevoir la formation initiale des enseignants comme un moment dans le développement professionnel de l'enseignant est maintenant acquise. En un sens, il n'est donc pas approprié d'en parler comme d'une tendance. Toutefois, peu de suites concrètes ont jusqu'ici été données à cette vision. Il faut anticiper, à moyen et à long termes, des répercussions sur les programmes de formation initiale, desquels on attendra moins qu'ils couvrent tous les aspects d'une compétence professionnelle accomplie; sur l'insertion professionnelle, qui pourra comporter ou non — le débat est ouvert — le maintien de liens avec l'université; sur la «formation continuée», éventuellement considérée comme la poursuite d'un cheminement professionnel et non plus comme la façon de combler les lacunes d'une formation initiale inadéquate.

Il ressort de l'examen des tendances que le processus de professionnalisation de la formation des enseignants est correctement engagé au regard de son objectif. Toutefois, l'identité professionnelle de cette formation ne deviendra réalité que dans la mesure où s'accroîtra le mouvement amorcé pour une préparation à une fonction enrichie, axée sur la pratique et sérieusement prise en charge par l'université. Le seul fait qu'il faille en parler comme de tendances souligne que rien, pourtant, n'est encore acquis.

Deuxième épilogue

Le mouvement américain en faveur de la professionnalisation pourrait trouver sa justification non seulement dans le faible rendement des écoles et dans la réaction politique qu'il a suscitée, mais également dans les programmes de formation des enseignants qui n'offriraient pas une préparation proprement professionnelle. Il n'y a pas de raison de croire que la situation canadienne soit tellement différente, mais la pression sur le système scolaire y étant moins grande, ses limites et ses faiblesses y sont sans doute moins vivement ressenties.

Peut-être s'explique-t-il aussi, du moins en partie, par le besoin du monde de l'éducation de faire contrepoids au monde politique et à l'idéologie dominante qu'il représente, où l'autonomie et la responsabilité enseignantes ont fait place au contrôle par les différents paliers de la hiérarchie du pouvoir. Si cette hypothèse est fondée, elle pourrait permettre de comprendre le reproche adressé par certains (voir notamment Fenstermacher, 1990) à l'endroit du mouvement de professionnalisation, voulant qu'il constitue une quête de pouvoir habilement orchestrée de la part du monde de l'éducation, sans pendant satisfaisant au chapitre de l'analyse et de la réflexion sur la fonction de l'école et le rôle de l'enseignant. Cette quête de pouvoir illustre, par ailleurs, le jeu de forces en présence aux directions diamétralement opposées, les premières visant l'émancipation du monde de l'enseignement et les secondes, son maintien sous un joug politique éventuellement alourdi.

Enfin, l'introduction de la perspective morale dans le débat relance le dilemme jamais résolu du professeur enseignant ou éducateur et soulève la question de savoir si la complexité appelant la professionnalisation est affaire

d'enseignement ou affaire d'intervention éducative. Il ne faut pas douter qu'il y ait place pour l'amélioration de l'enseignement, la science didactique ayant assez bien démontré que la mécanique de construction des connaissances est complexe et encore mal connue. Toutefois, le problème de l'école n'est plus principalement celui de la scolarisation au sens de la transmission d'une culture scolaire²⁴ mais bien celui du passéisme de cette culture toujours principalement définie par sa mission implicite, plus ou moins latente, de sélection²⁵ de la minorité à qui sera réservé le privilège de l'accès aux études supérieures. Quelle que soit l'issue de ce débat, le constat s'impose d'une école qui ploie sous le fardeau: taux élevé de fatigue professionnelle chez les enseignants, près de 40 % d'élèves décrocheurs au secondaire pour le Québec, baisse moyenne du rendement de l'école aux États-Unis, etc. Doit-elle continuer de chercher à aller plus loin dans la même direction? L'école nord-américaine «démocratisée», étant donné son contexte curriculaire (rapport aux connaissances et à la multiplicité de leurs véhicules) et social (transformations du tissu et de l'organisation sociales) est forcée d'élargir son mandat pour y inclure plus généreusement et plus explicitement les interventions adaptées, le «sur mesure», produit d'une expertise professionnelle.

Modèle pour un professionnalisme en éducation

Le mandat élargi de l'enseignant suppose l'agencement de composantes multiples qui ne va pas de soi. Les nombreux exercices d'identification et de classification des rôles et des compétences de l'enseignant ont mené à la composition d'inventaires (Reynolds, 1989) d'une abondance qui confine parfois à l'absurde. Comment, de cette multiplicité, opérer un ordonnancement qui fonde la profession en la cernant? L'évolution de la tâche, telle qu'on arrive à l'anticiper à la lumière des pratiques les plus d'avant-garde²⁶ ou à la lumière des scénarios de l'école à venir, nous a amené à identifier trois actes²⁷, au sens professionnel du terme, sortes «d'îlots de signification» — et de cohérence — visant à définir la spécificité professionnelle de l'intervention éducative, spécificité éventuellement propre à orienter la formation des enseignants. Ces trois actes sont la direction d'apprentissage, l'organisation et l'animation pédagogique du groupe-classe et la concertation pédagogique et éducative.

La direction d'apprentissage doit être entendue au sens large du terme, soit celui qui se rapporte non pas tant à la notion d'autorité qu'à celle d'expertise; celui qui dirige est celui qui guide, qui oriente parce qu'il sait davantage par culture, par formation et par expérience. Elle implique l'identification du «quoi» apprendre (connaissance des matières et des dimensions de la croissance personnelle, connaissance didactique et curriculaire), du «quand» apprendre (connaissance du développement de l'enfant et de l'adolescent et connaissance des programmes d'enseignement), du «comment» apprendre (apprentissage chez l'enfant et l'adolescent, communication, évaluation, stratégies d'enseignement, stratégies éducatives, particularismes ethniques), du «où» apprendre (connaissance des structures et ressources du système scolaire et connaissance des

ressources extérieures à ce système), du «pourquoi» apprendre (connaissance des fondements philosophiques, historiques et sociologiques de l'éducation) qui éclaire aussi le «quoi» apprendre.

L'organisation et l'animation pédagogique du groupe-classe se rapportent à une caractéristique déterminante de l'intervention en milieu scolaire, à savoir qu'elles se déroulent le plus souvent en contexte de groupe. Ces actes supposent la connaissance du fonctionnement et de l'animation de groupe (gestion disciplinaire, intégration de la différence, multiethnicité), la connaissance de l'animation pédagogique (projets, ateliers, mises en situation, technologies), le savoir enseigner en situation de groupe (expliquer, questionner, capter l'attention, susciter l'intérêt, vérifier la compréhension) et la connaissance de son propre fonctionnement en groupe (assumer son leadership, identifier ses *patterns* de fonctionnement).

La concertation pédagogique et éducative renvoie au fait que la direction d'apprentissage et l'action éducative ne s'exercent pas en vase clos, que les lieux d'apprentissage sont multiples, que les occasions de développement sont nombreuses et que l'école est de plus en plus appelée à jouer un rôle intégrateur eu égard à cette réalité. Cet acte suppose la capacité d'interagir avec les interlocuteurs clés (élèves, parents, collègues, direction d'école, conseillers pédagogiques, professionnels non enseignants, animateurs de loisirs, agents du service de garde en milieu scolaire, etc.), l'habileté à engager des démarches de concertation, l'aptitude à travailler en équipe, la connaissance des frontières de son champ d'intervention et de celles des autres partenaires, la connaissance de ses forces et faiblesses en dynamique de concertation et un sens aigu de l'éthique professionnelle.

Bien qu'ils ne soient pas le fait d'un grand nombre d'enseignants, ces actes paraîtront peu nouveaux à certains. De fait, ils correspondent, à divers degrés, à l'action déjà menée par des praticiens en questionnement professionnel. Le scénario pour une école du XXI^e siècle, imaginé par le rapport du Carnegie Task Force (1986), de même que l'école révolutionnaire sans niveau et sans promotion annuelle, dont l'implantation est déjà amorcée en Colombie-Britannique (Ministry of Education, 1990a, 1990b, 1990c, 1990d) appellent une fonction enseignante pouvant fort bien correspondre à ce modèle en trois actes. Ils participent, en outre, de l'esprit derrière les concepts d'enseignement entraîneur de Meirieu (1989), d'ingénierie de l'enseignement de De Peretti (1991) ou de pédagogie pragmatique de Reguzzoni (1988), en ce qu'ils sortent l'enseignement de la stricte transmission de connaissances pour le faire accéder à une intervention où trouvent place le conseil pédagogique et l'engineering éducatif.

Utopie ou réalisme? Vision de l'an 2000 ou de l'an 2050? Une telle envergure de fonction n'est pas accessible à tous les enseignants en exercice par limite ou par choix professionnel. Il est même douteux qu'elle soit accessible à tous les enseignants en formation. Son avènement, d'une certaine manière inéluctable, pourrait voir apparaître une différenciation des rôles dans l'école, d'ailleurs

réclamée par les rapports du Holmes Group (1986), du Carnegie Task Force (1986) et de Fullan et Connely (1987). Sans doute, également, peut-on considérer que tout enseignant exerce chacun des trois actes à des degrés divers, l'organisation et l'animation pédagogique de groupe étant le plus généralement l'acte dominant.

Dernier épilogue

L'école a su traverser les siècles et s'adapter, tant bien que mal, aux innombrables espaces culturels et aux multiples mutations de société sans que jamais ne semble véritablement menacée son existence. Son pouvoir d'assimilation, émanation du pouvoir assimilateur de l'idéologie dominante qui minimalise l'accommodation aux pressions évolutives, lui a toujours assuré sa place dans la société même dans les moments de transformations profondes, à cause, précisément, de sa contribution anticipée à l'établissement et au maintien du nouvel ordre social. De ce fait, il est peu probable, même dans une acception multidéterministe de l'éducation (Bertrand, 1979), qu'elle disparaisse un jour, remplacée par de nouveaux lieux éducatifs. Au contraire, cette évolution accentue le besoin d'un lieu d'intégration (Conseil supérieur de l'éducation, 1986, 1989) où s'exercent, en sus des pratiques scolaires, pensée et analyse critiques, discussion des idées, appréciation des valeurs, appropriation personnelle, déploiement des identités...

Si l'école ne semble pas vraiment menacée dans son existence, elle est néanmoins soumise à de fortes tensions qui entraînent déjà et continueront d'entraîner des adaptations importantes. Une métalecture de son devenir s'impose, qui situe sa fonction linéaire de scolarisation, plus ou moins tributaire de l'ordre social à maintenir, au sein d'une définition de mandats ajustée aux conditions sociales nouvelles. L'école de demain devra revoir la pondération de ses rôles pour réduire la part faite au maintien de l'ordre actuel des privilèges²⁸ au profit d'une accentuation du support multiforme au développement et à la croissance, au sein et au-delà des exercices de scolarisation, par ailleurs encore et toujours nécessaires. Perrenoud (1981) parle de diversification du curriculum; c'est aussi, dans le prolongement de cette idée, à une diversification de mandats que l'école doit être conviée. Reste à savoir dans quelle mesure et à quel rythme la société et les enseignants en place sont prêts à opérer le changement.

Du point de vue de la formation des enseignants, le mouvement de professionnalisation aura eu des retombées positives en suscitant des remises en question et en favorisant l'émergence d'un réalisme nouveau. Sans être les seuls, ni même les principaux agents de professionnalisation, les universités y ont un rôle déterminant à jouer. Le diagnostic étant assez bien posé, il leur reste à exprimer une volonté concrète de changement par une budgétarisation appropriée, la valorisation de l'enseignement, la reconnaissance des professeurs en formation des enseignants, l'amélioration des programmes et de leurs conditions de réalisation, de même que par le rapport à une recherche orientée vers la pratique éducative et le développement de son corpus de connaissances. Sans doute y a-t-il encore loin de la coupe aux lèvres, car la transformation en cause est

au moins aussi importante que celle de l'école; or, il faut s'attendre à ce que le premier réflexe institutionnel soit la sauvegarde du *statu quo*...

La conclusion de ce tour d'horizon nord-américain pourrait être que, du point de vue du processus, la démarche de professionnalisation de l'enseignement, quoique limitée, est bien réelle et bien active, notamment en ce qui regarde la formation initiale, mais que, d'un point de vue plus statique, son aboutissement à une profession «établie» et socialement reconnue comme telle demeure problématique même si, visiblement, il y a place à profession!

NOTES

1. Competency/Performance Based Teacher Education (C/PBTE).
2. Peut-être s'agissait-il davantage d'un retard sur la situation américaine que d'une orientation voulue différente.
3. Tout au long du texte, l'adjectif «américain» est utilisé pour se référer aux États-Unis tandis que l'adjectif «nord-américain» renvoie aux États-Unis et à l'ensemble du Canada.
4. Le nombre total de ces enseignants (2 744 000), élevé en chiffre absolu, représente 1 % de la population.
5. Myers (1973), reprenant la typologie des professions de Carr-Saunders et Wilson (1933), caractérise les «semi-professions» comme étant fondées sur une pratique et un savoir techniques. Les «professions établies» (médecine, droit, prétrise) seraient fondées sur une pratique développée à partir d'études théoriques et sur une éthique professionnelle, les «nouvelles professions» (génie, chimie, comptabilité, sciences naturelles et sociales) seraient fondées sur leurs propres études fondamentales et les «professions en devenir» (affaires, administration, gestion) ne seraient fondées ni sur des études théoriques ni sur l'acquisition de techniques mais sur la maîtrise de pratiques modernes dans un domaine d'activités donné. Même si la description des «professions en devenir» ne semble plus correspondre à la réalité présente, la typologie dans son ensemble continue de présenter un intérêt.
6. The Carnegie Task Force (1986) et J. I. Goodlad (1984) considèrent toutefois, non pas sur la base de comparaisons internationales, mais plutôt sur celle de rendements comparés, à l'interne, au cours d'une décennie, que s'il y a déclin, il y a aussi progrès, selon les domaines, et que ces changements, étant donné la complexité de la question, commandent une analyse approfondie si l'on veut en identifier les causes, toute conclusion fondée sur les premières impressions risquant d'être erronée.
7. Rappelons, toutefois, que l'étude québécoise de Cormier *et al.* (1980), devant le jugement sévère porté par les enseignants à l'endroit de la formation reçue, soulignait l'urgence pour les universités de remettre en question leurs pratiques. Cette étude, cependant, ne traitait pas de l'efficacité de l'enseignement dispensé.
8. Il ne faudrait pas croire que l'*intelligentsia* éducative américaine soit principalement préoccupée par le rapport de l'éducation à l'économie; on peut cependant penser que l'espoir mis par les acteurs politiques et économiques dans l'éducation comme planche de salut aura grandement contribué à mettre le système sur la sellette et la professionnalisation de l'enseignement au rang des priorités.
9. Carnegie Task Force (1986), p. 55, traduction de l'auteur. Ces recommandations illustrent la tendance que l'on retrouve également dans le Holmes Group (1986) et dans *A nation at risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983).
10. Voir les perceptions de certains parents rapportées par J. I. Goodlad (1984).
11. Une version moderne et articulée de cette vision a pris la forme de la certification alternative aux États-Unis. Le Texas, le New Jersey et le Connecticut, à titre d'exemple, ont développé des projets de cette nature dont les justifications conjoncturelles sont convaincantes. Voir à ce propos Dill (1990) et Zumwalt (1991).
12. Lessard et Mathurin (1989) ont analysé l'évolution du statut des enseignants et tenté de vérifier si elle s'est faite dans le sens d'une professionnalisation ou d'une «technicalisation», voire d'une prolétarianisation. Berger (1989) dira, en des termes différents, un peu la même chose: «il est curieux de penser que les enseignants — surtout dans le secondaire — ont accepté de travailler dans un système qui est le modèle même de la chaîne taylorienne» (p. 19). Voir aussi l'article de Williams (1990) sur la professionnalisation et la syndicalisation présentées comme antinomiques, du moins dans leur histoire des trois dernières décennies. Sykes (1985) considère, pour sa part, que la syndicalisation peut être vue comme un défi prolétarien à l'endroit de l'objectif de professionnalisation.
13. L'étude de Schott (1989), le savoureux essai et l'article de Judge (1982, 1991), le volume de Clifford et Guthrie (1988) de même que l'ouvrage édité par Wisniewski et Ducharme (1989) posent très bien le problème,

certaines parlent même de crise, du statut des SCDEs américains, les moins affectés n'étant pas les *Graduate schools* les plus réputés et les plus influents (Stanford, Berkeley, UCLA, Harvard, Columbia, etc.). Au Québec, le Rapport du Comité de l'étude sectorielle en éducation (1987) brosse un portrait qui n'est guère plus rassurant en ce qu'il identifie la présence de problèmes et tensions concernant le statut des facultés et départements d'éducation, la qualité professionnelle de la formation et les efforts de recherche qui rappellent la situation américaine. La situation en Europe ne serait pas tellement différente.

14. Les ouvrages sont nombreux qui concluent à l'inadaptation de l'école et à la nécessité de sa redéfinition profonde, si ce n'est de sa disparition: Bourdieu et Passeron (1970), Illich (1971), Toffler (1971), Angers (1976), etc.
15. Van der Maren (1990), s'inspirant de Carr et Kemmis (1986), estime que ce *corpus* ne prendra forme que dans la mesure où se développeront une recherche et un savoir pour l'éducation qu'il distingue d'une recherche et d'un savoir sur l'éducation. Relativement aux efforts de construction de ce savoir, Cochran-Smith (1991) souligne l'ambiguïté qui subsiste dans le fait que ce savoir n'est pas construit par les enseignants mais plutôt par les formateurs de maîtres qui «construisent pour eux leur savoir d'expérience et le langage pour le décrire» (p. 107).
16. À noter qu'il s'agit de la formule la plus répandue et qu'il existe quelques programmes de niveau «gradué» mais qui n'accueillent qu'un très faible pourcentage des étudiants en formation initiale.
17. Selon que l'on considère le cours de didactique comme appartenant à la discipline ou à la pédagogie, la tendance étant plus de le considérer comme faisant partie de la pédagogie, cette proportion varie considérablement. Ainsi, à l'Université de Montréal, la formation des enseignants du préscolaire-primaire est assumée en totalité par la Faculté des sciences de l'éducation dans le cadre d'un baccalauréat de trois ans (90 crédits) dont les cours de didactique totalisent du tiers à près de la moitié des crédits, selon les options.
18. Au Canada, la pénurie n'est pas générale mais limitée, au Québec en particulier, aux secteurs des mathématiques, des sciences et des langues secondes; les deux premiers correspondent d'ailleurs aux deux qui seraient les plus en souffrance aux États-Unis (National Commission on Excellence in Education, 1983; Comité de l'étude sectorielle en éducation, 1987). Il importe aussi de souligner que la certification alternative pourrait constituer une réponse à la délicate question de la faible représentation des groupes ethniques dans les programmes de formation des enseignants. Il s'agit, le plus généralement, de groupes moins scolarisés, qui, de ce fait, poursuivent plus rarement des études de niveau universitaire, maîtrisent moins bien la langue d'enseignement et ont donc moins facilement accès aux programmes universitaires de formation des maîtres. Il en résulte des conditions d'enseignement souvent décriées par ces collectivités, qui contribuent peu à susciter un intérêt pour les études. Les conditions d'admission aux programmes de formation parallèle ne relevant pas des universités, elles pourraient être plus facilement assouplies bien que, dans les expériences actuelles, une scolarité de niveau baccalauréat soit exigée.
19. L'Université de Sherbrooke (Allard, 1990) a également développé une approche de type coopératif dans ses programmes de formation des maîtres; à la différence d'Ottawa, où seul un cours sur la loi scolaire et un cours sur l'enseignement religieux sont offerts à l'Université, seuls les crédits de stage sont assumés par le milieu dans une formule où il y a alternance dans la présence à l'université et à l'école.
20. La multiplication, au Québec, des expériences de formation pratique en contexte d'école associée témoigne de cet impact.
21. Plus récemment, soit en 1992, le ministère de l'Éducation du Québec publiait un document de travail sur les orientations et compétences attendues en formation des enseignants du secondaire qui maintient l'exigence de formation universitaire minimale au niveau du premier cycle.
22. Plusieurs projets de baccalauréat intégré sont présentement mis de l'avant au Québec (Université Laval, Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec à Hull). La maîtrise d'œuvre de ces programmes étant entre les mains des facultés ou des départements d'éducation, l'objectif en est de contrer le morcellement d'une formation où les apprentissages sont réalisés en séquences linéaires par une préoccupation partagée plus soutenue de professionnalisation de la formation.
23. Les analyses de Judge (1982, 1987), du Holmes Group (1986) et de Clifford et Guthrie (1988) sont particulièrement éloquentes sur ce propos. Voir aussi J.I. Goodlad (1990).
24. Fenstermacher et Richardson (1991), dans une communication sur la fonction de l'argument pratique dans l'enseignement, tentent de raviver la dichotomie aristotélicienne, qui distingue entre le raisonnement pratique visant l'action et le raisonnement théorique orienté vers la connaissance. Appliquée à la culture scolaire, cette grille de lecture permet de constater que la place faite au raisonnement pratique y est fort réduite.
25. Le rapport du Carnegie Task Force (1986) — l'expression est aussi utilisée par Sykes (1985) — parle de l'école secondaire comme du «pipeline» alimentant les études supérieures, d'où l'importance d'un curriculum préparant bien à un cursus scolaire prolongé. Comment, dès lors, assurer que la poursuite de cet objectif ne se fasse pas au détriment de la formation de la majorité d'individus qui ne poursuivent pas au-delà du secondaire?

26. Les expériences d'écoles alternatives, paradoxalement en perte de vitesse, à tout le moins au Québec, auront contribué à ouvrir la voie du renouvellement à l'école régulière.
27. Le rapport du Comité sur la formation et le perfectionnement des maîtres (à paraître) présente une ébauche de ce modèle.
28. Perrenoud (1984), dans l'analyse qu'il fait de la réussite scolaire, fait bien ressortir le rôle du système dans sa fabrication, les privilégiés de ce système ayant tendance à imposer leurs normes et critères.

Abstract — The field of teaching in North America, at both primary and secondary levels, has been the object of renewed questioning. For some, the way to remediate various weaknesses and to give new spirit to the school is through a professionalization. A necessary condition in attaining this objective is to accentuate the professional character of initial teacher training. This analysis examines the legitimacy of the professionalization movement, criticizes the relation between this and current training models and emerging approaches, and finally, suggests a profile of various components for future professional practices.

Resumen — La enseñanza norteamericana, primaria y secundaria, es objeto de importantes revisiones. En este contexto, su profesionalización es vista por varios como la mejor forma de remediar las debilidades que la caracterizan y de dar un nuevo empuje a la escuela. Siguiendo este objetivo, sobresale como condición necesaria el énfasis del carácter profesional de la formación inicial de los profesores. En el contexto de esta problemática, el presente análisis examina la legitimidad de este movimiento de profesionalización, critica su relación con los modelos actuales de formación inicial y con las tendencias que emergen de este universo y, finalmente, sugiere un perfil de componentes para una futura práctica profesional.

Zusammenfassung — Das nordamerikanische Schulwesen (Volks- und höhere Schule) wird weitgehend in Frage gestellt. Dabei wird oft die Anhebung der akademischen Ausbildung und des Statuts (die Professionalisierung) als die beste Art und Weise angesehen, um der Schwächen Herr zu werden, die es kennzeichnen, und um der Schule neuen Aufschwung zu geben. In dieser Hinsicht erscheint die Hervorhebung des Fachcharakters der Lehrerbildung wie eine notwendige Bedingung. Die vorliegende Untersuchung prüft die Rechtfertigung dieser Strömung der «Professionalisierung», beleuchtet kritisch ihr Verhältnis zu den bestehenden Modellen der Lehrerbildung und zu den in diesem Bereich auftretenden Tendenzen, und schlägt schliesslich einen Querschnitt der Komponenten für eine künftige Fachpraxis vor.

RÉFÉRENCES

- Allard, G. (1990). Système de stages à l'Université de Sherbrooke. In P. A. Martin (dir.), *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans les universités canadiennes* (p. 25-35). Rouyn-Noranda: Département d'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Angers, P. (1976). *Les modèles de l'institution scolaire*. Trois-Rivières: Centre de développement en environnement scolaire.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bélaïr, L. (1990). Le modèle de formation pratique de l'Université d'Ottawa (Ontario). In P. A. Martin (dir.), *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans les universités canadiennes* (p. 161-178). Rouyn-Noranda: Département d'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

- Berger, G. (1989). Éléments de réflexion pour des dynamiques de changements dans la formation des enseignants. *Recherche et formation*, 6, 9-22.
- Bertrand, Y. (1979). *Les modèles éducationnels*. Montréal: Service pédagogique, Université de Montréal.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Breton, R. (1984). The production and allocation of symbolic resources: An analysis of the linguistic and ethnocultural fields in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 21(2), 123-144.
- Carbonneau, M. (1988). L'enseignement primaire au Québec, vingt-cinq ans après le Rapport Parent. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(1), 104-120.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986). *A nation prepared: Teachers for the twenty-first century*. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
- Carr-Saunders, A. M. et Wilson, P. A. (1933). *The professions*. Oxford: The Clarendon Press.
- Clifford, G. J. et Guthrie, J. W. (1988). *Educational school: A brief for professional education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinvesting student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 104-118.
- Comité de l'étude sectorielle en éducation (1987). *Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec: une analyse de la situation d'ensemble* (Rapport). Ste-Foy: Conseil des Universités.
- Comité sur la formation et le perfectionnement des maîtres (sous presse). *La problématique actuelle de la formation initiale des enseignants* (Rapport). Montréal: Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1984). *La condition enseignante*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1986). *Les nouveaux défis éducatifs*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *Les visées et les pratiques de l'école primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1989). *Les enfants du primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Cormier, R. A., Lessard, C., Valois, P. et Toupin, L. (1980) *Les enseignantes et enseignants du Québec: une étude sociopédagogique* (Vol. 6 — *La formation et le perfectionnement*). Québec: Ministère de l'Éducation.
- De Peretti, A. (1991). Ingénierie de la formation. In R. Bourdoncle et A. Louvet (dir.), *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères* (p. 63-77). Actes de colloque, novembre 1990, Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. McMurray (dir.), *The third NSSE yearbook* (Part 1, p. 9-30). Chicago: The University of Chicago Press.
- Dupuis, P. et Dion, J. F. (1982). *La formation pratique en milieu universitaire*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Dill, V. S. (1990). Support for the «unsupportable». *Pbi Delta Kappan*, 72(3), 198-199.
- Elliot, P. (1972). *The sociology of the professions*. New York: Herder and Herder.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. I. Goodlad, R. Soder et K. A. Sirotnik (dir.), *The moral dimensions of teaching* (p. 130-151). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fenstermacher, G. D. et Richardson, V. (1991). *The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching*. Communication à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association, Tucson, AZ: University of Arizona.
- Fullan, M. et Connelly, F. M. (1987). *Teacher education in Ontario: Current practice and options for the future*. Toronto: Ontario Ministry of Education, Ministry of Colleges and Universities.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I., Soder, R. et Sirotnik, K. A. (dir.). (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodlad, S. (1984). *Education for the professions: Quis custodiet...?* Surrey: SRHE et NFER-Nelson.
- Gore, J. M. et Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.

- Grimmett, P. et Erickson, G. (dir.). (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teacher's: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Illich, Y. (1971). *Une société sans école*. Paris: Seuil.
- Judge, H. (1982). *American graduate schools of education: A view from abroad*. New York: Ford Foundation.
- Judge, H. (1987). Another view from abroad. In J. F. Soltis (dir.), *Reforming teacher education. The impact of the Holmes Group Report* (p. 84-89). New York: Teachers College Press.
- Judge, H. (1991). L'université et la formation des enseignants: histoires et comparaisons: Angleterre, États-Unis, France. In R. Bourdoncle et A. Louvet (dir.), *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères* (p. 47-61). Actes de colloque, novembre 1990, Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Laferrière, T. (1990). Pour un programme de recherche au bénéfice de l'éducation: propositions et implications. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (Tome 3 — Enseignement et apprentissage, p. 1033-1043). Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.
- Lemosse, M. (1989). Le «professionnalisme» des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66.
- Lessard, C. et Mathurin, C. (1989). L'évolution du corps enseignant québécois, 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 43-71.
- Lessard, C., Perron, M. et Bélanger, P. W. (dir.). (1991). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- McMahon, F. (1990). Un cadre conceptuel pour la recherche et la pédagogie auprès des francophones en situation minoritaire. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (Tome 3 — Enseignement et apprentissage, p. 983-990). Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.
- Meirieu, Ph. (1989). *Enseigner: scénario pour un métier nouveau*. Paris: Éditions ESF.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministry of Education (1990a). *Year 2000: A curriculum and assessment framework for the future*. Victoria: Ministry of Education, British Columbia.
- Ministry of Education (1990b). *Year 2000: A framework for learning*. Victoria: Ministry of Education, British Columbia.
- Ministry of Education (1990c). *Working plan n° 2, 1989-1999: A plan to implement policy directions: A response to the Sullivan Royal Commission on Education by the Government of British Columbia*. Victoria: Ministry of Education, British Columbia.
- Ministry of Education (1990d). *Year 2000: A response summary: Report on written responses to year 2000: A curriculum and assessment framework for the future*. Victoria: Ministry of Education, British Columbia.
- Myers, D. A. (1973). *Teacher power - Professionalization and collective bargaining*. Lexington, KY: Lexington Books.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Perrenoud, Ph. (1981). *Diversifier le curriculum et les formes d'excellence à l'école primaire, une stratégie de démocratisation?* Communication au Colloque international de l'Unesco. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'ébec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Droz.
- Reguzzoni, M. (1988). Progrès technologique et pédagogie pragmatique: le rôle de la recherche en éducation. *Recherche et formation*, 4(4), 9-21.
- Reynolds, M. C. (éd.) (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Rosencrantz, B. A. (1982). Letter from America. In H. Judge (dir.), *American graduate schools of education: A view from abroad* (p. 51-63). New York: Ford Foundation.
- Ryan, K. (1987). The wrong report at the right time. In J. F. Soltis (dir.), *Reforming teacher education. The impact of the Holmes Group Report* (p. 109-112). New York: Teachers College Press.

- Schott, C. J. (1989). *Improving the training and evaluation of teachers at the secondary school level: Educating the educators in pursuit of excellence*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- Sullivan Royal Commission (1988). *A legacy for learners* (Report). Victoria: Queen's Printer for British Columbia.
- Sykes, G. (1985). Teacher education in the United States. In B. R. Clark (dir.), *The school and the university* (p. 264-289). Berkeley, CA: University of California Press.
- Teacher Education Review Steering Committee (1988). *Final Report*. Toronto: Ministry of Education, Ministry of Colleges and Universities.
- Toffler, A. (1971). *Le choc du futur*. Paris: Denoël.
- Van der Maren, J.-M. (1990). Les savoirs et la recherche pour l'éducation. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (Tome 3 — Enseignement et apprentissage, p. 1023-1031). Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.
- Williams, R. B. (1990). Professional autonomy and collective bargaining. *The Canadian School Executive*, 10(1), 17-19.
- Wise, A. E. (1990). Policies for reforming teacher education. *Pbi Delta Kappan*, 72(3), 200-202.
- Wisniewski, R. et Ducharme, E. R. (dir.). (1989). *The professors of teaching: An inquiry*. Albany, NY: The State University of New York Press.
- Zeichner, K. M. et Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.
- Zumwalt, K. (1991). Alternate routes to teaching: Three alternative approaches. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 83-92.