

**Notes de la conférence de Suzanne-G. Chartrand,
didacticienne du français au congrès de la FNEEQ, Shawinigan, 27 mai 2015**

Premiers regards critiques sur la formation des maitres¹

J'ai accepté de vous livrer ces quelques réflexions avec une certaine réticence, car j'ai surtout une expérience de terrain : je ne suis pas une spécialiste de la formation des maitres (désormais FM) : une historienne ou une sociologue de l'éducation. Comme didacticienne du français, j'ai enseigné pendant 20 ans dans des programmes universitaires de formation à l'enseignement secondaire surtout, dans quatre universités différentes comme professeure invitée, chargée de cours, professeure et, à ce titre comme membre de comités de programmes de formation, comités qui visent à étudier les programmes et à tenter de les améliorer. Avant d'enseigner à l'université, j'ai enseigné au secondaire et aux adultes.

Mes réflexions et les informations factuelles présentées ici empruntent beaucoup à un récent ouvrage de Maurice Tardif : *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*; PUL, 2013.

Dans mon intervention, je soutiendrai la thèse suivante : la formation des maitres est un révélateur des tensions et des contradictions du système d'éducation du Québec. Elle est imbriquée dans un grand ensemble de structures, de pouvoirs et de discours idéologiques (discours qui reposent moins sur une analyse précise et objective de la réalité que sur des valeurs et des conceptions du monde, dont celles qui concernent l'éducation, liées consciemment ou pas aux intérêts en jeu). Selon moi, il est impossible de réfléchir sérieusement à la formation des maitres sans la remettre dans son réseau de relations, comme tente de le faire le schéma annexé.

Aussi, la FM ne peut être appréhendée uniquement d'un point de vue interne aux programmes de formation des maitres et aux facultés d'éducation qui en sont, en partie, responsables. C'est une grave erreur (ou est-ce un subterfuge?) que font plusieurs intervenants médiatiques (toujours les mêmes) dont le discours vise essentiellement la critique de cette formation, celle des facultés d'éducation, voire de ceux qui y travaillent².

¹ Ces notes adoptent l'orthographe rectifiée. Par formation des maitres ici, nous entendons la formation initiale à l'enseignement au préscolaire, au primaire et au secondaire québécois dans des programmes universitaires de premier cycle de quatre ans dont le diplôme assure aux enseignants leur titularisation.

² Leurs critiques de la FM se résument ainsi : elle serait piètre parce que soi-disant sous la gouverne des pédagogues et non des spécialistes des disciplines. Aussi prônent-ils la nécessité de la transformer, de revenir aux formations d'antan (baccalauréat universitaire, plus des crédits dits de pédagogie). Ce point de vue dont le mépris n'a d'égal que l'ignorance, est tout à fait indéfendable. D'une part, le curriculum du primaire et du secondaire est organisé en « domaines de formation » qui regroupent la plupart du temps plusieurs champs disciplinaires (par exemple le programmes de sciences et technologie ou celui de l'univers social – histoire, géographie et éducation à la citoyenneté –), d'autre part, enseigner pour faire

1. La FM tributaire d'un système éducation (voir schéma)

La FM est dépendante du système d'éducation. Ce dernier renvoie à des finalités, à des structures, à des cursus, à des programmes et principalement aux personnels qui y travaillent, en particulier le corps enseignant qui a la responsabilité de mettre en œuvre les prescriptions de l'État.

Arrêtons-nous sur ses finalités : qu'est-ce que l'institution sociale qu'est l'École poursuit comme finalités? Question complexe, car il n'y a pas de réponse unique. Cette institution sociale, qu'est l'école est traversée de contradictions ; elle est le lieu où s'affrontent (de façon rarement explicite) deux discours sur la finalité de l'École, à quoi correspondent deux visions de la FM qui s'opposent souvent de façon inconsciente par les acteurs, au sein même des universités et des facultés d'éducation.

Le 1^{er} discours voit l'éducation publique, héritière de l'humanisme, comme un outil d'émancipation des individus et des peuples où, entre autres, les enseignants³ doivent être des maîtres, c'est-à-dire des dépositaires de savoirs et savoir-faire et d'une culture générale légitimés socialement. Pour la formation des maîtres, cela implique comme projet un cursus où la philosophie, la sociologie et l'histoire de l'éducation ont une place significative et où les disciplines scolaires sont présentées comme des constructions historiques ayant leur spécificité en matière de finalités, de contenus à enseigner et de démarches pour les faire apprendre ou amener les élèves à se les approprier par, ce qui est du ressort des didactiques disciplinaires (que les détracteurs confondent avec la pédagogie générale des écoles normales de jadis).

Le 2^e discours conçoit l'éducation comme productrice d'une marchandise nécessaire au fonctionnement du système capitaliste où les enseignants sont des rouages de l'institution scolaire (un *appareil idéologique d'État*, disait Althusser) déterminée par des enjeux externes dans le cadre du néolibéralisme et du désengagement de l'État, en rupture avec le keynésianisme d'après-guerre; l'école doit fabriquer une main-d'œuvre compétente, mais surtout flexible, pour un marché changeant sur lequel l'État, l'école et les enseignants n'ont aucune prise. Dans cette perspective, la FM est vue comme un ensemble de techniques et de connaissances pour faire et « tenir » la classe dans le contexte actuel : elle épouse une vision utilitariste, d'où l'insistance sur les stages qui prennent de plus en plus de place depuis la réforme de 1992-94 (le 1/6 des 120 crédits de cours des programmes d'études de 4 ans de la formation des maîtres du primaire et du secondaire), les cours de gestion de classe, de TIC, l'accent mis sur la connaissance des programmes d'études en vigueur (sans en connaître les fondements ni l'histoire des

apprendre demande, certes de solides connaissances des contenus, mais aussi et tout autant des connaissances en socio, psycho et histoire de l'éducation et des disciplines scolaires ainsi qu'en psychologie des enfants et des adolescents, en plus d'une formation pratique sur le terrain : savoirs et savoirs faire qui relèvent des «sciences de l'éducation ». À propos de l'éducation dans l'espace public, notons une exception, les interventions du sociologue et juriste Guy Rocher, un des très rares intellectuels à prendre la parole sur l'éducation et à dire des choses sensées et documentées.

³ En français, le masculin est un genre épïcène; il est utilisé ici conformément aux normes du français et cela sans discrimination pour les femmes.

deux ou trois dernières décennies). Ces enseignements de premier cycle sont massivement assumés par des chargés de cours (entre 50 et 85 % selon les programmes, rarement « professionnalisés » et souvent des étudiants inscrits aux cycles supérieurs); les cours de fondements de l'éducation n'y figurent plus et les cours de didactique sont souvent réduits à un ensemble de recettes.

2. Quelques mises au point sur les conditions objectives de la FM (voir schéma)

La structure politique : la structure de la FM et en bonne partie les contenus des programmes sont, et cela est important, sous la gouverne non pas d'abord des universités et de leurs facultés d'éducation, mais de l'État québécois via le ministère de l'Éducation et sa Direction de la formation et de la titularisation du personnel enseignant, puis du *comité d'agrément*. Ce dernier évalue les programmes et impose des modifications (trop fréquentes et trop radicales) aux programmes d'études selon sa vision des choses inspirées des idéologies du moment et de la conjoncture economicopolitique. Donc, les facultés d'éducation n'ont pas la totale maîtrise d'œuvre des programmes de formation des maitres, ce que ne disent pas ou ignorent les détracteurs de service médiatisés.

La formation des maitres est en partie tributaire des étudiants admis dans ses programmes qui sont contingentés dans toutes les universités québécoises; voici leurs caractéristiques principales :

- les étudiants admis en formation des maitres ont en commun pour la majorité d'entre eux (avec de magnifiques exceptions, il faut le dire et le redire!) d'avoir des cotes R médiocres et de ne pas avoir acquis des compétences langagières de haut niveau et de ne pas présenter d'appétence marquée pour le savoir;
- la composition sociale des étudiants est fort différente de celle des étudiants admis dans les facultés prestigieuses (médecine, droit, psychologie, génie...) : ils proviennent de la classe ouvrière et des couches inférieures de la « classe moyenne » et sont massivement des jeunes femmes (enquête Jobin, cf. Tardif, p. 290-293);
- ils ont une représentation simpliste et très partielle du travail d'enseignant (il faut aimer les enfants, c'est vu comme un travail de relation d'aide, une « caring profession ») et des exigences *praticopratiques* de leur formation; ils ont une vision très utilitariste (enquête Bidjang, cf. Tardif)

3. La FM est aussi à mettre en lien avec la condition enseignante

Si la FM attire ce type d'étudiants, cela doit être mis en lien avec le travail enseignant sur le statut duquel on ne s'entend toujours pas: métier, profession, fonctionnaire de l'État? Quel type de travail et de reconnaissance sociale attendent les futurs enseignants du Québec ?

Leurs conditions matérielles de travail se dégradent depuis 1990 (Tardif, p. 224) et se dégraderont encore plus dans le cadre de la réingénierie de l'État :

- manque de temps et de ressources, surcharge de travail (Deniger, 2004),

- obligation de faire partie d'équipes et de collaborer avec différents partenaires dans et hors de l'école et d'interagir directement avec les parents, ce qui augmente considérablement la tâche;
- précarité importante du corps enseignant :
 - en augmentation depuis 1988; elle atteignait 42,3 % du corps enseignant en 2003-2004 :
 - 36 000 personnes vivant en situation de précarité après 17 ans de scolarité, qui assument 25 % des tâches : phénomène unique dans le monde du travail qui se poursuivra au moins jusqu'en 2010-2020 (Tardif, p. 234-235)
 - sur 55 000 enseignants permanents, il y en a 20 000 qui ne le sont pas et 16 000 qui n'ont que des tâches d'appoint
- on assiste par ailleurs à une augmentation du personnel technique et paratechnique (surveillants, techniciens en éducation spécialisée, etc.) qui interagissent avec les enseignants (Tardif, p. 238);
- rémunération : des salaires qui stagnent depuis 1980 (Tardif, p. 233);
- seul fait positif : les enseignants sont massivement syndiqués, par contre leurs associations professionnelles ont peu de poids politique et n'ont pas la combattivité des décennies antérieures.

Quant aux conditions subjectives : ils disent vivre une perte d'autonomie, un frein à leur créativité, un manque de respect et de considération sociale, etc. La loi 18 de 2008 avec ses contrats de performance imposés aux Commissions scolaires et aux écoles se traduit par une perte d'autonomie au profit des mesures définies par des autorités externes (Tardif, p. 223);

Tout cela occasionne un décrochage d'environ 20 % au secondaire et une souffrance psychologique au travail (voir la magnifique et terrifiante étude *L'école en souffrance* menée sous la dir. de M.-F. Maranda et S. Viviers, 2011 de l'UL).

Il faut donc faire le bilan du travail des enseignants au cours des dernières décennies, mais aussi de l'implication des syndicats d'enseignants dans la lutte pour une éducation émancipatrice dans la société québécoise⁴. On en arrive à la question fondamentale du sens de l'éducation dans notre société, ce dont les intellectuels et les élites québécoises parlent peu...Pourquoi?

4. À quoi sert l'éducation publique : trois points de vue sur l'école

Quelle valeur est attachée réellement et concrètement à l'éducation que reçoivent les enfants de notre pays dans le cadre de l'école publique de masse? Là encore, il n'y a pas une réponse, mais une pléiade de positions, dont certaines assez tranchées, disons trois, pour faire court :

⁴ Voir les conférences de Daine Ravitch sur la situation dont la pauvreté du système scolaire américain <http://dianeravitch.com/>

- la 1^{re}, mercantile, néolibérale qui ne s'avoue pas, mais qui est bien argumentée dans les grands organismes internationaux comme l'OCDE, la Banque mondiale, le FMI et le Conseil canadien des ministres de l'Éducation et qui ne s'intéresse qu'à une main-d'œuvre flexible! performante! aliénée, car n'ayant aucun contrôle sur son travail (et sa vie?), qui sera formée en partie sur le marché du travail en changement; de plus, l'éducation est vue comme un outil de promotion nationale influençant entre autres la cote de crédit (d'où les concours internationaux : PISA, etc.);

La qualité du corps enseignant est jugée à l'aune de la réussite des élèves évaluée par des tests standardisés, aseptisés qui entraînent une pratique de bachotage (*drill*) en vue de la réussite à ces examens nationaux et internationaux au détriment d'un enseignement en vue de réels apprentissages;

- la 2^e, que je qualifierais de *réformiste nostalgique* qui prône un retour au passé sans prendre en compte que toutes les conditions objectives de l'exercice du métier d'enseignant ont radicalement changé depuis les années 70;

- la 3^e, évidemment fortement minoritaire, celle que je défends qui pense que l'éducation publique va mal, très mal; que des changements ne seront possibles que par des luttes syndicales certes, mais aussi politiques, sociales et idéologiques fortes et organisées.

5. Des pistes de réflexion et d'action

Lutter de façon plus concertée et politique contre les politiques dites d'austérité qui sont principalement des politiques qui visent le démantèlement de l'État « providence », la réorganisation bureaucratique, autoritaire et antidémocratique de l'État québécois, dont l'appareil scolaire et l'Université.

Impulser dans tout le mouvement syndical une réflexion sur le sens de l'éducation (préciser les objectifs de l'éducation et évaluer les obstacles) et amener les organisations syndicales à sortir de leur repli sur les questions fondamentales de l'éducation par crainte de la critique du travail de leurs membres.

Mener la lutte idéologique, entre autres être présents sur la place publique et ne pas laisser tout le champ aux courants des nostalgiques et des mercantiles, même si c'est particulièrement les nostalgiques qui ont la parole; les autres ayant le pouvoir...

Remettre à l'ordre du jour la lutte pour l'abolition des écoles privées, car l'éducation est une responsabilité fondamentale d'un État démocratique et son système doit être accessible selon les mêmes critères pour tous. Le système scolaire québécois vit un *régime d'apartheid* (Christian Berthelot). Le système des écoles privées financées par l'État opère une sélection (officielle ou officieuse) des élèves, comme d'ailleurs les filières d'élite du système public (PEI, musique/théâtre/danse/sport études, etc.) mises sur pied soi-disant pour concurrencer le privé. En fait, l'apparition de ces filières d'élite s'explique surtout parce que l'on considère que l'école publique *régulière* n'assure pas une instruction et une éducation de qualité. Aussi, on confine la masse des élèves du

peuple dans des écoles de deuxième zone, à tous points de vue : équipement, corps enseignant, projets, etc., et on prétend encore parler *d'égalité des chances*.

Exiger des mesures concrètes pour la valorisation de la formation des maîtres qui passe concrètement par une baisse des contingentements accordés par le MEQ aux universités et une augmentation de la cote R et des compétences de haut niveau en français écrit et oral à l'entrée dans les programmes (voir la sinistre blague de l'examen de français écrit pour accéder à la profession, le TECFÉE : *il faut un examen exigeant, que tout le monde va réussir sic!* a affirmé un recteur; ces derniers ont accepté un nombre illimité de passations du test, ce qui en invalide la portée). Pour proposer une formation de qualité, il faudra avoir le courage politique de remettre en question, comme l'ont fait les États généraux de l'éducation de 1996, la pertinence d'avoir des programmes de formation des maîtres dans toutes les universités québécoises francophones étant donné le manque crucial de main-d'œuvre qualifiée pour dispenser ces cours. A-t-on huit facultés de médecine ou de droit ou de génie au Québec? Non! L'argument des besoins en régions ne tient pas.

En conclusion, disons brièvement que la FM ne répond pas adéquatement aux défis d'une formation de qualité qui impulserait **un enseignement de qualité pour tous**, entre autres à cause des directives du ministère de l'Éducation et de ses partis-pris idéologiques contestables et changeants, du peu de courage politique des universités de les remettre en question, des ressources matérielles insuffisantes et du manque criant de formateurs compétents pour assurer les enseignements obligatoires, du type de population étudiante qui sont inscrits dans ces programmes et du silence complice de l'élite intellectuelle québécoise pour qui l'éducation des enfants du peuple compte pour peu.

