

Article

« La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? »

Madeleine Perron, Claude Lessard et Pierre W. Bélanger

Revue des sciences de l'éducation, vol. 19, n° 1, 1993, p. 5-32.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031598ar>

DOI: 10.7202/031598ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

INTRODUCTION

La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit ?

Madeleine Perron
professeure
Université Laval

Claude Lessard
doyen
Université de Montréal

Pierre W. Bélanger
professeur
Université Laval

Depuis quelques années déjà, le discours sur la réforme de l'école publique accorde une place prépondérante aux vertus de la professionnalisation de l'enseignement¹. Ce n'est pas la première fois dans l'histoire de l'éducation nord-américaine que cela se produit — l'on se rappellera les écrits maintenant classiques de Lieberman (1956), dans les années cinquante et soixante, sur ce thème. On peut même penser qu'il s'agit là d'un retour cyclique du thème de la professionnalisation qui présente, avec la même nature ambiguë, un contenu et des modalités d'ancrage dans l'école encore largement objets de discussions et de controverses. De leur côté, les Européens se préoccupent davantage de la professionnalisation de la formation, comme si l'existence et la reconnaissance sociale du métier d'enseignants² passaient d'abord et en toute priorité par un effort spécifique du côté de la formation, et donc du côté des savoirs théoriques et pratiques qui fondent le métier, le reste devant suivre, s'il y a lieu, dans un second temps et selon les conditions historiques propres et propices. Cette différence d'accent n'est pas fortuite — Bourdoncle (1991) a produit une analyse intéressante là-dessus —, mais elle n'est pas fondamentale, d'autant plus que les récentes publications nord-américaines sur ce thème accordent beaucoup d'importance à la formation et à la nécessité de la doter d'une plus grande cohérence professionnelle. D'un côté comme de l'autre de l'Atlantique, nous assistons donc à un mouvement convergent sur l'importance d'une professionnalisation de l'enseignement et de la formation (dont les contours restent à définir, d'abord par les principaux intéressés eux-mêmes), comme élément essentiel dans la solution de la «crise» de l'éducation.

L'étude de la professionnalisation s'est, au fil des ans, développée à partir d'une diversité d'approches, dont les plus connues sont l'approche structuro-fonctionnelle, l'approche symboliste-interactionniste et l'approche critique. Suivant l'approche structuro-fonctionnelle, la professionnalisation est d'abord

une quête de reconnaissance et de statut par un groupe occupationnel dont l'idéologie s'inspire pour une bonne part de l'ensemble des caractéristiques associées aux professions établies, notamment aux professions libérales. Les professions sont, dans cette approche, perçues comme essentielles dans une société hautement différenciée, aux prises avec des impératifs fonctionnels de plus en plus complexes. Elles se caractérisent par un ensemble de traits qui les distinguent des occupations non professionnelles: statut social élevé, collégialité, autonomie et contrôle de la pratique par les pairs, formation prolongée et de niveau universitaire, base de savoir scientifique et ésotérique, idéologie de service et professionnalisme. À la limite, il est possible de construire un continuum et un processus relativement typiques de la professionnalisation. Dans cette ligne de pensée, on en viendra à conclure que l'enseignement primaire et secondaire est une semi-profession, située quelque part au-dessus du travail manuel, spécialisé ou non, et au-dessous des professions libérales. Selon l'approche symboliste-interactionniste, les groupes professionnels négocient sur le terrain d'une pratique les conditions et les termes de celle-ci, structurent leurs rapports avec une clientèle et produisent à la fois un service et une idéologie qui légitiment le mandat que ces groupes réclament de la société. Enfin, l'approche critique nous a familiarisés avec un discours sur les professions liant celles-ci aux classes sociales, à la division du travail manuel/intellectuel et à la reproduction des inégalités. Il y a donc une diversité d'approches de la professionnalisation.

Notre propos n'est pas d'entrer dans ce débat sur l'étude des professions. Il nous semble cependant nécessaire de souligner, à la suite de Friedson (1986), l'importance des savoirs qui fondent une pratique professionnelle, et dans les sociétés contemporaines fortement différenciées, de l'université comme instance de production du savoir et donc comme instance de légitimation des professions. D'où la liaison que nous avons voulu inscrire au cœur de ce numéro thématique entre la problématique de la professionnalisation du ou des métiers de l'enseignement et celle des savoirs qui fondent la pratique enseignante et qui sont au centre du débat sur la formation et sur sa professionnalisation, entendue comme l'ensemble des démarches et des contenus orientés vers le développement des compétences requises pour l'exercice du ou des métiers de l'enseignement. Notre propos ne consiste pas à sous-estimer l'importance des autres dimensions de la professionnalisation de l'enseignement — par exemple, l'importance de la quête de statut et de la perception des divers publics à l'égard de l'enseignement et de ceux qui font le métier d'enseignant —; notre objectif est plutôt de faire en sorte que soit considérée essentielle, à ce moment-ci du développement des sciences de l'éducation en contexte universitaire, la réflexion sur l'ensemble des savoirs (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991) — disciplinaires, curriculaires, pédagogiques et pratiques — au cœur de la pratique enseignante. Car il ne peut y avoir de véritable professionnalisation de l'enseignement si les processus de construction d'un savoir spécifique à ce métier — un savoir qui dépasse le savoir disciplinaire pour englober toutes les dimensions de l'acte d'enseigner — ne sont pas menés à terme et légitimés par l'université.

Mais il n'y a pas que l'université et les universitaires en cause. L'expansion de l'éducation et des systèmes éducatifs au cours des «trente glorieuses» (1945-1975) a partout conduit à l'augmentation du nombre d'enseignants; cependant, ces derniers ont eu, en général, peu de voix dans tous ces discours et études sur la professionnalisation de leur travail et de leur formation³. En effet, le débat public sur cette question est demeuré surtout l'affaire de responsables politiques, d'administrateurs et de professeurs chercheurs en sciences de l'éducation: le discours des praticiens de l'enseignement ne s'est pas fait entendre sur ce thème au fil des ans, sinon pour prendre ses distances par rapport aux modèles traditionnels de professionnalisation de l'enseignement. Ce projet rencontre par ailleurs des résistances tenaces et profondes, comme le démontrent plusieurs des textes des collaborateurs participant à ce numéro. Désirée et recherchée par certains depuis longtemps, la professionnalisation de l'enseignement prend parfois l'allure «d'un serpent de mer»⁴ qui hanterait les «étangs pédagogiques», d'un côté de l'Atlantique comme de l'autre. Ce premier numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* est consacré à une sorte de mise au point des regards et des analyses sur cette question, qui occupe plus que jamais l'avant-scène, au Québec comme ailleurs⁵.

En effet, le Conseil supérieur de l'éducation (1991) vient encore récemment de proposer le professionnalisme enseignant comme la pierre angulaire d'un nouveau contrat social entre la société québécoise et ses enseignants. Certaines conditions sociales et scolaires actuelles sont propices, soutient-il, à cette réorientation des politiques éducatives vers une reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Son analyse de la situation québécoise l'amène cependant à faire état de nombreux obstacles de taille et de défis que ce projet devra surmonter. Il s'agit, notamment, de la centralisation excessive des décisions et des modes d'organisation et de contrôle scolaires, d'une gestion industrialisée ayant donné lieu à la taylorisation de la tâche des enseignants, de l'isolement de ces derniers et du désengagement de nombre d'entre eux à l'égard de ce qui déborde l'univers immédiat de la classe, de l'institutionnalisation en voie de s'opérer de deux classes d'enseignants, les précaires et les permanents, de l'absence concomitante d'une politique de gestion des ressources humaines, de la dévalorisation des professions rattachées à l'État et aux services publics, du poids des traditions syndicales, etc. Cette liste d'obstacles à la professionnalisation de l'enseignement est longue, on en conviendra aisément, et la somme des pesanteurs qu'ils représentent, assez élevée pour en démoraliser plus d'un.

Son analyse amène cependant le Conseil à déceler de nouvelles dynamiques en émergence, des pressions en faveur d'autres modes de gestion et d'autres formes de pratique pédagogique, bref, une prise de conscience plus aiguë du rôle social de la profession enseignante et de la nécessité d'une nouvelle assise consensuelle au contrat la liant à la société. Une telle entente dépasse, rappelle le Conseil, le domaine individuel et les groupes d'intérêt parce qu'elle ouvre à des engagements d'ordre collectif, basés sur une éthique sociale. Les autres contrats — conventions collectives, contrats de travail — conservent leur

légitimité, mais leurs fondements et leurs perspectives devraient venir de ce contrat social renouvelé.

Quant à la formation des enseignants — selon le Conseil (*Ibid.*, p. 37), «peu de questions ont fait couler autant d'encre au Québec» —, elle devrait s'inspirer également d'une logique de professionnalisation. L'unanimité de nombreux rapports là-dessus semble sans faille. L'acte d'enseigner étant une médiation interactive et réflexive visant l'apprentissage, «il requiert une formation elle-même interactive et réflexive visant l'intégration de savoirs multiples» (*Ibid.*, p. 43). Le Conseil, après bien d'autres, pose ainsi en bref les fondements d'une formation et d'un savoir spécifiques au métier d'enseignant, conditions nécessaires mais non suffisantes à la définition sociale d'une profession. Car la constitution et la reconnaissance d'un savoir professionnel enseignant requièrent des liens étroits entre les praticiens et les lieux de production des connaissances sur l'enseignement⁶: la coupure nord-américaine tant décriée entre la formation universitaire des maîtres et les lieux de pratique constituerait un des obstacles majeurs au mouvement de professionnalisation, les praticiens n'ayant été jusqu'ici que faiblement engagés dans l'objectivation, la rationalisation et la formalisation des connaissances sur, pour et en enseignement⁷.

Devant l'avalanche de rapports, ici et ailleurs⁸, sur toute cette question de la professionnalisation de l'enseignement, tout a été dit, pourrait-on penser, que l'on considère la professionnalisation du métier ou celle de la formation des enseignants, encore qu'il faille reconnaître que, des discours à l'action organisée, peu a été réalisé à ce jour. De façon paradoxale, on peut pourtant soutenir que cette question devient à peu près *terra incognita* si l'on s'avise de considérer en étroite liaison la formation, le travail enseignant, la profession et l'école. On commence à peine, en effet, à concevoir la nature et les implications des liens entre la formation, le développement professionnel des enseignants, le développement institutionnel de la qualité de l'école et la culture de cette dernière comme lieu de travail.

Nos partis pris

La reconnaissance de cette étroite liaison entre l'évolution de la profession, des conditions d'exercice du métier, de la culture de l'école et de la formation des enseignants constitue d'ailleurs le premier parti pris avec lequel, croyons-nous, il faut désormais aborder le thème de la professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. Ce numéro thématique a été construit de manière à ne pas dissocier ces composantes, et on peut y lire des textes analysant l'une ou l'autre d'entre elles ou l'ensemble qu'elles forment.

Il n'y a pas de ce point de vue de modèle idéal et universel de l'enseignant et de sa formation, il n'y a en fait que des stratégies et des modalités plus ou moins créatrices de s'approprier la mission de l'école dans des conditions et des contextes particuliers, liés à des orientations idéologiques ou politiques plus ou

moins contraignantes. Dans l'enseignement comme dans les autres milieux de travail, le changement passe toujours par la prise en compte globale des situations de travail, qui s'inscrivent toujours dans des cultures et des structures organisationnelles locales et nationales. Cette complexité du milieu de travail des enseignants exige qu'il faille recourir à l'éclairage de la sociologie du travail en lien avec celui de la sociologie de l'éducation pour analyser historiquement l'évolution et les transformations de ces modalités⁹. Les démarches de professionnalisation de l'enseignement appartiennent en partie, il faut bien le voir, aux luttes sociales (Jobert, 1988, p. 18) et, sous cet aspect, l'analyse des formes que prend le travail enseignant dans l'école relève alors davantage d'un regard sociologique — pour en comprendre les conditions et processus d'émergence — que d'un regard épistémologique pour vérifier l'existence de savoirs didactique et pédagogique spécifiques à la profession.

Le choix d'une approche comparative comme outil de distanciation de notre objet d'étude et de notre situation nationale, dans laquelle nous assumons, comme professeurs-chercheurs en sciences de l'éducation, un rôle de protagoniste, constitue notre deuxième parti pris pour aborder le thème de la professionnalisation de l'enseignement. Les éclairages multiples apportés par l'analyse des tendances nord-américaines et européennes, par les bilans et les prospectives qu'ont produits pour ce numéro de la *Revue des sciences de l'éducation* nos collègues américains, français ou suisses, permettent de situer, de comparer et d'interpréter dans une perspective plus large les débats et l'évolution parcourue au Québec, aux États-Unis et en Europe depuis le début des années 80, et de mieux prévoir peut-être ce qui s'en vient. Comment interpréter, par exemple, la question de «l'universitarisation» de la formation des maîtres¹⁰, qui n'a pas eu, au Québec, les effets de professionnalisation escomptés? Ce phénomène est décelé, à des degrés variables, dans plusieurs pays et dans des systèmes éducatifs fort différents (Clark, 1985), ce qui fait voir qu'il ne s'agit pas d'une spécificité locale. Il faut réanalyser l'ensemble de la question, entre autres ces éléments de culture de l'école et de l'université qu'on croyait plus aisément modifiables (Fullan, 1990), mais dont l'amalgame, dans des visées de professionnalisation de l'enseignement, est demeuré jusqu'ici à peu près impossible. On toucherait là, selon une étude récente, «one of the most vexing problems [...] connecting the university to the school» (Arends, 1990, p. v).

Comment aussi interpréter l'évolution des sciences de l'éducation — au sens européen du terme — en Grande-Bretagne et leur quasi-disparition des programmes de formation de maîtres? Une volonté de professionnaliser la formation dans ce pays aboutit-elle à une dissociation entre les sciences de l'éducation en tant que champ d'études universitaires et les programmes de formation des maîtres?¹¹ Ce que Goodlad propose, dans ce numéro, pour les États-Unis est-il, somme toute, du même ordre? Enfin et dans la même veine, que signifie la mise sur pied en France des Instituts universitaires de formation des maîtres et quels rapports s'établiront entre ces instituts et les unités d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation? Ce sont là des questions fort intéressantes

que l'analyse comparée permet de formuler, élargissant ainsi les termes du questionnement et éventuellement aussi l'horizon des réponses proposées.

Reconnaître sans ambages aux enseignants un rôle d'acteur (Perrenoud, 1987) dans la construction de leur métier et dans l'organisation de ses conditions d'exercice, voilà un troisième parti pris qui oblige à faire l'analyse de l'évolution sociale de leur métier en tenant compte de leur propre point de vue. Il faut se repencher ici, nous venons de l'évoquer, sur le fait paradoxal que le projet de redéfinition du rôle des enseignants dans le sens d'une professionnalisation accrue, au Québec ou ailleurs, a été peu porté par les principaux intéressés eux-mêmes¹². Qu'ont donc voulu et que veulent obtenir les enseignants, comme acteurs rationnels? Il n'est pas facile de répondre succinctement à cette question, la situation nord-américaine étant assez différente de celle qui prévaut dans les pays européens, et ceux-ci se différenciant aussi les uns des autres: par exemple, la situation britannique sur le plan des associations professionnelles et syndicales est assez différente de la situation française ou suisse (Perrenoud, 1991b).

Au Québec, récemment, les responsables syndicaux des enseignants ont timidement réclamé, après un long intermède de vingt ans, l'exercice d'un professionnalisme collectif.

Aussi, il faut revenir à la notion de professionnalisme collectif qui est mentionnée dans le document ministériel. Il s'avère pertinent de développer ce concept dès la formation initiale car il importe de faciliter le travail en équipe (Centrale de l'enseignement du Québec, 1991, p. 15).

Ce virage du discours syndical québécois tient-il en bonne partie au désenchantement «de la base» et à un décrochage idéologique de nombre d'enseignants depuis quelques années? Leurs commentaires à propos de l'image projetée par leur syndicat et du langage de ce dernier vont dans le sens très clair d'un retour à une vision plus professionnelle du métier (Commission des enseignants et enseignantes des commissions scolaires, 1987, p. 42). La Centrale de l'enseignement du Québec annonce qu'elle veut désormais se donner un nouveau visage et prendre un virage structurel aussi majeur que celui du début des années 70, alors que la corporation des enseignants s'était transformée en une centrale syndicale regroupant, avec le temps, autant le personnel de l'enseignement que des travailleurs des réseaux de la santé, des services sociaux, des loisirs et des communications. Que feront, dans le nouveau contexte, les enseignants québécois et leurs organisations syndicales en regard de la professionnalisation de leur métier et de leur formation?

***Changer la formation, changer la profession ou changer l'école?
Par quoi commencer?***

Pour les pouvoirs publics, la formation des maîtres a souvent été vue comme l'instrument de réforme du système d'éducation¹³. Actuellement, les experts discutent plutôt en sens inverse: non seulement lient-ils désormais tout

changement sérieux de la formation des maîtres à un changement de la profession elle-même, mais ils affirment aussi dorénavant que c'est la réforme de l'école comme lieu de travail qui pourra le mieux servir l'amélioration de la formation (Fullan et Connelly, 1987, p. 52) et, en bout de ligne, la réforme du système éducatif. Abordons à tour de rôle chacun de ces volets, en commençant par celui de la profession.

Il est important de mieux comprendre pourquoi la primauté d'un changement de la profession elle-même est apparue si tardivement comme un élément majeur de la réforme de la formation des enseignants ou de celle de l'école. Comment peut-on interpréter en cette matière l'histoire du syndicalisme enseignant au Québec: peut-on comprendre autrement, après coup, pourquoi leurs instances collectives se sont désintéressées pendant 20 ans, sinon opposées, à tout discours de professionnalisation de leur métier? Il faut rappeler que c'est à la suite de conflits ouverts avec les pouvoirs publics et le nouveau ministère de l'Éducation, au milieu des années 60, que les enseignants québécois ont choisi collectivement l'exclusivité du mode syndical de contrôle de leur métier et de ses conditions d'exercice, à l'instar de leurs collègues américains (Sykes, 1985, p 274), dans un contexte idéologique et syndical pourtant fort différent. Du même coup, enseignants québécois et enseignants américains ont choisi de mettre sur un plan secondaire toute recherche d'un contrôle professionnel de leur travail, de leur formation et de la base de connaissances qui la supporte. Il est clair que le choix de cette stratégie de syndicalisation a constitué un défi et un obstacle majeurs au projet de professionnalisation de l'enseignement, porté à un moment où l'autre par d'autres protagonistes de la scène scolaire pour des raisons d'ailleurs variables. Arrêtons-nous à deux analyses différentes, mais complémentaires en termes d'éclairage, qui visent à expliquer le rapport d'antagonisme à la professionnalisation de l'enseignement entretenu par le syndicalisme enseignant depuis les années 60. Cherchant à comprendre les motifs d'un tel choix stratégique par les enseignants américains, Sykes (1985, p. 275) retient l'explication centrale suivante qu'il emprunte à un théoricien du champ d'étude des professions. Un tel choix s'expliquerait d'abord par la place subordonnée du travail enseignant dans le système éducatif: «the structural predisposition toward collective bargaining power will be greater whenever an aspiring professional is subordinated to a hierarchy of authority which itself includes categories "with superior" claims to expertise» (Larson, 1977, dans Sikes, 1985, p. 275).

À l'encontre de ce qu'ont pu réussir, au Québec, les médecins et les autres groupes professionnels à statut social dominant, en matière de cohabitation d'un contrôle professionnel de leur pratique et d'un contrôle syndical de leurs conditions d'exercice, les enseignants, piégés dans un métier structurellement subordonné, n'auraient pas eu accès à la marge de manœuvre stratégique nécessaire, refoulés qu'ils étaient à un palier inférieur de la hiérarchie scolaire par les administrateurs et les divers cadres scolaires ayant socialement et symboliquement obtenu un statut supérieur. Le contexte socioscolaire québécois des années 60-70 n'aurait fait qu'exacerber la situation, qu'on retrouve dans d'autres contextes

nationaux marqués par d'autres idéologies syndicales. Le cas des infirmières, comme celui des enseignants, «trapped in a subordinate, gender-linked position» aux États-Unis comme au Québec, est un autre exemple corroborant cet effet structurel de la place occupée dans la hiérarchie sociale des qualifications (Sikes, 1985, p. 275), poussant ses membres au choix stratégique de la syndicalisation comme instance de solidarité et moyen de contrôle de leur métier.

Not surprisingly, unionization eventually emerged in the early sixties as an alternative mean to gain occupational control. Unions supplied a new form of solidarity and a new project of great initial appeal. But unionization also drove a wedge between teachers and other interests, tarnishing an image today in desperate need of refurbishing. Teacher education grew in accommodation to these other trends but responded as well to conflicts within higher education's community (*Ibid.*, p. 275).

Il ne faut pas s'étonner alors, selon ce point de vue, qu'au Québec comme aux États-Unis, le rejet d'une stratégie de professionnalisation et le choix d'une stratégie de contrôle syndical du métier enseignant aient contribué à miner la solidarité nécessaire à la mise en œuvre d'un tel projet, solidarité entre les praticiens, leurs formateurs universitaires et d'autres chercheurs en sciences de l'éducation. Cette solidarité, dans le cas des autres professions, est la source première de légitimation d'un contrôle professionnel de l'entrée dans la pratique et des standards de compétence. Il faut reconnaître que le choix stratégique des enseignants, au Québec comme aux États-Unis, aura été grandement facilité par leur opinion défavorable à l'endroit de l'université et des sciences de l'éducation comme lieux crédibles de formation à leur métier¹⁴.

Le second point de vue dépasse le champ d'étude des professions. Adoptant plutôt un cadre d'analyse sociohistorique et compréhensif du discours syndical des enseignants québécois de 1930 à 1990, Mellouki, Côté et L'Hostie (1991) apportent une autre perspective à propos du rejet d'une stratégie de professionnalisation. Ils montrent qu'au cours de la période 1930-1990, malgré des changements radicaux d'idéologie et de moyens d'action, le discours syndical sur la formation et le rôle des enseignants au Québec a toujours voulu «démontrer l'importance et l'utilité sociale de la mission que remplissent les éducateurs et, par voie de conséquence, la nécessité de la valorisation de l'enseignant, de son rôle et de son statut social» (*Ibid.*, p. 1). Cependant, de même que la nature, les fondements et le champ d'action de toute association professionnelle seraient d'abord tributaires des forces sociales et des conjonctures économiques, politiques et idéologiques de l'ensemble de la société, de même la définition de la fonction sociale des enseignants pourrait varier considérablement dans le temps.

Les enseignants demeureront-ils, dans les années 1990, à l'écart du débat sur la professionnalisation de leur métier et de leur formation qui, en définitive, se déroule dans une arène qui n'est pas la leur? La question demeure en bonne partie ouverte et leur réponse dépendra notamment — du moins il est plausible de l'imaginer — de la place structurelle et symbolique qu'ils occuperont dans la

société et dans le système pyramidal scolaire, qu'il soit centralisé ou décentralisé. On peut penser cependant que les cadres scolaires intermédiaires et supérieurs vont continuer de veiller au grain et de trouver menaçante toute tentative sérieuse de renforcer la construction de l'identité professionnelle et de l'autonomie des enseignants à travers de nouvelles pratiques de stages, de certification, de formation continue, etc. De même, ceux qui ont «échappé» à l'enseignement pour devenir conseillers pédagogiques ou orthopédagogues, et ceux qu'on désigne comme professionnels non enseignants voudront-ils mettre en cause leur pouvoir d'encadrement et habiter autrement l'espace professionnel des enseignants, comme ils ont déjà partagé, il y a plus de cinquante ans, les mêmes associations professionnelles et syndicales?¹⁵ Vivrons-nous, à l'échelle du Québec, comme on nous l'annonce, une restructuration politico-syndicale du monde enseignant, susceptible de les amener, individuellement et collectivement, à considérer la professionnalisation de leur métier comme une voie complémentaire au contrôle syndical de leur métier et de sa pratique? On a déjà constaté que le discours syndical donne des signes très clairs d'un passage d'une stratégie d'affrontement à une stratégie de coopération. Voilà, entre autres, un des indices de ce que le Conseil supérieur de l'éducation appelle un *momentum* pour instaurer un nouveau contrat social entre les enseignants et la société. À coup sûr, on peut affirmer que la professionnalisation de l'enseignement ne se réalisera pas sans que les enseignants le veuillent et qu'ils y participent. Elle ne s'effectuera par ailleurs que selon les modalités qu'ils trouveront conciliables avec leurs conditions de travail.

***La décentralisation du système scolaire:
un moyen de changer la profession?***

Aux États-Unis comme au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 1991, p. 18.) et dans d'autres pays (Association for Supervision and Curriculum Development, 1990b; Perrenoud, 1990, 1991a), la place structurelle des enseignants dans les systèmes éducatifs connaîtrait depuis quelques années une certaine évolution. Mais le dilemme des enseignants est loin d'être levé, ici comme ailleurs. En Angleterre, par exemple, pays par excellence de la décentralisation du système scolaire,

as in Canada and the United States, policy makers are trying to find avenues that will simultaneously lead to a better quality of education and professionalism in education personnel. The result is a blend of initiative for curriculum change that attempts to increase the power of school faculties to improve the quality of education and the power of individuals to develop their own routes for development (Bolan, 1990, p. vi).

Bolan constate cependant que le gouvernement britannique a mis surtout l'accent sur la centralisation et la réforme nationale des programmes scolaires, ce qui a entraîné un contrôle vertical accru du temps de travail des enseignants, compromettant ainsi largement l'autre visée, celle de leur développement professionnel impliquant une plus grande autonomie.

Aux yeux de plusieurs, une décentralisation du pouvoir de décision dans le système d'éducation et un modèle organisationnel requérant un type de *leadership* participatif constituent des moyens efficaces de changer la place structurellement subordonnée des enseignants¹⁵. En France, en Norvège, en Finlande, comme dans d'autres pays européens, ce mouvement de décentralisation semble général: seule l'Angleterre suit un itinéraire à rebours (Lundgren, 1987, p. 40).

La décentralisation des systèmes éducatifs met précisément en cause, selon des analystes, l'équilibre entre pouvoir politique et pouvoir professionnel en matière d'éducation (*Ibid.*, p. 40). Mais cette question demeure litigieuse: la centralisation ou la décentralisation d'un système éducatif ne semble pas s'avérer en soi un obstacle ou, au contraire, un encouragement à la professionnalisation de l'enseignement. L'exemple des États-Unis est à la fois éclairant et troublant à cet égard. Clark (1985), dans son analyse comparée internationale de plusieurs systèmes d'écoles secondaires et de leurs liens avec l'université, soutient plutôt que dans les systèmes scolaires centralisés, nationaux ou régionaux, qui deviennent toujours bureaucratiques avec le temps, les enseignants seraient mieux protégés des contraintes qu'impose une supervision du public local. On songe ici spontanément au cas français. Selon Clark, les enseignants, comme d'autres groupes professionnels insérés dans des bureaucraties, apprendraient vite à utiliser leur position interne de pouvoir pour influencer les bureaucrates du palier central et protéger ainsi leurs intérêts. En ce qui concerne le cas américain, Clark note que:

Operating as the most decentralized educational system in the world, American education puts the secondary and elementary staffs under the watchful eye of nearly lay chiefs and cadres of local administrators, as well as of parents who expect their voice to be heard and have regular avenues for intervention [...] On an array of grounds, the autonomy of teachers as a professional group, and especially their sense of self-control, is thus adversely affected [...] Among the major effects of local control over the secondary school is that of contributing to a deprofessionalization of school teaching (*Ibid.*, p. 312).

Au Québec, les orientations ministérielles prises il y a quelques années concernant la présence des parents dans la gestion de l'école et l'implantation de projets éducatifs locaux peuvent aussi être interprétées comme des moyens de contrôler les enseignants.

Il importe de noter l'ambiguïté des politiques de décentralisation scolaire, d'élaboration de projets éducatifs locaux, d'une plus grande importance accordée au palier de l'école par rapport à celui de la commission scolaire [...]. Ces politiques peuvent être comprises en fonction de stratégies plus ou moins avouées de contrôle des enseignants — quand on a le sentiment de ne pas y arriver par le haut de la pyramide, il devient rationnel de renforcer le contrôle effectué au bas de l'échelle —; elles ne comportent pas moins de réelles possibilités pour les enseignants, individuellement et collectivement, de s'impliquer dans l'organisation et d'y exercer un pouvoir non négligeable (Lessard et Mathurin, 1989, p. 61).

Il découle donc de ce qui précède qu'il faut effectuer des analyses comparatives plus fines du contexte de centralisation ou de décentralisation des systèmes d'éducation et de leur impact sur la professionnalisation de l'enseignement. La liaison entre décentralisation et professionnalisation ne doit pas être considérée comme allant de soi ou acquise sans travail ni luttes¹⁷. En somme, la décentralisation redéfinit et restructure le jeu entre les trois grands pouvoirs en éducation, soit le pouvoir politique, le pouvoir administratif et le pouvoir enseignant.

L'école, lieu d'ancrage de la professionnalisation du métier d'enseignant

Même si des recherches ont montré, depuis une décennie au moins, que pour innover dans une école, la présence de normes de travail collégial entre les enseignants et d'autres éléments nécessaires au travail en collaboration influencent les chances de réussite du changement (Fullan et Pomfret, 1977), l'on sait en fait peu de choses sur le contenu et les formes de collégialité et de division du travail pédagogique entre enseignants. On a tenu compte jusqu'ici de la collégialité comme d'un facteur contextuel et univoque dont la présence ou l'absence servait à expliquer des différences entre des écoles, suggérant tout au plus, en conséquence, de renforcer le «climat collégial» de l'école comme organisation.

Par ailleurs, aux défenseurs d'une autonomie professionnelle des enseignants s'ajoute, et en un certain sens s'oppose, un nouveau courant prônant surtout leur interdépendance professionnelle et la pratique d'un professionnalisme collectif dans l'école. Ce débat, d'un côté comme de l'autre, débouche sur la centralité de la culture de l'école comme lieu d'ancrage d'une autonomie ou d'une interdépendance professionnelle. Collégialité, autonomie de travail, interdépendance, division du travail pédagogique, cultures de l'école, toutes ces questions, interreliées, semblent constituer encore autant de thèmes de recherche à dégrossir (Perrenoud, 1991c).

Dans des recherches récentes, Little (1989) décrit quatre types de relations entre enseignants sur le continuum autonomie de travail - interdépendance: 1) partager des informations et chercher des idées, 2) se donner de l'aide et du support, 3) partager un travail, 4) travailler en liaison continue (*Storrytelling and scanning for ideas, aid and assistance, mutual sharing, and joint work*). Les trois premières formes de relations reposeraient sur une faible collégialité (*work ties of collegiality*), peu susceptibles de devenir source de conflits mais aussi relativement superficielles et n'ayant aucune conséquence durable sur la culture et le climat de l'école. Seule la dernière forme de collégialité ferait appel à une organisation du travail susceptible d'avoir des effets durables sur la culture de l'école. Les caractéristiques d'un *joint work* véritable comprendraient 1) une responsabilité commune envers le travail enseignant dans l'école; 2) une conception collective de l'autonomie professionnelle; 3) le support dans l'école des initiatives et du leadership des enseignants en matière de pratique professionnelle; 4) une affiliation et une solidarité de groupe ancrées dans le travail professionnel. En

particulier, le travail en commun exigerait une organisation administrative particulière des tâches, du temps de travail et des autres ressources de l'école, qu'on ne retrouverait pas dans les cas des autres formes dites superficielles de collégialité.

Afin d'approfondir cette question, nous aurions intérêt non seulement à mieux connaître les diverses formes de collégialité que les enseignants pratiquent au quotidien, mais aussi à étudier de manière comparative ce problème de l'autonomie-interdépendance au travail. Qu'en est-il au juste de cette problématique dans des professions ou semi-professions comparables? Comment les infirmières en milieu hospitalier, les travailleurs sociaux, les universitaires et autres professionnels œuvrant en milieu de travail bureaucratique s'ajustent-ils les uns aux autres? Comment règlent-ils leurs comportements professionnels? Comment inventent-ils et valorisent-ils diverses formes de collégialité, et à quelles fins? Quelles sont les conditions de la collégialité et les obstacles qu'elle rencontre, ses formes multiples ainsi que ses fonctions?

Little (1989) fait par ailleurs la démonstration en cette matière qu'il ne faut pas assumer que la collégialité et la collaboration, comme modes de travail, sont en elles-mêmes plus appropriées, car leur contenu peut s'avérer délétère¹⁸ pour les élèves ou l'école. Autrement dit, la collaboration entre enseignants peut aussi malencontreusement renforcer des habitudes de travail peu profitables pour les élèves. Ces questions d'autonomie professionnelle, de rupture de l'isolement et de collaboration entre les enseignants, qu'on traite souvent comme des facteurs essentiels de la professionnalisation de l'enseignement, demandent donc, selon ces recherches, à être reconceptualisées en tenant compte de leur contenu, qui peut varier considérablement, et des conditions qui les rendent plus ou moins appropriées. Selon les cultures existantes dans les écoles «One person's isolation is another person's autonomy; one person's collaboration is another person's conspiracy» (Fullan, 1990, p. 14).

Cette question de la «culture de l'école»¹⁹ est d'apparition récente dans les débats sur la professionnalisation de l'enseignement et demeure encore peu étudiée au Québec. Aux États-Unis, en tant qu'objet d'étude, elle a d'abord été associée à la recherche des effets de l'établissement scolaire sur le rendement académique des élèves. En France, elle est reliée aux travaux de sociologues de l'éducation, tentant, par le biais de la sociologie des organisations et d'une méthodologie de type ethnographique, de renouveler le discours sociologique sur l'école et de dépasser le paradigme de la reproduction (Derouet, 1989; Petit, 1980). Dans les deux pays, il y a dans ce ou ces courants de recherche une tentative de réhabiliter l'enseignant en tant qu'acteur de l'éducation (et non pas simple agent de l'institution). Cela n'est pas sans signification pour un projet de professionnalisation de l'enseignement et de la formation.

Selon la typologie qui suit, proposée par Hargreaves (dans Fullan, 1990, p. 15), on observerait quatre grands types de culture dans les écoles: 1) l'individualisme fragmenté²⁰; 2) la balkanisation; 3) la «collégialité contrainte»; 4) la colla-

laboration comme mode de travail quotidien. Dans les deux premiers types, l'enseignant œuvre soit en solitaire, soit dans un sous-groupe restreint formant une entité culturelle séparée, souvent en conflit avec les autres sous-groupes d'enseignants en matière de décisions d'ensemble. Cette deuxième forme de culture s'observerait surtout dans des écoles secondaires. Le troisième type de culture, caractérisée par une norme de «collégialité imposée» par des décisions formelles, verticales, de type bureaucratique (par exemple, instaurer par décision nationale ou régionale un rôle et un programme de mentor, créer dans les écoles un conseil d'orientation²¹, instituer administrativement des plages de temps pour du travail d'équipe, de la planification en groupe, etc.), pourrait donner lieu, en bonne partie, à des contacts non désirés entre enseignants²², à des projets à court terme et sans suite, à du temps gaspillé sans profit véritable, sans influence réelle sur la culture existante de l'école²³. Quant à la culture de collaboration, apparue comme catégorie de culture dans le sillage des courants de professionnalisation qui visent à briser l'isolement de l'enseignant en classe et à instaurer un nouveau type de leadership dans l'école, elle ne pourrait, selon Hargreaves et Dawe (1989), être imposée par décision administrative ou politique, ou par des experts: ces voies n'assurent aucunement qu'elle devienne partie naturelle du travail quotidien des enseignants et de la direction de l'école et qu'elle soit intériorisée par eux, deux caractéristiques de base de la survie d'une telle culture de travail dans l'école.

On a connu au Québec quelques expériences éducatives innovatrices (programme-pilote de formation des maîtres et écoles alternatives) qui faisaient appel à une telle culture scolaire de collaboration mais qui n'ont pas duré, soit parce qu'elles étaient entièrement portées par des efforts individuels intenses qui n'ont pas permis au projet de survivre institutionnellement au-delà des personnes, soit que la culture de l'école en tant qu'institution ait vite obligé les porteurs d'innovations à rentrer dans le rang pour survivre. Ces expériences sont ainsi demeurées en marge de la culture vivante du milieu scolaire dans lequel on tentait de les implanter, faute précisément d'une connaissance suffisante de la force de cette dernière et des moyens de la changer²⁴.

Des travaux de recherche récents ont fait du changement de la culture de l'école un des principaux, sinon le principal objectif du développement professionnel des enseignants. Joyce, Bennett et Rolheiser-Bennet (1990) soulignent qu'on ne sait pas encore changer, à long terme, la culture d'une école pour la rendre plus stimulante (*productive*) pour les enseignants et les élèves. S'attaquant à la même question, Hopkins (1990) rappelle que si les étapes du développement psychologique des enseignants (tels que définies par Maslow) s'avèrent un facteur déterminant du degré de participation à des programmes de développement professionnel, le climat social de l'école influence également la participation des enseignants à de tels programmes. Ces différences de climat social seraient reliées, en bonne partie, aux types de leadership exercés dans l'école; or, on sait peu de choses sur les façons de supporter des formes de leadership et de climat social favorisant la participation des enseignants.

À part quelques expériences récentes centrées sur l'enseignement des langues secondes et l'éducation interculturelle²⁵, il n'existe pas encore au Québec de réseau de centres d'enseignants, qui constituerait une innovation majeure et une redéfinition du système actuel de formation continue des enseignants. Notons au passage qu'au niveau collégial, l'expérience Performa s'apparente à un modèle de formation continue où les enseignants sont les principaux acteurs de leur propre perfectionnement. Les États-Unis, de leur côté, en sont à mettre en place une deuxième génération de *teachers centers*, et les expériences américaines semblent montrer que c'est là une voie d'acquisition de pouvoir professionnel par et pour les enseignants, susceptible de modifier leur place structurelle dans le système scolaire:

Although there is no way it could have been known at the time, retrospective analysis has made it quite clear that teacher centers were, in many ways, the precursor to teacher empowerment, which has been central to the increasing movement toward the professionalization of teaching. This basic empowerment of teachers constitutes perhaps the most important teacher center legacy (Yarger, 1990, p. 115).

Il est apparu que la liberté de dire ouvertement, entre pairs, leurs besoins de développement professionnel constituerait une base fondamentale à toute prise de pouvoir professionnel par les enseignants. Yarger soutient aussi que le travail collégial entre enseignants ne peut, en lui-même et seul, être source de pouvoir professionnel mais que

the fact of the matter is that empowerment comes from being able to relate with others like yourself, sharing a common language. Teachers who cannot talk to one another about their profession can never be empowered. An individual teacher cannot be empowered if, in fact, all teachers are not empowered (*Ibid.*, p. 115).

La rupture de l'isolement professionnel des enseignants en classe et leur prise de parole pourraient passer, dans une première étape, par l'établissement de tels centres d'enseignants, si l'on veut tirer une leçon de l'expérience américaine. Les enseignants du Québec, du moins certains d'entre eux, semblent désormais choisir aussi cette voie. Ce pourrait être là une des orientations majeures nouvelles du syndicalisme enseignant au Québec.

Ce pourrait être là aussi l'occasion et le lieu de se démarquer du modèle des déficits, chez les enseignants, que les systèmes actuels de perfectionnement véhiculent, parce que les connaissances sur l'enseignement, dans un tel modèle, se situent toujours en dehors de la classe et sous le contrôle d'autres personnes expertes, extérieures à l'école et à la profession enseignante.

Un élément commun ressort de toutes ces recherches: il s'agit de la nécessité inévitable de changements chez tous les partenaires engagés, à tous les paliers, dans le développement professionnel des enseignants et de l'école

(Association for Supervision and Curriculum Development, 1990a, p. iv-v). Comment changer les structures de l'école comme lieu de travail pour favoriser l'accroissement du pouvoir professionnel des enseignants? Comment modifier l'éthos organisationnel d'une commission scolaire? Comment faciliter l'établissement de centres d'enseignants favorisant le pouvoir professionnel des enseignants? Comment changer la relation de l'université à l'école, et de la formation des maîtres aux milieux de pratique pour créer (ou recréer?) de nouvelles finalités communes? Ces questions, interreliées dans leurs effets, demeurent, pour l'essentiel, en quête d'éclairage.

***Les sciences de l'éducation et la professionnalisation
de l'enseignement: une incompatibilité de nature
ou une conversion récente?***

Le choix québécois des années 1960 de professionnaliser le métier enseignant par le passage obligé de la formation des maîtres à l'université reposait sur l'idée qu'à l'instar d'autres occupations prestigieuses, on garantissait ainsi au métier enseignant tant une nouvelle base scientifique solide et un statut social rehaussé qu'un lien vivifiant entre la pratique enseignante et les sciences de l'éducation, entre l'école et l'université, responsable dans son ensemble de cette formation. L'on voulait d'un même coup «arracher» la formation des maîtres au contrôle clérical de l'époque, l'éloigner d'une définition trop technique et restrictive de la pédagogie et la propulser vers le haut dans le champ de la spécialisation universitaire. Épistémologiquement, on assumait qu'il était possible de constituer une science appliquée de l'éducation, puisant ses fondements dans les sciences contributives — au premier rang desquelles figurait la psychologie — et que cette science appliquée moderniserait l'enseignement (pédagogie centrée sur l'élève et son apprentissage, développement intégral et méthodes actives, programmes renouvelés et place accrue des sciences dans le curriculum, pour ne mentionner que quelques dimensions clés de cette modernisation). La nouvelle pédagogie, intégrée à l'université, se voulait donc à la fois scientifique et fondatrice d'une véritable révolution dans les pratiques scolaires d'alors jugées traditionnelles et inadaptées.

Dans une première phase, ce projet éloignait la formation des maîtres du milieu scolaire et de son appareil administratif — qui contrôlait, faut-il le rappeler, les écoles normales — et faisait de l'université, théoriquement du moins, son nouveau centre de gravité. Le modèle de rapport école normale-école primaire que les professeurs d'école normale valorisaient était jugé essentiellement reproducteur et insuffisamment branché sur les sources vives de la production scientifique. On voulait donc professionnaliser le métier enseignant par l'«universitarisation» de la formation initiale et continue des enseignants. Les luttes sporadiques pour le contrôle du contenu de cette dernière se sont déroulées à répétition par la suite, mettant en cause surtout le ministère de l'Éducation du Québec et les universités. Le premier se réclamait de sa responsabilité gouvernementale envers les besoins du service public qu'est l'école

obligatoire, les secondes faisaient appel à leur autonomie institutionnelle inviolable et à leur rôle critique essentiel pour la société, les écoles et les praticiens quant à eux demeurant peu concernés par ces luttes sur le contenu de la formation des enseignants, autrement que pour en décrier l'inadéquation et l'éloignement de la vraie vie scolaire²⁶.

Comment analyser dans tout cela le rôle des sciences de l'éducation? Se distingue-t-il de ce qui s'est passé ailleurs? Jusqu'à quel point ont-elles supporté, ou desservi sur certains aspects, le projet de professionnalisation du métier enseignant inscrit dans le Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1964, V)? On peut aussi se demander de quel poids ont été, dans les aléas de cette entreprise, les conditions d'institutionnalisation et d'existence des sciences de l'éducation. Elles-mêmes alors en émergence, elles étaient aux prises avec une double ou triple mission, soit d'assumer la formation dite professionnelle et pédagogique des futurs enseignants, de prendre en charge la formation d'autres professionnels de l'éducation comme les conseillers d'orientation, les administrateurs scolaires, les spécialistes en technologie de l'éducation, en mesure et évaluation, etc., tout en produisant des connaissances nouvelles dans ces nombreux champs d'étude et en se construisant une niche académique légitime et conforme aux normes de recherche en vigueur dans l'université.

Une des difficultés de l'institutionnalisation des sciences de l'éducation à l'université aura tenu à leur diversité même. On retrouve en effet, dans les facultés et départements d'éducation nord-américains, plusieurs sous-cultures académiques et professionnelles; il y a en général un assez grand nombre de psychologues et de psychométriciens, des linguistes, quelques sociologues, parfois un anthropologue, des disciplinaires de plusieurs horizons académiques différents, des spécialistes de l'administration et de la planification de l'éducation, des diplômés dans l'une ou l'autre branche des sciences de l'éducation ou de la pédagogie/andragogie (par exemple, la mesure et l'évaluation, la technologie éducationnelle, la didactique, la psychopédagogie) et quelques praticiens chevronnés pour la formation dite pratique. Cette diversité est en partie le reflet de celle qu'on retrouve dans le secteur de l'éducation lui-même. Quoi qu'il en soit, il n'est pas certain qu'on retrouve dans ces facultés une culture académique et professionnelle commune. Il serait plus juste de parler d'une cohabitation plus ou moins tranquille ou tumultueuse de sous-groupes cherchant à établir à la fois sur le terrain universitaire et aussi dans le monde de la pratique professionnelle, leur identité, leur contribution et leur pertinence. Cette diversité explique en partie qu'au sein même des sciences de l'éducation, l'importance de la composante professionnelle de la formation des enseignants est l'objet d'un débat vigoureux et ne fait pas, à ce jour, l'objet d'un véritable consensus.

Le champ des sciences de l'éducation en Amérique du Nord est donc encore loin d'être à ce jour un champ intégré — ce qui ne veut pas dire uniforme ou unidimensionnel — capable de produire et de reproduire sa propre variante d'une culture universitaire de formation et de recherche, comme il en existe dans

d'autres facultés professionnelles à l'université, de toute évidence établies depuis plus longtemps, est-il besoin de le rappeler. On peut faire l'hypothèse qu'une bonne partie des rapports difficiles entre le secteur des sciences de l'éducation et l'université tient à cette diversité des sciences de l'éducation et à leur apparente et relative incapacité de se discipliner dans tous les sens du terme.

Selon plusieurs, l'avenir des sciences de l'éducation et leur progression vers une plus grande intégration passeraient par la professionnalisation de la formation et par le rapprochement des lieux de pratique, qui apparaissent de plus en plus comme des lieux de production de savoirs pédagogiques et didactiques. L'université jouerait ici un rôle de légitimation des savoirs pratiques, en les rationalisant, en les objectivant et en les diffusant à l'ensemble de la profession. Les formateurs de maîtres trouveraient leur identité dans une conception de la formation et de la pratique du métier axée sur la réflexivité — et donc sur la production, la validation et la critique de savoirs pratiques — et le développement du potentiel pédagogique des enseignants pris un à un et en tant que groupe. La recherche et la culture de recherche en sciences de l'éducation seraient pour l'essentiel centrées sur l'école et la pratique enseignante et se dérouleraient dans un réseau d'écoles associées ou dans ce que les Américains appellent les *professional development schools*. Par la recherche collaborative, la culture de recherche universitaire et la culture professionnelle, des écoles et des praticiens, se rejoindraient dans une synergie féconde et fondatrice d'une identité professionnelle commune. Ce modèle est présentement épousé par plus d'un en Amérique du Nord. S'il ne s'implante pas au cours de la décennie 1990, au moins partiellement, non seulement une chance inouïe aura été ratée²⁷, mais il sera très difficile de résister par après à ceux qui, en quelque sorte, voudront tirer la formation des maîtres hors des unités de sciences de l'éducation (ou hors de l'université)²⁸ et vers le milieu scolaire.

Selon d'autres, il y a un danger à vouloir trop professionnaliser la formation des enseignants, d'abord parce que l'université est mal équipée pour réaliser cette tâche, ensuite parce que peut-être cela n'est pas sa fonction première et que les types de savoirs professionnels envisagés ne seraient pas de niveau universitaire. De plus, à trop vouloir rapprocher la formation de l'école et la pratique du métier, on risquerait de renforcer les tendances conservatrices — et reproductrices — de l'enseignement. L'université, comme instance de remise en question des pratiques établies et comme inspiratrice d'innovations pédagogiques, se verrait en quelque sorte emprisonnée dans les contraintes et les exigences perçues comme trop étroites des écoles et de ses gestionnaires.

Pour les tenants de la première thèse, s'il s'avérait impossible de professionnaliser davantage la formation à partir de l'université, peut-être faudrait-il alors songer à une solution à la française — des instituts universitaires de formation de maîtres d'une part, et des unités d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation, d'autre part. Le choix du Québec, du Canada et des États-Unis a été historiquement autre. Mais il est possible que la logique de la

professionnalisation de la formation d'une part et celle de l'excellence universitaire d'autre part — cette dernière étant définie en terme de production de savoirs disciplinaires, fondamentaux et critiques — soient à terme incompatibles et qu'à poursuivre les deux dans un même cadre institutionnel, on se condamne à un relatif échec sur les deux tableaux. En dissociant les deux composantes, on réglerait fort probablement aussi une bonne partie des difficultés associées à la diversité des sous-cultures académiques et professionnelles mentionnées précédemment.

Mais d'autres éléments influencent aussi le sort de la formation des maîtres à l'université. Une approche comparative entre pays et entre systèmes éducatifs montre que le contenu et les visées des projets de professionnalisation de la formation de l'enseignant varient selon le rapport de proximité qu'entretient l'enseignement supérieur avec les paliers scolaires inférieurs. Dans les systèmes où le palier secondaire se rattache surtout à l'enseignement supérieur (c'est le cas de plusieurs pays européens), on a observé que les réformes et les mouvements de professionnalisation de l'enseignant ont traduit, entre les années 1975 et 1985, une réorientation de la formation universitaire des maîtres vers les besoins de l'école secondaire (Neave, 1987, p. 15). Ces tendances reflétaient 1) la réaction des pouvoirs publics à la diversité croissante des origines et des capacités des élèves atteignant ce niveau et 2) la nécessité d'adapter l'enseignement du palier secondaire aux besoins d'une société fondée sur une technologie avancée. La traduction concrète de ces priorités gouvernementales a donc influencé l'orientation de la formation universitaire des maîtres dans les directions suivantes: une professionnalisation accrue du contenu de la formation et un renforcement de ses liens avec la communauté scolaire (*Ibid.*, p. 16). Autrement dit, on voulait diminuer le contrôle des disciplines universitaires sur l'orientation prise par les systèmes de formation des enseignants pour mieux la professionnaliser, en rapprochant son contenu des besoins de la pratique: dans l'équation recherchée, le cœur de cette professionnalisation se trouvait dorénavant en dehors des disciplines de l'université. Dans ces pays européens, cette évolution «s'inscrit aussi dans une tendance plus large de professionnalisation de l'enseignement supérieur» (*Ibid.*, p. 16). Cette description de la situation dans plusieurs pays européens à la fin des années 1985 laisse voir cependant que malgré des mouvements de professionnalisation qui sont allés en sens inverse — au Québec, on a utilisé l'université comme instrument de professionnalisation du métier enseignant alors que dans ces pays, on a rapproché la formation des enseignants du secondaire des besoins du milieu scolaire dans le but de mieux professionnaliser leur préparation à enseigner —, le rapport difficile des instances de formation des maîtres avec le reste de l'université demeurait paradoxalement le même dans les deux contextes: «une recherche de standing universitaire recourant aux méthodes pratiquées de longue date par les universitaires, à commencer par les développements théoriques et la multiplicité des publications» (*Ibid.*, p. 17).

Un premier constat s'impose donc ici: dans les systèmes d'éducation dans lesquels l'emprise de l'université sur la formation des maîtres du secondaire était

acquise, les pouvoirs publics ont cherché à la professionnaliser en la rapprochant de l'école et en la «ramenant dans la classe». Dans d'autres systèmes éducatifs (le Québec, les provinces canadiennes et les États-Unis sont de ceux-là), les pouvoirs publics ont plutôt instauré de leur propre chef le monopole de l'enseignement supérieur sur cette formation. Dans les deux cas cependant, les relations entre le secteur de l'éducation (ou des sciences de l'éducation, la terminologie varie) et le reste de l'université sont toujours demeurées difficiles et source de perpétuels conflits.

Le problème qui se pose alors, au Québec comme aux États-Unis ou dans ces pays européens, est le suivant: comment réaliser la coordination entre les formations disciplinaire et professionnelle (moulées par des instances différentes de l'université) et les autres éléments de formation professionnelle définis à l'extérieur du monde universitaire? On trouve là une pierre d'achoppement inéluctable qu'a rencontrée partout l'entreprise de formation des maîtres et de sa professionnalisation.

Au Québec et aux États-Unis, les sciences de l'éducation se sont situées, jusqu'à récemment, plutôt en retrait des mouvements de professionnalisation des enseignants, occupées qu'elles étaient à garantir leur survie et leur développement dans l'université. En l'absence d'une solidarité professionnelle avec les corps enseignants du primaire et du secondaire, plusieurs ont alors mis en doute la pertinence de leur mode social d'existence et leur capacité de produire des connaissances didactiques et pédagogiques pouvant constituer le savoir enseignant spécifique nécessaire à un groupe professionnel (Goodlad, Soder et Sirotnik, 1990). L'absence de lien direct entre la pratique et la recherche enseignante en sciences de l'éducation est mise en exergue: d'un côté, ces dernières produiraient des recherches éloignées des problèmes rencontrés par les enseignants et l'école; de l'autre, les enseignants seraient profondément convaincus que ces chercheurs ne travaillent ni pour eux, ni avec eux.

Peut-on nier que les enseignants ont eu tort de trouver, dans le discours scientifique que tenaient sur eux certaines des sciences de l'éducation, une image dévalorisante ou du moins d'importance négligeable de leur métier? Examinant les suites du rapport Coleman aux États-Unis, à la fin des années 1960, qui soutenait que «Schools don't make a difference compared to family background» et le rôle joué par les sciences sociales, «In short, social sciences looked, shrugged its shoulders, and pronounced teachers unimportant», Sykes constate que «in this process, ironically, science served to deligitimate the claim to professional status in teaching» (1985, p. 272), et que, plus encore, «Rather than support professionalism, social science actually undercut it, contributing a view of teaching as largely ineffectual» (*Ibid.*, p. 280).

On pourrait dire la même chose des applications de la théorie sociologique de la reproduction à l'éducation et de la présentation simpliste de l'enseignant comme agent d'un système activement reproducteur des inégalités sociales et culturelles.

Ce genre d'assertions et de visions des enseignants et de l'enseignement ont eu aussi cours, à des degrés divers, au Québec comme ailleurs: il ne faudrait pas mésestimer leur impact dans le rapport difficile qu'ont entretenu les enseignants avec l'université²⁹ et, par ricochet, cette dernière avec le secteur de la formation des maîtres³⁰ préparant à un métier qui ne ferait pas le poids et qu'on pourrait occuper sans grande préparation, selon plusieurs.

To many, teaching, like parenting, is a natural spontaneous, organic human activity. Knowing subject matter and caring about children are the primary ingredients for success, around which some technical embellishments can marginally matter. Given this basic view, the notions of a «Scientific basis of the art of teaching» or of «sources of a science of education» seem dubious, mystifications of an essentially simple, universal activity (*Ibid.*, p. 266).

D'autres facteurs, nous venons de le voir, tenant aux conditions d'institutionnalisation des unités d'éducation ou de sciences de l'éducation dans les universités, ont aussi contribué à éloigner ces unités d'une participation active et d'une solidarité aux mouvements de professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire. L'analyse étayée et percutante que font Goodlad et ses collègues de ces facteurs montre que le transfert de la formation des maîtres à l'université a contribué aux États-Unis à l'émergence d'un statut d'insécurité chronique chez les professeurs engagés dans la formation des enseignants et que, par ailleurs, «It appeared that the more successful the school or college of education in advancing faculty research productivity, the less the likelihood of its placing teacher education at the head of its list of priorities» (Goodlad *et al.*, 1990, p 22).

Comme la Science est la force de légitimation prédominante dans les universités comme dans les sociétés occidentales postindustrielles, on peut comprendre que tout métier entaché d'un quelconque scepticisme en matière de ses fondements scientifiques ne trouvera pas facilement une niche accommodante dans l'université. Tel a longtemps été le sort fait à la formation pédagogique et professionnelle en enseignement par les facultés disciplinaires des universités, et même par certaines des disciplines constituant les sciences de l'éducation...

Cette marginalisation de la formation des enseignants dans certaines unités d'éducation les a conduites, observent Goodlad *et al.* (1990), à la considérer plus comme un objet d'étude qu'on tient à distance³¹ qu'une entreprise à laquelle on s'identifie et on participe. Ce phénomène de marginalisation de la mission de former des enseignants parmi d'autres activités perçues comme plus prestigieuses a été relevé à des degrés divers dans les établissements universitaires au Québec (Comité de l'Étude sectorielle en éducation, 1986, p. 94), lesquels demeurent cependant tous engagés dans la formation des enseignants, même si cette dernière, pendant des années, n'a pas été choyée en termes de priorité institutionnelle. Les facultés et départements d'éducation ou de sciences de l'éducation

sont soumis à de fortes pressions, internes et externes à l'université, comme tous les autres secteurs professionnels d'ailleurs, il ne faut pas l'oublier. Goodlad *et al.* (1990) rappellent que

Viewed in terms of organizational theory, schools of education and the programs within them are open systems interacting with other open systems «et que la centralité de la recherche dans les universités et le statut qu'elle assure font que» as the university's status goes up, the teacher education program's status tends to decline (p. 388).

Les pressions externes et la place grandissante de la science dans la société affectent, au Québec comme aux États-Unis, les secteurs professionnels des universités: le secteur de la formation des maîtres est seulement un cas parmi d'autres en cette matière (*Ibid.*, p. 392 ss.)³², mais pour lequel les conséquences ont été plus marquées. Ces facteurs institutionnels n'ont pas incité, loin de là, les professeurs d'éducation à s'identifier à la formation professionnelle des maîtres, mal cotée dans l'échelle des activités universitaires, et à s'engager positivement dans des mouvements de professionnalisation de l'enseignement.

Entre autres effets, les normes universitaires ont fait de la production de connaissances une fonction strictement universitaire et n'ont pas favorisé l'émergence d'une fonction conjointe de production de savoirs professionnels entre le secteur des sciences de l'éducation et les praticiens, renforçant ainsi une dichotomie entre théorie et pratique. Elles ont ainsi dévalorisé l'aspect professionnel de la formation des enseignants.

Conclusion

Au Québec, comme dans le reste du Canada et aux États-Unis, on décèle un mouvement récent de rapprochement entre la formation des maîtres, ceux qui y œuvrent et les milieux de pratique. L'idée qui domine de plus en plus est que la réforme de la formation des maîtres ne se fera qu'en lien avec l'amélioration de l'école et avec l'évolution de la profession³³. Le projet d'enseignants cliniciens intégrés à la structure universitaire et celui d'écoles associées servant à la formation initiale et continue des enseignants sont maintenant acceptés et défendus par plusieurs écoles et facultés d'éducation, au Québec comme ailleurs. La recherche d'une véritable identité d'école professionnelle est apparue récemment dans certaines unités d'éducation comme un facteur de légitimité de leur existence les incitant à se rapprocher des écoles et de la profession enseignante et à prôner la professionnalisation du métier enseignant. Qu'arrivera-t-il à cette tendance encore fragile et toute récente? L'embauche de praticiens à l'université sera-t-elle acceptée comme en médecine et dans d'autres secteurs professionnels? La promotion des professeurs œuvrant en formation des maîtres pourra-t-elle tenir compte de leur enseignement et de leur engagement dans le milieu? La recherche sur la formation des maîtres et les moyens de l'améliorer sera-t-elle encouragée? Les professeurs engagés en formation des maîtres ou en sciences de l'éducation prendront-ils la parole pour défendre activement leur statut pro-

fessionnel et leur alliance avec les écoles? Les administrations universitaires supporteront-elles ce mouvement?

Ce premier numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* révèle que cette route est jonchée d'obstacles, tant dans les écoles qu'à l'université, mais que les unités universitaires de formation des maîtres ne pourraient plus l'éviter. Les sciences de l'éducation seront-elles alors le terreau de cette entreprise ou s'accomplira-t-elle en dehors d'elles ou à leur périphérie? Pour sa part, l'équipe américaine de Goodlad a fait le choix de traiter la formation des maîtres comme une question distincte de celle des sciences de l'éducation. Le Québec, société distincte, n'en est pas là. Mais l'histoire reste à suivre. Ou plutôt, comme le dit Bourdoncle, «L'histoire et l'analyse de l'histoire continuent» (1991, p. 87).

Dans son analyse comparative d'études sociologiques portant sur le thème de la professionnalisation des enseignants, notamment en Angleterre et aux États-Unis, Bourdoncle souligne que le Québec apparaît marqué par la culture américaine en matière d'analyse sociologique des professions et constate donc sans surprise que bon nombre de textes et études produits au Québec sur cette question participent à «la conception fonctionnaliste et consensuelle d'une professionnalisation basée sur la rationalisation et la scientification des métiers» (Bourdoncle, 1991, p. 73). Faisant le tour du triple sens du terme professionnalisation [soit, 1) la mise en œuvre, dans un processus de développement professionnel individuel et collectif, de connaissances et de capacités spécifiques, 2) la mise en œuvre de stratégies et rhétoriques collectives reposant sur un processus de professionnalisation du métier et 3) l'adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes collectives faisant appel à un processus de socialisation professionnelle individuelle] qui le rend «trois fois plus désirable auprès d'un nombre de personnes nettement plus grand» (*Ibid.*, p. 77), il rappelle que «la popularité ne va pas sans illusion, sinon même sans mystification opérant à l'abri des doubles ou des triples sens» (*Ibid.*, p. 77). De nombreux travaux sociologiques anglosaxons ont visé à construire «la profession» comme objet d'étude, et la liste de ses attributs essentiels a constitué un modèle idéal à l'aune duquel on a cherché à mesurer si l'enseignement était, ou pouvait devenir, une vraie profession. Les réponses données, écrit Bourdoncle, sont négatives chez certains auteurs, positives chez d'autres. Il remarque que les premiers sont surtout des sociologues des années 1960-1970 et des comparatistes et que les seconds appartiennent plutôt à la catégorie des responsables de la formation des enseignants ou des politiques éducatives des années 1980, mais que, malgré les apparences, «il n'y a pas contradiction entre ceux qui contestent que les enseignants sont des professionnels et ceux qui pressentent ou veulent qu'ils le deviennent. Les uns et les autres utilisent en grande partie les mêmes critères... Ils partagent tous la même définition et la même valorisation de la profession» (*Ibid.*, p. 86). Bourdoncle se pose alors les questions suivantes:

Entre les uns et les autres, y a-t-il simplement la distance du scepticisme du savant par rapport à la foi non moins nécessaire qui anime l'homme d'ac-

tion? Peut-on s'en tenir à la distinction weberienne classique entre le savant et le politique, l'homme d'action et l'homme de réflexion, l'éthique de la vérité et celle de la conviction? À en croire certains auteurs comme Judge ou Lemosse, qui parlent de mythe nécessaire, on pourrait le croire (*Ibid.*, p. 87).

Est-ce un cas de cette mythologie nécessaire que nous observons au Québec? Probablement. Mais si telle est la réalité, il importe alors de dégager le ou les groupes qui portent cette mythologie ainsi que les raisons et les intérêts qui les poussent sur cette voie. La récente analyse de Labaree (1992) de la généalogie du mouvement américain de professionnalisation de l'enseignement est ici des plus pertinentes. Selon cet auteur, ce sont les formateurs de maîtres, bien davantage que les praticiens et leurs associations professionnelles ou syndicales, qui portent le mouvement de professionnalisation de l'enseignement; les formateurs estimeraient que ce mouvement, s'il était couronné de succès, aurait pour conséquence d'améliorer leur propre statut au sein de la profession et surtout au sein de l'université. Les formateurs de maîtres américains, et notamment ceux œuvrant dans les grandes universités de recherche, auraient compris qu'ainsi va le statut de l'enseignement, ainsi va le leur parmi les disciplines universitaires. Associés à cette quête de statut des formateurs et servant en quelque sorte de fondement idéologico-scientifique, il y a une vision et un projet de développer une science de l'enseignement, apte à rationaliser et à générer une pratique orientée par la recherche et donc soumise, au moins partiellement, à l'autorité du chercheur. Pour Labaree (1992), le Carnegie Task Force on Teaching as a Profession et le Holmes Group sont représentatifs de cette orientation et expriment autant la volonté des formateurs de maîtres de se constituer en groupe professionnel et en universitaires crédibles que celle de changer pour le mieux les conditions et le statut de l'enseignement primaire et secondaire dans le système éducatif et la société américaine. Aussi, les travaux regroupés dans les différents *Handbook of Research on Teaching* publiés depuis 1963 et amorcés par Gage, illustrent cette volonté d'asseoir la pratique enseignante sur la recherche en éducation, et notamment sur la recherche inspirée de la psychologie de l'éducation. Les travaux récents de Shulman (1986), malgré une tentative de redéfinition de l'approche en fonction de l'étude des représentations, seraient en continuité avec l'approche mise de l'avant par Thorndike (1986), Dewey (1929) et Gage (1989).

Pour Labaree (1992), ces développements sont potentiellement dangereux parce qu'ils seraient porteurs d'une vision non démocratique de l'éducation et qu'ils évacueraient l'aspect politique de l'enseignement. Nous ne partageons pas ce point de vue qui, nous semble-t-il, confond éducation et enseignement. Il est certain que la professionnalisation, pour autant qu'elle vise à renforcer le contrôle d'un groupe occupationnel sur une pratique, son accès et ses conditions d'exercice, a pour effet de limiter l'autorité des non-professionnels sur cette pratique. Cela est la nature même de tout mouvement de professionnalisation et est justifié par l'expertise du groupe occupationnel. Cela ne signifie en aucune

façon que le groupe occupationnel doit contrôler l'ensemble d'un secteur d'activité et exclure les citoyens de la prise de décisions. L'enseignant à qui on reconnaît une expertise dans l'organisation d'activités d'enseignement/apprentissage n'est pas par le fait même habilité à décider seul des orientations du système éducatif et des valeurs collectives qui sous-tendent ces orientations, pas plus d'ailleurs que d'autres professionnels œuvrant dans d'autres secteurs socialement importants.

Pour nous, s'il y a danger, il est davantage du côté du relatif silence des enseignants et des associations syndicales et professionnelles par rapport aux enjeux discutés dans ce numéro que du côté d'une éventuelle mainmise des formateurs/chercheurs sur l'enseignement au détriment des citoyens. C'est un élément sur lequel Labaree (1992) s'attarde peu dans son analyse de la situation américaine, mais, ainsi que l'a souligné Carbonneau dans sa contribution, il est crucial de savoir comment les enseignants et leurs porte-parole réagissent au modèle de professionnalisation instauré par les formateurs de maîtres. Cela est d'autant plus important que ce modèle s'insère dans le courant qui veut faire de l'enseignement une pratique réflexive, qu'il valorise les savoirs d'expérience, leur objectivation et leur partage et qu'il propose un professionnalisme collectif et interactif³⁴. Il revient donc aux enseignants eux-mêmes de s'approprier à la fois le processus et aussi les orientations du mouvement actuel de professionnalisation de l'enseignement et, par conséquent, de la formation. À cet égard, leur vision de la pratique, de ses conditions d'exercice et de leur place dans le système éducatif est cruciale.

Les hésitations que l'on décèle, notamment dans les textes de nos collègues Huberman et Perrenoud, qui font partie de ceux qui répondent de façon nuancée: «oui, l'enseignement peut devenir une vraie profession», trahissent-elles encore ce que le premier constatait, il y a 15 ans, soit que l'image de l'enseignant se rapprochait de celle des professions établies mais qu'elle demeurait

Une image idéalisée, qui ne correspond guère aux conditions actuelles de formation, ni à la vie de la classe, ni enfin à l'intégration des enseignants dans l'administration américaine (Huberman, 1978, p. 317, dans Bourdoncle, 1991, p. 84).

NOTES

1. L'article de Carbonneau l'illustre bien, dans de ce numéro.
2. Le masculin employé tout au long du texte l'est sans discrimination aucune et seulement dans le but de faciliter la lecture.
3. Ceci ne veut pas dire, loin de là, que depuis 20 ans les associations syndicales ou disciplinaires d'enseignants n'ont pas produit, au Québec ou ailleurs, de discours sur la nature et l'évolution de leur métier, sur leur formation et leur probation, sur les facultés d'éducation et l'université comme instances de formation initiale, etc. Voir à ce sujet Wright (1987).
4. Cette expression est empruntée à notre collaborateur Huberman.
5. Selon Lundgren (1987, p. 9), «À l'heure actuelle, le travail des enseignants et leur formation fait l'objet d'études non seulement au Conseil de l'Europe mais au Bureau international du travail (BIT) et à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)».

6. Van der Maren soulève, dans ce numéro, d'autres interrogations et distinctions intéressantes à propos des savoirs à la base de la quête d'un statut de professionnel par les enseignants.
7. Thompson en fait la démonstration plus loin dans ce numéro.
8. Goodlad, Soder et Sirotnik notent: «there are not been for many years — and perhaps never has been — so much discourse about teaching as a profession, professionalism, professionalization, and professional schools of education as there is today» (1990, p. 32). Ce diagnostic américain rejoint celui des observateurs de la scène éducative québécoise. Voir sur ce sujet Lessard, Perron et Bélanger (1990).
9. Certains textes, dans ce numéro, celui de Robitaille et Maheu et celui de David et Pailleur, apportent ce double éclairage.
10. Le passage de la formation des maîtres à l'université n'était pas la seule condition de sa professionnalisation: il n'en était qu'une parmi d'autres.
11. Bourdoncle fait état, dans ce numéro, de l'évolution tumultueuse, en Angleterre, des rapports entre les sciences de l'éducation et la formation initiale des enseignants.
12. Voir à ce sujet Mellouki (1990) et Perron (1990). Les textes de Carboneau et de Huberman, dans la suite de ce numéro, signalent aussi ce fait troublant: pour le premier, les enseignants québécois semblent accorder peu de crédibilité au discours de professionnalisation; pour Huberman, même si les enseignants suisses se sont battus pour un statut professionnel, le professionnalisme se révélerait vite, selon des observateurs, «un cadeau empoisonné» en dehors de l'espace étroit de la classe.
13. Au Québec, le Rapport Parent misait beaucoup sur la formation des maîtres pour constituer un corps enseignant unifié devenant un acteur important tant d'un nouveau projet de société que d'un renouvellement majeur du système éducatif: «Étant donné la place centrale de la réforme scolaire dans la Révolution tranquille [...] l'enseignant apparaît donc comme un agent de démocratisation sociale et culturelle, celle-ci étant indissociablement liée et intégrée à un développement national qu'on voulait voir apparaître dans toutes les sphères d'activités» (Lessard et Mathurin, 1989, p. 54).
14. Carboneau relève le même élément dans son analyse et il souligne qu'avant de s'engager dans «l'aventure» de la professionnalisation, les enseignants vont exiger, encore de nos jours, des garanties «quant au rapport coût-bénéfice pour eux».
15. On retrouve cette situation dans plusieurs autres provinces canadiennes: les enseignants, les cadres scolaires et les administrateurs locaux faisant partie de la même association professionnelle, sans différenciation marquée entre enseignants et personnel pédagogique d'encadrement comme au Québec.
16. «Un modèle organisationnel trop centralisé et bureaucratique, en matière de détermination et de gestion des règles budgétaires, des régimes pédagogiques et des conventions collectives, peut contribuer à réduire, plus particulièrement aux paliers primaire et secondaire, le statut du personnel enseignant à celui d'exécutant» (Conseil supérieur de l'éducation, 1991, p. 18). Le Conseil rappelle que la nouvelle loi sur l'Instruction publique va dans le sens d'une décentralisation vers les commissions scolaires et vers les écoles par la création des conseils d'orientation. Le plan d'action contre le décrochage scolaire, lancé récemment par le ministre de l'Éducation, mise aussi largement sur une décentralisation des décisions et des actions vers l'école et les commissions scolaires.
17. Fullan arrive aussi à la conclusion que «Neither centralization nor decentralization has worked in achieving educational reforms» (1990, p. 23).
18. L'auteur relève que «The content of teachers' values and beliefs cannot be taken for granted in the study of pursuit of teacher's collegial norms of interaction and interpretation. Under some circumstances, greater contact among teachers can be expected to advance the prospects for students' success; in others, to promote increased teacher-to-teacher contact may be to intensify norms unfavourable to children» (Little, 1989, p. 22).
19. L'expression «culture de l'école» se réfère à l'ensemble des composantes constituant l'école comme organisation sociale: modes de fonctionnement, règles, politiques, climat, normes, relations, types de contrôle, etc. Les normes de travail sont un des éléments majeurs de la culture d'une école.
20. Dès 1975, Lortie décrirait, dans *Schoolteacher. A sociological study*, cette forme dominante de culture scolaire dans les écoles américaines.
21. C'est ce qui a été fait récemment dans la nouvelle loi sur l'Instruction publique.
22. La description que brossent Lessard, Tardif et Lahaye (1990, p. 81-82) de la représentation que se font les enseignants québécois du travail d'équipe dans l'école apparaît typique de cette forme de culture.
23. Lessard a observé une «régulation par ajustement mutuel» dans le quotidien du travail enseignant au primaire et au secondaire. Mais «elle ne semble pas avoir pénétré l'univers des structures de consultation et de prise de décision, comme les comités de parents et d'orientation. En ce sens, elle gère l'enseignement en classe, mais elle affecte peu l'ensemble de l'école en tant que système d'action; elle est peut-être plus réactive que proactive» (1991, p. 21).

24. Changer la culture d'une école apparaît un travail de longue haleine qui n'a rien à voir avec l'implantation de projets isolés, aussi bien conçus soient-ils: «True collaborative cultures, according to Hargreaves, are deep, personal, and enduring. They are not mounted, just for specific projects or events. They are not strings of one-shot deals. Cultures of collaboration, rather are, constitutive of, absolutely central to, teachers' daily work» (Hargreaves, sous presse, p. 14, cité par Fullan, 1990, p. 16).
25. Bourduas (1991) fait état de quatre initiatives: Deux «centres d'enseignants», situés dans la région de Montréal, le Carrefour (créé en 1984) et le CAP (créé en 1987) visent uniquement les enseignants œuvrant en langue seconde. Le CEIC (Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale) a été créé en 1989 et se veut au service du personnel enseignant des écoles de tout le Québec. Enfin, le Centre local télévisé de Radio-Québec (créé en 1990, sous le nom de Profession prof!) rapporte des initiatives et expériences d'enseignants de toutes les régions du Québec. La Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) a, en chantier, un projet de centre multidisciplinaire d'enseignants, soutenu surtout par les syndicats enseignants eux-mêmes et visant la prise en charge par les enseignants de leur développement professionnel.
26. Mellouki *et al.* (1991), dans leur analyse du discours syndical des enseignants de 1930 à 1990, soulignent néanmoins les revendications des élites syndicales à propos du contrôle insuffisant du ministère de l'Éducation du Québec sur les centres universitaires de formation des maîtres et à propos du manque de formation pratique des diplômés de ces centres.
27. L'article de notre collègue américain Goodlad, dans ce numéro, en est une éloquente démonstration.
28. Bourdoncle signale, dans ce numéro, que cette possibilité est désormais soutenue en Angleterre.
29. Le Rapport de la Commission d'étude des universités (1979) a largement décrit les tensions entre l'université, les syndicats enseignants et les milieux scolaires.
30. Bourdoncle, dans la suite de ce numéro, analyse «le cas» des sciences de l'éducation en Angleterre et de leur houleuse évolution depuis la fin des années 60, lesquelles avaient confondu «les enseignements disciplinaires de sciences de l'éducation» avec l'enseignement professionnel requis par le métier d'enseigner.
31. Goodlad *et al.* notent: «One is reminded of Harry Judge's prototypical dean who spoke proudly of studying but not preparing teachers in his school of education» (1990, p. 25).
32. Goodlad montre qu'aux États-Unis, la formation en médecine, ayant pourtant un statut élevé, n'échappe pas à ces pressions internes et externes et que «Critics of medical schools note that "the greatest impediment to improvement in teaching appears to be a lack of recognition and reward. Promotions and tenure depend almost exclusively on research"» Cette citation est tirée d'un Panel on the General Professional Education of the Physician and College Preparation for Medicine (Association of American Medical Colleges, 1984, p. 74).
33. Sykes remarque que «Most friendly critics also appreciate that reforms of teacher education stand little chance unless linked to changes in the schools, in the teaching occupation, and in the policy framework shaping the whole enterprise» (1985, p. 281).
34. Voir la contribution récente de Schön (1992).

RÉFÉRENCES

- Arends, R. I. (1990). Connecting the university to the school. In B. Joyce (dir.), *Changing school structure through staff development* (p. 117-143). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Association for Supervision and Curriculum Development (1990a). Changing roles of the shareholders in North America. In B. Joyce (dir.), *Changing school structure through staff development* (Partie II, p. 41-67). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Association for Supervision and Curriculum Development (1990b). Changing roles of the shareholders in England, Wales and Australia. In B. Joyce (dir.), *Changing school structure through staff development* (Partie III, p. 145-167). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Association of American Medical Colleges (1984). Exhibit 1: Emerging perspectives on the general professional education of the physician [Numéro spécial: Physicians for the twenty-first Century]. *Journal of Medical Education*, 59(11, Part 2), 57-74.
- Bolan, R. (1990). Recent development in England and Wales. In B. Joyce (dir.), *Changing school structure through staff development* (p. 147-167). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bourdoncle, R. (1991, janvier-février-mars). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourduas, H. (1991, mars). Les CLE (centres locaux d'enseignants) de votre perfectionnement, les connaissez-vous? *Vie pédagogique*, 71, 32-33.

- Centrale de l'enseignement du Québec (1991, janvier). *Avis de la Fédération des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires sur les standards de formation des enseignantes et enseignants du secondaire en formation générale*. Sainte-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Clark, B. R. (dir.). (1985). *The school and the university. An international perspective*. Berkeley, CA: The University of California Press.
- Comité de l'Étude sectorielle en éducation (1986). *Sommaire*. Sainte-Foy: Conseil des universités.
- Commission des enseignants et enseignantes des commissions scolaires (1987). *Faire l'école aujourd'hui*. Sainte-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Commission d'étude des universités (1979). *Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants* (Rapport Angers). Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La Profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Les Publications du Québec.
- Derouet, J.-L. (1989). *Cobérence et dynamique des établissements scolaires. Études sociologiques*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Liveright.
- Friedson, E. (1986). *Professional powers, a study of the institutionalization of knowledge*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation and institutional development. In B. Joyce (dir.), *Changing school culture through staff development* (p. 3-25). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M. et Connelly, F. M. (1987). *Teacher education in Ontario. Current practice and options for the future*. Toronto: ministère de l'Éducation/ministère des Collèges et Universités de l'Ontario.
- Fullan, M et Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 5(47), 335-397.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10.
- Goodlad, J. I., Soder, R. et Sirotnik, K. A. (dir.). (1990). *Places where teachers are taught*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gouvernement du Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Tome V — *Les structures pédagogiques du système scolaire*). Québec: Gouvernement du Québec.
- Hargreaves, A. (sous presse). Cultures of teaching. In I. Goodson et S. Ball (dir.), *Teacher's lives*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, A et Dawe, R. (1989). *Coaching as unreflexive practice*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, San Francisco.
- Hopkins, D. (1990). Integrating staff development and school improvement: A study of teacher personality and school climate. In B. Joyce (dir.), *Changing school structure through staff development* (p. 41-70). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Huberman, M. (1978). L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux États-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone. In M. Debesse et G. Mialaret (dir.), *Traité des sciences pédagogiques* (Tome 7 — *Fonction et Formation des enseignants*, p. 315-340). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jobert, G. (1988). Identité professionnelle et formation continue des enseignants. *Éducation Permanente*, 96, 11-20.
- Joyce, B., Bennett, B. et Rolheiser-Bennet, C. (1990). The self-educating teacher: Empowering teachers through research. In B. Joyce (dir.), *Changing school structure through staff development* (p. 26-40). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism*. Berkeley, CA: The University of California Press.
- Lessard, C. (1991). Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement. *Vie pédagogique*, 71, 18-23.
- Lessard, C. et Mathurin, C. (1989). L'évolution du corps enseignant québécois: 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation*, XV(1), 43-71.
- Lessard, C., Perron, M. et Bélanger, P. W. (dir.). (1990). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

- Lessard, C. Tardif, M. et Lahaye, L. (1990). Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p. 69-91). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a profession*. New York: Prentice-Hall.
- Little, J. W. (1989). The mentor phenomena and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 5(16), 297-351.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lundgren, U. P. (1987, mai). *Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation* [Rapport]. Stockholm, Conférence permanente des ministres européens de l'éducation, Stockholm Institute of Education.
- Mellouki M. (1990). La qualification des enseignants, un enjeu et ses acteurs. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p. 43-67). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mellouki, M., Côté, P. A. et L'Hostie, M. (1991, soumis pour publication). Le discours syndical sur la formation et le rôle des enseignants au Québec, 1930-1990. *Revue d'histoire de l'éducation*.
- Neave, G. (1987). Les défis relevés: les tendances de la formation des maîtres, 1975-1985. In *Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation* (p. 3-23). Strasbourg: Conférence permanente des ministres européens de l'éducation, Conseil de l'Europe.
- Perron, M. (1990). Présentation. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La Profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p. 9-14). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Perrenoud, P. (1987). Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique. In A. Van Haecht (dir.), *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles* (p. 20-36). Bruxelles: Université Libre de Bruxelles, Institut de sociologie.
- Perrenoud, P. (1990). Décentralisation, mode d'emploi! *Journal de l'enseignement primaire*, 25, 23-27.
- Perrenoud, P. (1991a). *Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et participatif*. Genève: Service de la recherche sociologique, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1991b). *La double face du syndicalisme enseignant*. Genève: Service de la recherche sociologique, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1991c). *La division du travail pédagogique à l'école primaire*. Genève: Service de la recherche sociologique, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Petit, D. (1980). *12 collèges en France, enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*. Paris: Centre national de la recherche scientifique, la documentation française.
- Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 3-36). New York: MacMillan.
- Sykes, G. (1985). Teacher education in the United States. In B. R. Clark (dir.), *The school and the university. An international perspective* (p. 264-289). Berkeley, CA: The University of California Press.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés, Savoirs institués, savoirs informels* (numéro sous la dir. de P. Dandurand et E. Ollivier), XXIII(1), 55-69.
- Thorndike, E. L. (1986). *Principles of teaching, based on psychology*. New York: Sesles.
- Wright, A. (1987). *La C.E.Q., la P.A.P.T. et la professionnalisation des enseignants du Québec: 1960-1986*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Yarger, S. J. (1990). The legacy of the Teacher Center. In B. Joyce (dir.), *Changing school culture through staff development* (p. 104-116). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.