

La Formation des Maîtres au Québec: Constat de son Évolution

Bernard Lefebvre

Université du Québec à Montréal

Au Québec, l'éducation a connu de rapides mutations, dans la période de 1960 à 1970. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement, qui se déroula de 1961 à 1966, proposa des recommandations qu'appliquèrent les gouvernements, quels que soient les partis politiques au pouvoir, surtout en ce qui concerne les réformes structurelles. C'est ainsi que la formation des maîtres, relevant des écoles normales depuis 1857, fut remise aux universités en 1968. Nous débuterons par quelques considérations d'ordre méthodologique au plan comparatif. Suivront un parallèle entre les deux systèmes de formation des maîtres et des considérations sur les programmes d'études à l'époque des écoles normales et depuis l'avènement de la formation des maîtres à l'Université.

Between 1960 and 1970, education in the province of Quebec has gone through many rapid changes. From 1961 to 1966, a Royal Commission on Education proposed many changes that were effectively applied by various governments. Those changes were more specifically structural reforms. From that perspective, teacher training that had belonged to teachers' colleges since 1857 was given to universities in 1968. In this article I will first give some comparisons on a methodological level. I will then draw a parallel between two different teacher training systems. Various considerations concerning teacher training programs at colleges and at universities will follow.

Remarques d'ordre méthodologique

L'éducation comparée est un carrefour de disciplines couvrant un champ d'études qui emprunte à des méthodologies diverses, ce qui permet à chacun de s'y intéresser (Le Than Khoi, 1981, p. 35). C'est pourquoi une comparaison reliant des faits historiques et des faits actuels s'avère possible.

Avant de se lancer dans des comparaisons de nature internationale, il est prudent de collecter des données propres à chaque pays. Pour Hans (1980, p. 7), la première étape consiste à étudier chaque système, dans son contexte historique et en relation avec le développement de sa culture et

de son caractère national. Nous nous attarderons à décrire la formation des maîtres en établissant certains liens avec le milieu socio-culturel.

L'histoire rend intelligible la situation présente par la connaissance de son état antécédent et de son évolution (Le Than Khoi, 1981, p. 39). Du moins, l'étude du passé récent, favorisant la comparaison avec l'actualité, évite qu'on croit naïvement à la génération spontanée de l'état présent de l'éducation. L'histoire de l'enseignement laisse percevoir la part des permanences et des changements dans l'étude de la situation actuelle (Mialaret, 1985, pp. 36-37).

Les systèmes de formation des maîtres

Les écoles normales. Au Québec, les écoles normales pour les enseignants et celles pour les enseignantes eurent des statuts différents. Les premières furent des écoles d'État dont le financement était assuré en quasi totalité par les subventions gouvernementales. Établies au nombre de trois en 1857, elles passèrent à dix de 1955 à 1961. On les retrouvait dans les villes les plus importantes. Si des membres du clergé en assumèrent la direction pendant de nombreuses années, le personnel comprenait surtout des professeurs laïques.

La situation prévalant dans les écoles normales de filles se présentait tout autrement. Dirigées par des communautés religieuses, elles revêtaient un caractère d'institution privée. De taille modeste pour la plupart, elles étaient disséminées sur l'ensemble du territoire québécois, davantage en milieu rural ou semi-rural qu'urbain. Les communautés religieuses, sous contrat de service avec le gouvernement, fournissaient le personnel nécessaire à chaque institution qui se voyait rémunérer selon le nombre d'élèves qui la fréquentait.

En 1961, on en dénombrait soixante et onze (Lefebvre, 1972, p. 661). De 1954 à 1961, vingt et une écoles normales de filles furent fondées. Le régime de l'externat fut alors le plus populaire alors que celui du pensionnat avait généralement cours précédemment. De 1964 à 1966, le nombre de ces écoles normales diminua de trente-quatre, favorisant ainsi

une plus grande concentration des effectifs et une meilleure organisation pédagogique (Audet et Gauthier, 1967, p. 109). On en comptait encore environ soixante-dix.

Les statistiques indiquent qu'en 1957-1958, 840 jeunes hommes fréquentaient les écoles normales et que 6581 jeunes filles en faisaient autant (Audet, 1971, p. 313). Au début de l'année 1967, 14,000 étudiants se préparaient à l'enseignement dans ces établissements (Audet et Gauthier, 1967, p. 109).

Avec l'abolition du Bureau central des examinateurs en 1939, tous les candidats à un brevet d'enseignement devaient passer par les écoles normales. Les religieux et les religieuses, occupant encore 48% des postes d'enseignement en 1938-1939 (Audet, 1971, p. 319), avaient déjà demandé que leurs scolasticats soient reconnus comme écoles normales. Il en exista jusqu'à seize pour les religieux et vingt-neuf pour les religieuses (Lefebvre, 1972, pp. 664-665). Obéissant aux mêmes exigences que les écoles normales à propos de la supervision des programmes et des examens, ces centres de formation pédagogique n'étaient pas subventionnés, gardaient un caractère strictement privé et étaient réservés aux membres de leurs congrégations.

Les scolasticats écoles normales de frères se regroupèrent en 1965 en deux scolasticats centraux, soit celui de Rivière-des-Prairies près de Montréal et celui de Cap-Rouge en banlieue de Québec (Lefebvre, 1980, p. 219). En 1957-1958, si l'on y décomptait 742 étudiants chez les frères et 534 chez les religieuses, tous n'étaient pas de jeunes scolastiques. Plusieurs poursuivaient leurs études pédagogiques à temps partiel en cours d'été, afin d'obtenir un brevet d'enseignement d'un niveau plus avancé.

La formation universitaire des maîtres. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec recommandait en 1966 que la formation des maîtres relève de l'enseignement supérieur (recommandation 151, t. 2, p. 37). Par ce moyen, on entendait rendre la carrière de l'enseignement comparable aux autres professions (t. 5, p. 207).

De 1965 à 1968, les comités créés par le ministère de l'Éducation se succédèrent: 1965, Comité de planification de la formation des maîtres préparant le règlement sur le sujet; juillet 1967, comité de projets de lois et Règlements des écoles normales; septembre 1967, Mission des projets expérimentaux; janvier 1968, comité chargé d'établir la structure générale d'un examen de qualification à l'enseignement; juin 1968, mission de coordination des institutions de formation de maîtres.

En 1968, bravant cette avalanche de comités sur la formation des maîtres, le Conseil supérieur de l'éducation donna un avis sur la même question. Il déplorait le manque de politique cohérente. Les critiques touchaient l'absence d'intégration en formation des maîtres au niveau de l'enseignement supérieur, le fait que les centres d'études universitaires ne soient pas encore établis, le climat de confusion et d'incertitude régnant dans les établissements de la formation des maîtres et le rôle non encore défini des facultés des sciences de l'éducation par rapport au reste de l'université (Audet, 1971, pp. 459-462).

Toujours la même année, les étudiants ayant boycotté l'examen de qualification et voyant l'ampleur de la crise scolaire, le ministère de l'Éducation intégra la Direction générale de la formation des maîtres à la Direction générale de l'enseignement supérieur (Audet, 1971, p. 461). Il ne restait plus qu'un pas à franchir: c'était de préparer la loi établissant l'Université du Québec à partir des écoles normales d'État, du centre universitaire de Trois-Rivières, de celui de Chicoutimi et de quelques collèges classiques qui avaient survécus à la création des nouveaux collèges d'enseignement général et professionnel.

Neuf institutions universitaires et francophones vaquent actuellement à la formation des maîtres. Les universités qui existaient antérieurement possédaient déjà leur faculté des sciences de l'éducation. L'Université de Montréal et l'Université Laval développèrent les études avancées. Quant aux constituantes de l'Université du Québec, les programmes de maîtrise s'élaborèrent à partir de 1975. Le doctorat en sciences de l'éducation, à l'étude depuis 1981, n'existe que depuis 1986. Si l'Université du Québec

à Montréal en est le maître d'oeuvre, il revêt un caractère inter-disciplinaire et inter-constituante.

Tous les programmes de premier cycle s'étendirent sur trois années d'études. Jusqu'à ce jour, les baccalauréats d'enseignement secondaire comprirent deux années de spécialisation et l'équivalent d'une année d'étude psychopédagogique, afin de se conformer au règlement du ministère de l'Éducation sur la certification des maîtres. Pour ceux qui détiennent un baccalauréat spécialisé dans une discipline au programme des écoles secondaires, il leur était loisible de s'inscrire à un certificat en sciences de l'éducation répondant aux exigences requises pour l'obtention d'un permis d'enseignement. Actuellement un programme unique de baccalauréat enseignement secondaire est en voie d'élaboration.

On suivait le schéma américain, mais sans passer par l'établissement de "teachers college." Cependant, plusieurs écoles normales qui offraient le baccalauréat en pédagogie depuis 1954 étaient devenues des collèges sans en avoir le titre. Préférant les mutations subites à l'évolution plus ou moins lente, la réforme scolaire abolit les institutions antécédentes, confièrent aux universités le soin de préparer les futurs enseignants et enseignantes. "Mais, la force d'entraînement des États-Unis et des provinces anglaises du Canada obligeait à faire comme eux, sans autre examen critique" (Jolois et Piquette, 1988, p. 22).

Pour satisfaire les exigences d'études plus avancées, le gouvernement crut bon de se départir des écoles normales sous son contrôle dont les programmes étaient d'ampleur provinciale, les professeurs et les directeurs nommés et rémunérés par lui et les examens, communs pour tous, assuraient un contrôle homogène de la qualification. On constitua plutôt les entités universitaires à vocation plus générale qui s'administrent de façon autonome. Cependant, par les mesures budgétaires, la réglementation et l'approbation des nouveaux programmes, le ministère de l'Éducation a maintenant un contrôle considérable sur l'ensemble des établissements universitaires et, par conséquent, sur la formation des maîtres.

De 1971 à 1976, les étudiants en formation initiale passèrent de 7,101 à 8,385, mais le nombre des enseignants qui poursuivaient leurs études à temps partiel faisait un bond de 3,000. En effet, il était de 12,577 en 1971-1972 et de 17,681 en 1976-1977 (Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des maîtres, mai 1979, p. 102). Si l'on ne considère que la famille de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal, les inscriptions dépassent présentement 6,450, nombre qui a plus que doublé depuis 6 ans grâce à l'ajout de certificats comme celui d'éducation en milieu de garde, d'éducation interculturelle, d'application pédagogique de l'ordinateur et d'instructeurs en milieu de travail (Université du Québec à Montréal, 1989, p. 10).

Considérations sur les programmes d'études

Avant la réforme. Jusqu'en 1905, il n'exista que l'École normale Laval à Québec et l'École normale Jacques-Cartier à Montréal pour les catholiques francophones de la province de Québec. Ces écoles ne s'adressaient qu'à des étudiants masculins. À chacune d'elles s'ajouta une section féminine formant des institutions séparées des précédentes qui relevaient du même principal et dont l'enseignement était dispensé par certains professeurs de l'école normale de garçons et des religieuses qui assumaient en outre la direction courante de la maison.

Or, de 1857 à 1905, chaque institution avait développé son propre programme d'études. Les matières de formation générale y étaient assez poussées, du moins à Montréal. En l'absence d'un établissement universitaire jusqu'en 1876, la société lettrée de cette ville se réunissait à l'école normale Jacques-Cartier. On avait lieu de croire que les finissants pouvaient être incités à se diriger vers les professions libérales plutôt que de se destiner à l'enseignement. Le gouvernement aussi bien que certains évêques membres du Comité catholique de l'Instruction publique décidèrent qu'on s'en tienne exclusivement à la pédagogie et à la méthodologie, délaissant ainsi l'enseignement classique. Il semble que l'humble profession de maître d'école n'en exigeait pas davantage (Lefebvre, 1980, p. 196).

Après un demi-siècle d'existence, les écoles normales perdirent le contrôle de leur programme. Le Comité catholique établit un programme provincial de formation à l'enseignement, vu la multiplication des écoles normales de filles. En effet, on en fonda neuf en huit ans. La disparition des programmes institutionnels marqua la fin d'initiatives locales qui avaient donné naissance aux premiers traités québécois de pédagogie et à des formes variées de stages (Jolois et Piquette, 1988, p. 49).

De 1923 à 1929, l'École normale Jacques-Cartier nourrit le projet d'une école supérieure de pédagogie. Le Comité catholique appuya plutôt les Frères des Écoles chrétiennes qui établirent l'Institut pédagogique Saint-Georges affilié à l'Université de Montréal. Ce fait témoigne que les autorités n'entretenaient aucun désir de voir l'école normale accéder à un niveau d'études plus avancé.

Le cours de brevet classe "A", approuvé en 1953, comportait quatre années d'études après le cours secondaire et comprenait deux années de culture générale et deux années de philosophie et de pédagogie. En 1956, craignant que le premier ministre Maurice Duplessis n'autorise le surintendant de l'instruction publique à décerner des baccalauréats en pédagogie, les universités francophones du Québec donnaient la possibilité aux écoles normales de compléter leur programme et de les hisser au niveau d'un premier diplôme universitaire (Jolois et Piquette, 1988, p. 47).

De 1960 à 1964, année de son abolition, le Comité catholique intensifia la spécialisation des programmes et des brevets d'enseignement. La quatrième année du brevet A offrit des concentrations pour l'enseignement en maternelle, au primaire et au secondaire; pour l'enseignement spécialisé aux enfants exceptionnels et pour l'enseignement de disciplines ou options particulières; pour les éducateurs de cadre et pour l'enseignement en éducation physique.

Le Comité catholique poursuivit ce mouvement en approuvant un brevet spécialisé pour les diplômés d'écoles universitaires de formation du personnel enseignant des écoles secondaires et des écoles normales, un brevet d'éducation de groupe et un nouveau programme de brevet "A",

option en sciences ménagères et familiales (Jolois et Piquette, 1988, pp. 26-30).

Avec la création du ministère de l'Éducation en 1964, commence le décompte conduisant à l'élimination des écoles normales. En attendant, celles-ci se forment en fédération et travaillent à une concentration de vingt-sept crédits dans une seule matière pour les options en enseignement secondaire. La formation des maîtres se régionalise puisque les cours de concentration amènent les étudiants et les étudiantes à se déplacer dans l'une ou l'autre des écoles normales. La Direction générale de la formation des maîtres approuva un programme synthèse appliqué en 1968-1969 dans les écoles normales, au Centre de transition de l'Université du Québec à Montréal et au Centre de transition en 1969-1970, à l'intention des étudiants qui terminaient le programme des écoles normales dans la région de Montréal (Jolois et Piquette, 1988, p. 42).

Après la réforme de 1968. Chaque établissement faisant partie du réseau de l'Université du Québec s'est attablée pour confectionner ses propres programmes d'études préparant à l'enseignement. Le pluralisme fit place au monolithisme d'antan. D'une part, on multiplia les classes ateliers confiées à des animateurs pédagogiques. D'autre part, les cours d'évaluation, de technologie éducative et ceux de didactique provenant des départements disciplinaires eurent la faveur. Le terme pédagogie avait disparu des plans d'études, mais était apparu l'épistémologie de l'apprentissage et les aspects socio-culturels de l'éducation. La psychopédagogie s'était parcellarisée et la philosophie de l'éducation errait loin des unités de programmation.

L'Université du Québec à Montréal offre en 1994-1995 sept programmes de baccalauréat d'enseignement et 11 certificats de premier cycle dans ce même domaine.

Certaines caractéristiques marquèrent l'ensemble de ces programmes. Situer la formation des maîtres au niveau des études supérieures accentuait l'importance de la discipline à enseigner plutôt que l'aspect pratique de l'enseignement. L'ancien modèle de formation valorisait davantage le

"pratico-pratique" (Villemure, 1989, p. 20). Pour répondre aux critiques formulées concernant le peu de place faite à la formation pratique, les crédits de stage passèrent de six à douze dans la plupart des programmes. Plutôt que de ne comprendre que des cours obligatoires, la structure de programmation prévoyait désormais un tronc commun, des blocs de cours spécialisés à l'intérieur desquels un certain nombre de choix était possible et trois cours libres. Adoptant la même politique que celle établie dans les autres ordres d'enseignement, la promotion par cours fut instaurée plutôt que la promotion annuelle qui existait à l'école normale.

Le Comité d'étude sur la formation des maîtres et le perfectionnement des enseignants, partie intégrante de la Commission d'étude sur les universités (1979, p. 78), définit les contenus de la formation initiale des enseignants dans la perspective d'une véritable formation de base. On devait y retrouver un haut niveau de culture, la maîtrise des matières à enseigner, l'acquisition d'habileté spécifique à l'acte d'enseigner, l'articulation entre les matières disciplinaires et leur didactique, l'initiation aux caractères socio-économiques du milieu et les implications économiques qui en découlent, l'initiation à la problématique des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, l'articulation entre la théorie et la pratique ainsi que l'accentuation du caractère multidisciplinaire. Cette formation de base devrait privilégier l'analyse, la synthèse et l'évaluation des connaissances de même que revêtir un caractère scientifique. Il serait à recommander que tous ces éléments servent de grille à l'analyse et à l'appréciation des programmes de formation des maîtres.

Villemure (1989, p. 43) prétend que les programmes destinés aux futurs enseignants ne sauraient se fonder sur un seul paradigme. Il les perçoit plutôt comme s'inspirant de quatre catégories différentes de paradigmes: a) le paradigme de métier incluant les stages, b) le paradigme behavioriste basé sur la compétence et le rendement, c) le paradigme personnaliste qui laisse place à une certaine liberté dans l'organisation de la formation, d) le paradigme de recherche qui privilégie la recherche elle-même, la recherche sur l'enseignement, le développement de l'esprit critique, la capacité d'analyse, l'évaluation des actes posés et leurs répercussions sur les élèves.

Si la transmission de connaissances selon un degré de spécialisation accrue marque le passage des écoles normales à la formation universitaire, il ne faudrait pas oublier que ce relèvement du niveau des études était déjà en voie de réalisation, délaissant la formation pratico-pratique à l'honneur dans l'ancien modèle de formation (Villemure, 1989, p. 20). Mais, l'aspect le plus important du changement réside dans l'addition du volet recherche à la tâche du professeur en sciences de l'éducation: "Une nette orientation dans le sens de la recherche ne peut qu'aider les centres à justifier leur présence dans l'enceinte de l'Université" (Villemure, 1989, p. 22).

Si la recherche expérimentale et quantitative propose un modèle éprouvé et reconnu par les sciences de la nature et les sciences de l'homme, on sait que l'être humain en formation dans le milieu scolaire rend difficile la stabilité des variables tout au cours d'une expérimentation. Toutefois, les tests et les questionnaires appliqués à un échantillon représentatif de la population ainsi que le traitement statistique effectué à l'aide de programmes informatiques sûrs conduisent à une analyse éclairante des résultats obtenus. L'interprétation demeure un acte de jugement propre à induire la signification qui ressort du croisement des données recueillies. Les résultats obtenus imposent leurs propres limites puisqu'ils découlent des aléas relatifs à des prises de mesure dans le milieu normal de la classe plutôt que dans une situation de laboratoire.

Reprenant un regain d'intérêt après une éclipse d'une quarantaine d'années, la recherche qualitative a affiné ses méthodes en imposant un protocole strict dans le recueil et l'analyse des données, de sorte qu'un autre chercheur pourrait reprendre la même étude dans des circonstances semblables. Comme les sciences de l'éducation se situent dans le champ des sciences humaines tout comme l'anthropologie, l'ethnographie et la sociologie, il paraît normal que cette formule méthodologique utilisée davantage par ces disciplines fasse partie de l'arsenal du chercheur en éducation (Lefebvre, 1989).

Traitant de l'éducation permanente des maîtres, Villemure (1989, pp. 53-55) préconise l'emploi de la recherche-action ralliant la recherche expérimentale et la recherche ethnographique. "Elle est, dit-il, ni

totalement objective, ni totalement subjective, elle est praxéologique." Le professeur attaché à la formation des maîtres a tout intérêt à cultiver l'une ou l'autre méthode selon l'objet étudié, les finalités poursuivies dans la recherche, les besoins du milieu scolaire et ses aptitudes propres.

Conclusion

Les professeurs en sciences de l'éducation sont de nouveaux venus dans le milieu universitaire. Ils doivent s'imposer par la qualité de leur enseignement et de leurs recherches. Rien ne leur sera donné gratuitement.

La spécialisation et la recherche ont jeté un certain discrédit sur la formation pratique. Rien ne sert de multiplier des regrets superflus à propos des écoles normales du passé. Au moment où le Japon et la France remettent à des instituts supérieurs d'éducation la formation à l'enseignement primaire, serait-il opportun de redécouvrir certaines caractéristiques héritées des écoles normales, que ce soit au plan de la programmation, de la formation pratique ou de la vie institutionnelle, pour s'en inspirer dans l'aménagement des études et de la recherche universitaire en éducation?

Rappelons-nous que la formation des maîtres telle qu'elle existe dans un pays ne se transpose pas automatiquement dans un autre sans y apporter les adaptations nécessaires, car aucune structure n'est universellement valable (Mialaret, 1985, p. 57). Est-il possible qu'une prudence non paralysante invite à scruter les expériences réalisées ailleurs, en évitant les erreurs qui ont pu être commises, assuré en cela que tout modèle appelle des ajustements et des rectifications.

BIBLIOGRAPHIE

Audet, L.-P. & Gauthier, A. (1967). *Le système scolaire du Québec, organisation et fonctionnement*. Montréal: Librairie Beauchemin.

- Audet, L.-P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec* (tome 2). Montréal: Holt, Rinehart et Winston.
- Commission d'étude sur les universités. (1979). *Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Hans, N. (1980). *Comparative education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Jolois, J.-J. & Piquette, R. (1988). *La formation des maîtres et la révolution tranquille*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Lefebvre, B. (1972). *Le comité catholique du Conseil de l'institution publique et son oeuvre*. Inédit thèse de doctorat. Université de Montréal, Montréal.
- Lefebvre, B. (1980). *L'école sous la mitre*. Montréal: Éditions Paulines.
- Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 14(3), 381-386.
- Le Than Khoi. (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin.
- Mialaret, G. (1985). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Lausanne: UNESCO-Delachaux et Niestlé.
- Université du Québec. (1987). *Rapport annuel 1986-1987*. Québec: Université du Québec.
- Université du Québec à Montréal. (1989). *1988-1989, Université du Québec à Montréal* (annuaire). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Villemure, M. (1989). *Le formation à l'enseignement: Sortir de l'impasse* (Paedagogus, no. 5). Ottawa: Les Éditions du Vermillon.