

La formation pratique dans la formation initiale des enseignants

Maurice Caisse

Volume 10, numéro 1, 1984

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900434ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900434ar>

[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

Caisse, M. (1984). La formation pratique dans la formation initiale des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(1), 29–41.
<https://doi.org/10.7202/900434ar>

Résumé de l'article

Dans le cadre de la formation de base des maîtres, cet article propose une définition de la formation pratique à partir de trois éléments majeurs : la participation de l'étudiant-maître à des activités de formation pratique, la supervision et l'identification des objectifs. L'auteur classe ensuite les activités de formation pratique en fonction des milieux où elles se déroulent; il précise la place et l'importance qu'on devrait accorder à la formation pratique au sein de la formation initiale des enseignants et en identifie les responsables. Il suggère enfin de confier, dans l'Université, la responsabilité des activités de formation pratique en éducation et le développement de la recherche dans ce champ à une structure à laquelle des professeurs seraient rattachés.

La formation pratique dans la formation initiale des enseignants

Maurice Caisse*

Résumé — Dans le cadre de la formation de base des maîtres, cet article propose une définition de la formation pratique à partir de trois éléments majeurs : la participation de l'étudiant-maître à des activités de formation pratique, la supervision et l'identification des objectifs. L'auteur classe ensuite les activités de formation pratique en fonction des milieux où elles se déroulent ; il précise la place et l'importance qu'on devrait accorder à la formation pratique au sein de la formation initiale des enseignants et en identifie les responsables. Il suggère enfin de confier, dans l'Université, la responsabilité des activités de formation pratique en éducation et le développement de la recherche dans ce champ à une structure à laquelle des professeurs seraient rattachés.

Abstract — This article proposes a definition of practical training, within the general program of teacher education, based on three elements: the participation of the student-teacher in practice teaching activities, the supervision and the identification of objectives. The author classifies practice teaching activities related to the school milieu and to the university milieu. He then describes the role and importance of practice teaching and identifies those responsible for this training. Lastly he suggests that the responsibility for this training and the development of research in this area should be entrusted to a specific structure, within the University, which regroups some professors.

Resumen — Este artículo propone una definición de la formación práctica en el contexto de la formación de base de los maestros, a partir de tres elementos mayores: la participación del estudiante-maestro a actividades de formación práctica, la supervisión y la identificación de objetivos. El autor clasifica luego las actividades de formación práctica en función de los medios en que éstas se desarrollan ; precisa el lugar y la importancia que debería acordarse a la formación práctica dentro de la formación inicial de los maestros e identifica a los responsables. Finalmente, trata de confiar, dentro de la universidad, la responsabilidad de las actividades de formación práctica en educación y el desarrollo de la investigación en ese campo a una estructura a la cual se incorporarían los profesores.

Zusammenfassung — Im Rahmen der Grundausbildung der Lehrkräfte schlägt dieser Artikel eine Definition der praktischen Ausbildung vor, ausgehend von drei Hauptfaktoren: Teilnahme des Lehrerstudenten an praktischen Ausbildungstätigkeiten, Aufsicht, sowie Bestimmung der Unterrichtsziele. Danach klassifiziert der Autor die praktischen Ausbildungstätigkeiten entsprechend der Umgebung, in der sie stattfinden; er bestimmt den Raum und die Bedeutung, die man der Praxis innerhalb der Grundausbildung der Lehrkräfte zumessen sollte, und er benennt die, die dafür verantwortlich sind. Schliesslich schlägt er vor, dass innerhalb der Universität die Verantwortung für die praktischen Ausbildungstätigkeiten in der Pädagogik sowie die Entwicklung der Forschung auf diesem Gebiet einer Struktur übertragen werden, der auch Professoren angeschlossen sind.

Depuis la fin des années soixante, suite aux recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964), la

* Caisse, Maurice: professeur, Université de Montréal

formation initiale des enseignants se fait à l'Université qui ne cesse depuis lors de revendiquer son autonomie en matière de régimes pédagogiques et de programmes de formation des maîtres (Université de Montréal [U. de M.], 1980a, b, 1981a, c). L'Université ne peut assumer la responsabilité de former les futurs maîtres qu'en tenant compte de ses structures et de ses ressources (U. de M., 1980a, b, 1981c). Elle a de la difficulté à voir dans le milieu scolaire un associé à part entière, comme le montre sa préférence pour des ententes *bona fide* plutôt que pour des protocoles, cadres de relations plus formelles (U. de M., 1980b). Considère-t-elle la formation pratique comme « un des aspects fondamentaux du problème de la formation des enseignants, peut-être en outre le plus négligé au cours des dix dernières années » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1980, p. 14)? Comment réagit-elle lorsque « la presque totalité des enseignants (93%) suggèrent que les programmes de formation soient plus pratiques... » (Cormier et *al.*, 1980, p. 56)? Quelles que soient les réponses que l'Université donne à ces interrogations dans les faits, elle ne « peut tout de même pas préparer quelqu'un à enseigner la chimie au secondaire de la même façon qu'on le préparerait à travailler dans un laboratoire industriel... » (Laurin, 1981, p. 19).

Pour sa part, l'État québécois, agissant en cela par son ministère de l'Éducation, s'est réservé le rôle de corporation professionnelle des enseignants, justifiant ce choix soit par le caractère particulier de cette profession (Commission d'étude sur les universités [CEU], 1979; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1980a, c), soit par des raisons historiques ou idéologiques (Croteau, 1981). Tout compte fait, le ministère de l'Éducation dispose de moyens qui échappent aux autres ordres ou corporations professionnelles (Assemblée Nationale du Québec [ANQ], 1973) ainsi que d'une autorité morale que ces derniers ne peuvent que lui envier (CEU, 1979). On ne peut donc pas être surpris de voir le ministère de l'Éducation, responsable de l'éducation de la jeunesse (Législature de Québec, 1964), interlocuteur des syndicats dans la fixation des conditions de travail des enseignants (ANQ, 1982), participant pour une très large part au financement des commissions scolaires, des collèges et des universités, intervenir dans la formation initiale des maîtres et dans la formation pratique en particulier (MEQ, 1980a, c). Il l'a fait par de nombreux rapports et documents d'orientation (MEQ, 1977, 1980a, b, c, d) dont le discours du ministre de l'Éducation, prononcé le 5 mars 1981, est apparu comme la consolidation et la synthèse (Laurin, 1981). Prompt à faire des lois, des règlements, des directives et des politiques, le Ministère agit avec grande lenteur et parcimonie lorsqu'il est question des ressources à octroyer (Croteau, 1981). De cela, on peut prendre comme exemple sa volonté ferme de voir les commissions scolaires assumer leurs responsabilités en ce qui regarde la formation pratique des enseignants (MEQ, 1981, 1982a), mise en parallèle avec sa négligence à reconnaître comme partie rémunérée de la charge de travail des enseignants le rôle que ces derniers peuvent jouer comme maîtres-hôtes (voir ANQ, 1982).

Alors que faire face à cette situation? On peut miser sur la capacité de l'Uni-

versité de se remettre en question, espérant que le Ministère actualise la priorité qu'il reconnaît à la formation initiale des maîtres, tenant compte d'abord et surtout des suggestions et des vœux des enseignants en exercice et de ceux qui se préparent à le devenir (Laferrière, 1982), et écoutant aussi les autres agents du milieu scolaire. Vers quoi tendre ? On doit former des maîtres cultivés, maîtrisant les matières à enseigner, connaissant les processus d'apprentissage, les caractéristiques socio-économiques des clientèles et la problématique des élèves qui éprouvent des difficultés (CEU, 1979 ; Laurin, 1981).

Il est possible de proposer une formation de base des maîtres, formation non terminale (CEU, 1979 ; Laurin, 1981), qui privilégie chez le candidat à l'enseignement l'acquisition des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire (U. de M., 1982), en distinguant, sans les séparer, préparation dans les matières à enseigner, d'où son caractère pluri-disciplinaire (CEU, 1979 ; MEQ, 1977, 1979, 1980b, d ; Laurin, 1981 ; U. de M., 1981c), et préparation psychopédagogique. Théorie et pratique, connaissance et expérience sont les deux éléments de la préparation psychopédagogique, les deux parties d'un tout qu'il est nécessaire de différencier pour ensuite travailler à les articuler et à les harmoniser (Caisse, 1979 ; CEU, 1979 ; CSE, 1980 ; Laurin, 1981 ; MEQ, 1977, 1980a, b, c, d, 1982b ; Paré et *al.*, 1982 ; U. de M., 1980a, 1981c, 1982).

En tenant compte de ce qui précède, tentons de donner une définition de la formation pratique, d'en identifier quelques activités, d'en situer la place et l'importance et de faire un partage des responsabilités en ce qui concerne les activités de ce champ.

Définition de la formation pratique

À partir du moment où on distingue la formation pratique de la formation théorique, il devient nécessaire de définir la formation pratique.

En mai 1979, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des maîtres nomme formation pratique l'ensemble des « activités qui visent à rendre l'étudiant apte à contrôler un modèle d'intervention professionnelle et ayant pour objet d'appliquer dans la pratique les théories enseignées » (CEU, 1979, p. 41).

Pour sa part, le ministère de l'Éducation modifie au moins trois fois sa définition de la formation pratique. Notons d'abord celle qu'il propose en février 1980 :

La formation pratique est définie comme un ensemble d'activités de formation dans lesquelles l'étudiant-maître :

- observe des actes professionnels, c'est-à-dire des actes habituellement posés par un maître en exercice et ayant pour but la réalisation des objectifs de l'enseignement ;
- ou pose de tels actes sous supervision dans un but concomitant d'entraînement professionnel ;

- ou encore observe ou pose des actes de même nature, c'est-à-dire des actes semblables aux actes professionnels mais ayant pour but premier la réalisation des objectifs de la formation pratique. (MEQ, 1980a, p. 1 et 2).

Le document d'orientation sur la formation pratique des enseignants d'octobre 1980 donne la définition suivante :

La formation pratique est définie comme l'ensemble des activités de formation dans lesquelles l'étudiant-maître :

- observe des actes professionnels posés par un maître en exercice ou observe des actes de même nature, c'est-à-dire des actes semblables aux actes professionnels ;
- pose de tels actes sous supervision en milieu scolaire ou par simulation en milieu universitaire, dans le but de développer son habileté et ses aptitudes à assumer, avec l'encadrement approprié, la prise en charge d'un groupe d'élèves ou d'une classe en milieu scolaire. (MEQ, 1980c, p. 7 et 8).

En 1981 et 1982, le Ministère s'en tient à cette définition dont il informe les commissions scolaires (MEQ, 1981, 1982a). Cependant, à la fin de 1982, se référant à sa définition d'octobre 1980, le Ministère arrête comme suit la définition de la formation pratique :

L'ensemble des activités de formation dans lesquelles l'étudiant-maître maître
soit observe des actes professionnels posés par un maître en exercice ou des actes semblables,
soit s'exerce à de tels actes sous supervision en milieu scolaire ou par simulation en milieu universitaire,
dans le but de connaître par l'expérience différents aspects de la profession, d'acquérir et de développer les habiletés qui lui seront utiles dans la pratique professionnelle, de démontrer son aptitude à l'enseignement. (MEQ, 1982b, p. 13).

Le Ministère a donc eu quelque difficulté à définir la formation pratique. Les buts et l'objet auxquels il associe la formation pratique sont limités, rattachés plutôt au savoir et au savoir-faire qu'au savoir-être (U. de M., 1980b). Les trois définitions proposées sont ambiguës. D'abord, elles semblent permettre que soient offertes comme activités de formation pratique uniquement des activités où l'étudiant-maître ne fait qu'observer des actes professionnels. De plus, les définitions d'octobre 1980 et de fin 1982 paraissent autoriser que l'étudiant-maître ne s'exerce à des actes professionnels que par simulation en milieu universitaire et à ne faire que cela, alors que l'on sait que la pensée du Ministère à ce sujet est tout autre (MEQ, 1980c). Enfin, les trois définitions restent muettes sur la supervision des activités de formation pratique en milieu universitaire, ne retenant que la supervision en milieu scolaire.

D'autre part, l'Université semble vouloir donner une définition très large à la formation pratique, comme le montre la définition proposée dans un document émanant du Vice-décanat aux études de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal :

Formation pratique : ensemble d'activités éducatives qui ont pour finalité de permettre à l'étudiant d'acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir-être considérés nécessaires à l'accomplissement des tâches professionnelles. Les stages en milieu scolaire offrent à cet égard des situations privilégiées d'apprentissage. (U. de M., 1982, p. 2)

Cette définition de la formation pratique se démarque bien peu de celle de la formation théorique. D'ailleurs, l'Université aimerait compter comme activité de formation pratique la préparation à poser des actes professionnels donnée à l'intérieur des cours dispensés à l'Université (U. de M., 1980b).

Le Ministère et l'Université ne s'entendent pas sur la définition à donner à la formation pratique. Le fait que la définition de la formation pratique retenue par le Ministère dans son document d'octobre 1980 devienne, dans le document du Vice-décanat aux études de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, la définition de la « Formation pratique en milieu scolaire ou stage » (U. de M., 1982, p. 2) le démontre.

Comment s'en sortir ? Peut-être en proposant une nouvelle définition de la formation pratique, formulée en tenant compte de ce qui précède mais surtout à la lumière de ce que les étudiants et les enseignants disent à ce sujet. Mais d'abord il faut faire ressortir les principaux éléments à retrouver dans une définition de la formation pratique.

Comme premier élément à retenir dans une nouvelle définition de la formation pratique, il y a la participation de l'étudiant-maître à des activités de formation pratique en milieu scolaire et en milieu universitaire, dans lesquelles il s'exerce à poser des actes professionnels, directement ou par simulation.

Soulignons ici l'importance de déterminer d'abord les milieux où se déroulent les activités de formation pratique pour nous guider dans l'identification des responsabilités propres à l'Université et au milieu scolaire, associés et interlocuteurs dans cette formation. Suivre cette démarche, c'est aussi prendre une voie où, dès le début, on cesse d'identifier stage et formation pratique (CEU, 1979 ; Dupuis, 1978 ; MEQ, 1980a, c, 1982b ; U. de M., 1980b, 1981c, 1982). Il est surprenant de voir le grand nombre de directeurs d'institution-hôte et de maîtres-hôtes qui confondent ces deux réalités, réduisant ainsi le concept de formation pratique à l'une de ses composantes.

Notons aussi le rôle joué par l'étudiant-maître, acteur et interprète et non simple figurant. Au cœur même de cette réalité qu'est la formation pratique, il y a, semble-t-il, une actualisation vécue par l'étudiant, source de connaissance, d'acqui-

sition et de développement d'attitudes et d'habiletés, mais aussi de prise de conscience et d'épreuve majeure quant à son aptitude à la pratique de l'enseignement.

Le deuxième élément à inclure dans une nouvelle définition de la formation pratique est la reconnaissance que les activités de formation pratique ne sauraient se dérouler que sous supervision (MEQ, 1980a, c, 1982b; U. de M., 1982), aide pédagogique bien située par la fixation préalable des objectifs, des modalités et des phases de chacune des activités.

L'étudiant-maître ne peut faire seul sa formation pratique. Lorsqu'il s'exerce à poser des actes professionnels, il a besoin de maîtres de qui il apprend, de guides qui l'aident à acquérir et à développer des habiletés et des attitudes ainsi qu'à prendre conscience de ses aptitudes. Dans cette perspective, la supervision permet d'utiliser l'évaluation formative pour les activités de formation pratique.

Le fait d'accepter comme activités de formation pratique seulement celles qui sont supervisées implique la non-reconnaissance de l'expérience, parce qu'acquise sans supervision, comme équivalant à des stages. D'ailleurs, considérant le grand nombre d'enseignants déjà formés au Québec et sans emploi, il ne devrait plus être possible d'acquérir de l'expérience, c'est-à-dire d'enseigner, sans avoir préalablement obtenu un permis du Ministère, lequel est accordé aux candidats qui se sont préparés dans la ou les matière(s) à enseigner et en psychopédagogie. De cela découle qu'il faut cesser d'octroyer des lettres dites de tolérance à des candidats sans formation en psychopédagogie, leur permettant ainsi d'être engagés comme enseignants, parce qu'ils n'ont pas la formation requise. De la même manière, on ne devrait pas retenir les services de stagiaires à titre de suppléants rémunérés puisque leur formation n'est pas complétée.

L'identification des objectifs vers lesquels doivent tendre l'ensemble des activités de formation pratique constitue le troisième élément à retenir dans une nouvelle définition de la formation pratique. En effet, les activités de formation pratique doivent conduire l'étudiant-maître à s'enrichir d'un savoir pratique, distinct du savoir théorique par le fait qu'il s'obtient par l'expérience (MEQ, 1980a, c, 1982b). De plus, si ces activités, comme on peut facilement le comprendre, doivent favoriser le savoir-faire, le savoir-être ne saurait être négligé pour autant (U. de M., 1980b, 1982). Occasions privilégiées pour apprendre par l'expérience, pour acquérir et développer des habiletés mais aussi des attitudes, pour prendre conscience de ses aptitudes et en faire la démonstration (U. de M., 1980b), toutes les activités de formation pratique en formation initiale, et cela ne souffre pas d'exception, concourent à préparer l'étudiant-maître à vivre une profession.

L'étudiant-maître connaît, en s'exerçant à poser des actes professionnels, les activités d'enseignement, le travail de planification qui prépare ou qui suit ces activités d'enseignement, les méthodes, les procédés, les techniques nécessaires pour remplir adéquatement la fonction d'enseignant. Il apprend, par l'expérience, à tenir compte des rôles des différents intervenants dans l'école, ce qui l'amène à s'initier à

un réseau de relations humaines où les personnalités et les responsabilités de chacun sont respectées. Il s'instruit, par l'action, des ressources matérielles et des moyens d'enseignement disponibles dans le milieu scolaire (MEQ, 1980a, c).

L'étudiant-maître s'habilité à enseigner, ce mot recouvrant toutes les facettes du « métier » d'enseignant, à un groupe en tenant compte de la dynamique de l'ensemble sans oublier celle de chacun des individus qui le forment (CSE, 1977). Il s'habitue à préparer adéquatement l'acte pédagogique qu'il est appelé à poser. Disponible, l'étudiant-maître travaille à s'ouvrir aux autres, particulièrement aux élèves. Adulte, il accepte de se remettre et d'être remis en question (MEQ, 1980a, c).

Les activités de formation pratique sont aussi des moments de prise de conscience par l'étudiant-maître de ses aptitudes à l'enseignement (Allard, 1977). Il lui incombe de démontrer que c'est une profession qui lui convient (U. de M., 1980b).

Ce qui précède nous permet de conclure qu'une nouvelle définition de la formation pratique doit nous renseigner sur les activités à identifier comme des activités de formation pratique, et cela en partant des milieux où elles se déroulent, sur la nécessité de faire ces activités sous supervision, sur les objectifs vers lesquels doivent tendre ces activités.

En conséquence, la formation pratique dans la formation initiale des maîtres peut être définie comme l'ensemble des activités éducatives dans lesquelles l'étudiant-maître, en milieu scolaire, observe des actes professionnels posés par un maître en exercice et s'y exerce sous supervision *et*, en milieu universitaire, habituellement par simulation, s'exerce à de tels actes sous supervision. Ces activités ont pour finalité de permettre à l'étudiant-maître de connaître par l'expérience différents aspects de la profession, d'acquérir et de développer des habiletés et des attitudes qui lui seront utiles dans la pratique professionnelle, de prendre conscience de ses aptitudes à l'enseignement et d'en faire la preuve.

Activités de la formation pratique

La définition proposée nous invite à classer d'abord les activités de formation pratique en partant des milieux où elles se déroulent : en milieu scolaire, en milieu universitaire. On peut alors plus facilement constater que le stage, activité éducative dans laquelle l'étudiant-maître, en milieu scolaire, observe des actes professionnels posés par un maître en exercice et s'y exerce sous supervision, n'est pas la seule activité de formation pratique. En effet, stage et formation pratique ne sont pas équivalents, l'un étant une partie importante (U. de M., 1982), mais seulement une partie de l'autre (CEU, 1979 ; MEQ, 1982b).

Dans le milieu scolaire, l'étudiant-maître participe à des stages, soit des stages individuels au cours desquels il fait l'expérience pratique de l'enseignement sous la direction d'un seul maître-hôte, soit des stages collectifs au cours desquels il fait avec un groupe l'expérience pratique de l'enseignement dans le cadre d'un projet proposé par le milieu scolaire ou par l'Université, et approuvé par les deux parties (Caisse,

1982; Commission des écoles catholiques de Montréal [CECM], 1982). Dans les deux cas, il y a supervision, c'est-à-dire encadrement par les deux parties. Il ne saurait y avoir de stages en dehors du milieu scolaire, restreint ou élargi, et sans la présence d'élèves ou d'étudiants.

Il semble plus difficile de préciser les activités de formation pratique qui doivent se dérouler en milieu universitaire. On peut d'abord cerner ce qu'elles ne sont pas en s'aidant des distinctions introduites dans les différents documents produits par le ministère de l'Éducation. En effet, on ne saurait identifier à des activités de formation pratique,

- des activités obligatoires sur les théories d'apprentissage, la didactique, la psychologie, les moyens d'enseignement, l'évaluation des apprentissages et la recherche en éducation;
- des activités concernant le dépistage et le soutien aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;
- des activités ayant trait aux lois et aux règlements qui régissent le système scolaire. (MEQ, 1980b, p. 16)

De plus, dans ces activités de formation théorique, ni la mise en œuvre de méthodes actives, ni les devoirs et les exercices pratiques qui parfois les complètent, ne constituent, à proprement parler, la formation pratique (MEQ, 1982b).

On peut classer comme activités de formation pratique qui peuvent se dérouler en milieu universitaire, les simulations, les laboratoires, les études de cas, les séminaires d'intégration (CEU, mai 1979; MEQ, 1982b). À cette liste peuvent être ajoutés les jeux de rôle et le micro-enseignement, ce dernier étant défini habituellement comme un laboratoire (MEQ, 1982b). D'autres activités pourraient assurément compléter cet inventaire. Voilà un large champ de recherche et d'expérimentation pour les professeurs d'Université qui s'intéressent à la formation initiale des maîtres et pour leurs étudiants des deuxième et troisième cycles.

L'identification des activités de formation pratique ne doit pas contribuer à accroître le fossé entre la théorie et la pratique, mais plutôt aider à établir le contenu des cours théoriques. Ainsi, apprendre à préparer un cours relève de la formation théorique tandis que le fait de tenir à jour un cahier de préparation de cours durant un stage a une dimension pratique. De la même manière, bien qu'apprendre à faire le dépistage des élèves en difficulté d'adaptation appartienne à la formation théorique, le dépistage de ces élèves dans le cadre d'une étude de cas peut avoir un aspect pratique.

Place et importance de la formation pratique

En 1980, le ministère de l'Éducation formule deux règles qu'il entend voir appliquer immédiatement:

- 1) dans tout programme de formation initiale des maîtres, le tiers (1/3) de la formation professionnelle de nature psychopédagogique devrait normalement être alloué à la formation pratique...;

- 2) en aucun cas, la formation pratique ne peut comporter moins de neuf (9) crédits dont au moins six (6) de stages en milieu scolaire. (MEQ, 1980c, p. 13-14)

On ne devrait donc pas alors être surpris de constater l'importance accordée aux activités de formation pratique dans le document d'orientation « La formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire » et le document d'orientation « La formation des enseignants de l'enseignement secondaire », soit dix-huit crédits (MEQ, 1977, 1980b). Ce nombre de crédits accordé à la formation pratique peut paraître énorme en regard des trente crédits présentement alloués à l'ensemble de la formation psychopédagogique des candidats qui se destinent à l'enseignement secondaire. Il apparaît davantage proportionné lorsqu'il est situé dans les quatre-vingt-dix crédits à consacrer à la formation complète de ces candidats et qu'il devient possible d'envisager que certaines activités théoriques de cette formation psychopédagogique soient comptabilisées, en terme de crédits, comme des activités qui préparent à l'enseignement d'une discipline particulière (U. de M., 1981c).

Considérant l'importance reconnue par le Ministère aux activités de formation pratique dans toute formation initiale des maîtres, activités qui se déroulent en partie dans le milieu scolaire et en partie en milieu universitaire, il ne saurait être question de réduire cette formation initiale à ces seules activités (MEQ, 1980c). Permettre aux candidats de s'habiller à remplir efficacement une charge d'enseignant, objectif général de tout programme de formation initiale des maîtres, suppose évidemment l'acquisition d'informations et de cadres de référence (Caisse, 1979). De la même manière, former des maîtres en réduisant la formation pratique aux seuls stages, négligeant ainsi ces autres activités de formation pratique qui se déroulent habituellement en milieu universitaire et qui peuvent s'associer aux stages pour les préparer ou les accompagner (CEU, 1979) rend très difficile l'atteinte de cet objectif.

Pour intégrer les diverses composantes d'une formation de base des maîtres (MEQ, 1980c), il faut 1) « briser la trilogie psychopédagogie-didactique-stage » (CEU, 1979, p. 23), 2) identifier clairement les activités théoriques et les activités pratiques, 3) regrouper par familles les activités théoriques ou pratiques.

Pour établir des liens entre ces différentes activités (MEQ, 1980c), plusieurs moyens sont à envisager. La création d'équipes de professeurs d'Université intéressés à la formation initiale des maîtres, provenant d'une même Université ou de plusieurs centres universitaires, est à encourager. La mise sur pied de structures souples où le milieu scolaire et le milieu universitaire peuvent se concerter pour mieux coopérer, où les enseignants en exercice sont invités à se faire entendre, est à favoriser. L'agencement des horaires peut aussi concourir à harmoniser les liens entre les différentes activités proposées en formation initiale des maîtres. Trop souvent, malheureusement, le respect des privilèges de certains, le refus de repenser les structures et les raisons administratives prévalent.

Responsabilités

Les activités de formation pratique, partie importante d'une formation initiale des maîtres caractérisée par l'acquisition des savoirs pertinents, par l'initiation à la méthode scientifique, par l'intégration de tout ce qui est nécessaire à celui qui se destine à enseigner au Québec, par une préparation, compte tenu de ce qui se passe dans le milieu scolaire, à enseigner plusieurs disciplines (CEU, 1979), doivent se dérouler selon des modalités ou des conditions d'efficacité (MEQ, 1982b) où les responsabilités de chacun sont identifiées et reconnues.

L'Université, première responsable de la formation initiale des maîtres, est appelée à jouer le rôle de maître d'œuvre en ce qui regarde l'ensemble des activités de formation pratique. Cependant, elle doit tenir compte de la mission confiée par l'État au ministre de l'Éducation, responsable du bon fonctionnement du système scolaire, de la qualité de l'enseignement dispensé, de la certification des enseignants et de la formation qui y mène (MEQ, 1980c). C'est donc le rôle de l'Université de faire une analyse critique de ce que le Ministre propose en ce qui concerne la formation initiale des maîtres (U. de M., 1980a, b, 1981a, c).

L'Université pourrait créer une structure, qui ressemblerait davantage à un département dans une Université de type classique plutôt qu'à un service, à laquelle des professeurs et le personnel de soutien nécessaire seraient rattachés, à qui la responsabilité des activités de formation pratique en éducation serait confiée. La mise sur pied de services de stages, plus justement appelés services de placement des stagiaires, mène à réduire le concept de formation pratique à celui de stage, conduit à un affaiblissement de l'encadrement du stagiaire qui relève administrativement pour son placement d'une structure et pédagogiquement d'un ou plusieurs professeurs qui n'ont aucun compte à rendre à cette structure, ce qui entraîne autant de sortes de stages que de professeurs qui supervisent. Si on veut voir se développer la recherche en formation pratique, si on souhaite donner à la formation pratique la place qui lui revient, sans oublier la nécessité d'offrir un interlocuteur unique et responsable au milieu scolaire avec lequel l'Université doit collaborer, une structure à laquelle sont confiées des responsabilités d'abord pédagogiques mais aussi administratives en ce qui concerne la formation pratique en éducation doit être privilégiée. Une telle structure ne pourrait que favoriser la mise sur pied d'équipes intéressées à travailler à l'articulation et à l'harmonisation des différentes activités (Valois, 1982) qui font partie d'une formation de base des maîtres. Ces équipes seraient composées de professeurs de différentes disciplines ou champs intervenant à titre d'égaux. Un service de placement de stagiaires, même si on accepte parfois d'élargir son mandat pour en faire soit un négociateur de protocoles, soit un organisateur de rencontres entre le milieu scolaire et certains professeurs, ne peut atteindre ces objectifs. On comprend facilement que l'idée de recourir à un professionnel pour s'occuper des stages (CEU, 1979) ne peut alors être retenue à cause du grand nombre de programmes différents de formation initiale offerts par une même Université et des implications pédagogiques de certains problèmes administratifs (U. de M., 1980b).

Il appartient à l'Université d'établir certaines politiques : en ce qui concerne les superviseurs, leur tâche, leur rémunération, leurs frais de déplacement, les mécanismes d'engagement et de contrôle (U. de M., 1979), le rapport superviseur/stagiaires (U. de M., 1982); en ce qui regarde les étudiants, le cheminement et la séquence à suivre lorsque ces derniers s'inscrivent aux activités de formation pratique, leur évaluation (CEU, 1979). L'Université s'étant dotée de ces outils, après avoir défini les activités de formation pratique et identifié la structure responsable, s'emploie à « — assurer une formation professionnelle de qualité, — attirer de bons candidats en nombre suffisant, — tenir compte des caractéristiques et des attentes du milieu et plus particulièrement du milieu scolaire. » (MEQ, 1980c, p. 17)

Lorsqu'on parle d'activités de formation pratique en milieu scolaire, il est juste de reconnaître à ce milieu un rôle d'associé à part entière à la formation initiale des maîtres (CEU, 1979). Pour cela, il lui est demandé de recevoir dans ses écoles ou collèges, lieux de la pratique professionnelle, des stagiaires, de mettre à contribution ses ressources et de collaborer à l'établissement de modalités propres à assurer aux étudiants-maîtres une formation pratique de qualité (U. de M., 1981b ; CECM, 1982). En plus d'inviter le milieu scolaire à signer des protocoles où sont prévus « l'aménagement des responsabilités et la description des fonctions des intervenants... » (MEQ, 1981, p. 2), à désigner un responsable de la formation pratique dans ce milieu, à proposer des établissements-hôtes et des maîtres-hôtes, à participer à l'encadrement des stagiaires, l'Université, responsable de l'organisation de rencontres d'évaluation et d'orientation de la formation pratique en milieu scolaire, de la confection d'instruments d'évaluation des stagiaires, de la préparation aux stages de ces derniers, de la supervision, de l'évaluation et de la notation, de la reconnaissance de l'aptitude à l'enseignement des stagiaires, doit s'ouvrir à ce que le milieu scolaire peut lui apporter et à ce qu'elle peut lui apporter (MEQ, 1980a, c). Cette collaboration entre l'Université et le milieu scolaire trouve son équilibre (CEU, 1979) dans la reconnaissance des apports réciproques. Une nouvelle mentalité peut alors voir le jour.

Les activités de formation pratique qui se déroulent en milieu universitaire devront être l'objet d'intérêt d'équipes de professeurs qui travailleront à les définir, à les expérimenter, à les mettre en place, à en faire un véritable champ de recherche, en tenant surtout compte de ce que les enseignants en exercice proposent et de ce que les étudiants en formation initiale des maîtres réclament. L'État et l'Université verront à y consacrer les ressources en personnel et en matériel nécessaires (CEU, 1979 ; MEQ, 1980a, c).

Conclusion

Un étudiant termine ses études collégiales. Il choisit de devenir enseignant comme d'autres de ses consœurs et confrères veulent se préparer à œuvrer dans la société comme médecin, médecin vétérinaire, avocat ou architecte. L'Université doit lui offrir une formation qui lui permettra d'acquérir des savoirs, des savoir-être et des

savoir-faire pour qu'il puisse remplir adéquatement le rôle qu'il veut jouer. Axée sur cet objectif, cette formation de base comporte des activités qui le préparent à enseigner et d'autres, à enseigner différentes matières. Pour le préparer à enseigner, on l'invite à suivre certains cours et à participer à des activités de formation pratique.

Il faut faire en sorte que la formation pratique dans la formation initiale des maîtres occupe toute la place qui lui revient. Pour cela, l'octroi de ressources supplémentaires est nécessaire et la modification de certaines mentalités est à souhaiter.

RÉFÉRENCES

- Allard, Gaétan Y., Une expérience de formation pratique des futurs-maîtres centrée sur l'auto-formation, *Canadian Journal of Education*, vol. 2, no 2, 1977, p. 33-44.
- Assemblée Nationale du Québec, *Dispositions constituant des conventions collectives liant d'une part, chacune des commissions scolaires pour catholiques visées par le Chapitre 0-7.1 des Lois Refondues du Québec et d'autre part, chacune des associations accréditées qui, le 29 novembre 1982, négociait par l'entremise de la Centrale de l'Enseignement du Québec pour le compte d'enseignants à l'emploi de ces commissions scolaires*, 1982.
- Assemblée Nationale du Québec, *Projet de loi 250: Code des professions*, sanctionné le 6 juillet 1973, Québec: Éditeur officiel du Québec, 1973.
- Caisse, Maurice, *Guide du Stagiaire*, juillet 1979.
- Caisse, Maurice, *Guide du Stagiaire, troisième révision*, juillet 1982.
- Commission des Écoles Catholiques de Montréal, Service des études, *Projet de politique locale sur les stages de formation pratique des étudiants-maîtres*, 15 octobre 1982.
- Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, *Rapport*, Québec: Éditeur officiel du Québec, mai 1979.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport*, (1964), Québec: Ronalds-Federated Limited (imp.-rel.), 1965, vol. 2, p. 255-316.
- Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative: Extrait du Rapport annuel 1969/70 du Conseil supérieur de l'éducation*, Québec: Éditeur officiel du Québec, octobre 1977.
- Conseil supérieur de l'éducation, Commission de l'enseignement supérieur, *La formation et le perfectionnement des enseignants: Observations de la Commission de l'enseignement supérieur sur le rapport de la Commission d'étude sur les universités*, Québec: Éditeur officiel du Québec, mai 1980.
- Cormier, Roger A. et al., Volume 6: La formation et le perfectionnement, *Les enseignantes et enseignants du Québec: une étude socio-pédagogique*, 1980.
- Croteau, Marcellin, *Compte rendu de la Réunion des responsables de stages tenue à l'Université Laval les jeudi 12 novembre et vendredi 13 novembre 1981*, 1981.
- Dupuis, Philippe, *Modèles de formation pratique dans les secteurs universitaires professionnels: Rapport soumis à Madame Louise Marcil-Lacoste Présidente du Comité de Formation et Perfectionnement des Enseignants, Commission d'Étude sur les Universités*, 15 septembre 1978.
- Laferrière, Thérèse et al., Formation et perfectionnement des enseignants sur le terrain, *Étude de l'Éducation: le Canada: 1982*, neuvième annuaire 1982, publié par la Société Canadienne de l'Éducation, p. 83-92.
- Laurin, docteur Camille, ministre de l'Éducation, *La formation et le perfectionnement des maîtres: Premiers éléments d'une politique*, Discours prononcé à l'Université du Québec à Montréal, 5 mars 1981.
- Législature de Québec, Chapitre 233: Loi du ministère de l'Éducation, *Statuts refondus de la Province de Québec*, 1964, Québec: Imprimeur de la reine, vol. III, 1964, p. 881-884.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de l'enseignement supérieur, *La formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, document d'orientation*, octobre 1977.

- Ministère de l'Éducation du Québec, *L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec : Éditeur officiel du Québec, 1979.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de l'enseignement supérieur, *La formation pratique des enseignants, document d'orientation*, février 1980a.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, *Document d'orientation, La formation des enseignants de l'enseignement secondaire, document de consultation*, juin 1980b.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de l'enseignement supérieur, *La formation pratique des enseignants, document d'orientation*, octobre 1980c.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de l'enseignement supérieur, *La formation initiale des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire en arts, en langues secondes et en éducation physique*, octobre 1980d.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, *La gestion des ressources humaines. La formation pratique des étudiants-maîtres en milieu scolaire*, 14 janvier 1981.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, *La gestion des ressources humaines. La formation pratique des étudiants-maîtres en milieu scolaire*, 19 mars 1982a.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *L'axe professionnel de la formation des maîtres du primaire et du secondaire, Fiche II*, 1982b.
- Paré, André et al., *Projet d'intégration de la formation 1980-1982 — PIF — Rapport de recherche*, Québec : Psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, juin 1982.
- Université de Montréal, Service du personnel enseignant, *Politique relative au personnel auxiliaire d'enseignement*, 28 mai 1979.
- Université de Montréal, *Avis de l'Université de Montréal sur le contenu du Document d'orientation du M.E.Q. : La formation initiale des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire en arts, en langues secondes, en éducation physique*, juin 1980a.
- Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, *Avis de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal sur la formation pratique des enseignants, Document d'orientation, présenté au Sous-comité de la formation et du perfectionnement des enseignants (C.R.E.P.U.Q.)*, juin 1980b.
- Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section d'enseignement secondaire et collégial, *Avis de la Section d'enseignement secondaire et collégial de la Faculté des sciences de l'éducation sur le contenu du Document d'orientation du M.E.Q. : La formation des enseignants de l'enseignement secondaire*, février 1981a.
- Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Comité du Vice-doyen aux études pour étudier une démarche facultaire (commune) pour répondre au besoin de planification des stages exprimé par le Réseau scolaire Chomedey de Laval, *Compte rendu de la réunion tenue le jeudi 5 mars 1981*, 1981b.
- Université de Montréal, Commission des études, Comité de la formation et du perfectionnement des maîtres, *Rapport sur la formation initiale des enseignants au secondaire*, (Troisième version), juin 1981c.
- Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études, *Document de travail, L'organisation des stages en milieu scolaire à la F.S.E. dans les programmes de formation des maîtres pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, secondaire et collégial et l'orthopédagogie : Éléments de politique*, Document déposé au Sous-comité de la gestion, table de concertation sur la formation pratique, Faculté des sciences de l'éducation, avril 1982.
- Valois, Rosane, *Proposition d'un instrument d'évaluation des étudiants en stage pratique de formation des maîtres au CEUAT*, mémoire de maîtrise, décembre 1982.