



### Chantier 3

#### **Revaloriser le travail des personnels scolaires, promouvoir le développement professionnel et bonifier la formation initiale<sup>1</sup>**

Les enseignantes et enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire ont une responsabilité sociale énorme : instruire et éduquer les jeunes. Les instruire et les éduquer, c'est éveiller leur esprit et les rendre capables, grâce à un ensemble de connaissances, d'habiletés et de valeurs qui leur sont transmises et qu'ils se sont appropriées, de contribuer à la construction d'une société plus juste. Grâce à l'instruction, qui les met en contact avec des savoirs et des productions culturelles, et par l'éducation qui leur inculque des valeurs et leur enseigne les attitudes et comportements valorisés dans leur culture, ils poursuivront leur socialisation et seront en mesure d'exercer une citoyenneté responsable.

Les enseignantes et enseignants sont les principaux acteurs de l'institution sociale qu'est l'école. C'est pour cela que le grand sociologue français Émile Durkheim parlait du « corps enseignant », c'est-à-dire un ensemble d'individus qui font corps parce qu'en bonne partie déterminé socialement (mais pas uniquement, l'initiative et la créativité individuelles existent et doivent être valorisées) et agissant collectivement pour assumer une mission sociale inspirée du passé, certes, mais résolument tournée vers l'avenir.

La possibilité de remplir adéquatement cette mission est indissociable de leur formation initiale<sup>2</sup> et continue qui doit donc être à la hauteur de cette responsabilité sociale. De

---

<sup>1</sup> Ce texte est rédigé en tenant compte des rectifications de l'orthographe adoptées par l'Académie française en 1990 ; [http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?Th=1&Th\\_id=313](http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=1&Th_id=313)

<sup>2</sup> Cette formation était jadis appelée *formation des maitres*. Ce mot est très polysémique et fait souvent peur. Dans ce contexte, il renvoie à l'apprenti d'un métier, d'un art qui ayant acquis des savoirs et savoir-faire devient un maître. Pensons aux maitres verriers, maçons, de chant ou de musique du Moyen-Âge.

plus, comme pour tous ceux qui remplissent un rôle indispensable dans la société (pensons au corps médical), les exigences de leur travail doivent être reconnues, entre autres par une rémunération adéquate et des conditions de travail qui leur permettent de porter sereinement leur responsabilité. Rappelons que les conditions de travail du corps enseignant se détériorent grandement depuis des décennies. Il importe donc d'agir sur la condition enseignante ainsi que sur celle des professionnelles et professionnels de l'éducation, de valoriser leur formation et leur travail. Nous présentons ici un état des lieux sur ces trois questions ainsi que nos revendications à leur sujet.

## **1. La condition enseignante dans le système public québécois**

Le corps enseignant : qui est-il, que fait-il et que revendiquons-nous à son sujet ?

### **A. Les caractéristiques du corps enseignant**

Quelles sont les caractéristiques du corps enseignant de l'école publique d'aujourd'hui ?

Voici ce qu'en dit M. Tardif, professeur spécialiste de la profession enseignante (2016) :

[c'] est pour près de 85 % une femme, c'est pour près de la moitié un travailleur précaire, c'est pour un gros 25 % à 30 % quelqu'un qui enseigne des matières ou à des types d'élèves pour lesquels il n'a pas été formé, c'est un fonctionnaire de l'État, c'est un travailleur syndiqué, c'est une personne qui, à Montréal notamment, travaille très souvent dans des établissements vétustes et des locaux délabrés, voire carrément dangereux pour la santé [...].

On pourrait ajouter : c'est une personne dont la marge de manœuvre dans l'exercice de son travail est fortement limitée par l'obligation d'enseigner les contenus des

---

Dans sa classe, l'enseignante ou l'enseignant devait agir en maître, c'est-à-dire comme celui ou celle qui maîtrise son œuvre grâce à son expérience et à ses connaissances et qui sait comment les transmettre à ceux et celles qui doivent apprendre. Le maître n'est donc pas un technicien pour qui des savoirs pratiques suffisent. Ainsi, contrairement à ce qu'affirme le programme du « Renouveau pédagogique », l'enseignante ou l'enseignant n'est pas une ressource parmi d'autres pour permettre les apprentissages des élèves.

programmes prescriptifs du MÉQ<sup>3</sup>, de préparer les élèves aux évaluations nationales des apprentissages, de choisir les manuels accrédités par le MÉQ, de suivre les politiques locales et nationales de plus en plus nombreuses ainsi que de répondre à des exigences administratives; le tout consigné dans des conventions collectives extrêmement détaillées qui réduisent trop souvent le travail enseignant à ses seules dimensions quantifiables et qui ne correspondent pas au temps réel consacré au travail qui s'est grandement modifié au fil des dernières décennies.

## **B. Le complexe travail enseignant**

Autant au primaire qu'au secondaire, le travail enseignant s'est alourdi et est devenu de plus en plus complexe depuis des décennies :

[il] enseigne et fait apprendre (souvent très peu), il police des comportements, il gère des groupes, agit en agent d'acculturation, soutient affectivement des élèves, se transforme en orthopédagogue, en travailleur social, en policier ou en psychologue en plusieurs occasions, négocie avec des parents, etc. [...] la plupart du temps, il court pour éteindre des feux, ces feux qui consomment aussi le désir d'apprendre de 45 % des élèves de l'école publique qui ne terminent pas leur scolarité obligatoire dans la durée normale prévue, soit 11 ans. (Tardif, 2016)<sup>4</sup>

Ainsi, si ce portrait, fort sombre, du travail enseignant est proche de la réalité, on peut difficilement affirmer que les enseignantes et enseignants sont des professionnels au même titre que les membres des professions libérales (avocats, médecins, notaires, etc.) ou des ordres professionnels, comme les psychologues ou les architectes, par exemple.

En effet, contrairement à ces derniers, ils ne jouissent pas de la reconnaissance sociale accordée aux membres des ordres professionnels et, principalement, aux professions libérales. Ils sont des employés de l'État et non des travailleurs autonomes; leur travail est régi par lui et l'essentiel de leurs conditions de travail est déterminé par une

---

<sup>3</sup> On cite souvent la Finlande en exemple; or là, bien que les programmes et les grandes orientations pour les niveaux à atteindre soient de la responsabilité de l'État, le professeur jouit d'une liberté pédagogique totale, ce que lui permet sa formation (voir Paret, *Aperçu du système scolaire finlandais* p. 4).

<sup>4</sup> Contrairement à ce que l'on retrouve au Québec, en Finlande le plus grand nombre de groupes d'élèves de taille réduite se retrouve à l'entrée du 2<sup>e</sup> cycle (2<sup>e</sup> secondaire au Québec), ce qui favorise le soutien aux élèves en difficulté. Les enfants qui ne sont pas en mesure de suivre l'enseignement régulier reçoivent un enseignement spécifique dispensé principalement dans le cadre de l'enseignement régulier, des assistants d'éducation viennent apporter leur concours au professeur dans sa classe même (voir Paret, 2018).

convention collective négociée, ou imposée, au niveau national<sup>5</sup>. Dire cela n'équivaut nullement à nier le professionnalisme dont ils font preuve dans leur travail et à le dévaloriser.

### **C. L'ordre professionnel, question récurrente, et solution miracle ?**

Aussi, on ne voit donc pas en quoi un ordre professionnel changerait cet état de fait. Cette question refait surface depuis des décennies et jamais le corps enseignant et leurs représentants syndicaux n'ont souhaité un ordre professionnel. Tant que les enseignants n'auront pas davantage d'influence sur la composition des groupes, un ordre professionnel ne pourra en rien garantir la qualité de leur travail. L'instantanéité et l'imprévisibilité liées à la gestion de classe, dépendantes aussi des milieux socioéconomiques desservis, font que s'il fallait relativiser les responsabilités des enseignants en fonction de la nature même de leur tâche et de la composition de leur groupe, la complexité d'une telle mesure rendrait la chose lourde, couteuse, approximative et donc facilement contestable. Par conséquent, c'est toute la crédibilité d'un tel ordre qui pourrait être remise en question quand viendrait le temps de sanctionner un de ses membres. L'enseignant est déjà évalué à de multiples reprises entre son entrée en exercice et l'obtention de sa permanence. Or, aucune de ces évaluations ne tient réellement compte de sa tâche, voire par exemple du temps qu'il lui est imparti pour s'adapter efficacement à la réalité des groupes qu'il a cette année-là.

Lorsque refait surface la proposition d'un ordre professionnel, c'est avant tout guidée par une finalité politique, celle de responsabiliser davantage les enseignants pour mieux déresponsabiliser le gouvernement, qui dans une logique néolibérale<sup>6</sup>, tentera toujours d'en avoir plus pour moins, sur leurs dos. Leur en imposer un par la volonté de l'État ou à cause de partis-pris politiques reviendrait à ajouter par-dessus leur tête une nouvelle structure de contrôle dont ils ne veulent pas, car elle ne réglerait en rien les problèmes

---

<sup>5</sup> Bien qu'il y ait quelques particularités régionales.

<sup>6</sup> Soulignons les expressions et termes issus de l'économie de marché de plus en plus employés quand il est question d'éducation : marché de l'enseignement, modèle d'affaires, clientèle scolaire, mesure de performance, optimisation des résultats et réussite éducative qui se mesure au taux de diplomation...

qu'ils rencontrent. Même l'Office des professions a considéré que ce n'était pas une avenue prometteuse<sup>7</sup>.

Dans une société qui se veut démocratique et égalitaire, le travail des personnels de l'éducation est essentiel et devrait être valorisé par des mesures concrètes, notamment par la diminution du nombre d'élèves dans les classes régulières et spéciales ou spécialisées (par exemple en troubles du langage) des réseaux public et privé ; pour les enseignants-spécialistes et les professionnels, par la diminution du nombre d'écoles où ils interviennent ; par la réduction des tâches administratives pour tous ; par l'augmentation de la rémunération de tous personnels scolaires.

#### **D. L'apport inestimable des professionnelles et professionnels de l'éducation et des personnels de soutien**

Plusieurs professionnels de l'éducation font partie des équipes-école des écoles primaires et secondaires publiques du Québec : psychologue, orthophoniste, psychoéducateur, orthopédagogue, conseiller en orientation ainsi que plusieurs techniciens et techniciennes comme les éducateurs spécialisés ou les techniciens en loisirs. D'une commission scolaire à l'autre, l'organisation des services varie : dans certaines, plusieurs professionnels ne sont déployés dans les écoles que pour des demandes d'évaluation ou de suivis d'élèves alors que, dans d'autres, ils sont dans les écoles.

L'offre de services professionnels change chaque année en raison de trois facteurs : le nombre d'élèves considérés en difficulté, le statut de l'école (selon l'indice du statut économique, social et culturel) ou les choix des équipes-école de bonifier ou non certains services. Cela entraîne une situation de précarité : les professionnels vivent souvent dans l'incertitude, puisque certaines de leurs heures ou même leur poste peuvent être coupés d'une année à l'autre. Bon nombre doivent travailler dans plusieurs écoles pour accomplir leur tâche.

---

<sup>7</sup> Office des professions :

Au cours des dernières années, les coupures en éducation<sup>8</sup> ont amené plusieurs professionnels à ne faire que des évaluations et moins de suivis d'élèves, voire aucun. Par contre, ils doivent remplir des tâches administratives connexes (demandes ministérielles de matériel scolaire, formulaires de rentes pour des parents, cueillette de données pour des dossiers de classes spécialisées, rencontres avec des professionnels à l'externe...). Plusieurs d'entre eux se tournent donc vers le secteur privé afin d'avoir de meilleures conditions de travail. Il est donc urgent de garantir des conditions de travail adéquates à ces professionnels afin qu'ils remplissent leur mission d'aide aux élèves qui en ont besoin et de soutien au corps enseignant.

Et que dire des conditions de travail du personnel de soutien ? Elles sont aussi de plus en plus difficiles. Par exemple les responsables des services de garde ont généralement des heures coupées et le ratio (1/20) est trop élevé étant donné qu'un service de garde peut accueillir tous les élèves y compris ceux en difficulté, sans aide supplémentaire.

#### **E. La souffrance au travail**

L'enquête menée sous la direction de M.-F. Maranda et S. Viviers (*L'école en souffrance*, 2011) montre d'une façon éclatante et très troublante à quel point le travail enseignant est périlleux pour la santé. *L'école en souffrance* se traduit en cette ère productiviste par divers malaises pour le personnel scolaire : tensions, stress, fatigue, usure, sentiment d'impuissance, etc. Le silence prévaut le plus souvent dans ces situations où l'on a honte d'avouer les difficultés vécues, car c'est notre travail, voire notre personne même, qui risquerait d'être remis en cause. Le plus grand inconfort est sans doute celui de vivre un sentiment d'échec face à la mission complexe de l'école. Or, ce n'est pas tant le travail avec les élèves en soi qui génère de la souffrance, mais le rapport à un contexte politico-organisationnel dominé par une idéologie comptable prenant le pas sur les objectifs éducatifs, voire humanistes de l'enseignement<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> D'après l'étude de J. M. Cousineau, professeur à l'École de relations industrielles de l'Université de Montréal, les coupures en éducation pour l'enseignement primaire et secondaire, et pour le préscolaire ont été d'un milliard et demi (1,5 milliards) de dollars, de 2010 à 2018.

<sup>9</sup> Voir le mémoire de Gauthier-Lacasse et

On pourrait aussi évoquer le concept de détresse éthique<sup>10</sup> (sentiment de ne pas faire correctement son travail, par exemple) qui explique fondamentalement une bonne proportion du décrochage enseignant lié aux conditions de travail en plus du décrochage en raison de la précarité ou du salaire.

#### **F. Une précarité entretenue et une difficile insertion professionnelle**

Un autre facteur de stress et d'épuisement de nombre d'enseignantes et d'enseignants provient de leur précarité. Depuis les années 1980, un taux de précarité du personnel à la formation générale des jeunes se maintient autour de 40-45 %. En 2013, 95 % des nouveaux enseignants sont des travailleurs précaires en début de carrière et l'obtention de la permanence au cours des cinq premières années ne concerne que 44 %, avec d'importantes variations régionales, faut-il le souligner. Il y a donc une association significative entre le nombre d'années d'expérience et le statut d'emploi. Malgré un accès à la permanence plus rapide qu'en 2005, le nombre de personnes à statut précaire demeure tout de même relativement constant, car de nouveaux diplômés arrivent de manière continue sur le marché du travail. La précarité est donc un mode de gestion généralisé de la main-d'œuvre enseignante depuis 30 ans (Tardif, 2016).

Ces conditions de travail du corps enseignant sont inacceptables socialement ; elles sont aussi le lot des autres personnels scolaires, en particulier des professionnelles et professionnels comme des techniciennes et techniciens en éducation. Ajoutons que la très vaste majorité de ces personnes à statut précaire sont des femmes, ce qui est révélateur d'une domination masculine inscrite profondément dans les rapports de travail dans le monde social en général. Il faut refuser les politiques qui entretiennent cette précarité afin qu'elle soit réduite, comme il faut mettre en place des mécanismes d'insertion professionnelle. Un programme de tutorat au cours des trois premières années et un nombre réduit d'élèves par classe, par exemple serait certainement un pas dans la bonne direction.

---

<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/web/fonds-societe-et-culture/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoireid=lsbxju9r1515426097314>

<sup>10</sup> Voir la thèse de C. Genest et les travaux de M. Vézina :

<https://aqrp-sm.org/wp-content/uploads/2013/09/partenaire-vol20-no1-VezinaM.pdf>

Enfin, on ne peut passer sous le silence la question de l'évaluation des enseignants qui est indissociable du développement professionnel, mais la question demeure : quelle est la meilleure forme d'évaluation ? Selon la Politique d'évaluation des apprentissages du MÉQ (2003), *l'élève n'apprend pas pour être évalué : il est évalué pour mieux apprendre*. Ce principe pourrait aussi s'appliquer au corps enseignant. Ses membres doivent être des apprenants permanents et doivent être évalués, non pas principalement pour être sanctionnés, mais afin qu'un regard externe aiderait à réguler plus efficacement leur travail tout au long de leur carrière et optimiserait le développement professionnel de tous, selon le principe de l'évaluation formative.

### **G. Une gestion managériale**

Nous avons assisté au courant des dernières décennies, au Québec, à l'introduction progressive des nouvelles politiques dans la gestion des organisations publiques, y compris dans celles du système scolaire. Issu d'une vague de fond néolibérale, le managérialisme conçoit l'être humain comme un être rationnel, calculateur, compétitif, privilégiant des intérêts personnels et des comportements opportunistes. Cette vision, ajoutée à une vision comptable, est considérée par les tenants de l'économie néocapitaliste comme gagnante pour obtenir plus de performances et d'innovation. C'est ainsi que pour obtenir plus de productivité, des changements structurels et organisationnels ont été mis en place dans les écoles par les pouvoirs politiques. La rationalisation a consisté à compresser les dépenses (entendre réduire les investissements de l'État) et à ajouter de la valeur par une intensification du travail, tant sur le plan de la quantité que de la qualité (Maranda, Deslauriers, Viviers, p. 237).

C'est ainsi que le discours de cette *Nouvelle gestion publique*<sup>11</sup>, s'appuyant sur la responsabilisation — mesurable — des acteurs de chacun des paliers du système, prend lieux et places et fait la promotion de la primauté des valeurs économiques au détriment des valeurs humanistes et humaines du monde de l'éducation. Ces politiques font peser sur les épaules des individus (de toutes catégories

---

<sup>11</sup> Fortier, Isabelle (2016). « La modernisation de l'État québécois : la gouvernance démocratique à l'épreuve des enjeux du managérialisme », *Nouvelles pratiques sociales*, 22, 2, p. 35-50.



professionnelles) une dévolution des responsabilités qui, il n’y a pas si longtemps, relevaient de l’État, des systèmes et sous-systèmes composant la société.

Bref, la complexité croissante et l’ampleur de la tâche du corps enseignant face à des classes où le nombre d’élèves en difficulté d’apprentissage ou de comportement, reconnus officiellement ou non, dépasse ses compétences et ses capacités d’intervention, les demandes souvent contradictoires des autorités scolaires, les locaux inadaptés, la surcharge des tâches administratives, le peu de possibilités de libération pour la formation continue, le manque de ressources spécialisées de soutien, la précarité entretenue, voici un petit aperçu de la condition enseignante aujourd’hui.

#### **H. Nos principales revendications à propos de la condition enseignante**

Améliorer les conditions de travail du corps enseignant afin de l’inciter à demeurer dans le système public. Cela implique notamment la diminution du nombre d’élèves dans toutes les classes, et à fortiori des élèves handicapés ou ayant des difficultés d’adaptation ou d’apprentissage (HDAA) dans les classes ordinaires, ainsi que l’accès à des locaux adéquats<sup>12</sup>.

Améliorer les conditions de travail de toutes les autres catégories du personnel scolaire afin de les inciter à demeurer dans le système public. Pour les professionnelles et professionnels qui interviennent directement auprès des élèves, diminuer le nombre d’écoles où ils interviennent ; réduire leurs tâches administratives ou leur allouer plus de temps pour les effectuer ; diminuer le nombre d’élèves à évaluer ou à suivre.

Augmenter la rémunération de tous les personnels scolaires et développer des mesures concrètes pour accroître la valorisation de leur travail.

Augmenter et diversifier les services de professionnelles et professionnels de l’éducation qui interviennent directement auprès des élèves afin de soutenir les enseignantes et enseignants ayant dans leur classe des élèves handicapés ou ayant des difficultés d’adaptation ou d’apprentissage (HDAA) ou encore ceux et celles ayant d’autres besoins particuliers.

Assurer une meilleure identification des élèves handicapés ou ayant des difficultés d’adaptation ou d’apprentissage (HDAA), accélérer l’évaluation psychopédagogique des élèves en difficulté et offrir le soutien nécessaire au corps enseignant qui en a la responsabilité.

Réduire le taux et le temps de précarité du corps enseignant en favorisant l’engagement d’enseignantes et d’enseignants permanents ; pour le secondaire, leur assigner des

---

<sup>12</sup> Selon le Plan québécois des infrastructures de 2017, 55 % des écoles primaires du Québec sont dans un état insatisfaisant et 47 % des écoles secondaires.

tâches dans leur champ d'expertise ; cela permettrait entre autres la constitution d'équipes-école plus stables.

Soutenir les enseignantes et enseignants débutants en ne leur imposant pas systématiquement les tâches les plus difficiles (des classes de degrés différents au secondaire ou avec beaucoup d'élèves en difficulté), en aménageant au cours de leurs trois premières années des conditions de travail plus favorables (par exemple, un ratio maître-élève plus bas dans leur classe) et en les épaulant par des dispositifs d'insertion professionnelle (octroi d'heures de tutorat, par exemple).

Revoir l'établissement des ratios maître-élèves au primaire et au secondaire ; les abaisser partout et interdire les dépassements.

Permettre aux enseignantes et enseignants d'intervenir individuellement ou collectivement au Conseil des commissaires afin que ses membres soient mieux informés de la condition enseignante.

Lever tout embargo sur la prise de parole publique des artisan-e-s de l'éducation concernant leur réalité et les questions qui les concernent.

## **2. Une formation continue pour un plan de développement professionnel**

### **A. La nécessité d'un plan de développement professionnel**

Il est paradoxal de prétendre que les enseignantes et enseignants sont des professionnels, alors qu'ils ne sont pas obligés de se doter d'un plan de développement professionnel et de s'inscrire à des activités de formation tout au long de leur carrière, comme le soulignait le Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ, 2014 p. 50). Pour l'instant, les activités de formation continue sont plutôt aléatoires autant dans leur contenu que dans leur fréquence, contrairement à celles destinées aux avocats du Barreau du Québec ou aux membres de l'Ordre des psychologues du Québec, par exemple. Le CSÉ note l'absence d'une vision d'ensemble qui orienterait et soutiendrait la formation continue, tout comme la faible participation du corps enseignant à la définition et à l'opérationnalisation de cette dernière<sup>13</sup>.

Le travail enseignant peut-il se faire durant 25-35 ans sans que les enseignantes et enseignants s'informent et se forment pour tenir compte des changements dans la

---

<sup>13</sup> Les enseignants finlandais sont tenus de participer chaque année à des stages de formation continue inclus dans leur temps de travail et prévus par leur contrat. Voir la synthèse sur le système finlandais sur le site de **Debout pour l'école !**

réalité des classes, mais aussi des avancées des disciplines de référence et des réflexions issues principalement de sciences humaines sur l'éducation et les politiques éducatives ? Car si les connaissances fondamentales à enseigner en mathématiques ou en anglais, par exemple, n'ont pas subi de grandes transformations depuis 20-30 ans, on ne peut pas en dire autant des recherches en sciences de l'éducation et dans ses disciplines contributives sur les modes d'apprentissage — entre autres à cause du développement des recherches en psychologie cognitive et du développement ou encore dans les didactiques disciplinaires ou des sciences sociales.

De plus, les programmes d'études et autres documents prescriptifs changeant à un rythme rapide, le corps enseignant et les professionnels de l'éducation ont besoin d'un perfectionnement continu. Aussi est-il raisonnable d'exiger que de sérieux programmes de développement professionnel soient mis en œuvre.

### **B. Les obstacles à une formation continue de qualité**

Si ces plans de développement professionnel n'existent pas, qu'est-ce qui empêche les enseignantes et enseignants de participer à des activités de formation continue. Deux problèmes principaux sont soulevés. L'un des obstacles concerne la difficulté voire l'impossibilité de libération du personnel enseignant. D'une part, il manque cruellement de remplaçants pour permettre aux enseignants d'assister à des formations ; il leur est donc souvent tout simplement impossible de s'absenter pour y assister. D'autre part, plusieurs d'entre eux hésitent à se faire remplacer compte tenu de la difficulté de certains de leurs groupes. De plus, les budgets ne permettent pas toujours les libérations demandées. Aussi, la solution des directions d'école est souvent d'imposer des formations lors des journées pédagogiques. Celles-ci sont critiquées par de nombreux enseignants, car non seulement elles ne répondent pas nécessairement à leurs besoins, mais empêchent aussi les enseignantes et enseignants de travailler sur d'autres priorités pour lesquelles, bien entendu, ils manquent de temps. Il y a également le manque de temps alloué pour s'approprier les contenus des formations. Ainsi, le personnel enseignant n'a pas toujours la possibilité de penser et de planifier des changements dans

leur pratique suite à une formation par manque de ressources financières pour le remplacer à cet effet.

Mais il y a un autre problème : celui de l'offre. Bien des enseignantes et enseignants se plaignent du choix limité d'offres de formation, majoritairement commandées par les Commissions scolaires (CS) sans réelle consultation du corps enseignant. Trop souvent, la stratégie des CS est d'offrir ou d'imposer des formations dont l'objectif est de pallier les difficultés de gestion des nouvelles classes « ordinaires », dans lesquelles les élèves dysfonctionnels ou en difficultés d'apprentissage sont tellement nombreux qu'elles s'apparentent de fait à de classes multi niveaux. Les CS exigent aussi des conseillères et conseillers pédagogiques d'aider les enseignants à s'adapter à cette nouvelle réalité des classes en insistant, par exemple, sur des modèles de gestion, comme le RAI (Réponse à l'intervention)<sup>14</sup> ou sur la nécessité de développer plus de flexibilité dans l'enseignement. En fait, l'influence des conseillers pédagogiques et de la CS dans le choix des activités de formation continue, combinée au manque de temps des enseignantes et enseignants, fait en sorte que ceux-ci n'ont plus l'espace et l'autonomie nécessaire, par exemple, à la création de leurs propres projets, au perfectionnement de leurs évaluations, aux rencontres entre collègues pour assurer une meilleure progression des apprentissages entre les différents niveaux ou une meilleure cohésion dans leur département. Ils n'ont pas le choix d'en laisser la coordination aux gestionnaires, avec comme conséquence fort nuisible que chacun travaille de plus en plus en vase clos.

### **C. Une conception et planification paritaire**

Ces programmes de formation devraient être conçus en collaboration étroite avec les enseignants et prendre en compte leurs besoins compte tenu des exigences de leur tâche qui sont différentes selon leur expérience et parcours. Mais qui dit *besoin* ne veut pas dire que cette formation soit du prêt-à-porter, un coffre d'outils pour enseigner, comme certains le disent souvent.

---

<sup>14</sup> Voir : <http://edu1014.telug.ca/mes-actions/modele-rai/>

Par exemple, au primaire, l'école constitue un microcosme où se côtoient des enseignantes ayant des profils très variés. Si leur formation initiale est assez équivalente, leur parcours ne l'est pas. L'équipe-école est constituée d'enseignantes d'expérience ayant ou pas suivi de formation continue, de débutantes bachelières, d'autres ayant une formation de deuxième ou troisième cycle (plus rare), d'autodidactes dans leur formation continue, bref un éventail de profils qui rend une formation continue unique peu pertinente, car ce qui est approprié pour l'une ne l'est pas nécessairement pour l'autre. La formation continue doit donc demeurer souple et répondre aux besoins du milieu tout en s'ouvrant sur les nouvelles recherches en éducation. L'équipe-école composée de la direction et des enseignantes devrait être le maître d'œuvre de cette formation à l'intérieur de balises plus générales.

En plus de spécialistes universitaires, des enseignants chevronnés pourraient également y intervenir comme conformateurs de leurs pairs. Ces plans de développement professionnel devraient permettre une circulation riche et fertile entre les connaissances issues de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage et les savoirs basés sur l'expérience concrète du travail enseignant. Un meilleur arrimage entre l'université et le terrain scolaire, entre autres par l'accompagnement des enseignantes et enseignants débutant aiderait les universitaires à vérifier si la formation initiale est adaptée aux réalités des milieux scolaires et aux exigences de la tâche.

Enfin, ne faudrait-il pas que les futurs enseignants et enseignantes soient informés dès le départ qu'une formation continue sera non seulement nécessaire, mais aussi obligatoire tout au long de leur carrière ? Enfin, ne devrait-on pas valoriser la poursuite de la formation universitaire pour l'obtention d'une maîtrise ou d'un doctorat dans un champ relié à l'éducation ?

#### **D. Nos principales revendications à propos de la formation continue et du développement professionnel**

Élaborer différents contenus de formation selon les besoins définis par les personnes concernées et planifier un calendrier d'activités de formation sur l'année, en collaboration avec les personnels concernés. Rendre les activités de formation accessibles (en trouvant des solutions à la pénurie de suppléants, par exemple) et les

inclure dans le temps de travail. Permettre du temps de réflexion et de concertation dans les équipes-école après les formations suivies.

Rendre des activités culturelles accessibles aux enseignantes et enseignants en leur offrant des mesures incitatives pour qu'ils fréquentent les lieux de diffusion culturelle de leur région (théâtres, musées, salles de concert, etc.)<sup>15</sup>.

Favoriser par des mesures concrètes l'accès aux études universitaires post- baccalauréat et à d'autres processus de formation continue pour tous les personnels scolaires (par exemple par l'allègement de la tâche) et en reconnaître la pertinence et la valeur.

Mettre en place des moyens d'évaluation collaborative à caractère formatif des personnels scolaires (à l'opposé d'une évaluation comptable managériale et autoritaire), qui permettra de mieux connaître leurs besoins, d'y répondre dans le respect de leur jugement professionnel et ainsi de soutenir le développement professionnel de toutes et tous.

### **3. La formation initiale du corps enseignant du préscolaire, du primaire, du secondaire et des professionnels de l'éducation**

La formation initiale du corps enseignant fait l'objet de nombreuses critiques dans la société et nombre de rumeurs circulent à son sujet. Qu'en est-il ?

Neuf universités francophones du Québec<sup>16</sup> offrent des baccalauréats pour l'éducation préscolaire, l'enseignement au primaire et au secondaire qui comptent environ 120 crédits répartis sur quatre ans. Pour la formation initiale du corps enseignant, les quatre principaux programmes offerts dans les universités francophones du Québec sont les suivants :

- un baccalauréat pour la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire (où l'on forme des généralistes) ;

---

<sup>15</sup> Voir l'expérience prometteuse de *Passeurs de culture* de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke pour les étudiantes et étudiants et leurs professeures et professeurs (voir : [www.passeursculturels.com](http://www.passeursculturels.com).)

<sup>16</sup> Neuf universités francophones offrent des programmes de formation pour l'enseignement primaire et secondaire. Cependant, elles n'ont pas toutes les ressources professorales nécessaires pour les assumer, est-ce raisonnable ? L'argument invoqué pour refuser le débat sur cette question est que cela permet de retenir les jeunes dans les régions loin des grands centres. Mais, étonnamment, cela ne vaut pas pour la médecine, car seules trois universités francophones offrent la formation en médecine et cinq pour la formation de psychologues ou encore pour la médecine vétérinaire, pourtant le même argument devrait servir. Deux poids, deux mesures... Ne s'agit-il pas là encore du peu de considération qu'on a pour le domaine de l'éducation et celles et ceux qui y œuvrent ?

- un baccalauréat pour l'enseignement en adaptation scolaire (pour intervenir auprès des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, au préscolaire-primaire ou au secondaire) ;
- un baccalauréat pour l'enseignement secondaire (divisé en concentrations : français, mathématiques, science et technologie, univers social, etc.) ;
- un baccalauréat pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde.

Il y a aussi des programmes particuliers pour la formation de spécialistes pour l'enseignement de l'éducation physique, de la musique, des arts plastiques et de l'art dramatique, au primaire comme au secondaire.

Ces programmes n'ont cessé de changer d'orientation, de structure et de contenus, entre autres pour s'adapter aux programmes d'études du primaire et du secondaire prescrits par le ministère de l'Éducation (MÉQ)<sup>17</sup>. Pour la formation des maîtres, il y a eu après la Révolution tranquille trois réformes de la formation, celle de 1979, de 1994, de 2001, rien de moins.

#### **A. Les programmes offerts au Québec pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire**

Ces formations universitaires s'appuient obligatoirement sur un référentiel de douze (12) compétences du Ministère introduit en 2001<sup>18</sup>. Une fois posée l'approche culturelle de l'enseignement, ce référentiel se décline en compétences qui renvoient soit à des comportements généraux qui ont trait à la culture et à la langue, soit à des situations réelles d'enseignement : la gestion des groupes d'élèves, leur évaluation, l'aide aux élèves HDAA, l'utilisation des TIC, la collaboration avec l'équipe pédagogique et les parents, etc. Ce type de référentiel, qu'on retrouve aujourd'hui dans la majorité des autres formations professionnelles, constitue la colonne vertébrale de ces programmes,

---

<sup>17</sup> Nous utilisons le nom générique, peu importe le nom que ce ministère a pris au cours des ans. De 1979-1980 aux années 2000, il y a eu trois générations de programmes d'études pour l'enseignement au primaire et au secondaire, souvent radicalement différent dans leurs orientations. Jamais, le MÉQ n'a procédé au bilan du programme précédent avant d'en imposer un autre.

<sup>18</sup> Voir

C:/Users/SChartrand/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/MZIUBVEO/formation\_enseignant\_orientations\_EN.pdf

car c'est sur lui que viennent se greffer tous les cours et stages, lesquels doivent, de diverses manières, contribuer à l'apprentissage et à la maîtrise d'une ou plusieurs compétences. Ce référentiel induit donc une nouvelle logique de formation : les programmes ne sont plus organisés, comme c'était le cas antérieurement, en fonction de disciplines à couvrir, mais en conjonction avec les situations et les actes professionnels auxquels correspondent les compétences, adoptant l'approche par compétences. Cependant, ces compétences ne sont pas accompagnées d'observables précis qui permettraient leur évaluation.

Nous présenterons les trois principaux et soulèverons les questions qui s'y posent et argumenterons nos revendications.

➤ **Les baccalauréats pour l'éducation préscolaire et l'enseignement au primaire sont constitués globalement comme suit.**

En ce qui a trait à ses contenus, la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire est conçue selon quatre grands domaines : 1) les didactiques disciplinaires, 2) la pédagogie, 3) la formation pratique et les stages, 4) les fondements de l'éducation (philosophie de l'éducation, psychologie, etc.).

Toutefois, les domaines n'ont pas le même poids au sein des programmes en termes de crédits qui leur sont alloués. Il existe d'importantes variations entre les neuf universités francophones à ce chapitre. Par exemple, pour le primaire, le domaine des fondements de l'éducation (philosophie de l'éducation, psychologie, sociologie, connaissance du système scolaire, etc.) compte pour 6 à 15 crédits selon les universités. Le domaine des didactiques disciplinaires occupe entre 30 et 50 crédits, tandis que les cours à teneur pédagogique (gestion de classe, intervention auprès des élèves en difficulté, etc.) oscillent entre 20 et 30 crédits. La formation pratique et les stages couvrent de 20 à 30 crédits.

Cette formation pratique constitue l'élément le plus original et le plus fort des programmes québécois par rapport à ceux du reste du Canada. Durant les années 1970 et 1980, la durée des stages tournait autour de 200 à 300 heures selon les universités. Or, le Ministère impose depuis 1994 un minimum obligatoire de 700 heures de stages



sur les quatre années que dure la formation, ce qui représente facilement le double de ce qu'on retrouve au Canada. En fait, les universités consacrent encore davantage de temps à la formation pratique, soit en moyenne près de 1000 heures, car elles considèrent que c'est à cette occasion que les futurs enseignants acquièrent les compétences essentielles à leur profession et peuvent mettre à l'épreuve les connaissances acquises dans leurs cours universitaires. Cette formation se déroule dans les écoles et les étudiantes et étudiants sont encadrés par des enseignantes et enseignants volontaires, mais pas toujours choisis par l'instance universitaire. De plus, en complément aux stages, interviennent divers dispositifs de formation : analyse de pratiques pédagogiques, étude de cas, simulation, etc. Bref, au fil des ans, la formation du corps enseignant du primaire s'efforce de se rapprocher d'un modèle de type « clinique », en couplant le plus étroitement la théorie à la pratique, selon l'expression consacrée, mais inadéquate, puisque plusieurs cours universitaires, dont les cours de didactique ne sont pas théoriques bien qu'ils comportent des aspects de connaissances générales (histoire de la discipline, analyse de ses composantes, concepts fondamentaux, etc.). La formation du corps enseignant s'apparente aux formations professionnelles universitaires les plus réputées.

Elles permettent l'acquisition d'habiletés intellectuelles « transférables ». Aussi, les diplômés en enseignement préscolaire et primaire devraient être en mesure de prendre en charge toutes les tâches reliées à leur poste de titulaire dès la fin de leurs études de premier cycle universitaire. Pour ce faire, entre 700 et 1000 heures de stage sont prescrites. Les modalités des stages devraient être revues pour permettre aux étudiantes et étudiants universitaires d'expérimenter la complexité de leur futur travail. Présentement, les stagiaires sont généralement absents à la rentrée scolaire, lors des rencontres de parents, lors de la passation des épreuves ministérielles, lors de l'élaboration des plans d'intervention. Certaines formules sont plus adaptées, par exemple lorsque l'étudiante ou l'étudiant est associé à sa classe de stage durant toute l'année et y passe au moins une journée par semaine en plus d'une période continue de prise en charge à son niveau.

Par ailleurs, depuis plusieurs années, le monde du préscolaire est en ébullition et s'élargit. Il y a eu la modification de l'horaire de la maternelle qui est devenu à temps plein, puis l'ouverture des maternelles quatre ans, surtout en milieu défavorisé. Mais au-delà du niveau organisationnel, le préscolaire vise d'autres buts que sa mission première qui était la socialisation de l'enfant. La formation offerte dans ce baccalauréat est lacunaire, un seul stage y est obligatoire quand c'est le cas ; elle demande donc à être revue. Doit-on scinder le programme du préscolaire-primaire en deux de manière à mieux préparer les futurs enseignants du préscolaire ou bonifier la formation offerte actuellement ou encore exiger une année supplémentaire (une maîtrise) pour l'intervention au préscolaire ? Cette question ne peut plus être évacuée.

### ➤ **Les baccalauréats pour l'enseignement secondaire**

La formation pour l'enseignement au secondaire est plus controversée dans l'opinion publique. On considère souvent qu'elle est insuffisante en ce qui a trait aux connaissances sur les contenus d'enseignement. La plupart des cours (matières scolaires) combinent des savoirs issus de plus d'une discipline contributoire. Par exemple, pour l'enseignement du français, il y a deux sciences contributoires : les sciences du langage et les études littéraires ; pour le cours Univers social, il y en a deux : l'histoire et la géographie ; pour le cours Sciences et technologie, trois disciplines : la physique, la chimie, la biologie), auxquelles s'ajoutent des rudiments de technologies ; pour le cours Éthique et culture religieuse, plusieurs savoirs sont convoqués, dont l'histoire et la sociologie des religions, et la philosophie.

La formation initiale y est organisée grosso modo comme suit<sup>19</sup> :

- entre 40 et 60 crédits, selon les universités, de cours disciplinaires, suivis dans des facultés ou départements disciplinaires<sup>20</sup> ;

---

<sup>19</sup> Attention ! il s'agit d'une moyenne approximative, car des différences importantes existent entre les universités, compte tenu des ressources professorales et des choix des comités de programmes, entre autres.

<sup>20</sup> Rappelons que pour la plupart des cours au secondaire, il y a plus qu'une discipline contributoire. Par exemple, pour l'enseignement du français, il y a deux disciplines contributoires : les sciences du langage et les études littéraires ; pour l'enseignement du cours Univers social, il y en a deux : l'histoire et la

- 40 crédits en sciences de l'éducation :
  - environ 20 crédits de cours sur les fondements de l'éducation (philosophie et histoire de l'éducation, structures et politiques scolaires, docimologie, psychologie de l'adolescence) ou traitant de problématiques pédagogiques diverses (difficultés d'apprentissage, population immigrante, gestion de classe, technologie appliquée à l'éducation, etc.)<sup>21</sup>
  - entre 10 et 20 crédits de didactique dans la ou les disciplines enseignées, qui traitent de l'histoire de la discipline scolaire, de dispositifs didactiques, de l'évolution des apprentissages avec l'âge (l'enseignement de l'écriture n'est pas le même à 12 ans qu'à 16, même chose pour les mathématiques) ;
- 20 crédits de stage en classe, soit entre 700 et 1000 heures (obligation du ministère de l'Éducation).

Ces programmes vivent une tension permanente entre le désir de donner une meilleure formation dans les disciplines (linguistique, littérature, mathématique, biologie, par exemple) et la nécessité de former aux diverses réalités changeantes, diverses et concrètes du terrain. Il s'agit d'un dilemme qui ne date pas d'aujourd'hui. Comment le résoudre ? Une piste serait que tout cours universitaire, même lorsqu'il porte sur un enjeu concret, par exemple la gestion de classe et la discipline, soit un lieu privilégié d'initiation à la réflexion critique et refuse l'orientation techniciste de la formation.

➤ **Les baccalauréats en adaptation scolaire pour le primaire et le secondaire**

---

géographie auquel s'ajoute l'éducation à la citoyenneté ; pour le cours Sciences et technologie, au trois. Ceci rend inadéquate une formation universitaire mono disciplinaire suivie d'une formation en sciences de l'éducation, comme avant le milieu des années 1990, mais oblige à penser la formation disciplinaire de base la plus adéquate. Doit-on répartir également les crédits de formation selon le nombre de disciplines contributives enseignées ou donner une priorité à l'une d'elles ?

<sup>21</sup> Les habiletés d'analyse et de synthèse, l'esprit de recherche, l'examen raisonné des argumentations et le sens de la profondeur historique des choses, voilà autant d'habiletés qui sont au cœur de disciplines telles l'histoire, la sociologie et la philosophie.

Sept universités francophones proposent un baccalauréat en éducation et en adaptation scolaire au primaire et au secondaire constitués globalement comme suit. La majorité des programmes ont un tronc commun pour la première année.

En ce qui a trait à ses contenus, cette formation se divise en deux profils : primaire et secondaire. Dans l'ensemble, elle est conçue selon six domaines : formation générale (fondements, épistémologie et aspects socioculturels), formation personnelle et professionnelle, formation pédagogique et technologique, formation disciplinaire et didactique, formation particulière en adaptation scolaire et sociale (orthodidactique, pédagogie adaptée aux élèves HDAA) et formation pratique (stages). Les crédits accordés à la formation générale et pratique varient quelque peu d'une université à l'autre. Par contre, les cours accordés à la formation particulière en adaptation scolaire et sociale varient grandement. Tous les baccalauréats ont des cours d'orthodidactique (orthopédagogie de la lecture, de l'écriture, des mathématiques), mais les aspects traités dans les cours sur les élèves HDAA diffèrent grandement (trouble de comportement, diversité ethnoculturelle, différenciation pédagogique...). L'évaluation des étudiantes et étudiants est faite à partir du même référentiel de compétences que pour les autres baccalauréats en enseignement (pilotage de situation d'apprentissage, adaptation scolaire, éthique professionnelle...).

Finalement, peu importe le baccalauréat, il faut au sortir de l'université que les diplômés aient une solide culture générale, des habiletés intellectuelles de haut niveau (capacité d'abstraction, d'analyse, sens critique), de sérieuses compétences langagières à l'oral et à l'écrit et intérêt et respect face à la recherche en éducation. Une véritable culture des sciences de l'éducation s'impose à tous les niveaux afin que les enseignants puissent être en mesure de choisir les meilleures approches pédagogiques en toute connaissance de cause, ce qui est essentiel pour avoir une véritable autonomie professionnelle.

## **B. La formation initiale : une première étape dans le parcours de l'enseignante et de l'enseignant**

Il convient de souligner d'emblée que la formation initiale est fortement tributaire du système scolaire, voire du système social dans lequel elle s'inscrit. En effet, la formation du corps enseignant de l'école obligatoire résulte de positions, de décisions et d'actions de nombreuses instances de la société québécoise : le ministère de l'Éducation, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAFPE)<sup>22</sup>, les commissions scolaires, le personnel enseignant qui accueille les stagiaires dans leurs classes, les syndicats d'enseignantes et d'enseignants, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) auxquels s'ajoutent des associations professionnelles et de parents, des milieux d'affaires, des groupes de pression, les médias... S'il peut y avoir des relations de collaboration entre certains de ces milieux, il existe aussi des rapports de force. Les universités, en particulier leur faculté ou département d'éducation, n'ont qu'une autonomie relative pour la formation à l'enseignement : si elles élaborent et mettent en œuvre leurs programmes de formation à l'enseignement (PFE), ceux-ci sont soumis à de nombreuses contraintes venant principalement du MÉQ et du CAFPE.

### **C. Les relations entre la formation initiale et la pratique de l'enseignement**

Comment établir une formation enseignante qui tienne compte du terrain scolaire sans cesse changeant et des contenus disciplinaires d'enseignement (sans qu'il y ait l'ajout du nombre d'heures déjà prescrit) ? Comment éviter d'engendrer une formation « à la carte » qui laisserait pour compte la rigueur et les capacités intellectuelles que suscitent les disciplines d'enseignement ? Des recherches montrent que « les problèmes relatifs à la formation des enseignants n'ont rien de récent au Québec, car ils sont récurrents d'une réforme à l'autre depuis les années 1960 » (Tardif, 2016). Les enseignantes et enseignants ont toujours été « dubitatifs face à leur formation initiale [...] considérant l'importance cruciale de la pratique et de l'expérience dans l'apprentissage du métier » (idem). C'est une constante non seulement du corps enseignant de l'école obligatoire au

---

<sup>22</sup> Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAFPE) est un comité relevant du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Dans le cadre de sa mission, le Comité examine et agrée les programmes de formation à l'enseignement ; recommande au ministre les programmes de formation à l'enseignement aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner ; donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Québec, mais aussi de celui d'Amérique du Nord et du Sud, et d'Europe de l'Ouest. Pour M. Tardif, ce contentieux entre le corps enseignant et sa formation initiale (ses programmes et les institutions qui en sont responsables) existe en dépit des réformes successives (Tardif, 2013).

Par contre, il faut souligner qu'au cours de leur formation universitaire, les étudiantes et étudiants jugent cette dernière plus positivement qu'ils le feront par la suite et que ne le fait le corps enseignant (Tardif et Mukamunera, 2018). Au Québec, on arrive généralement à l'université au début de la vingtaine, déjà socialisé à la culture scolaire et ayant des représentations, voire des croyances, sur son avenir professionnel, mais aussi sur le travail enseignant. Cette formation initiale est vécue par les futurs enseignants et enseignantes comme un passage obligé, mais pas nécessairement en phase avec leur vision de l'enseignement. En effet, étudiantes et étudiants en formation n'ont de cesse de répéter ce que le milieu scolaire proclame haut et fort que l'université, ce n'est pas la vraie vie et que l'enseignement s'apprend surtout par l'expérience. Aussi les cours qui portent sur les fondements du système éducatif (cours de philosophie, de sociologie et d'histoire de l'éducation par exemple) ne sont-ils pas jugés prioritaires ; ils ont tendance donc à disparaître des programmes depuis quelques années au profit de cours plus liés au travail concret. Pourtant, ils sont essentiels pour comprendre d'où vient l'école et pour réfléchir à son avenir.

Il y a un hiatus et souvent des contradictions entre la formation initiale et le terrain ; cela est normal, car il s'agit de deux réalités distinctes, la première vise à former des enseignants éclairés et compétents dans leur champ d'expertise ; la seconde à enseigner dans des contextes complexes (intégration d'élèves en difficulté, d'enfants immigrants, etc.), variés (selon les régions du Québec) et toujours changeants (entre autres selon les politiques gouvernementales, etc.). Il faut rappeler que la formation initiale n'est qu'une étape dans le parcours du corps enseignant. Si elle doit être en phase avec le terrain, elle ne peut se donner comme mission de former des techniciens qui répondraient aux exigences du travail à faire, comme on en forme pour le marché. L'éducation n'est pas une marchandise.

## **D. Les candidats et candidates à la formation à l'enseignement**

La problématique question des candidates et candidats à l'enseignement revient souvent dans les débats sur cette formation. Deux principaux problèmes sont soulevés :

- ❖ la qualité du dossier scolaire des personnes admises ;
- ❖ le niveau des compétences langagières orale et écrite des personnes admises à l'entrée des programmes ;

### **1. Le dossier scolaire ne suffit pas à apprécier les qualités**

Le seul critère d'admission est l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) et une cote R jugée acceptable peu importe la formation collégiale antérieure, notamment pour la concentration sciences et technologie au secondaire. Au cours des quinze dernières années, la plus basse cote R des personnes inscrites a varié entre 21 et 27 selon les programmes. À titre d'exemple, à l'Université de Montréal, en 2016, alors que la plus basse cote R d'un candidat admis en médecine était de 33 et en droit de 31, elle était autour de 24 dans les programmes de formation à l'enseignement, comme d'ailleurs dans le programme de sciences infirmières<sup>23</sup>. Donc, les départements ou les facultés d'éducation se montrent moins exigeants que d'autres, ce qui n'est sans doute pas sans rapport avec les futures conditions de travail et de rémunération de leurs futurs diplômés. Compte tenu de l'importance et des exigences de la tâche, il faut revoir les critères d'acceptation des candidates et candidats dans ces programmes.

2. Il faut que tous les diplômés soient en mesure d'être des modèles linguistiques pour les élèves, proclame-t-on depuis des décennies. Pourtant, l'important taux d'échec aux examens de français à l'entrée des universités au cours des dernières décennies et, depuis quelques années, à la première passation au Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFEE), montre qu'une majorité de celles et ceux qui se destinent à l'enseignement n'ont pas acquis une compétence suffisante en français écrit. Aussi, il est peu probable que tous les diplômés soient en mesure d'être des modèles linguistiques, à l'oral comme à l'écrit, pour

---

<sup>23</sup> Bien entendu, on peut discuter et contester la validité de cette cote R, mais la comparaison des moyennes des cotes R des personnes inscrites dans les facultés est tout de même parlante.

les élèves, comme on le leur demande. Mais il y a plus, la langue n'est pas qu'un outil de communication, elle permet de penser, de conceptualiser, car il y a un lien étroit entre les habiletés langagières d'une personne, particulièrement en lecture-écriture, et son développement intellectuel. C'est ce qu'on appelle la *fonction épistémique de l'écrit* (Chartrand et Blaser, 2009), où le mot *épistémique* fait référence à la connaissance. Car on pense avec les mots et les structures syntaxiques d'une langue ; ainsi l'exercice de la pensée, et à fortiori de la pensée critique, demande un niveau certain d'habiletés langagières. L'écrit permet de penser, de s'approprier et de construire des connaissances, bref d'apprendre, donc de transformer son rapport au savoir et au monde, c'est pourquoi les activités d'écriture sont essentielles dans l'apprentissage de toutes les disciplines scolaires. Pour les promouvoir, le corps enseignant doit lui-même en prendre conscience et avoir des pratiques soutenues de lecture et d'écriture.

Une formation universitaire doit impliquer la mise en contact avec des données de recherches en sciences de l'éducation et dans les sciences contributives aux disciplines enseignées ; elle ne peut se limiter à la transmission de savoirs d'expérience. Mais cela n'est possible que si les personnes inscrites en formation à l'enseignement considèrent que leur mission principale est celle d'instruire. Or, cela ne semble pas être ce qui motive au premier chef les candidates et candidats des programmes de formation à l'enseignement (PFE). En effet, dans une enquête récente réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale auprès de l'ensemble des finissantes et finissants de la 4<sup>e</sup> année des PFE du primaire et du secondaire de toutes les universités francophones du Québec (Jobin, 2012), les trois motifs les plus importants pour le choix de carrière des futurs enseignantes et enseignants sont les suivants :

- 1<sup>er</sup> choix à 87,3 % « pour travailler avec les enfants » ;
- 2<sup>e</sup> choix à 79,8 % « pour transmettre des valeurs aux enfants » ;
- 3<sup>e</sup> choix à 79,3 % pour « aider les enfants à devenir membres de la société ».

Une telle représentation du travail s'apparente à celle qui caractérise les « professions de soin » (*caring professions*), caractéristiques de semi-professions, principalement féminines



orientées avant tout vers des relations d'aide comportant souvent une forte composante affective (Tardif, 2016). S'il est important d'aimer être en contact avec les enfants et de vouloir les amener à être de bons citoyens, cela ne peut suffire, il faut les instruire et pour cela il faut maîtriser les contenus à enseigner et leurs didactiques, d'où l'importance de la formation disciplinaire et didactique solide autant pour l'enseignement primaire que secondaire.

C'est l'objectif affirmé des programmes de formation à l'enseignement (PFE) et du Référentiel de compétences<sup>24</sup> qui visent à former des praticiens réflexifs et des pédagogues cultivés, c'est-à-dire ayant une culture générale et des connaissances organisées dans divers champs de l'activité humaine, tout en ayant développé des habiletés intellectuelles générales comme les habiletés d'analyse et de synthèse, l'esprit de recherche, l'examen raisonné des argumentations, le sens de la profondeur historique des choses apprises et un rapport aux savoirs essentiels.

Les personnes admises dans les PFE devraient manifester un intérêt plus marqué pour la transmission du savoir et avoir déjà acquis de meilleures habiletés langagières à l'oral comme à l'écrit ainsi que les rudiments d'une culture générale. Pour cela, il faudrait hausser les exigences à l'admission des PFE et les maintenir au cours de la formation. Ne faudrait-il pas aussi chercher des moyens pour attirer davantage d'hommes dans ces programmes, en particulier celui du primaire ? Ceci doit aller de pair avec la valorisation du travail enseignant et de la rémunération qui devrait l'accompagner.

### **E. Nos principales revendications à propos de la formation initiale**

Améliorer la formation disciplinaire dans tous les programmes, notamment pour l'enseignement au primaire des mathématiques et des sciences, et augmenter le nombre de cours de fondements en éducation (philosophie, histoire, sociologie, psychologie).

Être plus sélectif dans le choix des candidates et candidats aux programmes de formation à l'enseignement, dont la sélection ne doit pas se faire uniquement sur la base du rendement scolaire antérieur (cote R), mais aussi à partir du résultat qualitatif à une

---

<sup>24</sup> Il s'agit d'un document prescriptif du MEQ de 2001 qui expose les 12 compétences à développer pour l'enseignement, voir le site du MEQ. Ce document minorise l'importance des savoirs disciplinaires et devrait être revu.

entrevue permettant de juger de la qualité de la langue orale des candidates et des candidats<sup>25</sup>, de leur culture générale et de leur rapport aux savoirs.

Privilégier ceux et celles qui ont étudié au collégial dans un programme pertinent par rapport au domaine d'enseignement choisi, par exemple un programme de sciences et technologie pour enseigner ce cours au secondaire. S'assurer d'un solide encadrement des stages, vus comme des moments clés de convergence entre les cours universitaires et la pratique du terrain.

Mettre en place des dispositifs didactiques pour développer et évaluer les habiletés langagières orales et écrites des futurs enseignantes et enseignants tout au long de leur formation, dans les cours comme dans les stages.

Rehausser les exigences et revoir la formule du Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFEE)<sup>26</sup> afin qu'il mesure mieux le niveau de compétences langagières réel à l'écrit.

Promouvoir des activités culturelles (théâtre, musique, danse, expositions) tout au long du parcours universitaire, comme le fait l'Université de Sherbrooke.

### **En conclusion**

Pour que les enseignantes et enseignants puissent remplir pleinement leur mission et que les professionnels de l'éducation et le personnel de soutien puissent y contribuer, il faut bonifier la formation initiale de tous les personnels de l'éducation, valoriser le développement professionnel sous différentes formes par des activités de formation continue et améliorer les conditions d'exercice du travail de chacune et chacun. Il est urgent de revaloriser le travail de tous les intervenantes et intervenants en éducation par des mesures concrètes ayant certainement des incidences monétaires fortes, mais c'est le prix d'une éducation de qualité pour tous les enfants du Québec et l'avenir de la société.

---

<sup>25</sup> Voir nos revendications pour le développement des compétences langagières des futures enseignantes et enseignants dans le texte du chantier 2 sur le site de **Debout pour l'école !**

<sup>26</sup> Pour des informations sur ce test et notre argumentaire à propos de cette revendication, voir le texte du chantier 2 sur le site de **Debout pour l'école !**

## Références bibliographiques

- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. *Québec français*, 154 : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2009-n154-qf1095144/1831ac.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec, CSÉ.
- Fortier, Isabelle (2016). « La modernisation de l'État québécois : la gouvernance démocratique à l'épreuve des enjeux du managérialisme », *Nouvelles pratiques sociales*, 22, 2, p. 35-50.
- Gauthier-Lacasse, M. (2017). *Les impacts de la Gestion Axée sur les résultats en éducation au Québec sur la condition enseignante : une perspective inspirée de Horkheimer et Adorno*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal (Faculté des sciences de l'éducation), Montréal, Québec.
- Jobin, V. (2012). « La professionnalisation de la formation des enseignants au Québec : une enquête auprès des étudiants en enseignement ». Communication libre. Congrès de l'ACFAS, Palais des congrès de Montréal.
- Kamanzi, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol 52, n° 1 : <http://mje.mcgill.ca/article/view/9330/7212>
- Maranda, M.-F. et S. Viviers (dir., 2011). *L'école en souffrance. Psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Québec : PUL.
- Maranda, M.-F., J.-S. Deslauriers et S. Viviers (2016). L'école en souffrance : enquête-action et critique de l'idéologie managériale, in *L'intervention en sciences humaines, l'importance de représentations*, sous la dir. de L. Negura, Québec : PUL, p. 213-244.
- Office des professions : <https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Avis/Avis-enseignants.pdf> <https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Avis/Avis-enseignants.pdf>
- Paret, Marie-Christine (2018). Aperçu du système scolaire finlandais. Document sur le site de Debout pour l'école !
- Proulx, J.-P. (2017/2009). Le système éducatif du Québec. De la maternelle à l'université. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2016). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des réformes et perspectives pour l'avenir. Texte produit à l'occasion du Bilan 2015 du CAPFE, CRIFPE : Université de Montréal.
- Tardif, M. et Mukamurera, J. (2018). La profession enseignante et sa formation. Dans Montmarquette, C. (dir.). *Le Québec économique 2017 no 7*. Québec : PUL (sous presse : sortie janvier 2018).
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles : De Boeck