

La formation initiale des enseignantes et des enseignants de français langue maternelle à la lumière de l'expérience québécoise

Claude Simard

Volume 19, numéro 2, 1993

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031619ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031619ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Simard, C. (1993). La formation initiale des enseignantes et des enseignants de français langue maternelle à la lumière de l'expérience québécoise. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (2), 357–367. <https://doi.org/10.7202/031619ar>

Documents

La formation initiale des enseignantes et des enseignants de français langue maternelle à la lumière de l'expérience québécoise

Claude Simard
Professeur
Université Laval

La compétence des enseignantes et des enseignants forme sans aucun doute la pierre angulaire de tout système d'éducation¹. Un État pourrait disposer d'une structure scolaire dynamique et efficace, il pourrait procurer à ses jeunes des établissements modernes et bien équipés, il pourrait aussi posséder des programmes d'études pertinents et avancés, mais si son corps professoral ne montrait pas des qualités suffisantes, les résultats de l'enseignement resteraient toujours insatisfaisants. Dans cet exposé, je ferai un examen critique de la formation donnée dans les universités québécoises aux futurs enseignants de langue maternelle du primaire et du secondaire. Mon analyse de la situation québécoise m'amènera ensuite à étudier quelques problèmes généraux concernant la formation des enseignants. Je traiterai notamment de la gestion institutionnelle des programmes de formation, de l'importance d'une très bonne compétence langagière des candidats et de la complémentarité des contenus provenant des sciences du langage et des sciences de l'éducation.

La situation actuelle au Québec

Aperçu général

Pendant longtemps, de 1857 à 1970, la formation des enseignants au Québec a été placée sous la responsabilité d'écoles normales. Celles-ci préparaient les étudiants à l'enseignement primaire ou secondaire en les initiant à la pédagogie et en leur donnant l'occasion d'approfondir les matières scolaires. Au milieu du xx^e siècle, on comptait une centaine d'écoles normales réparties sur l'ensemble du territoire.

Dans la foulée d'une réforme profonde du système scolaire commencée vers 1960, les universités se sont vu confier en 1970 le mandat de former les enseignants. Même si l'intégration de la formation des enseignants dans l'institution universitaire est relativement récente, il faut souligner que le Québec a déjà acquis une certaine expérience de ce modèle comparativement à d'autres pays

comme la France, où l'on vient de décider d'abolir les écoles normales et de les remplacer progressivement par des instituts universitaires de formation des enseignants (IUFM) devant à la fois prendre en charge la formation des enseignants d'écoles, de collèges et de lycées.

La formation des enseignants dans une université québécoise dure en général trois ans. Pour être admis, les candidats doivent détenir un diplôme d'études collégiales, soit l'équivalent de 13 années de scolarité (six ans au primaire, cinq ans au secondaire et deux ans au collégial, le collège correspondant à un ordre d'enseignement général intermédiaire entre le secondaire et les études supérieures).

La composition des programmes universitaires est soumise à certaines directives du ministère de l'Éducation. Ces règles sont cependant minimales en vertu des principes de l'autonomie et de la liberté académique des universités. À part le cadre général établi par le Ministère, aucun mécanisme de coordination n'était officiellement prévu, du moins jusqu'à ces derniers temps, pour assurer une homogénéité entre les programmes des différents établissements, si bien qu'on peut observer de l'un à l'autre des variations plus ou moins grandes. On voudra bien noter que, dans cet exposé, je me référerai surtout à mon *alma mater*, l'Université Laval de Québec. On pourra comparer mon analyse avec certains articles de l'ouvrage collectif dirigé par Lévesque et Poisson (1989) sur la formation des enseignants du secondaire dans diverses universités québécoises.

L'ensemble des universités québécoises francophones organisent la formation des enseignants selon deux cheminements nettement séparés: d'un côté celui des enseignants généralistes du primaire, de l'autre celui des enseignants spécialistes du secondaire. Par rapport à la langue maternelle, ces deux filières conduisent selon le cas à un baccalauréat polyvalent en enseignement primaire ou à un baccalauréat spécialisé en enseignement du français au secondaire. Comme on le verra, ces deux baccalauréats accusent des différences marquées, particulièrement en ce qui concerne la préparation à l'enseignement du français langue maternelle.

La formation des enseignants du primaire

Au Québec, comme un peu partout dans le monde, les instituteurs enseignent toutes les matières de base dont la langue maternelle, les mathématiques, les sciences humaines, les sciences de la nature et la catéchèse ou la morale. Leur profil de formation initiale se montre donc éclectique et pluridisciplinaire.

Les programmes de formation des enseignants du primaire relèvent principalement des facultés des sciences de l'éducation et beaucoup moins des facultés disciplinaires des lettres, des arts, des sciences ou des sciences humaines. Ces programmes comprennent des cours obligatoires et des cours à option assortis de

stages d'enseignement dans le milieu scolaire. Les cours obligatoires portent sur des champs de connaissances générales tels que la psychologie de l'apprentissage, la sociologie de l'éducation ou l'histoire des courants pédagogiques. Ils incluent également des activités portant spécifiquement sur l'enseignement et l'apprentissage des matières scolaires (français, mathématiques...). Quant aux cours à option, ils touchent des sujets aussi divers que l'évaluation formative, l'utilisation pédagogique des micro-ordinateurs, les problèmes socioaffectifs des élèves, la créativité de l'enfant, la littérature de jeunesse, etc.

Pour l'enseignement de la langue maternelle, les exigences peuvent varier d'une université à l'autre, mais, en moyenne, les étudiants doivent suivre deux ou trois cours sur une trentaine en tout. Proportionnellement, la didactique du français occupe à peine dix pour cent de l'ensemble des activités de formation, ce qui paraît insuffisant si l'on songe que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est éminemment complexe et que près de 40 % du temps scolaire au primaire est consacré à l'étude de la langue maternelle. Dans un avis récent, le Conseil de la langue française (1987) a justement déploré cette lacune et a invité les autorités concernées à accorder plus de place à la didactique du français pour mieux préparer les enseignants à enseigner la langue nationale.

Plusieurs dénoncent depuis longtemps l'éparpillement des programmes de formation des enseignants du primaire. Comme nous l'avons mentionné plus haut, une forme d'éclectisme s'avère quasi inévitable en raison de la polyvalence qui doit caractériser un enseignant du primaire. Mais cette dispersion ne dépend pas seulement de la nature des fonctions des futurs enseignants. Elle est aussi aggravée à l'université même par l'hétérogénéité du corps professoral.

Les professeurs des facultés des sciences de l'éducation viennent d'horizons très divers et se réclament d'idéologies souvent divergentes. Certains ont été formés en psychologie, en sociologie, en philosophie ou en pédagogie générale; d'autres ont étudié dans des domaines spécifiques comme la linguistique, les mathématiques, les sciences; certains encore se sont spécialisés en docimologie ou en technologie de l'enseignement. Les professeurs s'affrontent en outre autour du vieux débat de savoir qui, du sujet ou de l'objet, doit primer en éducation. S'inscrivant dans certains courants humanistes issus notamment de la psychologie relationnelle, un certain nombre entend fonder la pédagogie sur l'être de l'enfant et insiste sur le rapport positif entre l'enseignant et l'élève. Un autre groupe, inspiré davantage de l'épistémologie et de la didactique, s'efforce d'orienter la réflexion en éducation vers les phénomènes d'appropriation des savoirs par l'enfant. Au bout du compte, tous essaient d'exercer une influence sur la composition des programmes de formation initiale et d'y occuper le plus d'espace possible. Les conflits internes qui en résultent ne sont pas forcément menés à l'avantage des programmes. Pour une bonne analyse des problèmes d'origine institutionnelle affectant les programmes universitaires, je renvoie le lecteur au rapport sur la formation fondamentale publié à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (Robert, Bujold, Doyle, Laferrière et Ryan, 1989).

D'autres difficultés découlent du plan de carrière des professeurs. Contrairement aux titulaires des écoles normales qui étaient chargés uniquement de former des enseignants, la tâche d'un professeur d'université ne se réduit pas à l'enseignement au premier cycle. Les critères de promotion privilégient plutôt le succès du professeur en recherche et l'excellence de ses publications. Cette dépréciation plus ou moins tacite de l'enseignement du premier cycle conduit plusieurs professeurs, souvent parmi les meilleurs pédagogues, à délaisser la formation initiale pour se consacrer de plus en plus à la recherche et à l'encadrement d'étudiants à la maîtrise ou au doctorat. Pour maintenir la crédibilité de ses programmes de préparation à l'enseignement, l'université devra trouver des moyens pour valoriser le travail de formateur d'enseignants. Le Québec n'est pas le seul à affronter ce défi. Il se pose en fait à l'ensemble des universités nord-américaines (Wisniewski et Ducharme, 1989).

Un dernier problème qui risque aussi de compromettre la formation des instituteurs concerne le trop grand nombre d'étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement primaire. En dépit du contingentement possible de ces programmes, les universités francophones du Québec reçoivent chaque année environ mille nouveaux étudiants. Une telle cohorte dépasse largement les capacités d'accueil du marché du travail. Dans les conditions actuelles, à peine le quart de ces jeunes pourront se trouver un emploi à l'intérieur du réseau scolaire québécois. La situation doit s'améliorer dans les prochaines années du fait que le vieillissement du corps enseignant entraînera de plus en plus de mises à la retraite. Quoi qu'il en soit, les facultés d'éducation ne disposent pas vraiment de toutes les ressources pour offrir un encadrement pédagogique de qualité à un nombre aussi élevé de jeunes. Les universités continuent malgré tout à admettre autant d'étudiants en invoquant le principe de la démocratisation de l'enseignement et celui de l'accessibilité aux études supérieures. Ce discours libéral masque malheureusement des dessous financiers. Les universités québécoises sont financées en bonne partie par l'État d'après le nombre d'étudiants officiellement inscrits. En réduisant leurs admissions, les facultés d'éducation feraient face à des embarras pécuniaires, que les administrateurs veulent bien sûr éviter à tout prix. Nous voilà bien loin de la pédagogie! Mais en matière d'éducation comme dans les autres secteurs, on découvre rapidement que l'argent reste le nerf de la guerre.

La formation des enseignants du secondaire

Le problème de la surfréquentation apparaît de façon moins aiguë dans les baccalauréats en enseignement secondaire, étant donné que les étudiants se répartissent en diverses disciplines correspondant à autant de programmes.

Les programmes québécois de préparation à l'enseignement secondaire sont en cours de révision (Sous-commission de la formation et du perfectionnement des enseignants, 1990). Dans leur forme actuelle, ils sont composés d'une «majeure» dans une discipline enseignée au secondaire et d'une «mineure» en

pédagogie. Pour le français langue maternelle, la majeure est donnée dans les facultés de lettres par les départements de linguistique et de littérature, alors que la mineure dépend des facultés des sciences de l'éducation. L'étudiant peut aussi se préparer à l'enseignement secondaire en obtenant d'abord un baccalauréat spécialisé en français puis en complétant ses études par un certificat de pédagogie pour l'enseignement secondaire.

La première formule dure trois ans, les deux premières étant consacrées à la majeure, la dernière à la mineure en pédagogie. La seconde filière, plus longue, dure quatre ans: trois pour le baccalauréat en lettres, un pour le certificat en pédagogie.

Les cours de lettres abordent à la fois la linguistique et la littérature. L'étudiant doit éventuellement s'initier à la phonétique, à la morphosyntaxe et à la lexicologie du français ainsi qu'à la linguistique générale, à la sociolinguistique, etc. En littérature, il peut étudier les formes littéraires, les principales théories modernes ainsi que des œuvres et des auteurs du Québec et de la France, mais moins du reste de la francophonie. En pédagogie, on lui offre, outre quelques cours de didactique du français, des cours de psychologie, de mesure et évaluation, de sociologie de l'éducation, etc.; il doit en plus faire des stages d'enseignement.

Dans l'ensemble, la formation des enseignants du secondaire au Québec repose sur un modèle de la juxtaposition: d'abord le «quoi» enseigner puis le «comment» enseigner, avec une insistance sur le «quoi». Ce modèle est dépassé et fortement critiquable. De la manière dont elles sont conçues, la majeure en lettres et la mineure en éducation forment pour l'étudiant deux entités complètement isolées autant sur le plan institutionnel que sur le plan pédagogique. Presque aucun cours donné par la Faculté des lettres n'est pensé sous l'angle de l'enseignement-apprentissage. La plupart sont d'ailleurs suivis en même temps par des étudiants qui se spécialisent en linguistique ou en littérature. Parmi les cours en éducation, très peu, sauf les cours de didactique, peuvent se rattacher à ce que l'étudiant a vu dans sa majeure. Cette dichotomie entre les contenus disciplinaires et les phénomènes d'éducation ne permet guère au futur enseignant d'intégrer les deux perspectives et d'acquérir une vision unifiée de son activité professionnelle d'enseignant. De surcroît, le contenu des cours de lettres ne semble pas toujours concorder suffisamment avec l'information qu'un professeur de français au secondaire devrait posséder sur les connaissances et les habiletés à développer chez les adolescents.

Je me permettrai à ce propos de raconter une anecdote illustrant certains préjugés qui circulent sur les thèmes admissibles à l'université. Un jour, un cadre supérieur de la Faculté des lettres s'étonnait devant moi que les étudiants en enseignement secondaire s'étaient plaints que plusieurs cours de littérature pointus n'avaient aucun rapport avec les études littéraires au secondaire. Et celui-ci d'ajouter avec condescendance: «Ces gens voudraient qu'on leur parle des contenus du secondaire. On est quand même à l'université ici!» Un tel jugement

revient à dire qu'à la Faculté de médecine, les professeurs ne devraient pas parler de la grippe à leurs étudiants sous prétexte qu'il s'agit d'une maladie courante et banale, et que seules les maladies compliquées et rares mériteraient d'être étudiées à l'université. En visant bien sûr des objectifs différents de ceux du secondaire, soit des objectifs de formation professionnelle, on peut très bien, dans le cadre d'un baccalauréat en enseignement, proposer aux étudiants de réfléchir sur des problèmes concernant l'apprentissage de telle règle d'orthographe, de tel concept littéraire, de tel procédé d'écriture que les jeunes du secondaire doivent maîtriser. Loin de constituer une déchéance épistémologique, l'étude de telles questions, dans la mesure où elles reçoivent un traitement rigoureux et scientifique, est tout à fait de niveau universitaire et correspond même à une composante indispensable à la formation d'un enseignant de langue maternelle.

En soi, la carrière des professeurs de linguistique ou de littérature n'est pas liée aux préoccupations de l'école. Un professeur de lettres doit avant tout œuvrer au progrès et à la diffusion du savoir dans le champ de la langue ou de la littérature, et non dans celui de l'apprentissage des connaissances linguistiques ou littéraires chez les enfants ou les adolescents. Certains professeurs de lettres s'intéressent aux phénomènes d'éducation, et leur contribution peut s'avérer fort précieuse, mais ils restent marginaux, car, essentiellement, les critères de promotion en lettres reposent sur l'avancement de la discipline en tant que telle. Comme les professeurs de lettres et les professeurs en sciences de l'éducation travaillent dans des sphères connexes, mais quand même séparées, ils ne peuvent pas partager la même conception de la formation des enseignants du secondaire. Faute d'une vision unificatrice, leurs interventions manquent d'harmonisation. Il en résulte même des conflits d'intérêt qui, à l'instar de ce qui se passe pour le primaire, dégénèrent en tensions institutionnelles souvent néfastes à la cohérence des programmes.

Quelques recommandations pour améliorer la formation des enseignants à l'université

Ma lecture de l'expérience québécoise fait ressortir six actions prioritaires à mener en matière de formation des enseignants.

1° Favoriser la cohérence des programmes par la mise en place d'une structure administrative unifiée

L'expérience québécoise met en évidence le risque que les programmes relevant de plusieurs unités administratives souffrent de dispersion et deviennent le théâtre de conflits et de polémiques stériles. La responsabilité d'un programme de formation des enseignants doit être confiée à une direction composée en bonne partie de personnes dont les intérêts premiers touchent le monde de l'éducation et qui, grâce à leur connaissance du milieu scolaire, peuvent tenir compte de la réalité de la profession enseignante. Pour le bien de leurs programmes, les

universités ont tout avantage à réduire le plus possible les effets de système indésirables. La sociologie nous apprend en effet qu'au-delà des intentions louables des acteurs sociaux et des caractéristiques intrinsèques des problèmes, le mode d'organisation d'un appareil institutionnel peut comporter en lui-même des éléments menant à des situations improductives.

Même si plusieurs facultés peuvent contribuer à la formation des enseignants, il reste que la faculté toute désignée pour en être la cheville ouvrière, spécialement pour les matières générales comme la langue maternelle, est celle des sciences de l'éducation en raison de ses liens avec le monde scolaire. Un bon nombre d'universitaires hésitent à lui reconnaître ce rôle parce qu'ils craignent que la connaissance de la matière nécessaire aux enseignants soit négligée au profit des aspects psychopédagogiques. Ainsi que le soulignent les trois autres recommandations qui suivent, les enseignants doivent très bien connaître la ou les disciplines dont ils ont la responsabilité. Tout le monde convient de cette exigence, y compris les professeurs des sciences de l'éducation. La présence de didacticiens des disciplines au sein des facultés d'éducation atteste de l'importance que celles-ci accordent à la maîtrise des savoirs et des contenus d'enseignement.

En plus de la diminution des tensions institutionnelles et de la plus grande cohérence tant administrative que pédagogique qui pourrait en résulter, la direction unifiée des programmes de formation des enseignants pourraient contribuer sans aucun doute à renforcer l'identité professionnelle des futurs enseignants. L'enseignement apparaît comme l'une des rares professions dont le lieu de formation à l'université n'est pas clairement défini. La préparation à l'enseignement, particulièrement pour l'ordre secondaire, est laissée à une variété d'instances qui, paradoxalement, ne se consacrent pas vraiment à l'étude des questions scolaires. Les médecins sont formés dans les facultés de médecine, les ingénieurs dans les facultés de sciences ou les écoles polytechniques, les avocats dans les facultés de droit. Qu'est-ce qui justifie l'éparpillement de la formation des enseignants? La dispersion actuelle dans les universités québécoises peut malheureusement donner aux jeunes l'image d'une profession qui n'a pas de cohésion interne ni de statut pleinement reconnu.

2° Garantir une formation solide dans le domaine de l'enseignement de la langue maternelle chez les futurs enseignants du primaire

La polyvalence indispensable aux généralistes du primaire ne doit pas conduire à un éparpillement des études. Un choix judicieux des thèmes à traiter s'avère nécessaire si l'on veut éviter la superficialité. Pour contrer la prolifération de cours accessoires, il convient de prendre attentivement en considération la place prépondérante de la langue maternelle dans les tâches de l'enseignant du primaire.

Compte tenu de l'importance de la langue maternelle pour le développement des enfants et le succès de leurs études, compte tenu de la primauté qui est

reconnue à la langue d'enseignement dans les programmes scolaires, il est fondamental que les futurs instituteurs consacrent une large partie de leur formation initiale à acquérir les savoirs et les savoir-faire dont ils ont besoin pour dispenser un enseignement efficace de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale, de l'écoute et de la littérature. Ces phénomènes sont trop complexes pour pouvoir être décentement étudiés en quelques cours accélérés. Jamais on ne doit oublier que le maître de langue le plus important est sans aucun doute l'enseignant du primaire, lui dont la responsabilité est, entre autres, de favoriser chez l'enfant la réalisation des apprentissages langagiers de base sur lesquels reposera tous les autres apprentissages scolaires. À l'heure où l'on s'inquiète de l'augmentation grandissante de l'échec et de l'abandon des études (Ouellet et Pagé, 1991), il faut savoir que la principale cause du retard scolaire demeure la difficulté à lire qu'on décèle dès le primaire.

3° Offrir aux enseignants du secondaire une formation avancée en sciences du langage sous un éclairage didactique

En tant que spécialistes, les enseignants du secondaire doivent sans doute acquérir des notions touchant la langue et la littérature encore plus complètes et plus poussées que les enseignants du primaire. Cependant ces contenus serviraient davantage l'enseignant s'ils étaient vus le plus possible sous un angle didactique, c'est-à-dire en rapport avec l'apprentissage-enseignement de la langue maternelle. La littérature et la linguistique de la phrase ne sont plus les seules branches à considérer. Les sciences du langage ont progressé beaucoup durant la dernière décennie, de sorte qu'aujourd'hui un programme de formation se doit d'initier les étudiants à certains acquis, notamment de la psychologie cognitive, de la narratologie, de la linguistique textuelle et de la linguistique pragmatique. En matière de production et de compréhension du langage, on ne peut plus aujourd'hui se passer de concepts aussi importants que celui de situation de communication, de fonction langagière, de structure de texte, de processus et de stratégie de lecture ou d'écriture, de capacité métalinguistique, etc.

Par exemple, dans le domaine de l'orthographe, bête noire des élèves en français jusqu'au collégial, les futurs enseignants, en plus de faire preuve eux-mêmes d'une très bonne maîtrise du code orthographique, devraient se pencher sur les stratégies qu'un élève peut déployer en vue de s'approprier les règles orthographiques; ils devraient en outre s'inspirer de conceptions justes quant à l'évolution du système orthographique et aux valeurs socioaffectives qui lui sont attachées. Dans un autre ordre d'idées, pour vraiment aider les élèves à apprendre à lire, un enseignant a besoin de savoir comment interviennent et interagissent les divers paramètres à l'œuvre dans le processus de lecture. Une solide connaissance des structures de textes (narratif, informatif, argumentatif, etc.) et de leur influence dans la compréhension écrite permettra notamment à l'enseignant d'imaginer des interventions pédagogiques propres à faciliter chez les apprentis lecteurs le traitement de cette importante variable.

4° *Exiger une compétence langagière poussée des candidats, préalable à une bonne compréhension des phénomènes d'enseignement-apprentissage du langage*

Le sens commun dit que les enseignants de langue maternelle doivent maîtriser la langue orale et écrite. Cette compétence est développée aux ordres d'enseignement inférieurs et doit être soigneusement vérifiée à l'entrée à l'université. L'étudiant sera amené à la perfectionner au cours de son baccalauréat à l'occasion des travaux écrits, des exposés oraux et des lectures qu'il aura à réaliser. Je voudrais préciser que les activités de lecture ou d'écriture pour les futurs enseignants de langue maternelle gagneraient à se renouveler et à se dégager des pratiques scolaires traditionnelles. Le résumé, le compte rendu, la dissertation ont sûrement leur place, mais il faudrait aussi donner l'occasion aux futurs enseignants de produire divers autres genres de textes (conte, nouvelle, poème, article de journal, consigne...) qu'ils auront à étudier en classe avec leurs élèves. Aux États-Unis, devant les carences des enseignants sur le plan de l'écriture, plusieurs *writing centers* ont vu le jour en vue d'aider les enseignants à perfectionner leur savoir-écrire. L'exemple pourrait être suivi en formation initiale au Québec.

Bien qu'essentielle, la connaissance pratique de la langue n'est pas suffisante. Le professeur de langue doit aussi posséder une intuition assez fine des mécanismes langagiers pour qu'il puisse sans trop de peine se représenter les exigences reliées à telle ou telle tâche communicative qu'il propose à ses élèves. Cette capacité d'objectivation des composantes et des mécanismes du langage ressortit au vaste domaine de la métacognition que la recherche actuelle s'efforce de mettre en lumière². En lecture, un maître de langue maternelle devrait être capable, face à un texte qu'il veut étudier avec ses élèves, d'identifier, à la lumière de sa propre expérience langagière, les difficultés de compréhension que le texte pourra soulever, les éléments linguistiques et discursifs qu'il conviendrait de faire ressortir au cours de la leçon et les stratégies de lecture qu'il serait utile d'expliquer aux apprenants. De même, pour un projet d'écriture, les interventions de l'enseignant seraient assurées d'une plus grande pertinence si ce dernier savait, de lui-même, sans forcément recourir à un manuel, cerner les contenus d'enseignement sur lesquels insister auprès des élèves, compte tenu de leur âge et de leur niveau d'apprentissage, compte tenu également des caractéristiques et des enjeux du discours à produire. L'enseignement de la langue orale pourrait bénéficier également d'une compétence accrue des enseignants à objectiver les phénomènes langagiers. C'est une dimension importante que les programmes de formation des enseignants ne prennent pas encore suffisamment en considération. La métacognition est généralement vue dans la perspective de l'apprenant. Il conviendrait également de l'envisager sous l'angle de l'enseignement.

5° *Maintenir un juste équilibre entre la formation générale et la formation professionnelle*

Les enseignants de langue maternelle ne sont pas seulement des techniciens. La langue se définissant comme un instrument de culture, ceux qui

l'enseignant doivent être des personnes cultivées, c'est-à-dire des êtres nourris par l'histoire, capables de participer à la vie intellectuelle, attentifs aux problèmes sociaux et particulièrement sensibles aux dimensions artistiques. Les programmes de formation des enseignants de langue maternelle au primaire comme au secondaire ont donc la mission d'enrichir la pensée de leurs étudiants en leur procurant des cours généraux tels que la philosophie de l'éducation, l'histoire des idées pédagogiques et la sociologie de l'éducation. De plus, à l'heure de la pluriethnicité (Ouellet et Pagé, 1991), les futurs enseignants devraient être sensibilisés à la problématique du pluralisme en éducation et de l'intégration des allophones dans la classe de français.

Par ailleurs, les enseignants de langue maternelle, pour bien remplir leur fonction, ne sauraient rester de purs penseurs. Ils doivent tout autant se montrer d'excellents praticiens. Voilà le paradoxe de l'enseignant: exercer une profession intellectuelle requérant sans cesse la réalisation d'interventions concrètes auprès d'apprenants. La formation professionnelle des enseignants de langue maternelle demande par exemple des cours de psychologie de l'apprentissage et de psychologie du développement, des cours sur l'acquisition du langage, des cours de linguistique et de littérature, des cours de docimologie et de didactique des langues, etc. Pour vraiment préparer les candidats à l'enseignement, ces cours spécialisés auraient avantage à être conçus le plus possible dans l'optique de la pédagogie de la langue maternelle. Comme on l'a vu plus haut, le modèle de la juxtaposition du «quoi» puis du «comment enseigner» est inapproprié. Ainsi, un cours de linguistique s'adressant à de futurs enseignants ne pourrait se limiter à l'initiation aux concepts linguistiques: il devrait en plus permettre aux étudiants de voir comment ces concepts contribuent à une meilleure compréhension des phénomènes d'enseignement-apprentissage de la langue maternelle. À l'heure actuelle, la discipline la mieux placée pour intégrer les apports des sciences du langage et de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants est la didactique de la langue maternelle (Halté, 1992). Discipline en pleine expansion – cela est particulièrement vrai pour la francophonie –, la didactique de la langue maternelle est appelée à jouer un rôle de plus en plus grand en formation initiale des enseignants parce qu'au cœur de ses préoccupations se retrouve l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle tant sur le plan linguistique, littéraire, psychologique, sociologique que méthodologique et docimologique. Sur la place qui revient à la didactique des langues dans les programmes universitaires de formation des enseignants, on pourra consulter l'article de Calvé (1988) traitant des liens entre la didactique des langues secondes et la formation des enseignants.

6° *Rehausser la valeur sociale de l'enseignement*

Les programmes de formation des enseignants ont en général une réputation de facilité. On déclare même qu'ils accueillent les étudiants parmi les plus faibles des universités. Cette image déplorable n'aide sûrement pas au recrutement d'excellents candidats ni à la qualité des études. Les programmes de forma-

tion des enseignants doivent être aussi exigeants et valables que les autres programmes de préparation à une profession comme la médecine ou le génie. L'encadrement des étudiants s'avère primordial. On voit mal comment de futurs enseignants pourraient apprendre à tenir compte des besoins de leurs élèves si, dans leur formation universitaire, comme il arrive hélas! trop souvent aujourd'hui, ils se retrouvaient laissés à eux-mêmes dans des cours donnés en grands groupes anonymes. La supervision des activités de formation pratique et des stages en milieu scolaire suppose également une aide et un suivi individualisés. Tout cela demande un engagement sans failles des formateurs et un soutien financier adéquat. Pour l'amélioration de l'éducation et de la société en général, les universités, répétons-le, se doivent d'améliorer la situation actuelle en accordant à la préparation à l'enseignement primaire et secondaire autant d'importance et de ressources qu'aux autres professions.

Il y a quelque temps, le directeur des études de premier cycle de mon université m'apprenait que former un dentiste coûte dix fois plus cher que former un enseignant. La différence ne tient pas seulement au prix élevé du matériel de dentisterie, mais aussi au prestige social entourant la profession. Comme le disait avec humour le directeur du premier cycle: «Les dentistes nous ont par le mal de dents.» Formons le vœu pour le bien de l'éducation que nous saurons «avoir» nos concitoyens par le mal de l'esprit!

Notes

1. Ce texte est issu d'une conférence prononcée à l'occasion de la 4^e Réunion d'experts en pédagogie de la langue maternelle organisée par l'UNESCO à Dakar, en avril 1991.
2. Pour les aspects généraux de la métacognition, voir Tardif (1992) et, pour le domaine de la lecture, voir Giasson (1990).

RÉFÉRENCES

- Calvé, P. (1988). La formation des enseignants en didactique des langues secondes: le reflet d'une discipline en quête d'autonomie. *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 15-27.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaétan Morin.
- Conseil de la langue française (1987). *Le français à l'école aujourd'hui et demain. Rapport du Conseil de la langue française sur l'enseignement du français, langue maternelle*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lévesque, M. et Poisson, Y. (dir.). (1989). *Repères. Essais en éducation*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation (Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire, no 11).
- Ouellet, F. et Pagé, M. (dir.). (1991). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Robert, M., Bujold, C., Doyle, Y., Laferrière, T. et Ryan, N. (1989). *Rapport du comité sur la formation fondamentale*. Sainte-Foy: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Sous-commission de la formation et du perfectionnement des enseignants (1990). *La formation initiale des enseignants du secondaire. Avis et recommandations*. Québec: Université Laval.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Wisniewski, R. et Ducharme, E. (dir.). (1989). *The professors of teaching. An inquiry*. Albany, NY: State University of New York Press.