

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	vi
LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES FIGURES	xiii
LISTE DES GRAPHIQUES	xiv
LISTE DES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS	xv
REMERCIEMENTS	xvii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	9
1.1. La professionnalisation de l'enseignement	10
1.1.1. Conceptions et modèles.....	10
1.1.2. La base de connaissances en enseignement : une dimension problématique de la professionnalisation.....	17
1.1.3. La formation des enseignants à l'université	22
1.2. La comparaison du Québec et de l'Ontario : quelle pertinence? Quelle comparabilité?	31
1.3. Objet de recherche	40
1.4. Pertinence scientifique et sociale de la thèse	41
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	43
2.1. La sociologie des professions	44
2.1.1. Le fonctionnalisme	45
2.1.2. L'interactionnisme	49
2.1.3. L'approche conflictualiste ou critique.....	55
2.1.3.1. Le courant néo-marxiste	55
2.1.3.2. Le courant néo-wébérien	57
2.2. Savoirs professionnels et formation à l'enseignement	79
2.2.1. Les typologies sur la base de connaissances en enseignement.....	81
2.2.1.1. Shulman (1986, 1987).....	83
2.2.1.2. Grossman et Richert (1988) et Grossman (1990)	87
2.2.1.3. Tardif, Lessard et Lahaye (1991).....	89
2.2.1.4. Tamir (1991).....	90
2.2.1.5. Churukian (1993).....	91
2.2.1.6. Carlsen (1999).....	92
2.2.1.7. Darling-Hammond (2006)	93
2.2.1.8. Desjardins et Dezutter (2009).....	96
2.2.1.9. Tardif et Borges (2009).....	97

2.3. Questions de recherche.....	103
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	105
3.1. Le type de recherche.....	106
3.2. Design de la recherche.....	107
3.2.1. Volets de recherche	107
3.2.2. Échantillonnage.....	110
3.2.3. Méthodes de collecte et d'analyse des données	113
CHAPITRE 4 L'ÉVOLUTION DU SAVOIR ET DE LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	124
4.1. La rationalisation du savoir enseignant.....	125
4.1.1. L'importance de la « science » pédagogique au Québec	127
4.1.1.1. L'institutionnalisation de la formation des enseignants	127
4.1.1.2. Le Rapport Parent : symbole de rupture dans la conception du savoir et de la formation des enseignants.....	131
4.1.2. L'éducation libérale en Ontario.....	137
4.1.2.1. L'institutionnalisation de la formation des enseignants	137
4.1.2.2. Le Rapport Hope.....	141
4.1.3. Deux modèles distincts de rationalisation	149
4.2. La professionnalisation et l'importance du savoir pratique.....	152
4.2.1. La formation par compétences au Québec	152
4.2.2. La formation allongée en Ontario	168
4.2.3. Deux professionnalisations « semblables mais différentes »	175
4.3. Le rôle de l'État	179
4.3.1. Le ministère de l'Éducation au Québec	179
4.3.2. L'Ordre professionnel en Ontario.....	184
4.3.3. Une gouvernance politique et une gouvernance corporatiste	194
CHAPITRE 5 LES MODÈLES ACTUELS DE FORMATION ET LE SAVOIR FORMEL.....	200
5.1. Les programmes de formation à l'enseignement dans les universités québécoises et ontariennes	201
5.1.1. Les modèles de formation.....	201
5.1.2. Les objectifs de la formation	206
5.1.3. Les structures facultaires	212
5.2. La hiérarchisation des savoirs dans la formation.....	216
5.2.1. La hiérarchisation des savoirs dans les universités québécoises.....	219
5.2.2. La hiérarchisation des savoirs dans les universités ontariennes.....	228
5.3. Savoir formel et fermeture sociale	242
5.4. Une formation professionnelle ou académique pour les enseignants?	249
CONCLUSION	253
RÉFÉRENCES GÉNÉRALES.....	266
CORPUS DE DOCUMENTS	279

ANNEXE 1 : Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante	286
ANNEXE 2 : Normes d'exercice de la profession enseignante	288
ANNEXE 3 : Normes de déontologie de la profession enseignante.....	290
ANNEXE 4 : Classification des cours dans les universités québécoises	291
ANNEXE 5 : Classification des cours dans les universités ontariennes	313

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I. Les savoirs des enseignants selon les approches sociologiques des professions	77
Tableau II. Volets de recherche et dimensions pour l'analyse du savoir professionnel.....	110
Tableau III. Les deux cas étudiés et les types de données pour collecte et analyse	113
Tableau IV. Corpus de documents.....	116
Tableau V. La collecte et l'analyse des données.....	123
Tableau VI. Le parcours des enseignants au Québec (modèle à diplôme unique) et en Ontario (modèle de formation simultané ou consécutif).....	205
Tableau VII. Le parcours des enseignants selon un modèle de formation simultané ou consécutif à l'Université Lakehead	205
Tableau VIII. Les facultés/départements d'éducation dans 12 universités au Québec	212
Tableau IX. Les facultés/départements d'éducation dans 13 universités en Ontario.....	214
Tableau X. Le pourcentage des domaines de savoirs dans les universités québécoises	219
Tableau XI. Le nombre de crédits/heures de stage dans les universités québécoises	226
Tableau XII. Le pourcentage des domaines de savoirs dans les universités ontariennes	228
Tableau XIII. Les 12 universités québécoises qui offrent le programme de formation initiale en éducation préscolaire et enseignement primaire.....	244
Tableau XIV. Les 13 universités publiques en Ontario qui offrent le programme de formation initiale en enseignement primaire	245

LISTE DES FIGURES

Figure 1. La stratégie professionnelle (« Professional Project ») de Larson	61
--	-----------

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1. Les thèmes présents dans les descriptions des programmes de formation au Québec	210
Graphique 2. Les thèmes présents dans les descriptions des programmes de formation en Ontario.....	211
Graphique 3. Le pourcentage des domaines de savoirs dans les universités québécoises	220
Graphiques 4 à 15. Le pourcentage des domaines de savoirs dans chaque université au Québec	221
Graphique 16. Le pourcentage des domaines de savoirs dans les universités ontariennes.....	229
Graphiques 17 à 28. Le pourcentage des domaines de savoirs dans chaque université en Ontario.....	231

LISTE DES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

ACDE	Association Canadienne des Doyens et Doyennes d'Éducation
AIT	<i>Agreement on Internal Trade</i>
B.A.	Baccalauréat ès arts
B.ASc.	Baccalauréat en sciences appliquées
B.Ed	Baccalauréat en éducation
B.Sc.	Baccalauréat ès sciences
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement du Québec
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CEQ	Corporation de l'enseignement du Québec
CIP	Conseil de l'Instruction publique
CCFPE	Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CREPUQ	Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
DIP	Département de l'Instruction publique
EIC	<i>Education Improvement Commission</i>
EQAO	<i>Education Quality and Accountability Office</i>
ETS	<i>Educational Testing Services</i>
FMI	Fonds Monétaire International

MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
NTIP	<i>New Teacher Induction Program</i>
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
OADE	<i>Ontario Association of Deans of Education</i>
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OCE	<i>Ontario College of Education</i>
OECTA	<i>Ontario English Catholic Teachers' Association</i>
OTF	<i>Ontario Teachers' Federation</i>
OTQT	<i>Ontario Teacher Qualifying Test</i>
PCK	<i>Pedagogical Content Knowledge</i>
PIPNE	Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant
TIC	Technologie(s) de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Univesité du Québec à Rimouski
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQO	Université du Québec en Outaouais
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

REMERCIEMENTS

Mettre le point final à cette thèse me comble de bonheur, mais aussi de nostalgie. Une nostalgie « positive », cependant, car celle-ci m'amène à considérer quatre ans d'un parcours doctoral magnifique à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, où j'ai eu la chance de bénéficier du meilleur des encadrements, ainsi que de rencontrer des collègues et des amis formidables.

Lorsque je parle d'un encadrement formidable, je fais référence à mon directeur de recherche, le professeur Maurice Tardif, qui m'accompagne depuis le début de mes études supérieures à la maîtrise en 2010 et qui a également supervisé mon doctorat. Il a été témoin non seulement de mon insertion dans le domaine de la recherche, mais aussi dans un nouveau pays, une nouvelle langue, ainsi qu'une nouvelle culture. Depuis le début, le professeur Tardif a non seulement cru en moi, mais m'a aussi offert d'incroyables opportunités. Il m'a accueilli au sein de ses activités de recherche, m'a offert de nombreuses occasions de publier et d'enseigner, il m'a appuyé financièrement, mais surtout, m'a beaucoup appris! Il m'a inspirée, m'a montré des voies théoriques extrêmement intéressantes, m'a enrichie de ses conseils et de ses conversations. À lui, je dis un grand merci! J'ai été chanceuse et honorée de l'avoir comme directeur de recherche et je ne possède que de merveilleux souvenirs de mon parcours universitaire!

Un grand merci aussi au professeur Martial Dembélé, avec qui j'ai eu la chance de collaborer dans des activités de recherche et d'enseignement et qui a fait partie de mon jury d'examen de synthèse, de devis de recherche et de ma thèse. Ses apports et son engagement dans l'évaluation des différentes étapes de mon travail de recherche doctorale ont été précieux pour l'amélioration de ce dernier. Par ailleurs, le professeur Dembélé m'a beaucoup écoutée et conseillée quand j'ai eu des doutes concernant le chemin à suivre. Son appui a été inestimable.

Je remercie également la professeure Monica Cividini, membre externe de mon jury de thèse, qui a offert des commentaires essentiels et très pertinents pour l'amélioration de la version finale de ma thèse et qui m'a beaucoup conseillée et encouragée dans la poursuite de mon travail. Un merci très spécial aux professeurs Francisco Loiola et Annie Malo, membres de mon jury de thèse et de mon devis de recherche, qui ont accepté de m'évaluer et qui ont aussi livré des commentaires fondamentaux pour le progrès de ma recherche.

Merci à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, au Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, à la Faculté des études supérieures et postdoctorales, et à l'Université de Montréal, pour leur appui, leur encadrement et les bourses d'études qui ont facilité ma réussite. Merci aux membres du CRIFPE et à son personnel, surtout à Sophie Goyer, qui a toujours été prête à m'aider. Merci à Francis et à Simon, pour leur soutien inconditionnel. Merci au CRSH pour son appui à travers la bourse Joseph-Armand Bombardier, qui m'a permis de terminer mon doctorat sans aucun souci financier. Merci aussi au FRQSC pour m'avoir offert des bourses d'études doctorales. Merci à l'UQAT, de croire en moi en m'accueillant au sein de son corps professoral.

Et finalement, merci à ma famille, à qui je dois la réussite de ce grand projet!

INTRODUCTION GÉNÉRALE

[U]n savoir demeure toujours le secret de celui qui sait; une parole cache son auteur autant qu'elle l'exprime. À tout le moins, son sens n'est jamais donné; il faut le chercher, d'équivoque en équivoque, sans être sûr de réussir à le deviner.

- Gusdorf, Pourquoi des professeurs?, 1963

« Qu'est-ce qu'un enseignant sait? » ou encore « qu'est-ce qu'un enseignant devrait apprendre et savoir au terme de sa formation initiale? ». Ces questions, aussi simples qu'elles puissent paraître, sont la source de débats et de controverses depuis deux siècles (Lussi Borer, 2015). Bien que la littérature scientifique dans le domaine de l'éducation apporte déjà certaines réponses, elles n'en demeurent pas moins multiples et sans consensus. En effet, malgré le grand effort de théorisation pédagogique et didactique qui est fait et la formalisation croissante que connaît la pratique enseignante, l'évolution de la recherche sur les savoirs des enseignants manifeste une multiplication de typologies et de points de vue.

Ainsi, lorsqu'on parle des savoirs des enseignants, le sujet devient complexe, car le sens même du mot « savoirs » fait appel à des conceptions différenciées qui tendent à se confondre avec d'autres concepts. Car de quels savoirs est-il question au juste? De ceux issus des connaissances au sens d'une culture générale, ou encore de ceux issus des savoir-faire, habiletés et compétences professionnelles? Ou bien se réfère-t-on plutôt aux croyances, expériences et certitudes individuelles? Parle-t-on plutôt des connaissances savantes acquises lors de la formation universitaire? On le voit, les savoirs propres à l'enseignement, comme pour toute profession, sont multiples et multiformes et leur détermination fait l'objet d'un nombre impressionnant de recherches, d'ouvrages et de travaux élaborés à partir de différentes démarches et disciplines : l'analyse du travail enseignant, l'ergonomie, la sociologie, la psychologie, les matières scolaires (Hofstetter et Schneuwly, 2009; Tardif, 2000).

D'autres questions portent sur les programmes de formation. En effet, quels savoirs devrait-on inclure dans les programmes de formation initiale? Faut-il vraiment former les enseignants à l'université ou l'expérience de travail est-elle suffisante pour acquérir les savoirs nécessaires pour exercer cette profession? Faut-il favoriser les savoirs issus de l'expérience pratique à travers des stages plus longs? Faut-il inclure des savoirs savants? Comment transformer les savoirs savants en savoirs à enseigner? Qu'en est-il des savoirs pédagogiques et didactiques? Quelle est la pertinence des savoirs en sciences humaines et sociales et en sciences de l'éducation?

Considérant les programmes de formation, le découpage des savoirs en savoirs dispensés dans un ordre curriculaire donné entraîne aussi son lot de questions. Car l'organisation des savoirs dans un programme de formation amène obligatoirement des enjeux d'exhaustivité, de systématisme et de progressivité inscrits dans une logique de conception d'une formation. Pour pouvoir être mis en curriculum, les savoirs professionnels doivent être dépersonnalisés, formalisés, généralisés (Lussi Borer, 2015), bref, « explicités selon les règles de la logique et par là, diffusables à l'infini et reproductibles par tous » (Rey, 2006, p. 88). Cela dit, le découpage des savoirs en curriculum ne peut pas présenter une vision statique et fixe comme si ceux-ci étaient reproduits de manière impersonnelle par les enseignants, car ces savoirs seront ensuite transformés selon les expériences et l'histoire de vie de chaque enseignant ainsi que par les problématiques rencontrées dans son contexte de travail.

Ainsi, une des difficultés des formations professionnelles à l'enseignement réside notamment dans la transformation effectuée par ce découpage des savoirs en savoirs formalisés et dépersonnalisés, voire décontextualisés (Lussi Borer, 2015). En effet, l'enseignement étant un métier de l'humain et pour l'humain, et « l'objet de travail » étant difficilement contrôlable, ces enjeux deviennent plus complexes. Plusieurs études ont documenté que les enseignants se sentent souvent mal formés pour faire face aux défis de leur travail et qu'ils vivent une sorte de choc de la réalité lors de l'entrée dans le métier (Veenman, 1984, cité par Korthagen, Loughran et Russell, 2006), ainsi qu'un effet de « *washing-out* » des connaissances acquises au cours du programme de

formation, ce qui soulève des doutes quant à savoir si les objectifs de la formation des enseignants ont effectivement été réalisés (Cole et Knowles, 1993; Zeichner et Tabachnick, 1981, cités par Korthagen *et al.*, 2006). Ainsi, et malgré toutes les pistes et perspectives que propose la documentation actuelle sur les savoirs des enseignants, la réponse aux questions « qu'est-ce qu'un enseignant devrait savoir? » et « qu'est-ce qu'il devrait apprendre en formation initiale? » méritent d'être approfondies.

Les savoirs formalisés, présents dans les formations actuelles à l'enseignement, sont le résultat non seulement de la recherche sur les savoirs, mais s'inscrivent aussi dans un contexte historique et politique d'encadrement de la formation des enseignants. Les savoirs qu'un enseignant devrait posséder deviennent contextuels et sont régis par les politiques de formation des enseignants dans un contexte donné. Comme le montre Lang (2009, p. 289), « métiers et savoirs s'inscrivent dans des contextes historiques et institutionnels déterminés, dans la dépendance d'autorités de tutelle qui les contrôlent ». Ces savoirs sont souvent transformés en standards de formation ou en référentiels de compétences qui encadrent la formation universitaire. Ces référentiels doivent donc être pris en compte par les universités quand vient le moment de définir les contenus à la base des formations professionnelles à l'enseignement :

le référentiel se situe quelque part entre le travail réel (ce que font les enseignants dans l'exercice de leur métier), le travail prescrit (ce qu'on leur demande de faire, notamment dans le contexte de la réforme) et le travail idéalisé (ce qu'on souhaiterait faire apparaître à travers le développement d'une nouvelle professionnalité) (Legendre et David, 2012, cités par Paquay, 2012, p. 160)

Cette thèse s'inscrit dans cette problématique. Nous analysons les programmes de formation actuels ainsi que les conceptions sous-jacentes à l'inclusion de ces savoirs dans ces mêmes programmes. Nous nous intéressons, plus spécifiquement, à trois enjeux qui touchent les savoirs des enseignants : les conceptions professionnelles et les savoirs dans la formation (soit la recherche sur « qu'est-ce qu'un enseignant devrait savoir et pourquoi? »); les standards ou référentiels de compétences qui encadrent les savoirs à inclure dans les programmes de formation; et, finalement, les savoirs qui sont

inclus dans les programmes de formation actuels, à la suite d'un processus institutionnel à travers lequel chaque université choisit les contenus selon ces deux premiers enjeux.

Pour notre analyse, nous avons choisi deux provinces canadiennes, le Québec et l'Ontario. Nous le verrons plus loin, ces deux provinces présentent des caractéristiques qui les différencient amplement, mais aussi des développements semblables dans les conceptions professionnelles de la formation. Mais pourquoi donc une comparaison? Le point de vue comparatif nous a permis de mieux comprendre les résultats dans leur contexte, ainsi que d'analyser la manière dont les enjeux historiques et politiques qui déterminent en partie la formation des enseignants dans un contexte donné influencent et différencient les contenus dans les programmes. En effet, en accord avec les propos de Lang (2009), la question des savoirs de référence d'un groupe professionnel est imbriquée avec des enjeux contextuels (historiques, sociaux, politiques, ainsi que géographiques) qui font en sorte qu'une diversité existe en ce qui a trait à ces savoirs de référence et aux modèles de professionnalité.

Notre sujet de recherche porte donc sur les savoirs à la base de la formation des enseignants d'un point de vue comparatif entre le Québec et l'Ontario. Nous nous intéressons plus précisément aux savoirs que les enseignants doivent acquérir dans le cadre de leurs programmes de formation initiale, c'est-à-dire ce que nous appellerons les *savoirs formels*. Quelle est la nature de ces savoirs? Comment sont-ils conçus dans les universités québécoises et ontariennes? Comment sont-ils mis concrètement en œuvre dans les programmes? Est-ce qu'il y a des modalités d'articulation entre les cours théoriques et pratiques? Quelle est la place des stages? La place de la recherche? Y a-t-il des différences entre ce que les enseignants sont censés apprendre selon la province (Québec ou Ontario) ou, au contraire, une base de connaissances uniformisée ou du moins convergente est-elle visible dans ces deux contextes différents? S'il y a des différences, où se situent-elles?

Cette thèse est organisée en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, consacré à la problématique, nous exposons dans un premier temps le mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Ce sujet est à la source de notre questionnement sur les savoirs enseignants, car l'édification d'une base de connaissances propre à l'enseignement a été l'un des objectifs principaux de ce mouvement. Dans un deuxième temps, nous présentons une discussion sur la base de connaissances en enseignement, car, bien qu'elle ait été l'un des objectifs premiers de la professionnalisation de l'enseignement, elle en est aussi la caractéristique la plus problématique, notamment à cause de la difficulté qui existe dans la conceptualisation ou l'explicitation des savoirs des enseignants. Dans un troisième temps, le lien qui existe entre cette difficulté d'explicitation des savoirs des enseignants et la légitimité de leur formation est discuté, car cette difficulté est si importante qu'elle pourrait conduire à une remise en question de la nécessité d'une formation formelle pour les enseignants, celle-ci risquant d'être dérégulée comme c'est déjà le cas dans certains états américains. Cela pose aussi des questions liées aux contenus et aux structures de la formation. Par la suite, les deux contextes à comparer, soit le Québec et l'Ontario, sont présentés, ainsi que leur pertinence et comparabilité en lien avec notre sujet de recherche. Finalement, nous présentons la pertinence scientifique et sociale de la thèse.

Le deuxième chapitre, consacré au cadre théorique, se présente comme la base de toute notre réflexion sur les savoirs et la professionnalisation des enseignants. Divisé en deux parties, il vise spécifiquement à présenter dans la première partie la sociologie des professions et ses différentes approches, nous amenant à mettre en lumière la conceptualisation des professions et de leurs savoirs selon chacune de ces approches sociologiques. Nous y expliquons également de quelle manière l'approche dite « néo-wébérienne » permet une analyse comparative des savoirs à la base de la formation professionnelle en tenant compte des enjeux qui nous intéressent pour notre comparaison : la recherche actuelle dans ce domaine, ainsi que la formalisation des savoirs et les aspects normatifs (la certification et les standards) et contextuels (historiques et politiques) qui encadrent ces savoirs. La deuxième partie du cadre théorique est consacrée au champ spécifique des savoirs à la base des formations à

l'enseignement. Nous examinons de manière critique les typologies les plus reconnues dans ce domaine et nous choisissons une typologie qui va guider notre comparaison. À la fin de ce chapitre, nous présentons nos questions de recherche.

Dans le troisième chapitre consacré à la méthodologie, nous présentons le type de recherche effectuée : comparative et descriptive. Cette démarche nous a permis de comparer les savoirs à la base de la formation des enseignants dans ces deux provinces selon deux volets de recherche : 1) l'étude de la dimension *politique* et *contextuelle* du savoir enseignant à travers une démarche historique d'analyse de la rationalisation du savoir et du rôle de l'État dans l'encadrement de la formation; 2) l'étude de la dimension *formelle* du savoir, à travers une comparaison des modèles et contenus de la formation dans chacune des provinces. Le premier volet de recherche a été basé sur l'analyse de 70 documents, incluant des documents politiques et des travaux de recherche. Pour le deuxième volet de recherche, une analyse et une comparaison des modèles et contenus de formation ont été réalisées sur 25 programmes de formation et 1 030 descriptifs de cours.

Dans le chapitre quatre, nous présentons les résultats qui portent sur la dimension *politique* et *contextuelle* du savoir. À travers une analyse historique et sociologique de l'évolution du savoir et de la formation à l'enseignement dans les deux provinces, nous établissons les tendances d'institutionnalisation, de rationalisation, de professionnalisation et du contrôle étatique du savoir dans ces contextes. Nous expliquons les similarités et les différences dans cette évolution entre les deux provinces à des moments historiques clés : 1) la rationalisation du savoir enseignant dans les années 1960, lorsque le Québec a octroyé une importance accrue à la « science » pédagogique et l'Ontario a établi l'importance d'une formation académique pour les enseignants. Dans les deux cas, les différentes conceptions du savoir professionnel auront une influence importante sur l'universitarisation et le choix des modèles de formation; 2) les différences et similarités concernant la professionnalisation des années 1980, 1990 et 2000 sont aussi discutées dans ce chapitre. L'importance du savoir pratique aura une influence sur des changements de

conceptions dans les deux provinces, mais des différences historiques resteront encore visibles concernant la place accordée aux savoirs académiques dans les formations; 3) enfin, ce chapitre présente une analyse comparative du rôle de l'État dans l'encadrement de la formation dans ces deux provinces, ce qui nous permet d'établir des tendances internationales du contrôle étatique accru, mais des modèles distincts entre ces deux provinces : un modèle *politique* au Québec, contre un modèle *corporatiste* en Ontario.

Le cinquième chapitre présente une analyse du *savoir formel* à la base de la formation à l'enseignement primaire dans ces deux provinces par le biais d'une comparaison des modèles de formation actuels et des contenus des programmes. Tout d'abord, les différences entre les parcours des enseignants dans les deux provinces seront établies, mettant ainsi en lumière d'importantes différences existant au niveau des savoirs que les enseignants acquièrent à travers leur formation. Ensuite, une comparaison des contenus des programmes nous permettra d'établir des différences inter et intra-provinciales, faisant en sorte qu'une uniformité ou homogénéité du savoir enseignant demeure encore complexe. De plus, le savoir formel est analysé en relation avec le concept de *fermeture sociale*, nous permettant d'établir des relations complexes qui existent entre savoir enseignant et marché de l'emploi, ainsi que les problématiques qui demeurent dans la consécution d'un emploi stable dans la profession. Enfin, la question de la formation académique, par opposition à la formation professionnelle pour les enseignants et le besoin d'un certain équilibre entre les deux est discuté à la fin du chapitre.

Nous concluons cette thèse en revenant sur notre objet de recherche, soit le savoir des enseignants, et l'analyse comparative que nous en réalisons à travers l'approche sociologique néo-wébérienne. Nous discutons de la pertinence et des apports de cette recherche, et nous exposons également ses limites. Cette discussion nous permet de faire état à la fois de la complexité, mais aussi de l'intérêt de l'application du modèle théorique néo-wébérien pour l'étude et la comparaison des savoirs et des modèles de formation professionnelle dans différents contextes sociaux.

Enfin, nous présentons des perspectives de recherche futures dans le domaine du savoir des enseignants, de la recherche comparative et de l'analyse sociologique de la profession enseignante en général.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Depuis déjà 30 ans, les systèmes d'éducation en Europe et en Amérique du Nord, incluant le Canada, connaissent d'importantes transformations et réformes au niveau des organisations, des acteurs, des idéologies et des pratiques (Carbonneau et Tardif, 2002). Ces transformations sont orientées par de nouveaux enjeux économiques, sociaux et culturels : l'environnement social qui se complexifie, la nécessité de mieux arrimer l'offre scolaire aux besoins de la nouvelle économie du savoir, l'influence des grandes organisations intergouvernementales et des agences internationales (OCDE, FMI, UNESCO, Banque mondiale, Union Européenne), ainsi que l'émergence de nouveaux modèles de citoyenneté liés au pluralisme culturel (Tardif, 2013a).

Ces transformations et réformes sont composées de multiples facettes : généralisation et allongement de la scolarisation, expansion des systèmes d'enseignement, diversification des institutions et des partenariats de formation, élévation du niveau des certifications professionnelles, exigence du *life long learning* (Hofstetter et Schneuwly, 2009). Entre autres choses, ces changements ont fini par entraîner une restructuration des modèles traditionnels de formation des enseignants ainsi que de la recherche en éducation, modifiant substantiellement les liens entre la théorie et la pratique (Carbonneau et Tardif, 2002).

L'idée de professionnalisation de l'enseignement et, par conséquent, de la formation à l'enseignement, est l'un des principaux vecteurs de ces réformes (Carbonneau et Tardif, 2002). Initié depuis le milieu des années 1980 aux États-Unis, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement fut une réaction à une perception négative d'un certain « idiotisme professionnel » dans le milieu de l'enseignement (Tardif, Borges et Malo, 2012). La profession enseignante était en effet mal perçue par le grand public américain et par les autorités politiques et universitaires.

Plusieurs rapports, notamment ceux du Holmes Group (1986) et de la Carnegie Corporation (1986), ont dénoncé l'échec de l'école américaine et la faiblesse de la formation des enseignants (Tardif *et al.*, 2012). Les facultés d'éducation ont été sévèrement critiquées pour leur approche de formation trop disciplinaire et fragmentée, formation et recherche étant détachées de la pratique et des praticiens (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Il fut donc proposé de « professionnaliser » les enseignants et leur formation. Mais qu'est-ce que cela voulait dire?

1.1. La professionnalisation de l'enseignement

1.1.1. Conceptions et modèles

Les concepts de « profession » et de « professionnalisation » se comprennent mieux à la lumière d'un champ spécifique de la sociologie : « la sociologie des professions ». Selon chaque approche sociologique, les définitions de ces concepts peuvent différer sur plusieurs aspects, notamment¹ : la place du savoir et de la formation dans la profession, l'autonomie et l'éthique professionnelle, la reconnaissance et le statut social du groupe professionnel, les ordres professionnels ou la gouvernance de la profession. De plus, la professionnalisation reste une notion débattue et sa signification varie selon les travaux qui lui sont consacrés et les visées idéologiques qui les animent. Il en est de même de ses multiples traductions en politiques et en programmes de formation qui fluctuent sous les effets combinés des contextes provinciaux et des choix politiques puis des ressources des universités et des contraintes auxquelles elles sont confrontées (Wentzel et Malet, 2010). Ainsi, et étant donné que la professionnalisation relève d'une intention sociale, elle ferait l'objet d'une charge idéologique forte, qui renvoie à des enjeux qui se différencient selon les acteurs qui la promeuvent (Wittorski, 2008).

Cela dit, la professionnalisation peut être comprise de manière générale comme le processus historique permettant à un corps de métier de devenir une profession selon

¹ Nous développerons davantage sur le sujet dans le deuxième chapitre de cette thèse.

le modèle des professions établies comme la médecine et le droit. Mais alors, comment comprendre ce mouvement de professionnalisation dans le domaine de l'enseignement? Tardif (2013a) caractérise le mouvement de professionnalisation de l'enseignement des années 1980 et 1990 selon trois grands objectifs : a) améliorer la performance du système éducatif; b) passer du métier à la profession; et c) édifier une base de connaissances (« *Knowledge Base* ») pour l'enseignement. Observons-les brièvement.

a) *Améliorer la performance du système éducatif*

La professionnalisation de l'enseignement est liée à des pressions économiques et politiques pour l'amélioration des systèmes éducatifs et donc de la performance des enseignants. Depuis les années 1960 et 1970, force est de constater que les promesses de démocratisation scolaire ne se sont pas traduites par la réussite du plus grand nombre d'élèves. Au contraire même : l'école est en échec. Il fallait donc mettre en place des politiques d'efficacité qui ont entraîné avec elles un mouvement de décentralisation des systèmes scolaires dans l'objectif de transférer une partie des ressources et des responsabilités vers les unités de base, soit, en l'occurrence, les écoles.

Or, selon Tardif (2013a), ces réformes s'accompagnent aussi de nouveaux mécanismes de contrôle : l'imputabilité, la reddition de compte, l'obligation de résultats et le contrat de performance. En donnant plus de pouvoir aux établissements locaux et aux enseignants, les autorités éducatives tenteraient d'accroître l'autonomie des enseignants, de rapprocher les universités et les écoles, ainsi que de valoriser l'enseignement et accroître son prestige afin de recruter les meilleurs éléments pour le renouvellement de la profession. En effet, des rapports d'organisations internationales comme celui de l'OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, exemplifient ces nouvelles préoccupations présentes un peu partout dans le monde et qui font référence à la place importante qu'occupent les enseignants et leur formation dans le développement éducatif et économique des pays développés et en développement.

b) Passer du métier à la profession

En lien avec le premier objectif, il importait aussi d'élever le statut de l'enseignement, c'est-à-dire de le faire passer du statut de métier à celui de profession. Cette transition devenait donc l'objectif prioritaire du mouvement de professionnalisation. Pour ce faire, il fallait offrir aux enseignants une formation universitaire de haut niveau intellectuel, permettant le développement de compétences professionnelles basées sur des savoirs scientifiques. Selon Tardif (2013a), les autorités éducatives voulaient faire passer l'enseignement d'une vision routinière de la pédagogie à une conception novatrice, ainsi que passer du rôle d'un enseignant fonctionnaire à celui d'un enseignant professionnel autonome, mais qui soit aussi imputable et responsable de ses choix, ce qui nécessitait une évaluation de l'enseignement.

Enfin, en considérant les enseignants comme des experts de la pédagogie, qui basent leurs pratiques professionnelles sur des connaissances scientifiques, l'ancien savoir d'expérience qui était à la base de leur profession et de leur formation dans les écoles normales devait céder sa place à un savoir fondé sur la recherche universitaire au service de l'action professionnelle. Cela a conduit, finalement, à une vision réflexive de l'acte d'enseigner. Cet aspect nous amène au troisième objectif de la professionnalisation de l'enseignement.

c) Édifier une base de connaissances (« Knowledge Base ») pour l'enseignement

Pour qu'une activité soit considérée comme « professionnelle », elle doit reposer sur des connaissances scientifiques issues de la recherche universitaire, mais ces connaissances doivent aussi avoir une efficacité pratique pour les professionnels. Ainsi, selon Tardif (2013a), s'est développé avec l'éclosion du mouvement de professionnalisation un vaste champ de recherche qui vise à définir la nature des connaissances devant être à la base de l'enseignement. Ce champ demeure toutefois éclaté en disciplines et en théories multiples qui ne sont pas encore parvenues à s'unifier autour d'une vision commune sur les savoirs à la base de l'enseignement (nous

y reviendrons). De plus, en enseignement, la conception des savoirs « professionnels » s'est fusionnée avec les idées de Schön sur le « praticien réflexif » (Tardif *et al.*, 2012), impliquant de nombreux changements dans les orientations de la formation, celle-ci étant « axée sur l'entraînement à une pratique réflexive et sur l'acquisition de savoirs et de compétences regroupés en référentiels dégagés de l'analyse de la pratique enseignante » (Carbonneau et Tardif, 2002, p. 5).

Ainsi, au cours des dernières décennies, le métier d'enseignant a connu de nombreuses réformes inscrites dans cette dynamique de professionnalisation que nous venons de présenter brièvement. La formation initiale a prioritairement été concernée par les effets de ces réformes : refonte substantielle des programmes, universitarisation de ses structures, hausse de la durée de la formation, changement de paradigme et redéfinition des modèles de formation, formalisation de référentiels de compétences et des savoirs à la base de la formation, intégration des résultats de la recherche et valorisation des approches réflexives en lien avec la pratique du métier (Wentzel et Malet, 2010).

Quel a donc été le modèle de formation professionnelle proposé par les autorités politiques et universitaires en éducation? Bien qu'il existe une certaine diversité des réformes de la formation à l'enseignement due aux spécificités nationales, une relative harmonisation internationale des modèles de professionnalisation peut être mise en lumière dans les orientations données à la formation (Tardif *et al.*, 1998; Jamet, 2013). Le modèle actuel, celui de l'enseignant « professionnel » compris en tant que « praticien réflexif », diffère d'anciens modèles de professionnalité qui ont été dominants en Europe et en Amérique du Nord avant les années 1990, dont celui du « maître instruit » qui maîtrise les savoirs disciplinaires et mène une pédagogie « transmissive » traditionnelle (Maroy, 2005, cité par Jamet, 2013), ou du modèle de la rationalité technique (Tardif *et al.*, 1998) où « l'enseignant technicien » possède et applique des techniques pédagogiques et des savoir-faire procéduraux précis et efficaces dérivés des études scientifiques (Maroy, 2005, cité par Jamet, 2013).

Selon Altet (1996), quatre modèles de professionnalités enseignantes ont été dominants à certaines périodes en France : l'enseignant *magister* ou *mage* (l'enseignant est considéré comme un Maître, un Mage qui n'a pas besoin de formation spécifique ou de recherche, car son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent); l'enseignant *technicien* (modèle qui apparaît avec les Écoles normales où les enseignants sont formés par l'apprentissage imitatif, en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet des savoir-faire; les compétences techniques dominant dans ce modèle); l'enseignant *ingénieur* ou *technologue* (qui s'appuie sur les apports scientifiques des sciences humaines et rationalise sa pratique en tentant d'y appliquer la théorie; la formation est menée par des théoriciens, spécialistes du design pédagogique ou didactique); et l'enseignant *professionnel, praticien réfléchi* (où un va-et-vient entre pratique-théorie-pratique permet à l'enseignant de devenir un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques ainsi que de résoudre des problèmes et d'inventer des stratégies; la formation s'appuie sur les apports des praticiens et des chercheurs).

Paquay (2007), pour sa part, propose six modèles de professionnalité enseignante qui, selon lui, devraient être intégrés dans les modèles de formation actuels : le *maître instruit* (un transmetteur de savoir, un applicateur de principes); le *technicien* (un applicateur de techniques, un organisateur des apprentissages); le *praticien artisan* (qui a du métier, qui remplit diverses fonctions en contexte); le *praticien réflexif* (un analyste, un praticien-chercheur); l'*acteur social* (un partenaire engagé; un analyste lucide); une *personne* (en relation avec autrui, "en devenir soi").

Le modèle de formation professionnelle qui prévaut dans les orientations de la formation à l'enseignement un peu partout dans le monde actuellement, soit celui du « professionnel », praticien « réflexif » ou « réfléchi » (et nous pourrions inclure aussi celui de l'*acteur social* et de la *personne*, selon les modèles proposés par Paquay, 2007), propose une vision de la pratique professionnelle comme « un espace original et relativement autonome d'apprentissage et de formation pour les praticiens » (Tardif *et al.*, 1998, p. 28). Cela implique un recentrement de la formation professionnelle sur la

pratique. Les savoirs transmis par les institutions de formation doivent être conçus en relation étroite avec les milieux de pratique, soit les écoles. « Concrètement, cela comporte la mise en place de nouveaux dispositifs de formation professionnelle qui favorisent un va-et-vient constant entre la pratique et la formation, entre l'expérience professionnelle et la recherche, entre les enseignants et les formateurs universitaires » (Tardif *et al.*, 1998, p. 28).

Cette formation professionnelle, qui comporte un va-et-vient entre théorie et pratique, entre université et école, est assurée soit à travers un « modèle simultané » ou « intégré » de formation; ou à travers un « modèle consécutif ». Dans le modèle simultané ou intégré, les formations dites « disciplinaire » et « professionnelle » (pédagogique et pratique) se réalisent en parallèle tout au long d'un programme d'une durée de trois à cinq années, que les étudiants accomplissent en se voyant décerner un diplôme de baccalauréat en éducation (B.Ed.) ou même deux diplômes selon les différentes structures (B.Ed. + B.A. ou B.Sc.).

Dans le modèle consécutif, les étudiants entrent dans le programme en enseignement après l'obtention d'un diplôme dans une autre discipline (B.A. ou B.Sc.) pour réaliser deux à trois trimestres (ou deux années dans quelques universités) dans un programme de formation des enseignants et où ils suivent des cours en formation professionnelle (Van Nuland, 2011). Ce dernier modèle permet aux enseignants de toujours obtenir à la fin de leur programme deux diplômes de baccalauréat (B.A. ou B.Sc. et B.Ed.).

Finalement, le modèle de formation professionnelle actuel repose sur l'idée d'un *continuum* de la formation, par lequel des phases de travail et de perfectionnement doivent alterner tout au long de la carrière en enseignement. Dans cette conception, la formation professionnelle commence avant l'université, se cristallise dans la formation universitaire et se valide à l'entrée dans le métier. La formation se poursuit ensuite pendant la vie professionnelle (Tardif *et al.*, 1998). Cela signifie que la conception actuelle de la formation enseignante prend en considération le fait qu'aucun programme de formation initiale ne peut former un enseignant pleinement qualifié, et lors de

l'élaboration d'un programme de formation initiale, on devra définir ce qui serait prioritairement « souhaitable et réalisable » que de futurs enseignants apprennent avant de commencer à exercer leur métier (Morales, 2012).

Cela dit, ces savoirs « souhaitables et réalisables » que devraient acquérir les enseignants, soit leur base de connaissances (« *Knowledge Base* »), restent la caractéristique la plus problématique dans le domaine de l'enseignement. Bien que le développement de cette base de connaissances pour la profession enseignante ait été une des propositions majeures des principaux tenants de la professionnalisation, les chercheurs et décideurs en éducation auraient prêté moins d'attention à cet aspect :

Of the six reform requirements listed by Fullan *et al.* (1998)², the development of a codified knowledge base against which to judge the skills and performance of teachers is the requirement to which the field has paid the least attention. (Kirby *et al.*, 2006, cité par Crocker et Dibbon, 2008, p. 45)

À cet égard, des définitions, des typologies et des recommandations d'une base de connaissances à inclure dans les programmes de formation à l'enseignement se multiplient sans toutefois faire consensus. La base de connaissances présente dans les programmes de formation est donc le fruit d'un travail institutionnel qui refléterait des conceptions différentes de la formation. En enseignement, les problématiques liées à la base de connaissances sont complexes et sont un enjeu important qui ralentit l'obtention d'un statut professionnel. Présentons ces problématiques.

² Les catégories de Fullan, Galluzzo, Morris et Watson (1998) sont les suivantes : « A stronger knowledge base for teaching and teacher education; attracting able, diverse, and committed students to the career of teaching; redesigning teacher preparation programs so that the linkages to arts and sciences, and to the field of practice, are both strengthened; reform in the working conditions of schools; the development and monitoring of external standards for programs as well as for teacher candidates and teachers on the job; and a rigorous and dynamic research enterprise focusing on teaching, teacher education, and on the assessment and monitoring of strategies ». (Fullan, *et al.*, 1998, p. 58)

1.1.2. La base de connaissances en enseignement : une dimension problématique de la professionnalisation

Actuellement, on questionne les professions par rapport aux savoirs professionnels qu'elles mobilisent, soit leur base de connaissances. On vérifie la pertinence des savoirs professionnels maîtrisés, leur degré d'efficacité et de rationalité, ainsi que leur adéquation avec les réalités des situations de travail. On parle dans ces cas de savoirs professionnels, de compétences, de savoirs d'experts. À ces différentes définitions se superposent également plusieurs typologies sur les savoirs. Enfin, ajoutée à cela, une visée plus ambitieuse encore serait celle de parvenir à construire une épistémologie de la pratique professionnelle (Maubant et Roger, 2012). Cette question des savoirs est donc particulièrement complexe dans le domaine de l'enseignement et il s'agit là d'un des facteurs empêchant l'obtention d'un statut « professionnel » pour les enseignants. Voyons cela de plus près.

Tel que l'expliquent Tardif *et al.* (1998), il existe une difficulté dans la conceptualisation ou l'explicitation du savoir des enseignants, car le sens même de cette notion n'est pas clair. En effet, quels sont les savoirs que l'on trouve à la base de la profession enseignante? Quelles sont les sources de ces savoirs? Les enseignants produisent-ils des savoirs? S'agit-il vraiment de « savoirs » issus de la pratique? Ou plutôt de croyances, de certitudes non fondées, de schèmes d'action? S'agit-il de compétences ou d'habiletés? Si les enseignants produisent des savoirs dans leur pratique, comment les objectiver? Comment les incorporer à des programmes de formation?

Par ailleurs, considérant les classifications des savoirs des enseignants, Altet (1996) explique que celles-ci sont nombreuses et varient selon les paradigmes de recherche et les disciplines (philosophie, psychologie ou ethnologie). Tardif (2000) a réalisé un essai de classification des principales conceptions du savoir des enseignants. Il a pu déterminer neuf conceptions, regroupées en trois domaines : les traditions d'inspiration psychologique (comportementaliste, cognitiviste, les études sur la pensée des enseignants, et phénoménologique), les traditions d'inspiration sociologique

(approches ethnographiques et interactionnistes, la sociologie des professions, et les approches sociocritiques) et les traditions sur les savoirs scolaires (la tradition disciplinaire, et les recherches autour du savoir à enseigner et du savoir enseigner).

Borges (2001), dans un effort de démontrer la diversité qui existe dans ce domaine de recherche, présente trois synthèses qui font état des différentes traditions. Tout d'abord, la synthèse de Shulman (1986, cité par Borges, 2001) : les recherches processus-produit, *Academic learning time*, *Students' mediation*, *Teachers' knowledge* et *Knowledge base*. Ensuite, la synthèse de Martin (1992, cité par Borges, 2001) : les recherches de tradition psycho-cognitive, subjective-interprétative, curriculaire et professionnelle. Enfin, la synthèse de Gauthier *et al.* (1998, cités par Borges, 2001) : les recherches processus-produit, cognitivistes et interactionnistes-subjectivistes. Afin de faire état des « savoirs » des enseignants, ces différents courants de recherche font appel à des méthodologies variées comme le récit de pratique, l'histoire de vie, l'enquête, l'analyse de discours, l'approche expérimentale, l'entrevue, le rappel stimulé, l'observation, la description ethnographique (Tardif, 2000).

Ainsi, ces classifications font état à la fois de l'intérêt des chercheurs pour définir les savoirs des enseignants et établir une base de connaissances pour la profession, mais elles démontrent aussi la complexité liée à la définition de ces savoirs. Au final, toutes les catégories proposées relativement à la nature des connaissances des enseignants témoignent d'une pluralité de savoirs enseignants (Altet, 1996) qui proviennent de plusieurs sources (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991).

Malgré ce manque de consensus sur la définition de la nature du savoir des enseignants, nous pourrions dire que la difficulté majeure pour parvenir à donner aux enseignants un statut « professionnel » vient du rapport des enseignants avec leurs savoirs (Bourdoncle, 1993; Tardif *et al.*, 1991). Les savoirs dits « formels » leur sont largement extérieurs, car ce ne sont pas les enseignants qui les produisent, mais des universitaires des sciences de l'éducation : « Le rapport des enseignants aux savoirs est celui de “transmetteurs”, de “porteurs” ou “d'objets” de savoirs, mais non de producteurs d'un ou de savoirs qu'ils pourraient imposer comme instance de

légitimation sociale de leur fonction et comme lieu de vérité de leur pratique » (Tardif *et al.*, 1991, p. 60). Ce rapport d'extériorité de la pratique enseignante face aux savoirs ferait des enseignants des « techniciens » ou des « exécutants », mais non des professionnels comme les médecins ou les ingénieurs, dont les ordres professionnels interviennent directement sur les contenus de la formation et donc sur les connaissances et compétences que l'on retrouve dans les programmes universitaires en médecine et en ingénierie.

Ne sélectionnant pas les savoirs transmis par les institutions de formation, les enseignants considèrent ces savoirs éloignés de leur pratique quotidienne et portent un jugement souvent négatif sur leur formation initiale : « The perceptions of beginners of the role of formal theory in their daily teaching range from “if I only had time to think about it” to “the theory learned in training is impossible to put into practice” » (Russell et McPherson, 2001, cités par Laferrière, Sheehan et Russell, 2003, p. 46).

S'ajoute à cette problématique du rapport des enseignants avec leur savoir l'importance que les enseignants confèrent au « savoir d'expérience ». Les résultats de quelques recherches (Tardif *et al.*, 1991; Tardif et Lessard, 1999) démontrent que, pour les enseignants, les savoirs acquis par l'expérience constituent les fondements même de leur compétence. Les savoirs d'expérience permettraient aux enseignants de transformer les *rappports d'extériorité* aux savoirs en *rappports d'intériorité* à leur pratique. Et l'expérience de travail permettrait aux enseignants de réinterpréter les savoirs issus de leur formation : « Les enseignants ne rejettent pas globalement les autres savoirs; au contraire, ils les incorporent à leur pratique mais en les retraduisant dans les catégories de leur propre discours. En ce sens, la pratique apparaît comme processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants retraduisent leur formation et l'ajustent au métier » (Tardif *et al.*, 1991, p. 67). Lang (2009), en citant Tardif (1993), de poursuivre :

On constate en effet que, faute de techniques assurées pour atteindre leurs buts éducatifs, les enseignants actualisent des scénarios d'action construits au cours de leur histoire personnelle et professionnelle et mobilisent en situation une pluralité de savoirs et de registres culturels d'action, d'ordres instrumental, affectif, éthique et politique, etc. (Lang, 2009, p. 298)

Enseigner reste donc une pratique interactive dans laquelle chacun devient son propre outil de travail : sa personnalité, son engagement et son discernement deviennent des conditions de mobilisation des élèves et de la classe, ainsi que des conditions d'efficacité de l'action. Selon Lang (2009), cet engagement de la personne constitue sans doute une limite à la collégialité (i.e. à l'existence de savoirs partagés), car la relation pédagogique renvoie chacun à la façon dont il définit le sens et les conditions de possibilité de son travail, ces aspects étant aussi directement liés à sa trajectoire sociale, son histoire personnelle et son expérience professionnelle. Enfin, « ces ressources évoluent et donnent lieu à des mobilisations différentes selon les générations, les positions dans l'institution, les postures individuelles » (Lang, 2009, p. 298).

Comme il vient d'être dit, des difficultés existent relativement à l'accès et à la rationalisation des savoirs d'expérience et de la pratique des enseignants. De plus, comme l'explique bien Bourdoncle (1993), la nature des savoirs de l'enseignant pourrait rapprocher celui-ci davantage de l'artisan que de l'expert, car il s'agirait moins d'un savoir formel et systématique que d'un « savoir d'expérience » (ou « savoir pratique »), un savoir qui, selon plusieurs, s'apprend par l'expérience directe de l'enseignement. Pour cet auteur, les professions à base d'expertise, comme le droit, la médecine, et l'enseignement supérieur, sont basées sur un corps de savoir de haut niveau à caractère formel, systématique et rationalisé. Il y a dans leur formation un rapport avec la production du savoir. Ce corps de savoir est à la fois peu accessible et auto-produit, ainsi que relativement facile à contrôler (par exemple la limitation du nombre de ceux qui y ont accès). Cependant, « [l]e savoir enseignant n'est ni de même nature, ni si bien contrôlé » (Bourdoncle, 1993, p. 101). Parallèlement à cela, une autre difficulté se présente, celle de devoir convaincre le public qu'un savoir portant sur les

matières scolaires communes et non ésotériques constitue une forme d'expertise professionnelle exclusive, alors même que l'on tente de faire de la pédagogie un système formel de savoir professionnel (Labaree, 1992, cité par Bourdoncle, 1993).

L'état actuel de la recherche sur les savoirs des enseignants nous amène donc à trois conclusions importantes :

1) Il existe une difficulté dans la conceptualisation ou l'explicitation du savoir des enseignants, ce qui fait en sorte qu'on n'est pas encore parvenu à établir une vision commune de la connaissance professionnelle des enseignants :

C'est pourquoi, selon les divers courants de recherche, les connaissances des enseignants peuvent correspondre à des représentations mentales, à des croyances personnelles, à des règles tacites d'action, à des arguments pratiques, à des compétences, à des savoirs d'action, etc. Bref, il y a autant de conceptions et de définitions des connaissances des enseignants que de courants de recherche sur la question (Munby, Russel et Martin, 2001, cités par Tardif, 2013a, p. 58) (Nous soulignons)

2) Les savoirs « formels » provenant des institutions de formation des enseignants demeurent extérieurs aux enseignants, car ils ne sélectionnent, ni ne produisent ces savoirs. Les savoirs formels présents dans les programmes de formations sont produits par les chercheurs, universitaires en sciences de l'éducation. Les enseignants considèrent souvent ces savoirs comme étant éloignés de leur pratique quotidienne. Ainsi, les enseignants sont considérés seulement comme « producteurs » des savoirs dans le cas des savoirs pratiques ou d'expérience, qui restent informels, mais, pourtant, très importants pour l'exercice de leur profession. Cela nous amène à notre troisième conclusion.

3) Les « savoirs d'expérience » sont au cœur de leur profession, et ils constituent le fondement de leur compétence. Cela ne veut pas dire que les enseignants n'utilisent pas des savoirs qui proviennent de leur formation, de la recherche, des programmes ou d'autres sources d'expertise, cela signifie plutôt que ces savoirs externes sont réinterprétés en fonction des contraintes spécifiques à leur travail (Tardif, 2013a). Or,

la rationalisation et l'accès aux savoirs d'expérience demeurent encore problématiques. À cet égard, il faut tout de même souligner l'effort que réalisent actuellement plusieurs chercheurs pour parvenir à construire une épistémologie de la pratique professionnelle des enseignants en accord avec le modèle du praticien réflexif et inspirés aussi des domaines de recherche comme l'ergonomie et l'analyse du travail :

La question de l'identification et de la compréhension de la pratique est aujourd'hui devenue une préoccupation centrale des recherches sur l'enseignement comme elle constitue depuis plusieurs décennies la pierre angulaire des principaux travaux qui étudient l'action humaine dans différentes professions. (Maubant, 2007, p. 18)

Ainsi, les savoirs des enseignants demeurent l'enjeu central de la recherche et des efforts faits en vue de la professionnalisation de ce métier, car « la question des savoirs professionnels spécifiques est essentielle pour un groupe professionnel comme le montre la littérature aujourd'hui très abondante sur la professionnalisation des formations, de l'activité professionnelle voire des groupes professionnels » (Lang, 2009, p. 302).

1.1.3. La formation des enseignants à l'université

La nature des savoirs des enseignants, la difficulté à les connaître réellement et le manque de reconnaissance, sont des enjeux qui affectent la formation des enseignants à l'université. Comme nous l'avons expliqué, la partie consacrée aux savoirs d'expérience en enseignement est grande et, au niveau de la formation initiale, ceci se traduit par le pourcentage important qui est dédié à la formation pratique dans les programmes (Bourdoncle, 1993). Or, les conceptions de l'apprentissage par la pratique, par essai-erreur et par observation, donnent lieu à plusieurs débats sur la formation et la certification des enseignants.

Tout cela soulève beaucoup de questions : une formation universitaire plus longue et plus formelle, qui inclut une formation disciplinaire autant que professionnelle, est-elle nécessaire pour former les enseignants? Ou, au contraire, est-ce qu'une formation alternative, plus courte, basée seulement sur les savoirs à

enseigner à l'école pourrait être suffisante? Quelle est la place de la pédagogie dans la formation initiale si son caractère formel de savoir professionnel est encore remis en question?

Comme nous en avons brièvement discuté, le mouvement de professionnalisation des enseignants prônait la nécessité de renouveler leur formation initiale afin de mettre en valeur de nouveaux contenus en plus de rapprocher la théorie de la pratique (Anadón, 1999). Néanmoins, dans certains contextes comme les États-Unis, il existe un vif débat à propos de la certification des enseignants, un débat qui oppose des « professionnels » et des « dérégulationnistes ». Selon Lessard (2006), ce débat sur la certification des enseignants est à la fois scientifique, idéologique et politique. Il est scientifique, car il pose la question de l'effet enseignant sur l'apprentissage des élèves : l'enseignant fait-il une différence? Si oui, quels facteurs produisent cette différence? Mais il est aussi idéologique, car il oppose deux visions de la qualité de l'enseignement : d'une part, un modèle professionnel axé sur une formation longue combinant une formation disciplinaire et pédagogique et, d'autre part, un modèle décentralisé de quasi-marché éducatif, de reddition de comptes et d'imputabilité des enseignants et des établissements. Enfin, le débat est politique, car les partisans « dérégulationnistes » cherchent aussi à briser le « monopole » des facultés d'éducation sur la formation des enseignants.

Les « professionnels » argumentent la nécessité d'une formation plus stricte, comme c'est le cas dans les professions traditionnelles. De ce point de vue, les efforts d'élévation des exigences de formation pour les nouveaux enseignants mèneraient forcément à une amélioration de la qualité des enseignants et de leur enseignement. Des défenseurs reconnus de la professionnalisation des enseignants, comme Darling Hammond (2006a, 2010), font souvent appel à plusieurs études sur l'effet enseignant (Boyd *et al.*, 2007; Clotfelter *et al.*, 2007; Ferguson, 1991; Wilson, Floden et Ferrini-Mundy, 2001, cités par Darling-Hammond, 2010) pour tenter de défendre la place d'une formation de qualité en la présentant comme essentielle pour un enseignement de qualité : « Despite our societal ambivalence about preparing expert teachers, there is

considerable evidence that teacher education can be quite powerful and the influence of teacher expertise can be quite large » (Darling-Hammond, 2010, p. 39).

Pour Darling-Hammond, la place accordée à la pédagogie et à la formation disciplinaire dans les programmes de formation des enseignants est essentielle pour assurer une formation de qualité :

One lesson of this body of research is that teachers are more effective when they understand how to make subject matter accessible to learners by joining their understanding of a specific domain -such as reading, mathematics, or science- to their understanding of how students learn in that domain. (Darling-Hammond, 2006a, p. 33)

Les « professionnels » cherchent donc à améliorer les programmes de formation actuels en rehaussant les exigences d'entrée et les seuils de réussite ainsi qu'en allongeant et en élevant le niveau de la formation (souvent jusqu'au niveau de maîtrise). Ils s'efforcent également de mettre sur pied des écoles de formation clinique comme les *Professional Development Schools (PDS)* (Lessard, 2006). Enfin, « one motivation for those who argued for extended or graduate programs has been to upgrade the status of teacher education in higher education and the status of teaching in society » (Zeichner et Conklin, 2005, p. 647).

D'un autre côté, pour les « dérégulationnistes », l'entrée en enseignement devrait être plus facile. Les défenseurs de ce point de vue encouragent la mise en place de programmes de formation alternatifs, qui permettraient à des enseignants moins formés (ou seulement formés dans la matière à enseigner, mais pas en pédagogie) de commencer à travailler rapidement dans les écoles.

One motivation of many who have advocated alternative certification programs has been to ameliorate the teacher shortages that have plagued urban and rural schools and all districts in particular subject areas and provide a qualified teacher for every student. Advocates of alternative certification have also argued that these programs will bring more teachers of color into teaching. (Zeichner et Conklin, 2005, p. 647)

Les « dérégulationnistes » disent aussi que la formation des enseignants est coûteuse, car elle mène inévitablement à un accroissement de la scolarité des enseignants avant leur insertion dans le métier. Ils argumentent également que « la base de connaissances qui fonde la prétention des sciences de l'éducation à assumer la responsabilité pédagogique et pratique de la formation des enseignants n'est pas très solide » (Lessard, 2006, p. 22). Finalement, pour les « dérégulationnistes », il faut ouvrir l'accès à une plus grande diversité de candidats et permettre aux chefs d'établissement d'évaluer eux-mêmes les compétences des enseignants qu'ils embauchent.

Selon Ingersoll et Perda (2008), ces tentatives de dérégulation de la formation à l'enseignement pourraient mener à une « déprofessionnalisation » des enseignants. Le seul fait de remettre en question la nécessité d'une formation universitaire pour les enseignants serait déjà « déprofessionnalisante » : « Traditional professions rarely resort to lowering standards to recruit and retain quality practitioners » (Ingersoll et Perda, 2008, p. 109). Darling-Hammond (2006b) explique pourquoi cette dérégulation serait problématique :

In recent years, under pressure from opponents of teacher education and with incentives for faster, cheaper alternatives, teacher education as an enterprise has probably launched more new weak programs that underprepare teachers, especially for urban schools, than it has further developed the stronger models that demonstrate what intense preparation can accomplish. (Darling-Hammond, 2006b, p. 302)

Cette problématique va en s'accroissant, car il y a quelques années déjà que l'on voit les décideurs politiques aux États-Unis se tourner davantage vers les dérégulationnistes :

L'administration américaine actuelle soutient la position des dérégulationnistes. [...]. Le secrétaire d'État à l'Éducation, R. Paige, tire les conséquences de ce retour en force des disciplines : la formation pédagogique dans les programmes universitaires en éducation, devrait être optionnelle et les programmes alternatifs, nés dans l'urgence et pour contrer la pénurie, devraient être dorénavant des solutions permanentes,

adaptées à un marché de la formation désormais dérégulé, sans monopole universitaire, et surtout, financés par l'État. (Lessard, 2006, p. 23)

En effet, le programme *Race to the Top*³ du département de l'Éducation américain (2009), promeut la mise en place de voies alternatives de certification pour les enseignants :

(i) Legal, statutory, or regulatory provisions that allow alternative routes to certification (as defined in this notice) for teachers and principals, particularly routes that allow for providers in addition to institutions of higher education; (ii) Alternative routes to certification (as defined in this notice) that are in use; and (iii) A process for monitoring, evaluating, and identifying areas of teacher and principal shortage and for preparing teachers and principals to fill these areas of shortage. (U.S. Department of Education, 2009, p. 9)

Aussi, selon un article du *New York Times*⁴ publié en 2009, bien que plus de la moitié des enseignants américains étaient formés dans les universités américaines et que seulement une portion de ces enseignants se soient formés à travers des programmes alternatifs comme *Teach for America*, le nombre de ce type de programmes continue à se multiplier dans de grandes villes comme New York et des enseignants débutants sont placés dans des écoles de quartiers difficiles : « roughly a third of the teachers hired in 2008 came through Teach for America and the city's Teaching Fellows program, which places rookie teachers in high-needs schools » (par. 7).

Pour Grimmer, Young et Lessard (2012), les propositions des tenants de la dérégulation de la formation des enseignants aux États-Unis ont donné lieu à plusieurs voies alternatives de certification. Pour ces auteurs, ce sont les effets du rationalisme économique qui ont donné lieu à ces problématiques bien visibles aux États-Unis (ainsi qu'au Canada, comme nous le verrons plus tard, avec l'*Agreement on Internal Trade*) :

³ <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf> (Consulté le 8 juillet, 2015).

⁴ http://www.nytimes.com/2009/10/23/education/23teachers.html?_r=0 (Consulté le 8 juillet, 2015).

Under the auspices of the *North American Free Trade Agreement* (NAFTA) and particularly the *General Agreement on Trade in Services* (GATS), the impact of economic rationalism on teacher certification and the professional status of teaching plays out in different ways in the varied contexts of the USA and Canada. In the USA, it has led to open debates over professionalization versus de-regulation. This intense, public debate has provoked, on the part of the advocates of professionalization, a preoccupation with appropriate forms of accreditation of teacher preparation programs, including some contestation between the two national agencies of National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) and the Teacher Education Accreditation Council (TEAC). On the part of the advocates of de-regulation, it has led to an emphasis on alternative routes to certification, and an education reform in the schools framed as *No Child Left Behind* (NCLB) that ostensibly addressed the alleged deficiencies in schooling that arose from conventional teacher preparation and its subsequent impact on the quality of teaching. (Grimmett *et al.*, 2012, p. viii)

Mais en laissant un peu de côté le débat américain sur la formation et la certification des enseignants, si nous nous tournons vers d'autres contextes où la formation universitaire des enseignants est bien réglementée pour l'entrée dans la profession, comme c'est le cas du Québec⁵, d'autres aspects amènent aussi des problématiques qui seraient à leur tour déprofessionnalisantes, par exemple, la sélection des candidats en formation à l'enseignement. De fait, selon Tardif (2013b), dans le cas du Québec, il y aurait un niveau très faible de sélectivité des candidats à l'enseignement dans les universités. La profession enseignante n'attire pas forcément les jeunes universitaires les plus dynamiques ni les plus doués académiquement parlant, car ceux-ci préfèrent s'orienter vers d'autres secteurs plus prestigieux comme les sciences pures, les sciences de la santé, ou d'autres professions plus rentables.

Tardif (2013b) explique également que la formation universitaire actuelle a des effets très limités sur la transformation de la culture enseignante : les enseignants québécois continuent de se voir largement plus comme des fonctionnaires syndiqués et des artisans que comme des professionnels, ils sont davantage intéressés par des

⁵ Or, selon Tardif (2013b), près de 2 300 enseignants ont été engagés au Québec en 2008-2009 sans avoir été formés en enseignement, pour répondre aux besoins de main-d'œuvre.

recettes pratiques que par une réflexion professionnelle sur leurs pratiques. Le système actuel de formation des enseignants semble donc rongé par une contradiction entre le projet de former des professionnels et la réalité de la profession enseignante.

Ainsi, nous observons que les tendances « professionnalisantes » de la formation à l'enseignement en Amérique du Nord, incluant le Canada, ne vont pas sans tensions, défis et obstacles. Et, tel que nous l'avons vu, l'un des arguments des « dérégulationnistes » repose sur le manque de solidité de la base de connaissances en enseignement. On voit que les débats sur la formation ne portent pas seulement sur l'importance ou non de former les futurs enseignants à l'université, mais aussi sur le comment : quels savoirs inclure dans cette formation universitaire?

La nouvelle conception de la formation professionnelle, découlant du mouvement de professionnalisation de l'enseignement, fait en sorte que les étudiants partagent leur temps entre une formation pratique sous forme de stages et une formation plus théorique qui provient des cours à l'université. Ainsi, selon Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008), deux types de savoirs circulent dans ces deux lieux : des savoirs issus de la pratique, de l'expérience professionnelle; et des savoirs issus de la recherche, soit des savoirs formalisés et organisés dans une logique plus ou moins cohérente au sein d'un curriculum de formation. L'organisation de ces deux types de savoirs est déjà un enjeu central dans la mise en place des programmes de formation. Tel qu'expliqué par Tardif et Borges (2009), la question des savoirs qui doivent être intégrés à la formation initiale des enseignants, leur organisation ainsi que leur hiérarchisation, a suscité (et suscite encore) de nombreux débats.

Pour les inclure dans un curriculum de formation, ces savoirs (qui peuvent provenir autant de la pratique que de la recherche) doivent être formalisés, dépersonnalisés et théorisés afin de devenir transmissibles, reproductibles et enseignables. Cela fait en sorte que pour être explicitée, la pratique réelle du métier doit être décomposée, extériorisée et objectivée : une distance symbolique existe donc entre la pratique et la formation (Rey, 2006). Ainsi, l'ordre curriculaire « ne s'apparente pas à celui des conditions de son exercice réel, ne serait-ce que parce que les critères de

validation ne sont pas similaires (la réussite et l'efficacité dans l'action, la compréhension et la vérité dans l'ordre curriculaire) » (Rey, 2006, cité par Hofstetter et Schneuwly, 2009, p. 13).

La formation étant distincte du monde du travail, l'action de former implique nécessairement des médiations sémiotiques qui consistent à rendre accessibles les connaissances par des signes (Bernstein, 1996; Brossard, 2004; Kress *et al.*, 2005; Vygotski, 1934, 1985, cités par Hofstetter et Schneuwly, 2009). Cela se différencie du modèle d'apprentissage par compagnonnage qui fonctionne sur le mimétisme dans le faire en situation (Hofstetter et Schneuwly, 2009), tel que cela se faisait avant l'époque des écoles normales. Ainsi, la distance entre le curriculum professionnel et la pratique professionnelle effective (Rey, 2006) fait en sorte que plusieurs chercheurs se posent la question sur la différenciation entre les lieux d'apprentissage (université et école), c'est-à-dire entre savoirs théoriques et savoirs d'expérience.

De fait, le « choc de la réalité », l'« effet terrain » ainsi que l'effet de « *washing-out* » des connaissances acquises au cours du programme de formation initiale soulèvent, comme nous l'avons déjà indiqué, des doutes sur la valeur réelle de la formation des enseignants (Cole et Knowles, 1993; Zeichner et Tabachnick, 1981, cités par Korthagen, Loughran et Russell, 2006), ainsi que sur le modèle du praticien réflexif devenu dominant, car le modèle d'enseignant que les stagiaires et débutants rencontrent sur le terrain est peut-être beaucoup plus accessible et rassurant que la posture du praticien réflexif. Cela fait obstacle au modèle développé en formation qui vise à adapter l'enseignement à la nouvelle donne de la scolarisation, ainsi qu'aux évolutions de l'environnement économique et social (Lang, 2009). Ainsi, et malgré tous les avancements que propose la littérature actuelle sur les savoirs des enseignants, la réponse à la question « qu'est-ce qu'un enseignant devrait apprendre et savoir au terme de sa formation? » demeure encore à développer.

Ces questions sur la formation initiale des enseignants (les débats entre des « professionnels » et des « dérégulationnistes », ainsi que les débats sur les contenus nécessaires à la formation, sur leurs poids respectifs, sur la longueur même de

la formation, sur la place des savoirs provenant de l'expérience *versus* les savoirs théoriques provenant de la recherche, et sur le modèle de professionnalité actuel) font en sorte que la professionnalisation de la formation des enseignants fait encore face à des défis. Où en sommes-nous 30 ans après la mise en branle de ce processus de professionnalisation? Que sait-on sur les savoirs des enseignants? Est-ce que la base de connaissances s'est raffermie en enseignement? Est-ce que les universitaires ont réussi à produire des connaissances à la fois théoriquement valides et pragmatiquement efficaces? Quels savoirs formels faut-il inclure dans les cours universitaires? Quel poids attribuer à chaque type de savoir? Quelle articulation entre théorie et pratique? Devrait-on inclure des savoirs provenant des sciences de l'éducation et des sciences sociales et humaines dans les formations à l'enseignement? Quels savoirs pédagogiques et didactiques? Faut-il inclure des savoirs sur l'école? Sur le contexte? Sur les élèves? Sur les politiques éducatives? Sur le curriculum de l'école? Les réponses à ces questions amènent forcément des hétérogénéités, tant en termes de contenus que de leur hiérarchisation et organisation dans un curriculum de formation.

De plus, selon les lieux et le moment historique donné, selon les différentes conceptions du métier ou de la profession, les savoirs de référence n'ont pas les mêmes fonctions par rapport à l'exercice professionnel :

La question des savoirs de référence des groupes professionnels enseignants est donc étroitement imbriquée avec les mandats confiés à ces groupes, la position et l'autonomie qui leur sont concédées, l'organisation de la formation, le contrôle exercé par la tutelle. Il faut restituer ces éléments dans leurs contextes sociétaux, à la croisée des systèmes écologiques interdépendants (Abbott, 2003), pour prendre la mesure de la diversité, de la relativité historique, sociale, géographique des savoirs de référence des groupes professionnels enseignants et des modèles de professionnalité qui leur sont liés. (Lang, 2009, p. 293)

Ainsi, dans un contexte social donné, les savoirs à la base de la formation sont régis non seulement par la recherche dans ce domaine, mais aussi, et plutôt, par la gouvernance de la formation. Les savoirs sont souvent traduits dans des référentiels de compétences ou des standards de formation qui visent à encadrer la formation et à

évaluer les compétences des enseignants, ou même, à « assurer un minimum de rationalité et de cohérence » entre les programmes (Paquay, 2012). Souvent, ces référentiels de compétences sont régis par le ministère de l'Éducation ou par un ordre professionnel.

Dans cette recherche doctorale, nous nous intéressons en définitive à l'analyse de la base de connaissances des enseignants en lien avec les contextes historique et politique qui la déterminent. Nous voulons étudier ce que nous appellerons « les savoirs formels » à la base de la formation des enseignants dans deux provinces canadiennes, le Québec et l'Ontario. Pourquoi le choix de ces deux provinces? Quelle est la pertinence d'une comparaison des savoirs formels à la base de la formation entre le Québec et l'Ontario? Ces deux provinces sont-elles « comparables »? Dans la section qui suit, nous présentons la pertinence et la comparabilité des deux contextes choisis en lien avec notre sujet de recherche.

1.2. La comparaison du Québec et de l'Ontario : quelle pertinence? Quelle comparabilité?

Le Québec et l'Ontario, malgré leur appartenance à un même pays, le Canada, représentent deux cas distincts en termes de gouvernance et d'organisation, de contenus et structures, ainsi que de politiques et d'histoire qui caractérisent les systèmes de formation des enseignants. Ces deux provinces, bien que voisines, ont assez de différences et de ressemblances pour faire d'elles deux cas pertinents pour une comparaison. Voyons en quel sens.

Tout d'abord, pour comprendre le contexte éducationnel dans lequel se trouvent le Québec et l'Ontario, il faut expliquer l'organisation de la gouvernance des systèmes éducatifs au Canada. L'État canadien possède un système d'éducation particulier en cela qu'il n'en possède pas qu'un seul, mais plutôt treize, soit un pour chacun des trois territoires et des dix provinces. En effet, les provinces sont autonomes en matière d'éducation et il en est ainsi depuis la signature de l'Acte de l'Amérique du Nord

britannique de 1867 (art. 93) qui a constitué le Canada en tant que fédération de provinces (Canadian Education Association, 2007; Wilson, 2003). Il est à noter que le Canada est le seul pays industrialisé où il n'existe pas de département national d'éducation ni aucun mécanisme fédéral pour réguler les politiques éducatives (Scott, 2001, cité par Wilson, 2003)⁶.

Chaque province étant responsable de son propre système d'éducation, la formation des enseignants diffère donc selon la province. Actuellement, les autorités fédérales exercent très peu d'influence sur la formation des enseignants, sauf dans le cas de la recherche éducative, qui est largement financée par des organismes fédéraux. La formation des enseignants est conçue selon les réalités et exigences propres à chaque système éducatif, ainsi que selon la réalité socioculturelle de chaque province (Tardif, 2011).

Viewed as a nation, one notes the significant differences in curriculum, assessment, governance and accountability policies among the jurisdictions that express the geography, history, language, culture and corresponding specialised needs of the populations served. (Council of Ministers of Education Canada 2008, cité par Van Nuland, 2011, p. 409)

L'Accord sur la formation initiale en enseignement (2006), signé par l'Association canadienne des Doyens et Doyennes d'Éducation (ACDE), se veut « un cadre rigoureux de principes normatifs pour la formation initiale à l'enseignement » (p. 1). Cet Accord aurait été utilisé par certaines facultés dans leur examen des objectifs des programmes et comme base pour les principes fondamentaux dans leur propre contexte; mais il demeure un document à utiliser de manière facultative (Van Nuland, 2011). Cela dit, Crocker et Dibbon (2008) croient que cet

⁶ Il existe le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada – CMEC, un organisme intergouvernemental fondé en 1967 par les ministres de l'Éducation du pays, ayant comme objectif la discussion de questions stratégiques; la mise en place de consultations et de coopération avec les organisations pancanadiennes du secteur de l'éducation et le gouvernement fédéral; ainsi que comme un instrument pour défendre sur la scène internationale des intérêts des provinces et territoires en matière d'éducation (www.cmc.ca). Il ne s'agit toutefois pas d'un mécanisme de régulation des politiques éducatives interprovinciales.

Accord indiquerait un premier effort de la part d'un organisme représentatif au niveau national pour élaborer un ensemble de principes sur lequel un programme de formation initiale des enseignants pourrait être construit. Ce serait une initiative novatrice de grande envergure, selon ces auteurs, qui pourrait aboutir finalement à un système plus cohérent que celui existant actuellement. Lemisko (2013) argumente, dans ce même ordre d'idées, que cet Accord aurait été largement discuté et utilisé comme document de base pour la formation initiale des enseignants au Canada, depuis sa ratification en 2005.

Malgré cet Accord, selon Hirschorn, Kristmanson et Sears (2013), il n'existe pas de cadre conceptuel commun pour guider la formation des enseignants au Canada (même s'il y aurait des concertations entre différentes régions du Canada). Et ces auteurs voient ce manque de consensus de manière problématique :

Some may argue this lack of any national focus and discussion in teacher education is not a problem in a country where education is constitutionally a provincial responsibility, but we do not agree. Neither do the Canadian Deans of Education who, in their General Accord (ACDE 2005a), identify establishing a national conversation around public education generally and initial teacher education in particular as central to their mandate. (p. 80)

Ces chercheurs ajoutent, en citant Sears, Clarke et Hughes (1999) et Robertson (2006), que le Canada serait considéré comme « la démocratie occidentale la plus décentralisée » en termes d'éducation :

[A]mong the OECD's member states, Canada stood alone. Every other nation, including those which, like Canada, are structured as federations, had devised a vehicle for articulating, debating, and adopting national policies and for coordinating education research. (Hirschorn *et al.*, 2013, p. 79)

Finalement, quoique ne proposant pas de système de normes nationales qui affecteraient des caractéristiques locales et régionales de l'éducation au Canada, Hughes et ses collègues (Hughes et Sears 2006; Hughes et Sears, 2008; Hughes, Print et Sears, 2010, cités par Hirschorn *et al.*, 2013), estiment qu'il y a place à une certaine

action conjointe, et que la recherche, les politiques et pratiques éducatives pourraient être renforcées par une telle collaboration.

Ainsi, malgré les efforts de l'ACDE et les propositions de certains chercheurs, et bien que depuis une cinquantaine d'années il soit nécessaire, dans toutes les provinces canadiennes, de suivre une formation universitaire, la formation des enseignants est loin de présenter un visage uniforme à travers le Canada. En effet, en plus des différences législatives provinciales en matière de certification des enseignants, les universités canadiennes disposent d'une bonne autonomie dans l'organisation concrète des programmes de formation et dans la définition de ses contenus spécifiques, ce qui donne lieu à des différences entre les universités d'une même province (Tardif, 2011).

Les deux provinces ici à l'étude, le Québec et l'Ontario, se trouvent dans ce contexte sociopolitique canadien, où chacune est autonome dans la gestion de leur système éducatif, incluant les systèmes de formation des enseignants. Quelle est la place de ces deux provinces dans le contexte canadien? Le Québec et l'Ontario sont parmi les plus anciennes provinces canadiennes. Elles sont aussi les plus importantes en termes de territoire et de population : l'Ontario avec une population de 13 678 000 habitants et le Québec 8 214 000 (Statistiques Canada, 2014a). Ces deux provinces forment plus de la moitié des enseignants au Canada et elles ont aussi le nombre le plus élevé d'employés en éducation au Canada : 462 564 en Ontario et 297 013 au Québec, comparativement à d'autres provinces comme la Colombie-Britannique (142 754) et l'Alberta (133 298) (Statistiques Canada, 2014b). Au Québec, plus de 103 000 enseignants travaillent actuellement dans près de 3 175 écoles des niveaux préscolaire, primaire et secondaire (Dadier-Hénaut, 2014). En Ontario, 237 249 enseignants sont membres de l'ordre professionnel (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2012a).

Actuellement, les différences quant à la structure et la durée de la formation à l'enseignement entre le Québec et l'Ontario sont notoires : le Québec a un système de formation des enseignants très encadré, structuré par un baccalauréat de quatre ans dans un modèle simultané (ou intégré) avec un diplôme unique (B.Éd.), qui est

obligatoire pour obtenir le brevet d'enseignement dans la province. Néanmoins, selon le rapport du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) du Québec, ce modèle de formation au Québec a déjà été fissuré et d'autres « passerelles » vers la profession voient le jour dans la province :

Le CAPFE constate qu'au cours des cinq dernières années, l'hégémonie du modèle d'une formation intégrée de quatre années a été fissurée. Dans un contexte de pénurie d'enseignants dans certaines matières, le MELS a d'abord autorisé des « passerelles » pour permettre à des bacheliers de certaines disciplines, bien ciblées, de compléter rapidement leur formation psychopédagogique sans avoir à passer par les quatre années de la formation. Le MELS a ensuite accepté que ce complément de formation soit de 2e cycle : le CAPFE a alors reçu plusieurs demandes d'agrément de maîtrises qualifiantes. En même temps, le MELS ouvrait à toutes les disciplines, ce qu'il avait d'abord limité à celles touchées par des pénuries d'enseignants, et permettait d'admettre des étudiants sans lien d'emploi, ce qu'il avait d'abord limité aux étudiants avec lien d'emploi. De plus, une université a fait approuver un programme de maîtrise pour l'enseignement en adaptation scolaire qui admet des personnes détentrices d'un baccalauréat en psychologie ou en psychoéducation (en leur demandant toutefois une propédeutique liée aux disciplines à enseigner). Récemment un premier programme DEC-BACC voyait le jour. (CAPFE, 2015, p. 38)

En Ontario, les candidats ont le choix entre les modèles consécutif ou simultané, l'accès à la profession étant plus souple qu'au Québec. Par ailleurs, les programmes de formation en Ontario, avant 2015, étaient plus courts qu'ailleurs au Canada (2 semestres) (Crocker et Dibbon, 2008). Il est à remarquer que le modèle de formation des enseignants qui existe en Ontario s'est progressivement disséminé dans les provinces anglophones, et même s'il y a des variations, le système ontarien de formation a été un modèle prépondérant dans l'histoire de la formation enseignante au Canada anglais.

Ainsi, dans un article publié en 2013⁷, on annonçait l'intention du gouvernement ontarien de réduire de moitié le nombre de diplômés en enseignement par année (de

⁷ <http://ici.radio-canada.ca/regions/ontario/2013/06/05/002-enseignants-diplomes-reduction.shtml>
(Consulté le 21 mai, 2015)

9 000 à 4 500) en allongeant la formation à deux ans. Selon l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2015a, par. 1) : « cela permettra à la période d'enseignement pratique en salle de classe de passer de 40 à 80 jours et de porter une attention plus particulière à la santé mentale et au bien-être des élèves, à l'inclusion de la technologie dans l'enseignement et à la diversité, entre autres ». Ces changements sont entrés en vigueur en septembre 2015.

Malgré les différences très marquées entre le Québec et l'Ontario en matière de formation des enseignants, une mobilité des enseignants existe entre ces deux provinces (et entre toutes les provinces canadiennes en général). Selon l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, davantage d'enseignants diplômés des universités ontariennes que par le passé ont quitté la province en quête d'un poste en enseignement : 35% des enseignants membres de l'ordre professionnel travaillent à l'extérieur de la province (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2012b). Concernant la migration des enseignants ontariens vers le Québec, l'on observe qu'un nombre important de diplômés des universités ontariennes travaillent actuellement au Québec, qu'ils soient des ontariens enseignants qui étaient en recherche d'un poste, ou bien des québécois partis faire leur formation enseignante en Ontario (en quête de formations plus courtes et rapides) et qui sont retournés ensuite dans leur province natale ou d'origine.

Selon un article publié dans *La Presse* en 2009⁸, près de 150 (25 %) des 600 étudiants du programme en enseignement de l'Université d'Ottawa avaient une adresse au Québec au moment de leur demande d'admission. Pourquoi? La raison est simple : en Ontario, si les étudiants possèdent déjà un baccalauréat, il suffisait de faire huit mois de pédagogie pour obtenir le droit d'enseigner. Au Québec, même avec un tel diplôme, il faut refaire le baccalauréat en enseignement (de 4 ans) ou réaliser une maîtrise qualifiante en éducation (sauf quelques exceptions dans certaines disciplines, tel qu'expliqué dans le rapport du CAPFE, 2015). Or, en vertu d'ententes de réciprocité

⁸ <http://www.lapresse.ca/actualites/education/200910/06/01-908774-plus-denseignants-quebecois-formes-en-ontario.php> (Consulté le 21 mai, 2015)

entre les provinces, les diplômes obtenus en Ontario sont reconnus au Québec, à condition de faire quelques cours complémentaires. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) a délivré 310 permis et brevets « à des candidats venus de l'Ontario » en 2008-2009.

Dans cet ordre d'idées, c'est l'accord AIT (« *Agreement on Internal Trade* ») qui permet aux travailleurs qualifiés dans une province d'avoir des opportunités d'emploi semblables dans une autre province. Selon plusieurs chercheurs, cela serait un facteur qui s'ajoute à la complexification du contexte de la formation des enseignants au Canada (Henley et Young, 2009; Sloat, Hirschhorn et Colpitts, 2011, cités par Van Nuland, 2011) : la formation des enseignants diffère selon la province, mais les opportunités d'emploi devraient être semblables à travers le pays.

Selon Van Nuland (2011), cet accord, de même que les différences entre les programmes de formation au Canada, soulèvent plusieurs préoccupations pour la profession enseignante :

Several concerns have arisen since this Agreement came into force because teacher education programmes and teacher certification requirements for each province differ [...]. With AIT now in force, teachers of both longer and shorter programmes are considered equal regarding qualifications to teach in Canada [...] This agreement has already caused two faculties of education to change their programmes for fear that not changing would have an impact on enrolment, since other faculties have a shorter programme length [...] With this agreement in place, teacher candidates “shopping” for shorter education programmes can continue since all jurisdictions must honour the certificate acquired. (Van Nuland, 2011, p. 418-419)

Les cas du Québec et de l'Ontario illustrent bien la problématique soulignée par Van Nuland (2011), certains enseignants québécois étant parfois tentés de « magasiner » des programmes de formation plus courts en Ontario pour avoir le droit d'enseigner. Grimmett *et al.* (2012) ainsi que Henley et Young (2009) voient dans le AIT une forme « cachée » de dérégulation qui, dans sa pression pour l'harmonisation des exigences en matière de certification et d'entrée dans l'enseignement, affecte

négalement le statut professionnel de l'enseignement au Canada. Cela dit, nonobstant les différences entre les structures et la durée de la formation entre ces deux provinces, il faut se demander si la base de connaissances présente dans la formation, soit les savoirs professionnels, diffère si amplement de l'une à l'autre.

D'un autre côté, et les différences dans la structure de la formation mises à part, la gouvernance de la formation des enseignants joue aussi un rôle prépondérant dans la compréhension de la base de connaissances qui caractérise la profession dans chacune des provinces. Effectivement, tel que nous l'avons souligné, les savoirs à la base d'une profession sont souvent traduits dans des référentiels de compétences ou des standards de formation, régis par le ministère de l'Éducation ou par un ordre professionnel.

Cette gouvernance de la formation diffère dans ces deux provinces : un ministère de l'Éducation au Québec et un ordre professionnel en Ontario. Dans le cas spécifique de l'Ontario, le gouvernement a délégué la responsabilité de la certification et de la formation des enseignants à l'ordre professionnel sans toutefois renoncer complètement à ce pouvoir. Au Québec, des tentatives de mise en place d'un ordre ont suscité plusieurs résistances de la part des syndicats pour les mêmes raisons qu'en Ontario. Cependant, au Québec l'ordre n'a jamais vu le jour. Nous discuterons davantage de ce sujet dans le quatrième chapitre de la thèse.

Enfin, des aspects de contrôle bureaucratique de la formation et de la profession enseignante sont visibles en Ontario et au Québec. Selon Chan, Fisher et Rubenson (2007), des valeurs du *New Public Management* sont devenues dominantes dans plusieurs provinces canadiennes, d'abord en Alberta, ensuite en Ontario, au Manitoba, en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, ainsi qu'en Colombie-Britannique. Ces valeurs se sont manifestées plus récemment au Québec depuis la fin des années 1990, où la nouvelle gestion de l'éducation a laissé le personnel enseignant avec une autonomie réduite, les directions d'école s'apparentant désormais davantage à des administrateurs qu'à des pédagogues. En Ontario, la centralisation du budget

d'éducation, les conditions de travail des enseignants et l'« *Ontario Teacher Qualifying Test (OTQT)* »⁹ sont aussi des aspects qui ont rapproché la province de cette idéologie.

Mais qu'est-ce que le *New Public Management*? Il s'agit d'une nouvelle conception du rôle de l'État dans la gestion des services publics et à laquelle l'éducation n'échappe pas. L'éducation publique, selon cette idéologie, se voit transformée en quasi-marché scolaire, régi par la compétition entre établissements, l'évaluation standardisée des élèves et du personnel scolaire, la définition d'objectifs scolaires comparables et mesurables, et la décentralisation de la gestion des établissements. Cela entraîne forcément imputabilité, obligation de résultats et reddition de compte de la part des établissements ainsi que des enseignants (Tardif, 2013a) :

[P]our les enseignants en particulier, cela signifie qu'ils seront désormais considérés comme des agents responsables de leurs actes et évaluables sur la base de leurs résultats, c'est-à-dire le succès scolaire de leurs élèves, lui-même mesurable à l'aide de tests standardisés et de comparaisons avec d'autres enseignants et d'autres établissements sur le plan national et international (PISA). (Tardif, 2013a, p. 54)

De ce fait, et malgré les différences provinciales, on peut dire que les actions des États subissent partout la même logique systémique (Archer, 1984, cité par Tardif, 2011) qui tend à unifier et à standardiser les structures de formation, tant en termes d'une formation obligatoire pour accéder au métier d'enseignant qu'en termes d'un curriculum prescrit pour leur formation, ainsi que par un contrôle bureaucratique accru de leur travail, ces aspects étant visibles dans les deux provinces à l'étude.

Les aspects contextuels ici discutés nous démontrent donc que ces deux contextes, le Québec et l'Ontario, ont des différences et des similitudes vis-à-vis des politiques de formation et de professionnalisation des enseignants. Tous deux s'alignent vers une formation professionnelle universitaire, l'Ontario offrant des programmes de formation consécutifs ou intégrés, le Québec proposant plutôt un programme de formation intégré comme la voie « normale » pour un diplôme en

⁹ Le OTQT a été remplacé en 2006 par le *New Teacher Induction Program (NTIP)*.

enseignement. Le modèle de formation au Québec a pourtant été fissuré et d'autres « passerelles » vers la profession existent dans la province. Également, les deux provinces ont démontré une tendance politique vers un contrôle accru de la formation et des compétences professionnelles, ainsi que du travail des enseignants. L'encadrement du travail des enseignants dans les deux cas reflète des valeurs du *New Public Management*. Mais d'autre part, il est possible d'observer des tendances qui diffèrent considérablement en termes de systèmes de gouvernance : un ordre professionnel sous la responsabilité du gouvernement pour la gestion de la formation, de la certification et du travail des enseignants en Ontario et un ministère de l'Éducation au Québec. Somme toute, ces caractéristiques des systèmes de formation du Québec et de l'Ontario permettent une analyse comparative de ces deux cas : ils sont des contextes dits « comparables » avec des ressemblances et dissemblances qui apportent une richesse pertinente à la comparaison.

1.3. Objet de recherche

À la lumière de la problématique exposée ci-dessus, notre objet de recherche porte sur les savoirs à la base de la formation des enseignants d'un point de vue comparatif entre le Québec et l'Ontario. Nous nous intéressons plus spécifiquement aux savoirs que les enseignants doivent acquérir dans le cadre de leurs programmes de formation initiale, c'est-à-dire les « savoirs formels ». Ces savoirs seront analysés à la lumière de la recherche actuelle dans le domaine, ainsi que selon le contexte sociopolitique qui encadre la formation des enseignants dans ces deux provinces. Ainsi, la gouvernance et les standards ou référentiels de compétences qui régissent la formation feront également partie de notre étude.

Notre analyse des programmes de formation se limitera à ceux encadrant les futurs enseignants du primaire. Ces programmes de formation, visant à former des enseignants généralistes, facilitent la comparaison. En effet, tel que nous l'avions remarqué dans une recherche précédente (Morales, 2012), à la différence de l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire varie souvent de manière très

importante d'un contexte à l'autre, tant en termes de durée, de filières, de cohortes, de secteurs d'enseignement (professionnel, technique, général, humanités, etc.) que d'institutions (gymnasium, école secondaire 1 et 2, collèges, etc.), ce qui rend les comparaisons difficiles, voire peu fertiles d'un contexte à l'autre faute d'éléments communs à comparer.

1.4. Pertinence scientifique et sociale de la thèse

Peu d'études offrent une compréhension comparative de la façon dont sont formés les enseignants au Canada en termes des savoirs à la base de leur formation. D'une manière plus spécifique, aucune étude ne permet de saisir les différences et les ressemblances interprovinciales en ce qui concerne la base de connaissances présente dans les programmes de formation, ainsi que leurs liens avec les visions professionnelles actuelles qui guident la recherche et les politiques éducatives au Canada.

Par exemple, l'étude de Crocker et Dibbon (2008) est considérée comme la tentative la plus sérieuse de comparaison de la formation des enseignants au Canada. Néanmoins, cette étude est largement quantitative et expose la formation des enseignants au Canada de manière très globale, la comparaison des provinces n'y étant pas évidente. Et comme le font également remarquer Walker et von Bergmann (2013), aucune discussion sur les politiques de formation n'est présente dans l'étude de Crocker et Dibbon (2008). Pour sa part, l'étude de Walker et von Bergmann se révèle très pertinente pour la comparaison des politiques interprovinciales. Or, la province de Québec n'a pas été prise en considération dans leur étude, étant pourtant une des provinces, avec l'Ontario, où la plupart du personnel scolaire du Canada est formé (Statistiques Canada, 2014). De plus, leur étude ne prend pas non plus en compte les savoirs qui guident la formation professionnelle dans les provinces comparées.

Or, les savoirs à la base d'une profession sont un enjeu central pour la comprendre, ainsi que pour établir son statut « professionnel ». L'identification et la

comparaison de cette base de connaissances devient plus importante lorsqu'on se rend compte des différences entre les structures de formation dans des provinces géographiquement si proches et où une mobilité enseignante entre les deux est déjà notoire.

Cette base de connaissances, nous le savons, est façonnée selon chaque contexte d'après plusieurs enjeux historiques, politiques, professionnels et universitaires. Notre recherche se veut donc un nouvel apport à la conceptualisation et la problématisation de la base de connaissances dans les programmes de formation initiale dans ces deux provinces canadiennes.

Sur le plan scientifique, cette recherche entend apporter des contributions importantes à la connaissance, mais aussi à l'évaluation critique de la formation des enseignants au Québec et en Ontario ainsi qu'aux enjeux qui la caractérisent aujourd'hui, et ce, sur trois aspects : 1) l'évolution historique et sociologique du savoir et de la formation des enseignants dans ces deux provinces; 2) les politiques actuelles, la gouvernance et les standards de formation et de certification des enseignants; et 3) les savoirs formels à la base de la formation et leurs liens avec la recherche actuelle dans ce domaine.

Sur le plan social, nous observons que la formation initiale des enseignants se trouve au cœur de leur profession et est considérée comme un enjeu crucial pour améliorer la qualité des enseignants et de leur enseignement, et par extension la réussite de leurs élèves. Ainsi, la formation des enseignants est devenue une variable-clé des réformes éducatives un peu partout dans le monde. En jetant un regard inédit sur le phénomène de la professionnalisation de la formation enseignante, sur son adaptation en programmes de formation dans deux contextes spécifiques (le Québec et l'Ontario), cette étude éclaire donc les rapports entre les sphères professionnelles, les décisions politiques et les contraintes imposées aux réformes dans les universités.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Après avoir brièvement discuté du mouvement de la professionnalisation de l'enseignement, le chapitre précédent s'est centré sur l'analyse des problématiques liées aux savoirs des enseignants ainsi que sur la place des savoirs dans les formations à l'enseignement. Nous avons ensuite souligné les nombreux débats qui portent sur les contenus nécessaires à la formation, sur leur importance respective, sur la longueur de la formation, sur la place des savoirs provenant de l'expérience *versus* les savoirs théoriques, ainsi que sur le modèle de professionnalité actuel. Nous avons finalement observé que les savoirs à la base de la formation, bien que définis par la recherche dans ce domaine, sont aussi contextuels, c'est-à-dire qu'ils sont en partie régis par le contexte sociopolitique dans lequel se trouve le programme de formation. Les savoirs sont en effet traduits dans des référentiels de compétences ou des standards de formation contrôlés par l'État ou par un ordre professionnel. Nous avons également exposé la pertinence et la comparabilité de ces problématiques entre deux provinces canadiennes, le Québec et l'Ontario. Finalement, nous avons présenté notre objet de recherche qui porte sur les savoirs à la base de la formation des enseignants de l'école primaire d'un point de vue comparatif entre le Québec et l'Ontario.

Dans ce deuxième chapitre nous présentons les bases théoriques qui nous permettront de réaliser notre analyse comparative. Dans la première partie, nous présentons la sociologie des professions et ses différentes approches en nous efforçant de mettre en lumière les apports les plus significatifs de chacune pour la compréhension des professions et leurs savoirs. Nous expliquons ensuite de quelle manière l'approche dite néo-wébérienne nous permet une analyse des savoirs à la base de la formation professionnelle en tenant compte des enjeux qui nous intéressent pour notre comparaison, notamment à travers le concept de « savoir formel ». Ce concept, à la lumière de cette approche théorique, est donc analysé selon trois enjeux : a) sa

formalisation en lien avec la recherche actuelle dans le domaine dans lequel s'inscrit une profession; b) les aspects normatifs (la certification et les standards) qui encadrent ce savoir; et, c) la transformation de ce savoir selon l'usage et l'interprétation qui en font les différents acteurs qui jouent un rôle dans sa transmission et son utilisation (les *praticiens*, les *administrateurs* et les *professeurs-chercheurs*).

Finalement, dans la seconde partie du chapitre, nous nous centrons sur la recherche actuelle dans le domaine spécifique des savoirs à la base de la formation des enseignants, où nous examinons de manière critique les typologies les plus reconnues et nous faisons le choix d'une typologie qui va guider notre comparaison.

2.1. La sociologie des professions

[C]omment les trois perspectives de la sociologie qui ont le plus travaillé sur les professions, à savoir l'interactionnisme, le fonctionnalisme et les courants conflictualistes, ont-elles envisagé les savoirs professionnels? Ces trois perspectives ne conçoivent pas de la même manière la nature du social. Pour les interactionnistes, le social est ce qui se produit lorsque deux ou plusieurs individus échangent entre eux. Pour les autres, c'est l'ensemble de relations, organisations et institutions qui constituent la société harmonieusement (fonctionnalistes) ou conflictuellement (Marx, Weber ou Bourdieu). Derrière ces conceptions divergentes du social et de la sociologie, il y a des conceptions tout aussi divergentes de ce qu'est l'homme et le savoir.

- Bourdoncle, *Savoir professionnel et formation des enseignants*, 1994

Le phénomène professionnel n'est pas aisé à caractériser. La notion de « profession », bien qu'appartenant au langage courant, fait l'objet de plusieurs définitions qui s'opposent à l'intérieur du champ de la sociologie des professions (Champy, 2012). La question des savoirs, comme nous l'avons déjà expliqué, est à la base des questionnements sur les professions. Les professions les plus « savantes » pèsent sur les évolutions des savoirs spécialisés et leur reconnaissance sociale; et certains professionnels — comme les enseignants, les travailleurs sociaux, les avocats, les médecins — sont aussi présents au cœur de l'État et ils ont à leur charge des

missions avec une autonomie variable (Champy, 2012) qui conditionne aussi les savoirs et leur reconnaissance professionnelle. De ce fait, le phénomène professionnel est traversé par plusieurs enjeux qui concernent sa place dans la société ainsi que la construction des politiques, des normes et des institutions.

Dans cette section, nous interrogeons ces enjeux selon les différentes approches de la sociologie des professions que sont le fonctionnalisme, l'interactionnisme et le conflictualisme (ou « théories critiques »). Nous nous demandons, à l'instar de Bourdoncle (1994), comment ces trois perspectives de la sociologie ont envisagé les savoirs professionnels et de quelle manière ces différentes approches conçoivent un modèle de formation des enseignants.

2.1.1. Le fonctionnalisme

L'approche fonctionnaliste apparaît comme la première tentative sérieuse pour faire de la profession un objet théorique. Cette approche a dominé la sociologie des professions jusqu'à la fin des années 1960 (Macdonald, 1995) et se situe à l'intérieur du paradigme des *faits sociaux*. Ce paradigme part de l'idée durkheimienne de l'extériorité des faits sociaux par rapport aux individus¹⁰. C'est un paradigme qui se rattache au positivisme, par lequel on préconise une connaissance objective de l'objet étudié, indépendamment de la position du chercheur et indépendamment des acteurs. Ce paradigme suppose aussi une absence de spécificité épistémologique des savoirs sur le social. Enfin, la sociologie fonctionnaliste met l'accent sur l'ordre et l'harmonie. C'est une sociologie de l'ordre social (Champy, 2012).

Pour Durkheim, les professions ont une place centrale dans la vie sociale moderne : « les associations professionnelles, pour le sociologue français, reçoivent donc la mission de réinstaurer une solidarité perdue par suite des bouleversements de l'industrialisation de l'Europe » (Martineau, 1999, p. 10). La justification des associations professionnelles, selon Durkheim, est essentiellement morale, parce

¹⁰ Durkheim analyse la société en tant que collectivité : il existe un esprit général, un esprit qui est au-dessus des individus : « *collective conscious* » (Szelényi, 2011).

qu'elles constituent une importante instance de *socialisation* des individus et la forme moderne de *réglementation* des activités (Dubar, Tripier et Boussard, 2011). Ces associations seraient donc animées par un esprit de service public et se donneraient leur propre code de déontologie. Durkheim a donc mis l'accent sur *l'éthique professionnelle* (Macdonald, 1995) où *l'altruisme* était au cœur de cette approche des professions.

La pensée durkheimienne a eu une influence importante sur les sociologues fonctionnalistes, tels que Carr-Saunders et Wilson, ainsi que Parsons. Les fonctionnalistes ont ainsi construit un type idéal des professions, avec des indicateurs objectifs pour les différencier des métiers. Ils ont pris comme point de départ les stéréotypes forts associés à certaines professions comme la médecine ou le droit, ainsi que la fonction sociale régulatrice qu'elles remplissent. Essentiellement, selon Carr-Saunders et Wilson (1933, cités par Dubar *et al.*, 2011, p. 284), « les professions impliquent une technique intellectuelle spécialisée, acquise au moyen d'une formation prolongée et formalisée et permettant de rendre un service efficace à la communauté ».

Parsons, pour sa part, a développé trois traits distinctifs des professions : 1) une *légitimité scientifique universelle* de sa pratique et de son savoir qui permet au professionnel de rendre des services performants à des patients ou des clients; 2) une *autorité professionnelle* basée sur une compétence technique dans un domaine défini et particulier; et 3) une *neutralité affective* orientée vers « la satisfaction d'un client par les ressources de valeurs impersonnelles comme l'avancement de la science, le perfectionnement technique ou la compétence reconnue juridiquement » (Dubar *et al.*, 2011, p. 87). Pour Parsons, la place importante des professions est soulignée par l'application de la science aux besoins des hommes.

Wilensky (1964) a, quant à lui, proposé six caractéristiques qui permettraient de définir une profession : 1) être exercée à plein temps; 2) comporter des règles d'activité; 3) comprendre une formation et des écoles spécialisées; 4) posséder des organisations professionnelles; 5) comporter une protection légale du monopole; et 6) avoir établi un code de déontologie.

Du point de vue fonctionnaliste, la « professionnalisation », selon Merton (qui a été formé par Parsons), est donc un processus historique par lequel une occupation devient profession en se dotant d'un « cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle, sinon incontestable » (Merton, 1975, cité par Dubar *et al.*, 2011, p. 94). Ainsi, pour Merton, la formation spécialisée permettrait la socialisation et la transmission des règles professionnelles, mais elle est aussi justifiée par l'apprentissage des *savoirs scientifiques* et l'évaluation objective de ces savoirs.

Selon Wilensky et Merton, cette référence aux savoirs scientifiques rendrait donc improbable que toutes les activités puissent devenir des professions, parce que seulement celles qui peuvent se référer à ce type de savoirs théoriques peuvent se transformer en professions. Enfin, les savoirs permettent de différencier les professions des métiers, en plus de justifier leur statut.

Quelle est donc la conception des savoirs dans cette approche? Ils sont notamment des *savoirs scientifiques* de haut niveau de généralité et qui peuvent s'appliquer à de nombreux cas individuels (Bourdoncle, 1994). Pour maîtriser ces savoirs, les professionnels passent donc par une formation de haut niveau, normalement une formation universitaire longue et formalisée. L'association entre les professions et les universités est ainsi très forte dans l'approche fonctionnaliste. De ce fait, pour les auteurs fonctionnalistes, notamment Parsons,

en l'absence de formation universitaire, on ne peut parler de profession au sens particulier et double qu'ils donnent à ce terme, à la fois celui de profession « établie », bénéficiant d'un haut statut social, d'une forte autonomie et celui de profession savante (*learned profession*), qui a appris dans des formations universitaires prolongées les savoirs accumulés par les siècles passés, rationalisés par les professeurs et vérifiés par la recherche. (Bourdoncle, 1994, p. 79)

Dans cette conception, les professionnels sont plutôt vus comme des « savants » qui appliquent la méthode scientifique pour résoudre des problèmes dans la pratique quotidienne de leur métier. En effet, depuis le XIX^e siècle, les universités américaines se sont inspirées du modèle de l'Université de Berlin, axée sur la recherche, pour développer des formations professionnelles fondées sur la recherche et orientées vers la solution des problèmes pratiques. Néanmoins, selon Bourdoncle (1994), qui s'inspire de Schön (1983), la conception « applicationniste » de la science n'est pas sans difficulté : « la démarche applicationniste fonctionne bien lorsque le but est clair et le savoir peu contesté de l'intérieur » (Bourdoncle, 1994, p. 80). Pourtant, nous l'avons vu, le savoir des enseignants ne fait pas consensus et est tiraillé par des conceptions conflictuelles.

Le paradigme fonctionnaliste, dans sa visée positiviste, a malgré tout eu sa place dans la formation des enseignants avant l'avènement du mouvement de professionnalisation des années 1980-1990. En effet, la formation des enseignants avant cette époque, dans plusieurs contextes, était « disciplinée », basée notamment sur les apports des sciences sociales et humaines (psychologie, sociologie), ainsi que des sciences de l'éducation (pédagogie), mais éloignée de la pratique (Tardif *et al.*, 1998). Cette formation a aussi été abordée, dans les années 1960, par des recherches behavioristes (processus-produit) dans lesquelles on analysait les tâches des enseignants pour formuler des compétences précises et limitées avec des critères d'évaluation détaillés pour vérifier des niveaux de maîtrise (Bourdoncle, 1994).

Ainsi, la position positiviste prise par les fonctionnalistes concernant les savoirs ainsi que leur rhétorique professionnelle et le fait qu'ils ne prenaient pas suffisamment en compte la dimension politique pour l'analyse des professions ont fait l'objet de critiques de la part des sociologues interactionnistes vers la fin des années 1960 et le début des années 1970. C'est cette approche que nous allons maintenant examiner de plus près.

2.1.2. L'interactionnisme

L'approche interactionniste se situe pour sa part à l'intérieur du paradigme de *l'action sociale*. Ce paradigme nie la possibilité d'élaborer une connaissance objective de la réalité sociale sans tenir compte du sens que cette réalité a pour les individus. Ainsi, cette tradition de pensée fait des interactions entre les individus l'unité de base de son analyse.

Everett C. Hughes, sociologue de la tradition empirique de Chicago et principal représentant de l'approche interactionniste, se battait sur deux fronts : la sociologie du travail « classique » et la sociologie des professions. Selon Hughes, la sociologie de l'époque laissait son public dans l'ignorance des autres activités professionnelles existant au sein des emplois industriels et des métiers certifiés par l'université. De plus, toujours selon Hughes, l'étude des professions faite par les sociologues comporte un biais considérable, car les sociologues fonctionnalistes ont tendance à reproduire la rhétorique des professionnels pour se faire reconnaître en tant que professionnels eux-mêmes (Dubar *et al.*, 2011).

Les travaux de Hughes ont inspiré d'autres travaux très significatifs dans la sociologie des professions, tels ceux de Becker *et al.* (1961), *Boys in White*, et de Freidson¹¹ (1970), *The Profession of Medicine*. Ces études ont donné place à une tradition qui a pris comme sujet d'analyse les actions et interactions des individus et des groupes sociaux, dans le but d'observer de quelle manière ils constituaient leur monde social et leurs carrières. Les principes d'*altruisme*, de *service* et d'*éthique professionnelle*, qui, dans l'approche fonctionnaliste, caractérisaient objectivement les professions (compris en tant qu'« *abstract standards* »), sont donc devenus pour les interactionnistes des construits sociaux :

¹¹ Plus tard, nous situerons Freidson dans l'approche conflictualiste des professions, notamment parce qu'on trouve dans ses travaux une inspiration wébérienne qui est absente de ceux de Hughes, Becker et Strauss (Dubar *et al.*, 2011).

The professional principles of altruism, service and high ethical standards were therefore seen as aspects of the day-to-day world within which members lived, worked and strove and which therefore appeared as less than perfect human social constructs rather than as abstract standards which characterized a formal collectivity. Trainee physicians were portrayed as developing cynicism rather than altruism (Becker *et al.*, 1961), doctors appeared as wielders of power, not servants of the social good (Freidson, 1970a) and most of the professional “traits” were shown to have an ideological tinge (Daniels, 1973) or even be characterized as “mythology” (McKinlay, 1973b: 62). (Macdonald, 1995, p. 4)

L'approche interactionniste conteste donc la possibilité d'une théorie générale des professions. Au lieu de cela, elle propose plutôt d'étudier les groupes professionnels en tant qu'« objets de la pratique quotidienne » (Chapoulie, 1973, cité par Maroy et Cattonar, 2002). En fait, selon Hughes (1996), il fallait changer la question posée par les fonctionnalistes :

[D]ans mes propres recherches, je suis passé de la fausse question : « Est-ce que tel métier est une profession? » aux questions plus fondamentales : « Dans quelles circonstances les membres d'un métier essaient-ils de transformer celui-ci en profession? » et « Quelles étapes franchissent-ils pour se rapprocher du modèle valorisé de la profession? ». (Hughes, 1996, p. 77)¹²

Les postulats de l'interactionnisme se déclinent essentiellement selon quatre grands axes : 1) les groupes professionnels se constituent à travers des processus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire ainsi qu'à se protéger de la concurrence; 2) la vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie; 3) les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance (la dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques); et 4) les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des

¹² Le texte de Hughes cité ici en français est la traduction de son chapitre « *Work and Self* », publié en 1951 dans J.H. Roher et Muzaffer Sherif (dir.) : *Social Psychology at the Crossroads*, New York : Harper & Row.

rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales, certains y parvenant mieux que d'autres (Dubar *et al.*, 2011).

Les interactionnistes veulent donc comprendre les circonstances dans lesquelles les membres d'une occupation cherchent à transformer celle-ci en profession (Wittorski, 2008). Le trait principal des professions ne serait plus leur savoir de haut niveau ou leur altruisme, mais *la reconnaissance sociale*. En effet, dans cette approche, une profession peut donc être « n'importe quelle activité qu'une société donnée considère comme une profession » (Schudson, 1980, cité par Maroy et Cattonar, 2002, p. 406).

Ainsi, la professionnalisation, d'un point de vue interactionniste, impliquerait deux caractéristiques essentielles :

(1) la « licence » (ou le diplôme), qui est la permission, l'autorisation légale accordée aux individus exerçant un métier d'effectuer certaines tâches que ne peuvent exercer des individus non reconnus; (2) et le « mandat », qui représente l'obligation légale d'assurer une fonction spécifique. Ainsi, pour Hughes, tout ensemble de gens qui s'adonne à une tâche particulière peut être considéré, de la part de l'État ou de la société, comme ayant reçu la mission de l'accomplir. Les dépositaires de cette permission octroyée (la « licence ») la transforment en vocation, en responsabilité collective (le « mandat »). Les « licenciés » font comme si on leur avait confié une « mission » qu'ils seraient les seuls à pouvoir accomplir, et forts de cette conviction, ils entament alors une action de « confiscation monopoliste » (Dubar, 1996, p. 142-143; Tripier, 1998, p. 55, cités par Maroy et Cattonar, 2002, p. 406)

Par conséquent, lorsqu'un groupe parvient à instaurer un monopole, avec une autorisation spécifique limitant la concurrence et une mission reconnue, il devient une profession (au moins pour un temps). Mais la licence et le mandat sont l'objet de conflits, parce que chaque groupe professionnel cherche à faire reconnaître ses compétences par la société dans le but de protéger et de valoriser ses emplois. Dans cette recherche de valorisation, les groupes professionnels ne seraient donc pas considérés comme une communauté homogène, mais comme des « segments

professionnels » (Bucher et Strauss, cités par Dubar *et al.*, 2011), des mouvements sociaux, en compétition permanente les uns avec les autres.

Cela dit, comme il y aurait dans l'interactionnisme une absence de théorie unifiée de ce qui doit constituer une profession, cette approche ne peut pas être associée à un courant unique et pourrait plutôt être définie comme une méthodologie de recherche orientée vers une approche microsociologique des professions.

Quel type de savoir est donc au cœur de cette approche microsociologique qui s'intéresse aux groupes professionnels compris comme hétérogènes et aux processus d'interactions des « professionnels »? Car les interactionnistes nient que le travail professionnel suppose la mise en œuvre de savoirs spécifiques ou d'un type particulier. Ils considèrent en effet comme contingent le statut qui différencie certaines professions d'autres métiers en leur conférant des avantages exceptionnels. Pour les interactionnistes les professions sont des métiers qui ont eu *la chance* d'acquérir et de préserver la propriété d'un certain titre honorifique (Champy, 2012).

Ainsi, selon Bourdoncle (1994), le savoir à la base des professions tel que conçu par l'approche interactionniste est un *savoir d'expérience* « qui dépend de la situation et ne peut être acquis qu'en situation, c'est-à-dire sur le tas » (p. 84). Donc, les savoirs sont *situés et contingents*, et ils se développent dans le milieu de travail, face aux contraintes et problématiques que les professionnels rencontrent dans le quotidien, les savoirs provenant de leur formation universitaire ne pouvant être suffisants ou adaptés à cette réalité.

L'approche interactionniste des savoirs serait donc au cœur des conceptions actuelles sur les savoirs des enseignants. Comme nous l'avons souligné, les savoirs d'expérience sont pour les enseignants la base même de leur compétence, voire de leur identité professionnelle. Le travail enseignant étant à la base un travail d'interactions (avec les élèves, les collègues, les parents, les directions d'établissement) (Tardif et Lessard, 1999), cette conception a profondément marqué les modèles professionnels actuels de formation. En effet, depuis le mouvement de professionnalisation de

l'enseignement, un rapprochement de la formation théorique et pratique ainsi que des lieux de formation (université-école) ont marqué les réformes et changements dans les programmes de formation. La conception de Schön (1983) sur le *praticien réflexif* et ses critiques adressées à la rationalité technique ayant amplement influencé ces nouveaux modèles professionnels de formation.

Ainsi, l'approche de Schön « propose de remettre le savoir professionnel sur la tête, en partant de la compétence et de l'art déjà incorporés dans la pratique des experts, et non du savoir formel et rationnel déposé dans les universités » (Bourdoncle, 1994, p. 88). De ce fait, deux sortes de savoirs sont constatés : le savoir *formel* appris pendant la formation universitaire et le savoir *d'expérience*. Le savoir formel se transforme donc en quelque chose de plus personnel qui se rapproche du savoir issu de l'expérience, *le savoir en action*, « un savoir que l'on met si souvent en œuvre dans les situations familières qu'on le fait sans y penser » (Bourdoncle, 1994, p. 89), un savoir « routinisé ». Mais parfois ce savoir en action ne suffit pas, et vient alors *la réflexion en action*, « une pensée à la fois d'exploration, de construction d'hypothèse et de test qui s'accomplit d'un même mouvement, au cours même de l'action, et non par une réflexion après coup, ou en interrompant momentanément l'action » (Bourdoncle, 1994, p. 89). Partant de cette conception de Schön, les modèles professionnels actuels consacrent une grande partie de leur formation à la pratique, à l'apprentissage par expérience, à l'accompagnement tutoral avec des enseignants experts qui permettraient le développement de « praticiens réflexifs » en enseignement.

Ainsi, l'apport de Schön est important dans plusieurs domaines de la formation professionnelle, dont l'éducation, car il a démontré qu'aucune activité professionnelle ne peut appliquer des savoirs formalisés de façon mécanique et « par sa critique de la science appliquée, Schön semble proche de Freidson, qui a montré que les médecins agissent au-delà de ce que le savoir théorique permet » (Champy, 2012, p. 75). Selon Schön, les professionnels savent plus que ce qu'ils croient savoir et ils mettent en œuvre des savoirs qui ne sont ni totalement explicites ni totalement explicites (Champy, 2012).

Cela dit, selon Champy (2012), la description du travail professionnel proposée par Schön ne permet pas de dégager les spécificités de certaines professions, car l'idée que le travail n'est jamais totalement formalisable et qu'il suppose la réflexivité de l'acteur peut s'appliquer non seulement à tout métier, mais à toute activité sociale. De plus, en insistant sur l'expérience acquise sur le tas et sur la manière personnalisée dont les professionnels construisent leurs savoirs, Schön laisse entendre que les professionnels mobilisent surtout des ressources cognitives individuelles, comme si des savoirs et des savoir-faire collectifs ne pouvaient pas être dégagés. En effet, selon Champy, Schön aurait sous-évalué le caractère collectif de ce qui est transmis dans une profession : « même si leur maîtrise se développe au fil d'histoires personnelles différentes, les savoirs et savoir-faire utilisés par les membres d'une même profession comportent une part commune bien supérieure à ce qui les différencie » (p. 76).

Enfin, et bien que l'approche interactionniste sur les savoirs des professionnels, et notamment l'approche de Schön sur le praticien réflexif, soit pertinente pour la compréhension des savoirs d'expérience au cœur de la profession enseignante, elle ne nous permet pas l'analyse des savoirs partagés à la base d'une profession ni les contenus à la base de la formation : « Donald Schön donne des indications éclairantes sur la façon dont recherche, apprentissage et travail s'articulent, mais il ne dit en revanche pas grand-chose sur le contenu des savoirs eux-mêmes » (Champy, 2012, p. 77). De plus, cette approche n'offre pas d'explication structurelle sur la position légale des groupes professionnels, de leur succès ou de leur échec en relation avec l'État (Saks, 2012). L'approche conflictualiste ou critique, que nous examinons ci-après, nous donne des pistes à cet égard. En effet, pour les sociologues conflictualistes, « le statut si particulier des professions n'est pas déterminé par les interactions entre un groupe professionnel émergent et sa clientèle, mais par sa place dans l'ensemble de la société » (Bourdoncle, 1994, p. 90).

2.1.3. L'approche conflictualiste ou critique

Les théories critiques s'accordent avec les postulats interactionnistes sur la *reconnaissance sociale* pour la définition d'une profession, mais reconnaissent en plus une place très importante aux mécanismes économiques de contrôle des marchés. Selon l'approche des théories critiques, les professions participent directement à la reproduction des inégalités sociales (Martineau, 1999) en plus de représenter une stratégie collective d'accroissement d'un statut social. Les professions sont donc considérées comme des métiers qui occupent les statuts les plus élevés dans la division du travail (Martineau, 1999), qui sont fondés sur des savoirs reconnus et qui ont réussi, en même temps, à établir un monopole sur un segment du marché du travail, monopole par ailleurs légitimé par l'État.

L'approche critique peut être divisée en deux grands courants : l'un inspiré de Marx et l'autre de Weber. Les deux courants présentent des conceptions assez différentes des professions, mais ils se rejoignent sur deux aspects : la place importante accordée à l'étude des processus historiques et l'analyse du pouvoir pour expliquer le phénomène des professions. Les néo-webériens font plutôt référence à la notion de « fermeture sociale » alors que les néo-marxistes se préoccupent davantage de l'analyse de la relation des professions avec l'État en lien avec la thèse de « prolétarianisation » des groupes professionnels. Présentons ces deux courants et voyons de quelle manière ils s'appliquent à la profession enseignante.

2.1.3.1. Le courant néo-marxiste

Johnson (1972) représente la tentative la plus sérieuse d'articuler le marxisme avec la sociologie des professions. Il a cherché à établir la clé de l'émergence, de l'âge d'or et du déclin des corporations ou des professions traditionnelles. En accord avec les idées de Marx, il explique que l'essor du capital et son extension à toutes les sphères de l'activité accompagnent la perte d'autonomie des groupes corporatifs ou des professions reconnues comme telles. Selon Johnson, on assiste partout au déclin d'une forme de professionnalisme qui se verrait remplacé par une forme nouvelle, « protection

corporative » et qui constitue un des mécanismes essentiels de contrôle exercé par l'État (Dubar *et al.*, 2011).

Ainsi, pour Johnson, comme pour les néo-marxistes (dont Braverman, 1974; Derber, 1982; Haug, 1988; McKinlay et Arches, 1985; Oppenheimer, 1973, cités par Macdonald, 1995), les professions ont été radicalement transformées par des bouleversements sociaux induits par le capitalisme industriel mondialisé et incarnés notamment par un accroissement de la bureaucratisation (Macdonald, 1995). Loin de se transformer en une nouvelle classe dirigeante, les professionnels deviennent de plus en plus des salariés qui sont soumis au contrôle et au pouvoir d'autrui en plus d'être en train de perdre le contrôle sur la production de leur savoir ainsi que sur le processus de leur travail (Maroy et Cattonar, 2002).

Dans ce contexte, pour Johnson, les groupes professionnels vont tenter d'améliorer leur statut social, face au contrôle exercé par l'État, et leur stratégie sera basée sur les stratégies des anciennes corporations : maintien du caractère ésotérique des connaissances délivrées par les universités, barrières à l'entrée des corps professionnels, justification de la noblesse des activités de service, accès de l'élite de ces groupes à des fonctions politiques, et l'auto-organisation à travers des associations (Dubar *et al.*, 2011). Finalement, selon cette approche, ce n'est pas le savoir *per se* qui va donner aux professionnels leur statut social élevé dans la société, mais plutôt *la valeur* que ce savoir a pour le système capitaliste (Macdonald, 1995).

Certains auteurs appartenant à ce courant marxiste (Bowles et Gentis, 1971; Apple, 1980, 1983, cités par Maroy et Cattonar, 2002) ont en fait pris comme objet d'étude les enseignants, en relevant des indices de leur « prolétarianisation » et en notant que la nature de leur travail devenait plus étroitement contrôlée et les programmes plus précisément définis. Finalement, ces auteurs ont aussi souligné l'accroissement de la charge de travail des enseignants et son intensification comme étant au cœur de leur thèse sur la « déprofessionnalisation » ou la « prolétarianisation » de cette profession. Comme l'explique Bourdoncle (1994) par rapport à ce courant :

Certains perçoivent même l'appellation de profession comme une mystification lorsqu'il s'agit des enseignants (Apple, 1982; Ozga et Lawn, 1981). Au lieu de se professionnaliser, ceux-ci seraient en train de se déqualifier. Ils ont de plus en plus de tâches répétitives à faire et verraient leur travail se réduire à la mise en œuvre des mallettes pédagogiques et des logiciels. Ce ne serait plus que des presse-boutons, leur expertise en matière de gestion de la classe et de construction des programmes leur ayant été enlevés pour être mis dans les bureaux d'études des industries pédagogiques. (p. 90)

Le savoir enseignant selon le courant néo-marxiste est donc un savoir dévalué, déqualifié : « les enseignants n'exerçant plus une compétence qui jusqu'alors leur appartenait en propre et se voyant réduit au statut d'applicateur de programmes d'enseignement conçus, de manière parfois fort détaillée, par d'autres » (Lessard, 2000, p. 98).

L'approche marxiste présente néanmoins certaines difficultés pour l'analyse du savoir des enseignants, notamment dues au fait qu'elle propose une vision téléologique de l'État, celui-ci étant vu à long terme comme opérant invariablement dans les intérêts du capital (Saunders, 1983, cité par Saks, 2010). La théorie marxiste peut être interprétée en termes plus structuralistes, selon lesquels le mode capitaliste de production est vu comme générant inévitablement la division des classes (Macdonald, 1995). Ainsi, la classe sociale peut devenir une variable indépendante qui déterminera les autres variables dans l'étude des professions.

2.1.3.2. Le courant néo-wébérien

Les sociologues du courant néo-wébérien, pour leur part, vont plutôt utiliser la notion de « fermeture sociale » proposée par Weber, qui permettrait de réguler les conditions du marché face à la compétition actuelle ou potentielle d'autres prétendants, en limitant l'obtention des conditions favorables à un groupe restreint (Sacks, 1983, cité par Maroy et Cattonar, 2002). La professionnalisation, selon cette conception, serait ce processus par lequel les groupes de métiers cherchent à accomplir cette fermeture sociale, notamment à travers une « stratégie professionnelle » (« *Professional Project* ») (Larson, 1977).

Abbott (1988) s'est intéressé à l'analyse des professions du point de vue de leur lutte pour se faire reconnaître le monopole d'une compétence au sens juridique, soit la légitimité exclusive d'exercer dans un domaine spécifique. L'analyse *écologique* des groupes sociaux de Abbott se réinscrit dans un contexte de temporalité longue, par lequel elle cherche à percevoir les relations concurrentielles et politiques entre les professions. Ce serait, selon Dubar *et al.* (2011), un modèle très fécond pour réévaluer les distinctions entre occupation et profession, ainsi que pour comprendre les configurations des savoirs et pouvoirs professionnels à travers les relations des professions à leur environnement. « Pour Abbott, l'étude des professions est un épisode dans un plan plus vaste consistant à articuler, quel que soit le sujet traité, enquête synchronique, perspective historique et, si nécessaire, analyse statistique et modélisation mathématique » (Dubar *et al.* 2011, p. 142). Au final, Abbot, inspiré des analyses des institutions de Whitehead (1927), propose une série de questions pour l'analyse historique des professions : « Comment est apparu le droit d'exercer, comment se sont mis en place les examens d'admission, comment s'est décidée la scolarisation des futurs professionnels, l'établissement d'un code d'éthique pour l'exercice de leur fonction, etc. » (Abbott, 2001, cité par Dubar *et al.*, 2011, p. 142).

L'approche de Abbott est fort intéressante. Toutefois, selon Macdonald (1995), le point de vue de Abbott, comme le nom de son ouvrage l'indique (« *The System of the Professions* », 1988), propose une vision systémique des professions. Abbott refuse ainsi les études précédentes qui prenaient comme point focal le thème de la *professionnalisation* et semble favoriser l'étude des facteurs structuraux d'une profession ainsi que les forces externes qui agissent sur ce système. Les professions, par contraste, explique Macdonald (1995), se trouvent en compétition dans un marché où elles peuvent ou non entrer en collision les unes avec les autres et où elles sont aussi en concurrence, conflit et collaboration avec des groupes non-professionnels de manière non-systémique. Finalement, Macdonald ajoute que l'approche de Abbott laisserait de côté les significations et motivations des acteurs, au cœur de l'approche de Weber.

Foucault (1977, 1980), pour sa part, a investigué la relation entre savoir et pouvoir à une échelle sociétale. Pour lui, l'émergence de la société moderne a été accompagnée d'un changement épistémique d'une forme de savoir *classique* vers une forme *moderne*, ce savoir étant organisé en *disciplines* (Macdonald, 1995). *Discipline* ayant deux significations : un segment de savoir formel et la conséquence de son application aux affaires des autres. Ces disciplines établissent donc le pouvoir de la norme, cette dernière étant utilisée comme « principe de coercition » dans une variété d'institutions standardisées :

Normalization becomes one of the great instruments of power [...] Power becomes no longer simply physical coercion but something much more comprehensive, “working to incite, reinforce, control, monitor, optimize and organize the forces under it: a power bent on generating forces, making them grow, and ordering them, rather than one dedicated to impeding them, making them submit, or destroying them” (Foucault, 1980, p. 136). The disciplines are powerful enough to mold human beings to their will and to the will of the state. (Freidson, 1986, p. 6)

Le travail de Foucault s'est révélé important pour l'étude des professions. Cela dit, son travail a été basé sur une analyse de la médecine en contexte français et plusieurs trouvent que c'est un travail difficilement applicable à d'autres contextes (Macdonald, 1995) et que son opérationnalisation empirique est difficilement réalisable (Saks, 2012). Par ailleurs, son concept de « savoir » ne permettrait pas de voir comment celui-ci se transforme selon les perspectives des acteurs (Freidson, 1986). Toutefois, son approche de la relation savoir/pouvoir a eu une certaine influence sur les travaux de Freidson et Larson. Ces deux derniers proposent un cadre d'analyse fort pertinent pour cette thèse. Voyons de quelle manière.

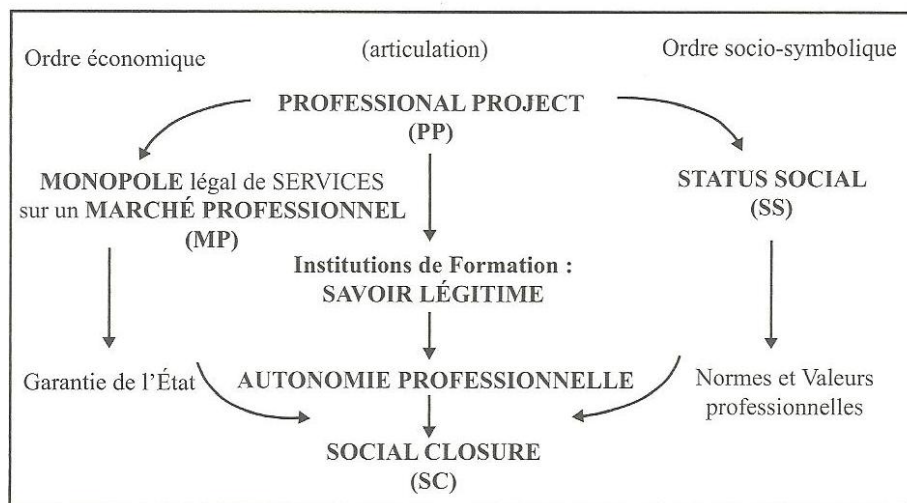
Les thèses de Magali Sarfati Larson (1977) sont très représentatives de l'approche critique. La conceptualisation de Larson, qui est au début néo-wébérienne, s'est imprégnée des idées marxistes. En fait, le travail de Larson prend comme point de

départ celui de Freidson (1970)¹³, pour ensuite faire appel à la tradition marxiste en se référant au travail de Gramsci, puis en s'inspirant finalement de Foucault (Macdonald, 1995). Ainsi, l'ouvrage de Larson, « *The Rise of Professionalism* », se termine par une grande critique adressée au professionnalisme en tant qu'idéologie dominante. Elle aborde aussi l'idéologie de la compétence comme la forme la plus élaborée du professionnalisme (Dubar *et al.*, 2011), dans un mode d'organisation « bureaucratique - professionnel ».

Le travail de Larson présente une tentative d'élaboration d'une théorie générale de la constitution des professions. Le concept de base de Larson est celui de la stratégie professionnelle (« *Professional Project* »). La stratégie professionnelle de Larson peut être comprise comme un « processus historique par lequel certains groupes professionnels parviennent objectivement à établir un monopole sur un segment spécifique du marché du travail, à faire reconnaître leur expertise par le public, avec l'aide de l'État » (Dubar *et al.*, 2011, p. 136). Il y a donc deux ordres de fermeture : *économique* (marché du travail) et *culturelle* (reconnaissance d'un savoir légitime). Les *institutions de formation* jouent ici un rôle prépondérant : elles permettraient la liaison de ces deux ordres de fermeture, économique et culturelle, car elles assurent la production de savoirs et leur application dans le marché. « C'est la certification accordée par ces institutions et validée par l'État qui fait le pont entre le savoir légitime et le marché professionnel » (Dubar *et al.*, 2011, p. 137). Le résultat final de cette stratégie est la *fermeture sociale* (voir Figure 1).

¹³ Nous voulons plutôt nous centrer sur le travail de Freidson qui a été publié après celui de Larson, raison pour laquelle nous ne nous étendons pas sur celui de 1970.

Figure 1. La stratégie professionnelle (« Professional Project ») de Larson



Source : Dubar *et al.*, 2011, p. 138 (d'après Macdonald, 1995, p. 32)

Un autre aspect, *l'autonomie professionnelle*, favoriserait l'établissement d'un lien de confiance entre les professionnels et les clients. Les professionnels contrôleraient donc leur propre expertise. Finalement, la stratégie professionnelle est inséparable des stratégies de *mobilité sociale ascendante*.

La reconnaissance de ce statut social (SS) ne met pas seulement en jeu des gains monétaires : il implique des dispositions culturelles, certes variables, mais toujours associées à la poursuite d'une formation longue, dans des établissements dotés de prestige social et donc... sélectifs. (Dubar *et al.*, 2011, p. 137)

La stratégie professionnelle de Larson doit néanmoins être comprise comme un type idéal (Macdonald, 1995), certains éléments de celle-ci étant plus ou moins présents, voire même absents, dans certaines professions. Cela dit, le fait même que cet idéal ne peut pas être appliqué à l'ensemble des professions, selon Macdonald (1995), ne l'invalide pas forcément, mais signifie plutôt qu'un modèle requiert un peu d'élaboration pour fonctionner comme outil de recherche.

Ainsi, cette conception de la stratégie professionnelle de Larson permet de comprendre le processus de professionnalisation d'un groupe de métier, selon certaines caractéristiques plus ou moins présentes dans certaines professions, mais toujours sensibles aux contextes sociopolitiques dans lequel se trouve le groupe professionnel. Ici, les apports de Freidson (1986) nous permettent de définir une *profession* en tant que « *folk concept* », soit ancrée dans une tradition et un contexte social :

All in all, I would argue that, as a concept capable of dealing with more than prestige and the fact of formal knowledge, with the way professionals can gain a living, and with the institutions that shape the way they gain a living, profession must be used in a specific historical and national sense. It is not a scientific concept generalizable to a wide variety of settings. Rather, to use Turner's epithet, it is a historical and nationally specific "folk concept" (Becker, 1970, 92). (Freidson, 1986, p. 35)

La conception de Lang (1999) suivrait la même ligne de pensée, mais cette fois-ci dans une tentative de définition de la *professionnalisation*. Il explique que la question de la professionnalisation renvoie à des significations variées, car elle privilégie tantôt la dimension de technicité dans l'exercice du métier, tantôt les stratégies de valorisation d'une image et/ou d'un statut social. Mais il ajoute que la professionnalisation est complexe, car elle ne se comprend que dans une *histoire* et dans une *organisation*, et que son évolution dépend des *transformations de l'environnement dans lequel l'institution s'inscrit*. La question de la professionnalisation ne pourrait donc pas être envisagée de manière unidimensionnelle, car il faut prendre en considération les acteurs, le sens, la structure, l'histoire et la société.

Ainsi, la professionnalisation peut être comprise comme le passage du métier à la profession, où l'on construit des stratégies basées sur des savoirs et des compétences professionnels et en développant une certaine autonomie et une reconnaissance sociale. Cette conception de la professionnalisation met donc en lumière l'importance du savoir et la création d'une base de connaissances (« *Knowledge base* ») pour définir une

profession ainsi que l'importance d'une formation prolongée et de haut niveau pour l'acquisition du savoir.

Donc, en revenant au « *Professional Project* » de Larson (1977), la *fermeture sociale*, concept emprunté à Weber, expliquerait le succès de la stratégie professionnelle à travers une fermeture de l'activité, de ses savoirs, son éducation et ses diplômes, ainsi que son marché :

[S]ocial closure is one of the most important means by which the professional project is pursued, and constitutes the conceptual counterpart to Larson's model. The occupation and its organization attempts to close access to the occupation, to its knowledge, to its education, training and credentials and to its markets in services and jobs; only "eligibles" will be admitted. [...] Exclusion is aimed not only at the attainment and maintenance of monopoly, but also at the usurpation of the existing jurisdiction of others and at the upward social mobility of the whole group. (Macdonald, 1995, p. 29)

Comme on peut le constater, *le savoir* est un concept important dans la stratégie professionnelle de Larson. De fait, le contrôle du marché requiert la présence d'un savoir relativement abstrait, spécialisé et susceptible d'être appliqué à la pratique (ou à un marché potentiel) selon le contexte social, économique et idéologique dans lequel se trouve le groupe professionnel (Macdonald, 1995). Ce savoir, auquel les professionnels chercheraient à restreindre l'accès, est un savoir spécialisé partagé entre les membres d'une profession, un savoir que l'on peut appeler « formel » d'après la terminologie de Freidson ou « légitime » selon la conceptualisation de Larson. Le « professionnel » est ainsi un « agent de ce savoir formel » (Freidson, 1986). Mais qu'est-ce qu'un savoir « formel »? De quelle manière un savoir devient « formel »? Quel est le rôle des universités et de l'État dans cette formalisation du savoir?

a) La formalisation du savoir

Pour Larson (1977), la standardisation ou codification du savoir « professionnel » est donc la base à travers laquelle une « marchandise » professionnelle peut être distincte et reconnaissable par un public potentiel. L'effet de cette standardisation n'est jamais direct, il passe par *un processus de formation*. La standardisation du savoir permettrait donc une certaine uniformité et homogénéité dans la « production de producteurs ». Ce processus de standardisation du savoir fait en sorte qu'un cadre normatif et cognitif est créé pour la profession, *dépersonnalisant* ainsi les idées liées à la pratique professionnelle et ses produits.

Et cette tâche est plus facile, selon Larson, lorsque le savoir est *dépersonnalisé* à travers la formalisation : « The more formalized the cognitive basis, the more the profession's language and knowledge appear to be connotation-free and “objective”. Hence the superiority of a *scientific* basis for professional unification » (p. 40).

Ainsi, la stratégie professionnelle d'un groupe occupationnel implique nécessairement des tentatives de formalisation du savoir. La production de savoirs issus de la recherche réalisée par les professionnels dans un domaine spécifique joue donc un rôle prépondérant dans la stratégie professionnelle, ce qui permet d'assurer le contrôle du savoir ainsi que de le garder à l'intérieur de la profession :

Though there are important variations among the professions in their dependence on academics as their knowledge class, it can be asserted that by creating a shelter for full-time teaching and research in professional schools, which is one of the consequences of accreditation, professions create one important mechanism by means of which they can maintain control over innovations to the body of knowledge they claim as their own by keeping it within the professional family. (Freidson, 1986, p. 83)

C'est donc la recherche dans le domaine spécifique de la profession qui permet la production et la standardisation du savoir. Les professions sont intimement liées aux institutions de formation supérieure pour la formation de leurs membres. Et ceux qui sont chargés de cette formation se trouvent à jouer le rôle de « gardiens » des savoirs et

compétences que les professions proclament comme constituant leur système d'accréditation. Ainsi, les professeurs-chercheurs dans une profession ne sont pas seulement chargés de la transmission du savoir, mais aussi de la création du nouveau savoir, à travers la recherche et la vie académique (Freidson, 1986).

Les diplômés de ce système d'accréditation sont censés assimiler ces savoirs et compétences provenant de leur formation et les appliquer au marché du travail, en restant si possible à jour avec les nouveaux savoirs produits par les universitaires. Cela dit, ce savoir « formel », qui provient de la recherche et des universités, ne reste jamais statique, étant transformé selon les perspectives des différents acteurs impliqués dans le processus.

Le savoir demeure pour Larson une justification idéologique dans la lutte de clôture d'un marché. Pour comprendre cette clôture, il faut partir des enjeux économiques et sociaux de la lutte menée par la profession et plus spécifiquement des enjeux liés à la stratification sociale. Ainsi, le modèle de la stratégie professionnelle de Larson se décline diversement selon les pays et les professions, ainsi que dépendamment du passé de la profession, de son activité spécifique, du contexte habituel de son exercice et du climat politique (Champy, 2012). C'est donc la relation avec l'État qui va finalement garantir la réussite de ce contrôle du marché à travers le savoir :

If the possessors of this knowledge can form themselves into a group, which can then begin to standardize and control the dissemination of the knowledge base and dominate the market in knowledge-based services, they will then be in a position to enter into a “regulative bargain” (Cooper *et al.*, 1988, p. 8) with the state. This will allow them to standardize and restrict access to their knowledge, to control their market and supervise the “production of producers” (Larson, 1977, p. 71). (Macdonald, 1995, p. 10-11)

Le travail des professionnels, considéré non plus individuellement, mais collectivement, renvoie à des enjeux sociaux qui le rendent susceptible de politisation :

Lagroye le note aussi : « une [...] forme de politisation [...] résulte [...] généralement de la “prise de conscience” chez les acteurs étrangers aux jeux ordinaires de l'espace politique et à ses enjeux spécifiques, de ce qu'ils appellent la “dimension” ou la “portée” politique de leurs activités. [...] Cette même exigence de dépassement a pu, dans les années 1970 et 1980 surtout, conduire des enseignants, certains juges, des animateurs sociaux, des artistes, à concevoir que leur activité professionnelle, au-delà de ses finalités propres, puisse être orientée, voire inspirée, par des objectifs d'ordre politique à condition que ces derniers soient inscrits dans une vision large du politique (la démocratisation, le combat pour la justice et l'égalité de traitement des autres, l'éducation des citoyens). (Champy, 2012, p. 84)

Dans le cas spécifique de l'enseignement, cette politisation du savoir et de la profession à travers la « garantie » faite par l'État pour le contrôle du marché se trouve dans plusieurs réformes de l'éducation visant à encadrer les savoirs qui devraient se trouver à la base de la profession, savoirs qui sont souvent aussi liés à des « valeurs » et des enjeux sociaux et politiques, tels la démocratisation de l'école et l'égalité des chances en éducation. Au final, cette politisation des savoirs se réalise habituellement à travers la mise en place de référentiels de compétences ou des standards de formation propres à la profession, ce qui implique que seulement les professionnels maîtrisant ces compétences ou savoirs peuvent, par loi, exercer la profession. Observons maintenant la mise en place des standards professionnels.

b) L'accréditation et les standards professionnels

Selon Freidson (1986), pour comprendre la structure qui permet aux professionnels de transformer le savoir en source de revenus, il faut comprendre *le processus d'accréditation*, la nature de l'accréditation même (les diplômes) ainsi que le rôle de la formation dans ce processus. En principe, selon Freidson (1986) il existe deux méthodes d'accréditation : *occupationnelle* et *institutionnelle*.

Dans l'accréditation *occupationnelle*, l'État (ou une agence gouvernementale) octroie une permission officielle exclusive, fondée par la loi, à des individus éligibles à travailler dans une occupation particulière. Aux États-Unis et au Canada, l'accréditation occupationnelle est affaire des États, ou des provinces, ce qui ne permet

pas une généralisation des procédures d'accréditation occupationnelle au niveau fédéral. De plus, les occupations régulées dans un État, ou dans une province, peuvent ne pas l'être dans un autre.

Cela dit, tel qu'expliqué par Freidson (1986) pour le cas des États-Unis, le fait qu'une occupation soit régulée n'implique pas nécessairement qu'elle soit considérée comme étant une profession :

More than twice as many nonprofessional occupations are regulated: among these are abstractors, auctioneers, barbers, beauticians/cosmetologists, boiler inspectors, collection agency operators, contractors, driver training instructors, electricians [...] Indeed, the variety of regulated occupations is so great that we must assume that a great number of local circumstances come into play in the initiation of some regulation. (p. 66)

Dans le cas de l'accréditation *institutionnelle*, c'est une organisation (et pas un individu) qui reçoit une accréditation qui lui donne le droit légal d'opérer ou de se représenter elle-même comme offrant un service aux consommateurs qui est acceptable pour une certaine agence d'autorité. L'importance de l'accréditation institutionnelle pour les professions réside dans le fait que pour obtenir cette accréditation, l'institution doit être conforme à un certain nombre de *standards*. Ainsi, « the organizations subject to institutional credentialing are interlinked with the larger credential system » (Freidson, 1986, p. 73).

La composante la plus essentielle du système d'accréditation est l'accréditation personnelle : le diplôme ou certificat de formation. Cette accréditation personnelle en forme de diplôme s'obtient après avoir réussi un programme de formation dans une organisation éducative reconnue. À la base du système d'accréditations se trouvent *les institutions d'enseignement supérieur* qui sont à la fois produites et générées par lui-même (Freidson, 1986).

Ainsi, les institutions d'enseignement supérieur proposent un système d'accréditation des professionnels qui doit être conforme aux standards établis. Mais

comment établit-on ces standards? Qui les établit? D'après les analyses de Freidson, il n'existe pas de réponse unique. De manière générale, il existe une certaine négociation entre les professions et l'État qui permet la formulation des standards. En effet, les professions sont profondément impliquées dans le processus d'établissement des standards officiels qui structurent la production de biens et de services. Il y a, selon la profession, des standards de *produit* et des standards de *personnel*. Les standards de produit permettent d'avoir une certaine uniformité et fiabilité dans la fabrication de marchandises. Ces standards sont plutôt créés par des associations privées que par initiative de l'État. Par la suite, ces standards sont adoptés et établis légalement par le biais des agences publiques. « Those standards underlie the very constitution of much of the material world in which we live » (Friedson, 1986, p. 201).

Pour leur part, les standards de personnel font référence à ce que les professions tentent d'établir et de défendre dans le cadre du travail professionnel. C'est ce type de standards qui est utilisé dans le cas de la profession enseignante. Les standards de personnel accomplissent une fonction économique en fournissant une protection de leur marché aux professionnels en même temps qu'ils établissent la manière dont le travail doit être réalisé. Ainsi, on présume que le fait de posséder les diplômes attestant la réussite d'une formation et l'acquisition du savoir formel qui est représenté par la profession garantit que le travail sera effectué de façon satisfaisante. Le savoir formel représenté par la profession est *institutionnalisé* et ce savoir est censé être utilisé pour faire face aux enjeux qui concernent le travail professionnel. Les professionnels sont censés aborder et résoudre les problèmes qui se trouvent à l'intérieur de leur domaine selon les avancements de leur discipline et selon les outils intellectuels qu'ils ont acquis.

Cela dit, la mise en place des standards de la formation et de la profession dans le contexte de l'enseignement se trouve souvent aux mains du *ministère de l'Éducation*. En effet, dans la plupart des contextes, le gouvernement décide du cadre normatif qui doit encadrer la formation ainsi que l'évaluation des savoirs (connaissances et compétences) que les enseignants sont censés maîtriser pour effectuer leur travail en

tant que professionnel. D'autre part, l'*ordre professionnel* est la structure la plus courante pour la mise en place de standards de formation dans la plupart des professions établies.

Selon Freidson, l'ordre professionnel serait la manifestation la plus évidente d'organisation d'une profession aux États-Unis. Observer un ordre professionnel nous permettrait effectivement de comprendre de quelle manière le pouvoir d'une profession peut être organisé et dirigé vers le contexte politique dans lequel elle se trouve. « It is the major formal means by which the interests of its members are expressed collectively and focused politically, and it is the major source of the architecture of the shelters provided by the credential system of its members » (Freidson, 1986, p. 186).

L'ordre professionnel recherche la protection et l'avancement des bénéfices pour ses membres et, à un niveau moindre, le contrôle du comportement de ces derniers par le biais de codes de déontologie. Finalement, une petite minorité des ordres professionnels ont des représentants dans les instances gouvernementales chargées des systèmes d'accréditation. Dans le cas de certaines professions, la négociation avec l'État pour la mise en place des standards d'accréditation fait donc partie de leur stratégie professionnelle.

Mais cette négociation devient complexe lorsqu'elle entre en conflit avec d'autres groupes professionnels. C'est le cas des professions comme le travail social ou la profession d'infirmière, la première étant en conflit de monopolisation avec les psychologues cliniques et les psychiatres, la seconde étant sous l'égide des médecins. Au contraire, lorsqu'aucune autre profession ne s'y oppose, « the matter of licensure is fairly technical and specialized and does not attract very much attention from the lay public » (Freidson, 1986, p. 188).

Or, à part l'établissement des aspects fondamentaux du système d'accréditation, l'établissement d'une place dans le marché du travail est bien plus complexe, les ordres professionnels devant donc faire pression sur l'État pour l'établissement de certaines

régulations administratives qui requièrent que les places de travail dans les organisations soient comblées par leurs propres membres accrédités.

Par ailleurs, le rôle du gouvernement fédéral face aux ordres professionnels provinciaux ou régionaux fait en sorte que la situation est encore plus difficile. Certaines politiques éducatives ou occupationnelles font en sorte que les gouvernements fédéraux, dans le cas des pays comme les États-Unis ou le Canada, bien que ne touchant pas les systèmes d'accréditation provinciaux, mettent en place des politiques occupationnelles qui donnent des reconnaissances officielles aux professions. C'est le cas de l'« *Agreement on Internal Trade (AIT)* », discuté dans le premier chapitre (Grimmett *et al.*, 2012; Henley et Young, 2009; Van Nuland, 2011), qui complexifie les enjeux liés à l'accréditation de la profession enseignante dans les différentes provinces canadiennes. De plus, le cas de l'enseignement au Canada est bien plus complexe, la dynamique « universités-ordres professionnels » étant difficile (Grimmett, 2008).

Et tel que nous l'avions souligné, l'étude de la profession enseignante est aussi ardu. Le cas du savoir en enseignement, en comparaison avec d'autres professions, est problématique, car l'enseignement n'est pas considéré comme une profession « forte » ou bien établie. Cette problématique provient en partie de la place du savoir formel dans la profession et en partie du rôle accordé à la profession dans un contexte politique et social plus large :

The profession's failure to establish firmly based cognitive authority is only partly a function of the objective quality of its formal knowledge. Of almost equal importance is the fact that the work it does revolves around issues that are of widespread public concern. (Freidson, 1986, p. 223)

Cela dit, la place des savoirs dans la formation à l'enseignement occupe une place prépondérante dans le domaine de la recherche en éducation depuis plusieurs années, surtout depuis la fin des années 1980 et le début des années 1990, lorsque le mouvement de professionnalisation de l'enseignement a fait appel à la construction d'une base de connaissances qui permettrait d'élever l'enseignement au statut de

profession. De plus, cette base de connaissances permettrait finalement la certification des enseignants, notamment en lien avec l'idée de « fermeture sociale » de l'approche néo-wébérienne ici discutée. Ainsi, aux États-Unis et au Canada, cette base de connaissances n'est plus seulement l'affaire des universitaires, mais est également devenue un enjeu politique :

Professional certification constitutes the formal efforts of the state, directly or through designated institutions such as teachers' colleges or universities, to regulate entry into teaching and to define with varying degrees of specificity the knowledge and skills required of beginning teachers, as well as where this preparation may occur and how this knowledge and skill are to be demonstrated. As noted above, until the 1980s across Canada, certification was more or less unproblematically aligned with university-determined credentials, most usually a bachelor of education degree or postgraduate certificate. In some Canadian provinces, this pattern continues to operate, but in others there has been a substantial effort from within and outside the teaching profession to define this professional knowledge base and to structure it into a set of competences or standards of practice that can serve both to direct the content of initial teacher education programs and to evaluate their graduates (Ontario College of Teachers, 2006; Quebec, 2003, cités par Young et Boyd, 2010, p. 4)

Les dynamiques de négociation des professionnels dans le domaine politique sont donc des enjeux primordiaux dans l'étude des professions. Quoi qu'il en soit, la mise en place de standards de formation — que ces derniers soient établis par un ordre professionnel, par l'État ou par des comités de professionnels — doit être basée sur des « savoirs formels » à la base de la profession.

c) La transformation du savoir

Finalement, la question du savoir formel doit être analysée, selon Freidson, dans un cadre plus large, car le savoir formel que les professionnels prétendent posséder n'est pas appliqué de manière uniforme ou systématique. Le savoir formel est transformé par les professionnels avec des perspectives multiples qui varient selon les demandes particulières de leur travail ou de leurs clients. Freidson divise donc les positions intra professionnelles selon trois types d'acteurs : les *praticiens*, les

administrateurs et les *professeurs-chercheurs*. Chacun de ces types d'acteurs ayant ses propres intérêts et utilisations du savoir.

Les *professeurs-chercheurs* produisent et légitiment le nouveau savoir et contrôlent en partie les conditions de travail en ayant quelques-uns de leurs membres dans des positions exécutives au sein de diverses organisations de travail. Ils contrôlent le recrutement des futurs professionnels, leur formation et certification, puis, de manière plus importante, ils contrôlent le savoir formel lui-même. Dans le cas de professions puissantes comme la médecine, les *professeurs-chercheurs* peuvent être aussi des *praticiens*. C'est-à-dire que les médecins qui pratiquent la médecine peuvent produire en même temps du savoir à travers la recherche et plusieurs forment aussi les futurs praticiens de leur profession. Dans le cas de l'enseignement, la division proposée par Freidson selon les trois types d'acteurs (les *praticiens*, les *administrateurs* et les *professeurs-chercheurs*), s'applique de manière plus contrastée, chacun ayant un rôle et un rapport au savoir qui diffère selon ses positions intra professionnelles. Ainsi, en éducation, les *professeurs-chercheurs* sont les producteurs et transmetteurs du savoir formel. Actuellement, la transmission de ce savoir est aussi partagée avec des *chargés de cours*, ces derniers pouvant autant être des chercheurs (étudiants au doctorat, stagiaires postdoctoraux) producteurs du savoir formel qui donnent des cours à temps partiel, qu'ils peuvent aussi être des chargés de cours de profession, i.e. des gens qui détiennent un poste administratif en éducation et qui travaillent à temps plein ou à temps partiel pour donner des cours de baccalauréat. En somme, les chargés de cours possèdent des profils variés quant au rapport à la recherche et à la production du savoir.

Les *administrateurs*, à la différence des *professeurs-chercheurs*, ont un pouvoir de supervision, de direction et d'évaluation du travail des *praticiens* directement dans leur milieu de travail, participant également à la détermination de la politique organisationnelle. Leurs élites travaillent dans des associations pour façonner les politiques sociales. Les administrateurs sont préoccupés de faire en sorte que les praticiens réalisent leur travail d'une certaine manière qui permet de satisfaire les forces politiques et économiques desquelles leur organisation dépend. Ils représentent

les intérêts et politiques de leur organisation et sont aussi concernés par les décisions liées aux ressources. Des tensions entre les praticiens et les administrateurs sont par conséquent inévitables. Dans le cas des professions comme la médecine, en contraste avec l'enseignement, les *administrateurs* se trouvent à être aussi normalement des médecins de profession, soit des *praticiens*. Dans le cas de l'enseignement, les *administrateurs* se différencient amplement des *praticiens* professionnels en enseignement, car les *administrateurs* sont plutôt des directeurs d'école (des enseignants d'expérience qui ont une formation supplémentaire pour accéder à ce poste de travail) ou des personnes qui ont des postes administratifs dans les commissions scolaires, le ministère de l'éducation ou les ordres professionnels et qui ne sont pas nécessairement des enseignants de profession. Les *administrateurs* se trouvent aussi au sein des institutions universitaires. Ils sont notamment des *professeurs-chercheurs* qui occupent des postes administratifs dans les facultés ou départements en tant que doyennes ou doyens, vice-doyennes ou vice-doyens, directrices et directeurs des unités, chargé(e)s des programmes, ainsi que des secrétaires des facultés. Enfin, les administrateurs, y compris bien sûr les professeurs-chercheurs, interviennent également dans divers organismes (table de concertation, comité ministériel, conseil supérieur de l'Éducation, comité d'agrément, etc.) qui encadrent la profession et définissent en partie sa formation, la durée de celle-ci, son organisation et ses contenus.

Pour leur part, les *praticiens* sont, selon Freidson, plutôt préoccupés de faire face aux problèmes quotidiens de leur travail. Des plaintes à propos d'une formation professionnelle trop académique, théorique ou irréaliste qui ne permet pas de bien préparer les nouveaux praticiens pour leur travail sont encore présentes dans presque toutes les professions, et pas seulement en enseignement. Ceux qui survivent, dit Freidson, le font parce qu'ils *adaptent* leurs attentes et leurs actions aux exigences pratiques de leur travail, en utilisant des jugements situationnels informés, mais pas toujours dominés par les standards appris pendant la formation. Comme survivants, somme toute, les praticiens développeraient un certain scepticisme envers l'autorité cognitive des professeurs-chercheurs qui créent les standards dans des circonstances mieux protégées et avec des objectifs plus abstraits que ceux que le travail quotidien

fait surgir (Freidson, 1986). Dans le cas de l'enseignement, les praticiens sont donc des enseignants de carrière, qui travaillent à temps plein (ou partiel) dans les écoles primaires et secondaires. Mais, des praticiens se trouvent aussi au sein de l'université. Normalement, ce sont des praticiens qui font le lien entre l'université et les écoles dans le cadre des stages (formation pratique) que réalisent les enseignants en formation. Les praticiens au sein de l'université peuvent donc être identifiés principalement comme les *superviseurs de stages*.

Ainsi, le savoir, selon Freidson, ne peut pas être envisagé de manière statique ou mécanique, car il vit à travers les différents agents qui emploient des idées et techniques choisies en fonction de ce que leur dictent les tâches et les perspectives. Cela s'applique notamment au cas de l'enseignement, dont les différences entre les positions intra professionnelles font en sorte que le rapport au savoir, à sa production, à son contrôle et à son application à la pratique de la profession diffère amplement :

Knowledge cannot be treated as some fixed set of ideas or propositions organized into a discipline that is then employed mechanically by its agents. It lives only through its agents, who themselves employ ideas and techniques selectively as their tasks and perspectives dictate. There is no assurance what knowledge will be used to guide the use of institutional power. No "one best way" is predictable from the formal body of knowledge itself. (Freidson, 1986, p. 217)

Dans cette optique, Freidson (2001) explique que le professionnel, dans son identité, ne se limite pas à la maîtrise de savoirs ou de savoir-faire techniques, car il a aussi un certain attachement à des valeurs, à une culture générale, à *une formation à l'esprit critique*, des traits qui lui permettent de mettre son travail au service non seulement d'un client, mais aussi d'une *valeur*. De ce point de vue, le professionnel n'est pas seulement chargé de répondre aux demandes qui lui sont faites, mais il a aussi la capacité d'évaluer leur pertinence, de les juger et même de les reformuler en fonction de sa propre compréhension de l'intérêt général (Champy, 2012). Pour reprendre les mots de Freidson :

The professional ideology of service goes beyond serving others' choices. Rather, it claims devotion to a transcendent value which infuses its specialization with a larger and putatively higher goal which may reach beyond that of those they are supposed to serve. Each body of professional knowledge and skill is attached to such a value, one sometimes shared by several disciplines. [...] Such values as Justice, Salvation, Beauty, Truth, Health, and Prosperity are large, abstract, and on the face of it indisputably desirable, the devil, of course, being in the details. Nonetheless, it is because they claim to be a secular priesthood that serves such transcendent and self-evidently desirable values [...] that professionals can claim independence of judgment and freedom of action rather than mere faithful service. (Freidson, 2001, p. 122)

De ce fait, dans le cas de l'enseignement, une formation axée seulement sur la transmission d'un savoir d'expertise ou d'un savoir d'expérience empêche l'enseignant de s'interroger sur l'essentiel : les fins et valeurs de l'éducation. On souhaite donc une formation qui

donne à l'enseignant les moyens de comprendre, maîtriser et assumer en pleine responsabilité son action pédagogique. [...] Pour cela il faut qu'il devienne conscient des contraintes qui pèsent sur son action, qu'elles soient internes et liées à sa position sociale, ses intérêts et sa personnalité; contextuelles et liées à l'environnement social, avec ses exigences et valeurs; organisationnelles et liées au fonctionnement même de l'établissement; épistémiques et dues au savoir enseigné et aux valeurs qu'il véhicule. (Bourdoncle, 1994, p. 91-92)

À la suite de ce que nous venons de voir, comment peut-on envisager les savoirs des enseignants à la lumière de l'approche néo-wébérienne? Les savoirs des enseignants, selon cette approche, sont des savoirs en partie *formalisés* à travers une formation universitaire, *politisés* à travers les systèmes d'accréditation et les standards professionnels et *contextuels* dans l'espace et dans le temps. Ils sont aussi, enfin, considérés comme des savoirs *critiques* qui permettent aux enseignants de comprendre leur mission en tant que professionnels, de critiquer et juger leur rôle social, de s'interroger sur les fins et valeurs de l'éducation ainsi que d'évaluer la pertinence des savoirs et des tâches qui leur sont imposés. Ces savoirs critiques devraient donner aux

enseignants les moyens de comprendre, maîtriser et assumer en pleine responsabilité leur action pédagogique.

Au final, que faut-il retenir des trois approches sociologiques précédemment présentées (fonctionnaliste, interactionniste et conflictualiste) à l'égard de la formation professionnelle des enseignants? Les conceptions dites fonctionnalistes (savoir *scientifique*) faisaient partie intégrante de la formation disciplinée des enseignants avant le milieu des années 1980. Lors du mouvement de professionnalisation, des visions plus interactionnistes du savoir ont vu le jour. La conception du savoir dit *d'expérience*, savoir qui s'acquiert en interaction directe avec le milieu (un savoir de *réflexion en action* selon Schön), est encore très présente dans les formations actuelles des enseignants, notamment dans les stages et la formation pratique. Finalement, les approches des théories conflictualistes ou critiques permettent de mieux comprendre la relation du savoir professionnel avec l'État et le contexte dans lequel il se trouve. Dans ce point de vue, le questionnement de Abbott est plus que pertinent : « Comment est apparu le droit d'exercer, comment se sont mis en place les examens d'admission, comment s'est décidée la scolarisation des futurs professionnels, l'établissement d'un code d'éthique pour l'exercice de leur fonction, etc. » (Abbott, 2001, cité par Dubar *et al.*, 2011, p. 142). Ainsi, l'analyse historique et contextuel devient essentielle dans la compréhension du savoir professionnel. Enfin, l'approche néo-wébérienne nous permet de voir le savoir professionnel comme un savoir *formel, politisé, contextuel* et *critique*, mais aussi partagé entre des sous-groupes de professionnels et non statique. Le tableau I offre une synthèse de ce qu'il faut retenir des trois approches sociologiques des professions présentées dans cette section à l'égard de la formation professionnelle des enseignants.

Tableau I. Les savoirs des enseignants selon les approches sociologiques des professions

Approche sociologique	Conception du savoir enseignant	Formation professionnelle
Fonctionnalisme	Savoir scientifique	Une formation « disciplinée » (sciences sociales et humaines - psychologie, sociologie; sciences de l'éducation - pédagogie) éloignée de la pratique; « behavioriste » (processus-produit) avec des compétences précises et limitées et des critères d'évaluation détaillés.
Interactionnisme	Savoir d'expérience Praticien réflexif (Schön)	Savoir acquis en situation, sur le tas. Formation pratique, stages.
Conflictualisme (ou théories critiques)	<i>Courant néo-marxiste :</i> Savoir dévalué, déqualifié; « déprofessionnalisation », « prolétarianisation ».	N/A
	<i>Courant néo-wébérien :</i> Savoir formel, politisé, contextuel et critique.	Formation universitaire, encadrée par des standards ou des référentiels professionnels. Une formation qui donne à l'enseignant les moyens de comprendre, maîtriser et assumer en pleine responsabilité son action pédagogique.

Nous nous sommes intéressées, dans cette recherche, à l'étude du *savoir formel* à la base de la formation enseignante, ainsi qu'au cadre *politique* et *contextuel* qui le régit. De plus, nous voulions aussi réfléchir au *savoir critique* dans le cadre de la formation des enseignants. L'approche conflictualiste, notamment le courant néo-wébérien, s'est avérée la conception la plus pertinente pour guider notre analyse.

Cependant, malgré ses mérites, la sociologie des professions, le courant néo-wébérien y compris, reste à un niveau de généralité assez élevé vis-à-vis la nature du savoir incorporé à la formation professionnelle. En effet, que veut dire exactement « savoir formel »? Selon quels critères un savoir est-il déclaré formel et à partir de quels principes et de quelles pratiques discursives, cognitives, scientifiques et sociales est-il justement formalisé? Existe-t-il des critères de formalisation qui transcendent tous les domaines de formation des diverses professions ou chaque profession a-t-elle ses propres normes et degré de formalisation? Par exemple, le savoir médical, le savoir juridique, le savoir des ingénieurs, et le savoir des psychologues transmis par les universités obéissent-ils aux mêmes normes de formalisation? Ces normes, si elles existent, sont-elles transposables au savoir et à la formation des enseignants?

Par ailleurs, comme le montre bien Freidson, le savoir professionnel n'est ni stable ni unifié : il est utilisé et conçu différemment par les sous-groupes qui forment une profession (les formateurs et producteurs — i.e. les universitaires, les administrateurs et les praticiens). La formalisation du savoir est-elle uniquement l'apanage du premier groupe (les universitaires) ou résulte-t-elle des interactions entre ces trois groupes? Freidson souligne que ces interactions peuvent susciter des conflits d'interprétation quant à la nature du savoir formel, voire même des résistances de la part des praticiens vis-à-vis les conceptions trop formalistes et académiques du savoir professionnel produit par les universitaires. Or, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, les enseignants se reconnaissent peu dans le savoir produit par les formateurs et chercheurs universitaires.

Finalement, la sociologie des professions, en insistant principalement sur la dimension formelle du savoir professionnel, laisse dans l'ombre le processus à travers lequel ce savoir est incorporé à la formation professionnelle sous la forme de programmes, d'activités d'enseignement et d'apprentissage, de cours, de stages, d'études cliniques, etc. Elle laisse également dans l'ombre la ou les manières à partir desquelles ce savoir est appris, assimilé et maîtrisé par les futurs praticiens. Un programme de formation professionnelle à l'université n'est pas qu'une somme de

savoirs formels : il possède une certaine cohérence interne, il prévoit un ordre de déroulement dans l'apprentissage des savoirs, des articulations entre la théorie et la pratique; il se base aussi sur des activités d'enseignement et d'apprentissage, des interactions entre les formateurs et les formés, entre les formateurs universitaires et les formateurs de milieux de la pratique professionnelle, etc. Enfin, il promeut certains idéaux du professionnel à former. Par exemple, en enseignement, on cherche à former aujourd'hui des praticiens réflexifs. Toutes ces questions permettent, croyons-nous, d'enrichir et de préciser notre cadre théorique inspiré de l'approche néo-wébérienne du savoir professionnel et de l'adapter à l'étude du savoir à la base des formations à l'enseignement.

Dans la prochaine section, nous présentons justement certaines des principales typologies proposées par les chercheurs relativement aux savoirs professionnels à la base de la formation enseignante. Nous essayons de répondre à la question suivante : selon la recherche dans le domaine des savoirs des enseignants, qu'est-ce qu'un enseignant devrait apprendre et savoir durant sa formation? Ou, plus spécifiquement, quels savoirs devraient se trouver dans une formation professionnelle à l'enseignement?

2.2. Savoirs professionnels et formation à l'enseignement

Cette section propose une discussion sur les savoirs à la base de la formation enseignante qui permettent à ses membres leur certification et légitimation en tant que professionnels. Pourtant, et comme nous l'avons brièvement discuté dans le premier chapitre, ce que l'on entend par « les savoirs » des enseignants demeure un concept flou. Il suscite toujours des débats et cela en lien avec deux aspects : l'existence de plusieurs courants de recherche, puis, comme conséquence de ce premier aspect, de différentes conceptions et définitions portant sur les savoirs.

Par ailleurs, la définition des « savoirs » à la base de la profession enseignante est complexe à cause du caractère interactif du travail, ce qui solliciterait non seulement la

mobilisation de « savoirs », mais aussi, pour une grande part, de compétences et d'habiletés diverses :

Research on teaching has followed a heady trajectory—moving from investigations of teacher characteristics and behaviors to a focus on teacher cognition, beginning with the shift toward teaching as decision making to research on teacher knowledge and beliefs (cf. Shulman, 1986). Much of the research on teaching in the past two decades has focused on teachers' knowledge—of specific subject matter, of learners and learning, of ways to teach specific content—and teachers' beliefs. And while we would be the first to agree that these are critically important aspects of teaching, teaching, at its core, is an interactive, clinical practice, one that requires not just knowledge but craft and skill. (Grossman et McDonald, 2008, p. 189)

Ainsi, nous parlerons d'une *base de connaissances* comme une pluralité de savoirs qui devraient être à la base de la profession enseignante et qui proviennent de plusieurs sources. En fait,

the knowledge base of teaching will be defined as all profession-related insights that are potentially relevant to the teacher's activities. This knowledge base of teaching, needs to be distinguished from the insights that guide an individual teacher's behavior, that is, his or her personal knowledge base. This personal knowledge of each teacher is highly determined and “colored” by his or her individual experiences, personal history, personality variables, subject matter knowledge, and so on. (Verloop, Van Driel et Meijer, 2001, p. 443)

La définition de la base de connaissances de l'enseignement de Verloop *et al.* (2001) permet d'affirmer que nous comprenons les savoirs des enseignants (« *teachers' knowledge* ») comme étant des savoirs multiples provenant de différentes sources (formelles et informelles). Ainsi, dans la conception du savoir enseignant, nous ne pouvons pas laisser de côté l'expérience et toute l'histoire de vie qui colore ce qu'un enseignant sait. Les savoirs *informels* seraient ceux qui proviennent de la pratique elle-même, de l'histoire de vie, ainsi que de la personnalité de chaque enseignant. En effet, l'expérience de l'enseignant pour construire sa base de connaissances ne peut pas être laissée de côté dans la conception des « savoirs ». Selon Connelly, Clandinin et He

(1997), ce qu'ils appellent le « *teachers' personal practical knowledge* » provient de l'expérience personnelle de l'enseignant, le savoir n'étant pas quelque chose d'objectif et indépendant de l'enseignant, mais plutôt la somme de toutes ses expériences.

Cette définition nous permet aussi d'expliquer que, dans cette recherche, comme nous l'avons dit, nous nous limiterons à l'analyse du savoir dit « formel », soit celui qui provient de la formation universitaire. Notre posture nous amène à faire une recherche qui explorera et décrira une petite partie d'un vaste champ, certes largement exploré, mais pas encore achevé, qui est celui des *savoirs* des enseignants. Nous étudierons donc certains aspects qui touchent les savoirs des enseignants, dont une petite partie des sources *formelles* de ces savoirs qui proviennent de la formation universitaire.

Finalement, la pluralité des savoirs à la base de la profession enseignante a fait en sorte que les chercheurs en éducation proposent plusieurs typologies pour essayer de répondre à la question de ce qu'un enseignant *sait* ou *devrait savoir*. Ainsi, explorer ces typologies revient à étudier les réponses à la question suivante : quelle serait, selon les propositions des chercheurs, la base de connaissances que les enseignants devraient acquérir au cours de leur formation initiale? Cette question nous permettra d'interroger les sources du savoir formel des enseignants, ce savoir qui provient de l'université et qui est enrichi, par la suite, par l'expérience pratique et personnelle de chaque enseignant.

2.2.1. Les typologies sur la base de connaissances en enseignement

Comme le rappelle Borges (2001), les différentes typologies et classifications produites par la recherche anglo-saxonne et européenne donnent une idée de la diversité des approches de recherche qui existe dans le domaine des savoirs des enseignants. Cette diversité reflète l'intérêt des chercheurs pour réfléchir et éclairer les différents aspects, caractéristiques et dimensions qui concernent ces savoirs. Borges ajoute également que ces typologies contribuent à organiser ce domaine de recherche, à identifier sa complexité, ainsi qu'à en identifier les lacunes.

Les typologies que nous présentons ici représentent une infime partie de plusieurs propositions provenant du monde anglophone et francophone pour l'étude du savoir des enseignants. Nous avons surtout limité notre exploration aux travaux qui proposent une « typologie » des savoirs, soit une catégorisation des savoirs multiples qui devraient être à la base de la formation universitaire et, selon certains, en lien avec l'expérience personnelle des enseignants.

Les typologies présentées ont plusieurs aspects en commun, en particulier celles des années 1980 et 1990 (Shulman, 1986, 1987; Grossman et Richert, 1988; Grossman, 1990; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; Tamir, 1991; Churukian, 1993; Carlsen, 1999) qui se sont développées dans un contexte historique de débats sur la professionnalisation des enseignants, notamment les débats qui portent sur la nature des savoirs à la base de la profession. Plusieurs de ces typologies, nous le verrons, ont aussi été influencées par celle de Shulman (1986, 1987), surtout dans la catégorie *Pedagogical Content Knowledge* (PCK). Les catégories plus récentes, celles des années 2000, se situent dans un contexte de nouveaux questionnements sur les savoirs des enseignants, notamment la défense de l'enseignement en tant que « profession » (Darling-Hammond, 2006), les débats sur les nouveaux programmes de formation axés sur les compétences professionnelles (Desjardins et Dezutter, 2009), ainsi que des réponses plus actuelles qui essaient de trouver des domaines de savoirs communs parmi les programmes de formation dans les pays occidentaux (Tardif et Borges, 2009).

De plus, plusieurs de ces typologies reposent sur le postulat qu'une base de connaissances propre à l'enseignement existe, qu'elle peut être décrite et codifiée et qu'elle provient de plusieurs sources. Finalement, les chercheurs à l'origine de ces typologies partagent l'idée que ce que les enseignants apprennent pendant leur formation initiale fait une réelle différence par la suite lors de l'exercice de leur profession. Bref, face aux tenants de la dérégulation de la profession, ils soutiennent l'importance de la formation et des savoirs qui y sont incorporés. Cette croyance serait

donc centrale dans la défense du statut de l'enseignement en tant que profession, comme l'expliquent Young et Boyd (2010) :

At the heart of any discussion of curriculum is the belief that there exists a knowledge base for teaching and that what teacher candidates learn in pre-service programs makes a difference both to their practice as teachers and to the development of the profession. This belief—not without its critics who advocate the deregulation of teaching (Ballou et Podgursky, 2000; Hess, 2001)—is central to teaching's claim to professional status. (p. 4)

Les auteurs d'ajouter :

However, the belief that systematic pre-service preparation leads to more effective teachers does not necessarily mean that there is, or should be, a single, self-evident, and research-based curriculum. In this context, other governance initiatives may be seen as positioned along a continuum from a system wide curriculum orthodoxy in initial teacher preparation enforced—either by governments or by professional colleges of teachers—by way of tightly prescribed certification standards and accreditation processes; through consensus at a less specific level of generality that allows for local interpretations and applications—such as the Canadian Deans' Accord on Initial Teacher Education (Association of Canadian Deans of Education, 2006); to the encouragement of institutionally specific curriculum diversity. (p. 4) (Nous soulignons)

En ce sens, cette exploration de la base de connaissances en enseignement provenant de la recherche nord-américaine ne signifie pas nécessairement qu'il existe un consensus ou que ces typologies soient plus ou moins présentes dans les programmes actuels. Pour cela il est nécessaire de l'explorer dans un contexte social et politique spécifique. La présentation et la discussion de ces typologies nous permettent plutôt l'établissement *d'un point de départ* pour notre recherche descriptive du savoir à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario.

2.2.1.1. *Shulman (1986, 1987)*

La typologie de Shulman (1986, 1987) reste encore très pertinente et significative dans le domaine de l'enseignement. Elle a en effet influencé les typologies subséquentes dans le domaine. L'apport de Shulman dans les années 1980 a été

novateur alors que les politiques émergentes en éducation aux États-Unis étaient basées sur des approches de recherche « processus-produit » ou « *teacher-behavior* ». Ces approches cherchaient à identifier des modèles de comportement efficaces pour les enseignants qui réussiraient à démontrer une amélioration des performances chez les élèves (Shulman, 1986).

Ainsi, dans presque tous les États américains, les examens standardisés pour la certification des enseignants cherchaient à évaluer leur capacité à enseigner et l'attention fut limitée à des aspects comme la gestion de classe, l'organisation des activités d'apprentissage, la structure des tâches assignées aux élèves, la planification, etc., sans toutefois s'assurer convenablement de la maîtrise des savoirs disciplinaires. Dès lors, la question principale de Shulman (1986) a été de se demander : « Where did the subject matter go? What happened to the content? » (p. 5). En effet, il a souligné que les contenus des matières à enseigner avaient été complètement laissés de côté.

De plus, selon Shulman (1987), les tests standardisés de l'époque ont fait en sorte que la difficulté même de l'acte d'enseigner a été banalisée, ses complexités ignorées et ses exigences diminuées. Les enseignants eux-mêmes avaient du mal à exprimer ce qu'ils savent et comment. Shulman argumentait que des caractéristiques essentielles de l'enseignement, comme la matière enseignée, le contexte de la classe, les caractéristiques physiques et psychologiques des élèves, ou la réalisation d'objectifs, n'étaient pas des aspects facilement évalués par des tests standardisés et ils étaient généralement ignorés dans la recherche de principes généraux d'un enseignement efficace. « The results of research on effective teaching, while valuable, are not the sole source of evidence on which to base a definition of the knowledge base of teaching » (Shulman, 1987, p. 7). Pour Shulman, les sources de la base de connaissances en enseignement étaient plus riches et plus vastes.

En somme, pour Shulman (1987), il y aurait quatre sources majeures pour la base de connaissances en enseignement : 1) la recherche et les traditions sur les contenus disciplinaires : les connaissances, compétences et apprentissages significatifs que les élèves doivent acquérir. Cette source est enrichie par la recherche et les traditions

historiques et philosophiques dans le domaine; 2) les structures et les matériaux éducatifs : le curriculum, les examens, les institutions et leur hiérarchie, les organisations professionnelles des enseignants, les agences gouvernementales, les mécanismes de gouvernance éducative, « connaître son territoire »; 3) la recherche empirique en éducation, les organisations sociales, l'apprentissage, l'enseignement et le développement des êtres humains, ainsi que d'autres phénomènes sociaux et culturels qui influent sur ce que les enseignants peuvent faire; et, 4) la pratique elle-même : c'est la source la moins codifiée de toutes. Il est important pour les chercheurs de travailler avec les praticiens pour développer des représentations codifiées de la « sagesse pratique pédagogique » des enseignants chevronnés :

One of the frustrations of teaching as an occupation and profession is its extensive individual and collective amnesia, the consistency with which the best creations of its practitioners are lost to both contemporary and future peers. [...] Without such a system of notation and memory, the next steps of analysis, interpretation, and codification of principles of practice are hard to pursue. We have concluded from our research with teachers at all levels of experience that the potentially codifiable knowledge that can be gleaned from the wisdom of practice is extensive. (p. 11-12)

Shulman propose donc un modèle de raisonnement et d'action pédagogique cyclique à partir du point de vue de l'enseignant. Ce cycle commence avec la *compréhension* de ce que les enseignants ont à enseigner (« a set of ideas to be taught »), suivi d'une *transformation* de ces idées ainsi que des contenus à enseigner (comprenant la préparation, la représentation, la sélection et l'adaptation), ensuite *l'enseignement* en tant que tel, *l'évaluation*, ainsi que la *réflexion*, pour débiter de nouveau avec de nouvelles *compréhensions*.

Finalement, la typologie de Shulman (1987) sur les savoirs à la base de l'enseignement comprend :

- « *Content knowledge* » : des savoirs de contenu.
- « *General pedagogical knowledge* » : des savoirs pédagogiques généraux, centrés spécialement sur les principes et stratégies de gestion de classe et d'organisation qui transcendent les contenus.
- « *Curriculum knowledge* » : la connaissance du curriculum, particulièrement les matériels et programmes qui servent en tant qu'outils aux enseignants.
- « *Pedagogical content knowledge* » : un amalgame spécial de contenu et de pédagogie qui est unique aux enseignants, leur propre manière de compréhension professionnelle.
- « *Knowledge of learners and their characteristics* » : des savoirs sur les élèves et leurs caractéristiques.
- « *Knowledge of educational contexts* » : la connaissance des contextes éducatifs, comprenant le groupe et la classe, la gouvernance et le financement des écoles, ainsi que les caractéristiques des communautés et des cultures.
- « *Knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds* » : la connaissance des finalités de l'éducation, des objectifs et des valeurs, ainsi que leurs fondements philosophiques et historiques.

La catégorie « *pedagogical content knowledge* » est d'un intérêt particulier pour Shulman, car elle identifie les connaissances particulières liées à l'enseignement : « it identifies the distinctive bodies of knowledge for teaching » (p. 8). Elle représente un amalgame de contenus et de pédagogie, dans une compréhension de la manière dont les sujets particuliers, les problèmes, et les enjeux sont organisés, représentés et adaptés aux compétences et intérêts divers des apprenants, et présentés lors de l'enseignement. Cette catégorie se retrouve dans les typologies qui ont été proposées par d'autres chercheurs après Shulman, comme Grossman et Richert (1988) et Grossman (1990).

2.2.1.2. Grossman et Richert (1988) et Grossman (1990)

Tout d'abord, selon Grossman et Richert (1988, cités par Ben-Peretz, 2011), les savoirs des enseignants (« *teacher knowledge* ») pourraient être définis comme : « a body of professional knowledge that encompasses both knowledge of general pedagogical principles and skills and knowledge of the subject matter to be taught » (Ben-Peretz, 2011, p. 4).

Pour Grossman et Richert, la compréhension des savoirs dits « disciplinaires » (« *subject matter* ») ne serait pas suffisante pour les enseignants. Il faut développer ce que Shulman (1987) appelle le « *pedagogical content knowledge* ». Ainsi, ces auteurs concluent qu'il faut du travail théorique (« *coursework* ») et pratique (« *fieldwork* ») pour obtenir des opportunités distinctes d'apprentissage. De la pratique, selon elles, les enseignants vont développer le « *general pedagogical knowledge* », qui inclut la gestion de classe et l'organisation. Ils vont aussi apprendre comment les élèves apprennent la matière. Du travail théorique, les enseignants acquièrent leurs conceptions propres de la matière et leur sens des idéaux pédagogiques. Ainsi, selon Grossman et Richert

teachers' knowledge base, as far as subject matter knowledge is concerned, has to include opportunities for re-examining subject matter content from the perspective of student learning, in Shulman's terms, "pedagogic content knowledge." (Ben-Peretz, 2011, p. 4)

Cette conception nous amène à une typologie plus récente de Grossman (1990), selon laquelle tout programme de formation initiale à l'enseignement devrait inclure :

- « *Subject matter knowledge* » (des savoirs disciplinaires de contenu) : dans ce type de savoirs, Grossman inclut les savoirs sur les contenus ainsi que la structure du curriculum de l'école, qui permettraient à l'enseignant de choisir les aspects, concepts et principes de la matière qui doivent être enseignés.
- « *General pedagogical knowledge* » (des savoirs pédagogiques) : ces savoirs portent sur les connaissances et croyances existantes sur la façon dont les gens apprennent, ainsi que les méthodes pédagogiques; ils portent aussi sur le

développement des apprenants, sur les principes et les pratiques codifiées de l'instruction, sur la gestion de classe et, finalement, sur les finalités et les moyens de l'éducation.

- « *Pedagogical content knowledge* » : ce seraient des savoirs spécifiques sur ce qu'il faut enseigner et comment le faire, sur ce que l'apprenant apporte avec lui à la salle de classe et sur les ressources et les stratégies disponibles et les plus appropriées pour l'enseignement.
- « *Context knowledge* » (des savoirs sur le contexte) : la connaissance du contexte local particulier de l'école et de la classe; des connaissances sur le contexte social, culturel et politique plus large à propos des apprenants qui viennent à l'école et sur comment l'évolution de la communauté influencent ce qu'ils font dans la salle de classe.

Bien que les typologies de Shulman (1986, 1987) et de Grossman (1990) s'avèrent importantes pour la compréhension des catégories du savoir des enseignants, le concept de « *Pedagogical content knowledge* » a été critiqué à cause de son ambiguïté :

A central issue is whether or not it is possible in practice to make a clear distinction between subject knowledge and pedagogic content knowledge, and from there to argue that pedagogical content knowledge has a distinctive contribution to make to the training of teachers. (McNamara, 1991, cité par Turner-Bisset, 1999, p. 42)

Ce concept sera donc repris et retravaillé par d'autres auteurs (Carlsen, 1999; Churukian, 1993; Tamir, 1991) pour l'inclusion de savoirs pédagogiques de contenu plus spécifiques dans la formation ainsi que le développement de ces savoirs notamment à travers les stages de formation. Observons ensuite la typologie de Tardif, Lessard et Lahaye.

2.2.1.3. Tardif, Lessard et Lahaye (1991)

Selon Tardif, Lessard et Lahaye (1991), trois postulats s'imposent lors de l'analyse du savoir des enseignants : 1) le savoir enseignant se compose de plusieurs savoirs qui proviennent de diverses sources; 2) tout en occupant une position stratégique au sein des savoirs sociaux, le corps enseignant est en même temps largement dévalué face aux savoirs qu'il possède et transmet; et 3) les savoirs d'expérience constituent pour les enseignants les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle. Ces postulats exposés, quels sont donc les savoirs des enseignants? Ces auteurs en identifient quatre :

- Les *savoirs de formation professionnelle* (sciences de l'éducation et idéologie pédagogique) : selon Tardif *et al.* (1991), les savoirs professionnels seraient les savoirs qui sont transmis par les institutions de formation des enseignants et qui proviennent des sciences humaines et des sciences de l'éducation, incluant les savoirs pédagogiques.
- Les *savoirs disciplinaires* : ce sont des savoirs sociaux tels qu'ils sont définis et sélectionnés par l'institution universitaire. Ces savoirs s'intègrent également à la pratique enseignante par le biais de la formation (initiale et continue) des enseignants aux diverses disciplines que l'on retrouve à l'université (par exemple mathématiques, histoire, littérature, etc.).
- Les *savoirs curriculaires* : ces savoirs correspondent aux discours, objectifs, contenus et méthodes à partir desquels l'institution scolaire catégorise et présente les savoirs sociaux qu'elle a définis et sélectionnés comme modèle de la culture savante et de la formation à la culture savante. Ces savoirs se présentent sous la forme de programmes scolaires que les enseignants doivent apprendre et appliquer.
- Les *savoirs d'expérience* : ces savoirs sont des savoirs spécifiques que les enseignants développent dans l'exercice de leur fonction et la pratique de leur métier. Ces savoirs sont issus de l'expérience et validés par elle. Ils

s'incorporent au vécu individuel et collectif sous forme d'habitus et d'habiletés, de savoir-faire et de savoir-être. On peut aussi les appeler savoirs pratiques.

Tardif *et al.* (1991) décrivent ainsi l'enseignant type comme « quelqu'un qui doit connaître sa matière, sa discipline et son programme, qui doit posséder certaines connaissances en sciences de l'éducation et en pédagogie, tout en développant un savoir pratique fondé sur son expérience quotidienne auprès des élèves » (p. 60). La typologie de Tardif *et al.* (1991) ne nous permet toutefois pas de distinguer les savoirs à l'intérieur d'un programme de formation, ceux-ci étant tous regroupés à l'intérieur d'une même catégorie : les savoirs de formation professionnelle.

2.2.1.4. Tamir (1991)

Les savoirs pratiques ou d'expérience identifiés dans la typologie de Tardif *et al.* (1991) et la relation qu'ils entretiennent avec les savoirs professionnels ont été analysés par Tamir (1991). Selon l'auteur, le savoir professionnel serait « that body of knowledge and skills which is needed in order to function successfully in a particular profession » (Tamir, 1991, cité par Ben-Peretz, 2011, p. 4). Ce savoir serait à la fois général et personnel-expérientiel. De l'autre côté, les savoirs personnels (ou pratiques) seraient expliqués par Tamir dans les termes de Connelly et Clandinin (1988, cités par Ben-Peretz, 2011), soit que ces savoirs reviennent à l'idée d'expérience dans un sens qui nous permet de parler de l'enseignant en tant que personne compétente et instruite (« *teachers as knowledgeable and knowing persons* »), le savoir se retrouvant donc aussi dans la pratique. Tamir explique que les comportements d'une personne dans son domaine professionnel sont le résultat d'une interaction entre des savoirs professionnels et personnels (ou pratiques). Finalement, Tamir reprend les idées de Shulman pour expliciter la particularité du savoir enseignant (un savoir professionnel et pratique – ou personnel), et de quelle manière ce savoir devrait être inclus dans la formation, soit le « *teacher education pedagogical knowledge* » :

Adapting Shulman's terms of pedagogical content knowledge, Tamir suggests that teacher educators possess a unique kind of knowledge – “personal – professional”. He coins the phrase “teacher education pedagogical knowledge”. This kind of knowledge is to be demonstrated in the teaching of teacher educators through concrete experiences, which are an “effective way of communicating and modeling a useful teaching strategy to novice teachers” (p. 267). (Ben-Peretz, 2011, p. 5)

Ainsi, les conceptions de Tardif et al. (1991) et de Tamir (1991), nous permettent déjà de concevoir les savoirs des enseignants comme provenant de sources « formelles » (la formation universitaire, les objectifs curriculaires), mais aussi de sources « informelles » (le savoir d'expérience, savoir pratique). Cependant, les réponses quant à la différenciation de ces savoirs à l'intérieur des programmes de formation restent encore à être développées.

2.2.1.5. *Churukian (1993)*

Dans la typologie de Churukian (1993), nous retrouvons les savoirs pratiques inclus dans la formation à l'enseignement sous forme de stages, à côté des autres types des savoirs :

- « *Foundational studies in education* » (des études sur les fondements de l'éducation) : des études visant à appliquer la base de connaissances existante sur des sujets sous-jacents à l'éducation. L'accent est mis sur l'apprentissage et le développement humain, et sur des études qui portent sur des enjeux sociaux, philosophiques, historiques, économiques et sociaux en matière d'éducation.
- « *Generic teaching knowledge and skills* » (des connaissances et des compétences génériques en enseignement) : comprennent des éléments pédagogiques communs à l'enseignement, indépendamment du domaine disciplinaire, du niveau d'enseignement, de la taille de l'école, ou de la population étudiante.
- « *Specialized pedagogical knowledge and skills* » (des connaissances et des compétences pédagogiques spécialisées) : se rapportent spécifiquement à la matière ou au contenu à enseigner et à l'âge et/ou au niveau scolaire de l'élève;

comprennent aussi les compétences nécessaires pour répondre aux besoins individuels des élèves de différentes origines ethniques et culturelles et avec les enfants et les jeunes en difficulté, y compris les élèves aux besoins particuliers.

- « *A series of field and clinical experiences* » (des expériences pratiques – stages) : pour Churukian les stages devraient faire partie de la composante d'études professionnelles à travers tout le programme de formation. Ces expériences devraient être conçues pour intégrer la théorie à la pratique. Ces expériences permettraient aux futurs enseignants de maîtriser les connaissances et les compétences pédagogiques à un niveau qui les habilite pour entrer dans la salle de classe avec la confiance de savoir comment faire face aux événements prévus et imprévus.

Bien que cette typologie propose « les stages » comme étant une catégorie des savoirs à l'intérieur des programmes de formation, il faut préciser que ces stages sont plutôt une modalité de formation qu'un savoir. Les autres catégories proposées par Churukian (1993), sont aussi fort intéressantes, mais elles seront mieux développées, explicitées et différenciées par des auteurs contemporains comme Tardif et Borges (2009) que nous verrons plus loin. Finalement, la composante « disciplinaire » est absente de la typologie de Churukian.

2.2.1.6. Carlsen (1999)

Le principal apport de Carlsen (1999) est la vision heuristique des différents domaines des savoirs de l'enseignant dans le cadre de la formation. Il propose l'intégration des domaines pédagogique, disciplinaire, le « *Pedagogical Content Knowledge* » et des savoirs sur le contexte général et spécifique éducatif. Ainsi, la typologie de Carlsen se présente comme suit :

- Des *savoirs pédagogiques* : incluant des savoirs sur les étudiants et leur apprentissage, la gestion de classe, le curriculum général et l'enseignement.
- Des *savoirs disciplinaires* : vu que Carlsen s'intéresse aux enseignants dans le domaine des sciences, ces savoirs devraient inclure la structure syntaxique de la

science, la structure substantive de la science, et la nature de la science et de la technologie.

- Le « *Pedagogical Content Knowledge* » : incluant les idées fausses des élèves; le programme spécifique de l'enseignement des sciences; des stratégies pour l'enseignement d'un sujet spécifique; les objectifs de l'enseignement des sciences.
- Des *savoirs sur le contexte éducatif spécifique* : la salle de classe; les étudiants en particulier.
- Des *savoirs sur le contexte éducatif général* : l'État et la nation; le quartier; l'école; les étudiants en général.

Ainsi, selon Valbuena Ussa (2007), dans la proposition de Carlsen (1999) on considère que les composants des savoirs professionnels des enseignants ne peuvent pas exister indépendamment et de manière isolée les uns des autres, mais au contraire, qu'ils prennent du sens à l'intérieur d'un système. Cela vaut particulièrement pour le cas du PCK (« *Pedagogical Content Knowledge* »), qui est seulement possible en raison de l'intégration des autres savoirs, son existence étant impensable en lui-même.

Malgré les apports de cette typologie, les composant « *Pedagogical content knowledge* » reste encore ambigu et difficilement repérable lors de l'analyse d'un programme de formation.

2.2.1.7. *Darling-Hammond (2006)*

Selon Darling-Hammond (2006), trois problèmes essentiels liés à l'apprentissage de l'enseignement (« *learning to teach* ») s'ajouteraient à la panoplie de controverses qui touchent le domaine de la formation des enseignants : 1) Apprendre à enseigner requiert de la part des nouveaux enseignants qu'ils puissent comprendre l'enseignement selon des méthodes très différentes de celles liées à leur propre expérience en tant qu'étudiants : le problème de « *The Apprenticeship of Observation* » (apprentissage pré-professionnel) (Lortie, 1975, cité par Darling-Hammond, 2006), notion sous-tendant l'idée répandue selon laquelle n'importe qui peut enseigner; 2) apprendre à

enseigner requiert des nouveaux enseignants qu'ils n'apprennent pas seulement à « penser comme un enseignant », mais aussi à « agir comme un enseignant » : « *The Problem of Enactment* », qui pose la question suivante : comment appliquer les connaissances à la pratique?; et, 3) apprendre à enseigner requiert des nouveaux enseignants qu'ils comprennent et répondent à la nature dense et multiforme de la salle de classe, et aussi qu'ils maîtrisent plusieurs objectifs scolaires et sociaux qui mettent en place des arbitrages, à chaque instant et au jour le jour : « *The Problem of Complexity* », c'est-à-dire que l'enseignement est une tâche extrêmement complexe et exigeante.

Alors, comment conceptualiser la base de connaissances en enseignement selon Darling-Hammond? Elle fait appel à une de ses études antérieures (« *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* », Darling-Hammond et Bransford, 2005) pour présenter un cadre basé sur trois grands domaines de connaissances, compétences et dispositions :

- « *Learners and Learning in Social Contexts* » : qui inclut le développement de l'humain, l'apprentissage, et les langues.
- « *Curriculum and Subject Matter* » : les objectifs éducatifs en ce qui a trait aux contenus des matières et les compétences.
- « *Teaching* » : qui inclut l'enseignement des matières, l'enseignement à une diversité d'apprenants, l'évaluation, et la gestion de classe.

Ces trois domaines, selon Darling-Hammond (2006), sont encadrés par deux conditions essentielles pour la pratique : 1) l'enseignement est une profession, ce qui signifie que les enseignants doivent être préparés pour prendre des décisions dans le meilleur intérêt de leurs élèves et en utilisant les connaissances disponibles pour ce faire; et 2) aux États-Unis, l'éducation doit servir aux valeurs démocratiques, ce qui signifie que l'éducation devrait appuyer un accès équitable aux opportunités de développement social.

Bien qu'il n'y ait pas d'approche universelle à l'excellence, la recherche de Darling-Hammond démontre qu'il y aurait de nombreux points permettant que des programmes de formation soient jugés comme étant excellents. Ainsi, les cours dans les programmes de formation devraient :

- faire un lien entre la théorie et la pratique (expériences de terrain);
- être ancrés dans des standards professionnels en enseignement;
- modeler ou démontrer les pratiques qu'ils décrivent;
- amener des préoccupations pour l'apprentissage et le développement dans des contextes socioculturels;
- requérir des travaux, des présentations et des démonstrations de compétences en enseignement réflexives;
- fournir de nombreuses rétroactions sur les analyses et les performances des étudiants en enseignement, ainsi que des suggestions d'amélioration et des possibilités de révision;
- et, finalement, requérir des données probantes comme base pour des jugements.

Our review of syllabi and assignments found that in almost every course, instructors asked students to relate what they were observing, describing, or writing to theory and to evidence about children, teaching, and learning from their fieldwork settings. [...] These findings echo those of Howey and Zimpher (1989), who report that strong teacher education programs “have one of more frameworks grounded in theory and research as well as practice [...]. (Darling-Hammond, 2006, p. 98)

Les recherches de Darling-Hammond (2006) sur les programmes de formation exemplaires proposent un cadre intéressant pour l'analyse de la qualité des programmes de formation. Cela dit, ses propos sont plutôt intéressants pour l'analyse des composantes des cours ainsi que de l'interaction des activités à l'intérieur des programmes de formation. En effet, les composantes de sa typologie (« *Learners and Learning in Social Contexts* »; « *Curriculum and Subject Matter* »; « *Teaching* ») ne permettent pas l'identification des savoirs plus spécifiques dans les programmes.

2.2.1.8. *Desjardins et Dezutter (2009)*

Plutôt que de proposer une typologie sur les savoirs que les enseignants devraient acquérir dans le cadre d'une formation universitaire, la typologie de Desjardins et Dezutter (2009) émerge d'une analyse des contenus des programmes dans douze universités québécoises. Leur grille d'analyse des programmes se présente comme suit :

1. Cours axés sur les savoirs

1.1. Disciplines matières

1.1.1. Langue

1.1.2. Mathématiques

1.1.3. Sciences et technologies

1.1.4. Sciences humaines (univers social)

1.1.5. Domaine des arts

1.2. Éducation et disciplines contributives à l'éducation

1.2.1. Psychologie

1.2.2. Philosophie

1.2.3. Sociologie

1.2.4. Apports multiples

1.2.5. Éducation

1.3. Connaissance du système scolaire

2. Cours axés sur l'intervention

2.1. Pédagogie

2.2. Didactique

2.2.1. Didactique de la langue d'enseignement

2.2.2. Didactique des mathématiques

2.2.3. Didactique des sciences

2.2.4. Didactique de l'univers social (sciences humaines)

2.2.5. Didactique des arts

2.2.6. Didactique de l'éthique et de la culture religieuse

2.3. Évaluation

- 2.4. Technologie de l'information et de la communication (TIC)
- 2.5. Handicaps et difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage
- 2.6. Diversité/multiculturalisme
- 3. Stage pratique et activités concomitantes
- 4. Cours axés sur le développement professionnel
- 5. Cours axés sur l'apprentissage des démarches de recherche
- 6. Cours au choix

La grille d'analyse de Desjardins et Dezutter (2009), provenant directement d'une catégorisation des cours présents dans les programmes de formation québécois s'avère fort intéressante. En effet, nous le verrons après, certains domaines de contenus trouvés dans nos analyses seront discutés en lien avec cette typologie. Néanmoins, nous n'avons pas retenu cette typologie comme grille d'analyse des contenus de formation des enseignants au Québec et en Ontario. Nous avons préféré la typologie de Tardif et Borges (2009), que nous présentons ensuite, car celle-ci nous permettait un niveau d'abstraction plus général des domaines de formation qui pouvait mieux s'appliquer à des programmes de formation dans deux provinces différentes ainsi que, en même temps, rester ouverte pour l'émergence de nouveaux domaines de formation.

2.2.1.9. Tardif et Borges (2009)

Bien qu'il n'existe pas encore de consensus, ni scientifique, ni éducatif, ni politique sur ce que les enseignants doivent apprendre au cours de leur formation initiale, Tardif et Borges (2009) trouvent dans les programmes de formation des enseignants du secondaire, aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord, cinq grands domaines de savoirs qu'ils définissent comme suit :

- *Le domaine des disciplines de référence (DIR)* : les sciences naturelles et les technologies, les sciences sociales et humaines, les arts et les langues, etc., qui forment les « contenus » du savoir à enseigner à l'école secondaire.

- Le *domaine des didactiques* (DID) : regroupant les disciplines et méthodes assurant la transposition aux situations d'enseignement et d'apprentissage des DIR (épistémologie, connaissances, méthodes, démarches, postures, etc.).
- Le *domaine des sciences de l'éducation* (SED) : qui correspond au sens large du terme aux disciplines qui ont pour objet d'étude la réalité éducative : sociologie de l'éducation, philosophie de l'éducation, psychologie de l'éducation, etc.
- Le *domaine de la formation psychopédagogique* (FPP) : qui désigne des savoirs, démarches et activités visant l'acquisition et la maîtrise des connaissances et compétences professionnelles à la base de l'enseignement : gestion de la classe, stratégie d'enseignement, motivation des élèves, différenciation de l'enseignement, etc.
- La *formation pratique et les stages* (STA) : Bien que cette catégorie des stages, comme nous l'avons expliqué dans le cas de la typologie de Churukian (1993), soit plutôt une modalité de formation qu'un savoir ou un domaine de savoirs, elle constitue aussi l'espace de transferts des domaines précédents ainsi que leur mobilisation et maîtrise en lien avec les situations concrètes d'enseignement et d'apprentissage. En effet, cette modalité de formation est un espace d'articulation des savoirs appris en formation : c'est à travers la formation pratique que les savoirs d'expérience (ou savoirs pratiques) des enseignants commencent à se développer. Il s'agit de savoirs contextualisés, acquis en situation de travail, issus d'expériences quotidiennes de la profession (Altet, 1996) que les stages présents dans la formation permettent d'articuler aux savoirs théoriques. Rappelons ici que la professionnalisation de l'enseignement accorde une place centrale à la pratique conçue comme centre de gravité des programmes de formation. La formation pratique et les stages ont donc été au cœur du développement du modèle professionnel de formation à l'enseignement dans plusieurs contextes sociaux depuis les années 1980 (Morales Perlaza et Tardif, 2015).

Selon Tardif et Borges (2009), malgré la diversité des conceptions et contenus des programmes d'un pays à l'autre, ces domaines et cette modalité de formation constituent de nos jours les bases formelles du savoir professionnel dans les programmes de formation des enseignants du secondaire. En effet, selon ces auteurs, un enseignant de l'école secondaire devrait au terme de sa formation : a) connaître et maîtriser la ou les matières (DIR) qu'il devra enseigner; b) être capable de les transposer sur le plan didactique (DID) au profit des élèves; c) posséder des connaissances en sciences de l'éducation (SED) en lien avec l'école, les élèves et les situations d'enseignement et d'apprentissage; d) maîtriser un répertoire de stratégies et de pratiques d'enseignement (FPP); e) montrer qu'il peut vraiment, « dans la pratique » (STA), enseigner et gérer un groupe d'élèves. Enfin, la typologie de Tardif et Borges, qui a été conçue pour l'enseignement secondaire, était de toute manière transposable à l'analyse de programmes de formation pour les enseignants du primaire.

De plus, Tardif et Borges (2009) soulèvent quatre séries d'enjeux qui portent sur l'intégration et la présence de ces domaines dans les programmes de formation des enseignants :

a) *Définition et délimitation des domaines* : ces domaines, leurs contenus et leurs relations complexes varient considérablement selon les traditions intellectuelles et éducatives. Ainsi, en ce qui a trait aux DIR, ceux-ci se trouvent actuellement en mouvance et les frontières disciplinaires bougent sans cesse. En effet, les DIR sont engagés dans un processus de division, de spécialisation et d'échange qui altèrent leurs identités épistémologiques et disciplinaires. Par exemple, dans le domaine des sciences sociales et humaines, incluant les sciences de l'éducation, la notion de discipline semble aujourd'hui problématique. Et, dans le cas des enseignants du secondaire, les DIR sont directement liées aux programmes scolaires et aux matières à enseigner. Or, selon Tardif et Borges, la plupart des réformes scolaires récentes insistent pour introduire des dimensions transversales entre les DIR : compétences transversales, interdisciplinarité, etc. Ainsi, ces auteurs constatent que les domaines constitutifs du savoir professionnel dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire

sont issus à la fois de traditions scolaires et de traditions scientifiques, de logiques de partition des groupes d'acteurs au sein des institutions de formation, mais relèvent également d'une division intellectuelle et sociale du travail de formation. La définition, délimitation et division de ces domaines sont donc des enjeux centraux de tout programme de formation.

b) *Pluralité et cohérence du savoir professionnel* : comme nous l'avons déjà remarqué précédemment, ce qu'on appelle le savoir professionnel des enseignants est en effet un savoir pluriel, composite et constitué de divers types de savoirs qui proviennent de plusieurs sources incluant des sources de connaissances et de compétences. Ce savoir pluriel, selon Tardif et Borges, n'a donc pas de cohérence a priori et c'est la responsabilité du programme de formation et des formateurs de veiller à élaborer et maintenir cette cohérence au profit des étudiants. Ainsi, ces auteurs proposent des questions qui découlent de ces enjeux de pluralité et de cohérence : comment dans un programme donné l'articulation de ces domaines est-elle conçue? Est-elle une juxtaposition ou bien une intégration des domaines? Quels sont les principes (épistémologiques, pédagogiques, organisationnels, etc.) et les mécanismes (comité de programme, groupe d'échanges, etc.) qui fondent cette intégration et en assurent la cohérence?

c) *Autorité curriculaire et rapports entre acteurs et instances* : les domaines disciplinaires, selon Tardif et Borges, ne correspondent pas seulement à des champs de savoirs, mais ils sont aussi institutionnalisés et ancrés dans des facultés, des départements, des identités professionnelles, et ils renvoient à des instances externes (ministère, comité d'agrément, etc.). En bref, les rapports entre ces domaines ne sont pas purement symboliques, mais ils débouchent sur des territoires institutionnels et entre des groupes d'acteurs (les professeurs des diverses facultés, les chargés de formation pratique, les directions d'établissement, etc.). Ces rapports impliquent donc des relations de collaboration, mais aussi de concurrence, de protection et de négociation. Par exemple, comment se réalise la régulation de ces rapports dans un programme de formation? Qui a l'autorité sur les programmes de formation? Quels

groupes d'acteurs ont le pouvoir de définir le programme? Ses contenus? Son organisation?

d) *Hiérarchisation des domaines et hiérarchies institutionnelles* : finalement, à chaque domaine de savoirs est accordée une importance relative, laquelle, selon Tardif et Borges, est aussi historiquement variable. En effet, selon ces auteurs, depuis 15 ans bon nombre de programmes en Amérique du Nord ont vu l'accroissement important des domaines en psychopédagogie et didactique ainsi que la formation pratique (stages), au détriment des autres domaines, notamment les fondements (sociologie, histoire, philosophie de l'éducation, etc.). Ainsi, l'intégration des cinq domaines ici identifiés, soulève obligatoirement la problématique de leur hiérarchisation en termes de volume horaire, de volume des cours (obligatoire, optionnel, facultatif, etc.) et d'importance dans la certification, l'évaluation et les critères d'appréciation des compétences professionnelles.

Finalement, les typologies discutées dans ce chapitre présentent des conceptions différenciées des domaines qui caractérisent les « savoirs professionnels » à la base des formations à l'enseignement. Nous ne pouvons que faire état d'un manque de consensus dans la conceptualisation de la base de connaissances de la profession enseignante qui provient de leur formation. Cela dit, les typologies sont d'un apport essentiel à la compréhension des savoirs à la base des formations à l'enseignement.

Les typologies développées par chacun des auteurs s'avèrent pertinentes pour comprendre la pluralité de savoirs des enseignants, leurs complexités et leurs différentes sources, en même temps qu'elles permettent de voir une évolution de la manière dont les auteurs voient les savoirs à la base de la formation. La catégorie « *pedagogical content knowledge* » de Shulman a été reprise par d'autres auteurs (Grossman et Richert, 1988; Grossman, 1990) et a même évolué à travers de nouvelles interprétations (Carlsen, 1999; Churukian, 1993; Tamir, 1991). Les savoirs d'expérience ou de formation pratique qui, aux yeux de Shulman étaient une des sources des savoirs, ont été inclus dans de nouvelles catégorisations des savoirs (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; Tamir, 1991) et ils ont été inclus ensuite sous forme

de stages dans les programmes de formation (Churukian, 1993; Desjardins et Dezutter, 2009; Tardif et Borges, 2009). Finalement, quelques catégories de savoirs se retrouveront dans presque toutes les propositions : les savoirs disciplinaires, les savoirs de curriculum et les savoirs pédagogiques; quelques autres catégories des savoirs se trouvent dans plus d'une catégorisation : les savoirs de contexte, les savoirs didactiques, et les savoirs des fondements de l'éducation. Finalement, quelques auteurs proposent des savoirs propres à leur catégorisation : les PCK, les savoirs sur les élèves (ces savoirs se trouvant dans les savoirs pédagogiques selon la typologie), la connaissance sur le système scolaire, l'évaluation, les technologies de l'information et de la communication (TIC), les handicaps et difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage, et la diversité/multiculturalisme.

De cette analyse nous dégagons finalement que les « savoirs professionnels », à l'instar de Tamir (1991) et de Tardif, Lessard et Lahaye (1991), sont les savoirs qui proviennent de la formation professionnelle universitaire et qui forment une partie de l'ensemble des « savoirs des enseignants ». Ce sont des savoirs formalisés ou institutionnalisés (Freidson, 1986) dans la formation et ils composent ce que nous pouvons appeler le « *formal theoretical knowledge* » (Verloop *et al.*, 2001). Ainsi, nous limiterons cette recherche à l'analyse de ces savoirs professionnels, formalisés dans la formation, laissant de côté plusieurs dimensions qui font partie des savoirs « informels » des enseignants, les deux dimensions (savoirs formels et savoirs informels) composant le « *teacher knowledge* ».

Pour l'analyse de ces savoirs professionnels formels, la typologie proposée par Tardif et Borges (2009) nous a semblé pertinente comme point de départ pour notre étude comparative, car elle permet une abstraction générale qui peut s'appliquer à l'analyse interprovinciale des programmes de formation. De plus, il s'agit d'une typologie déjà utilisée pour réaliser une comparaison des programmes de formation dans des contextes différents, en lien avec une analyse des enjeux actuels autour de la hiérarchisation des domaines de formation.

Par ailleurs, tel que nous l'avons remarqué lors de la discussion de l'approche sociologique néo-wébérienne pour l'analyse du savoir formel dans la formation à l'enseignement, la formalisation du savoir n'est pas un processus statique et le savoir professionnel n'est ni stable ni unifié. De plus, un programme de formation professionnelle à l'université n'est pas non plus qu'une somme de savoirs formels, car il possède une certaine cohérence interne, un ordre de déroulement dans l'apprentissage des savoirs et des articulations entre la théorie et la pratique. La prise en compte des enjeux soulignés par Tardif et Borges (2009), qui portent notamment sur cette cohérence interne, sur la délimitation des domaines des savoirs, sur l'autorité et les rapports entre les acteurs et les différentes instances chargées des programmes, ainsi que sur la hiérarchisation des domaines, nous permettait enfin de relativiser et discuter des enjeux entourant la formalisation du savoir dans les programmes de formation à l'enseignement. Pour toutes ces raisons, la grille d'analyse de Tardif et Borges (2009) a été choisie pour notre analyse comparative. Mais cette typologie, nous le verrons après, est restée ouverte à d'autres types de domaines de savoirs qui ont été mis en lumière par les données empiriques.

2.3. Questions de recherche

Dans cette recherche, nous nous intéressons à explorer et à décrire la base de connaissances des enseignants qui provient de la formation universitaire au Québec et en Ontario. Nous avons cherché à répondre aux questions suivantes :

Question générale de recherche :

Comment les politiques de professionnalisation de la formation à l'enseignement développées par le Québec et l'Ontario ont-elles été traduites dans les programmes de formation universitaire?

Questions spécifiques de recherche :

1. Quelles sont les conceptions dominantes de la professionnalisation qui se dégagent des politiques éducatives ontariennes et québécoises?

1.1. Quelle est l'évolution des politiques éducatives qui encadrent la formation et la certification des enseignants dans ces deux provinces?

1.2. Comment évoluent les savoirs à la base de la formation des enseignants? Quels référentiels de compétences ou standards ont été proposés?

1.3. Quelle est la vision officielle actuelle du professionnel à former?

2. Que deviennent les conceptions de la professionnalisation une fois traduites en programmes de formation dans les universités québécoises et ontariennes?

2.1. Comment sont conçus les savoirs professionnels dans les programmes de formation?

2.2. Est-ce qu'il y a des modalités d'articulation des cours théoriques et pratiques? Quelle est la place des stages? La place de la recherche?

2.3. Y a-t-il des différences entre ce que les enseignants sont censés apprendre selon le contexte ou, au contraire, une base de connaissances uniformisée est-elle visible entre ces deux contextes différents? Où se situent les différences?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans les deux chapitres précédents nous avons centré notre discussion sur les savoirs à la base de la profession enseignante et de sa formation. Dans le premier chapitre, nous avons fait état du manque de consensus qui existe actuellement quant à la base de connaissances de l'enseignement en même temps que nous avons discuté des enjeux concernant les contenus à inclure dans les programmes de formation à l'enseignement. Nous avons également présenté notre objet de recherche, soit une analyse comparative des savoirs à la base de la formation des enseignants de l'école primaire au Québec et en Ontario. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous avons discuté des savoirs à la base de la profession enseignante à la lumière des différentes approches de la sociologie des professions et nous avons démontré l'intérêt de l'approche néo-wébérienne qui nous servira de cadre théorique pour notre analyse comparative. Finalement, nous avons examiné certaines typologies des savoirs à inclure dans un programme de formation à l'enseignement proposées dans la littérature et nous avons fait le choix d'une typologie pour guider notre comparaison, en l'occurrence celle de Tardif et Borges (2009).

Afin de répondre aux questionnements qui ont été soulevés dans les deux chapitres précédents, cette thèse s'est enracinée dans une démarche de recherche comparative avec des analyses qualitatives et quantitatives. Dans ce chapitre, nous présenterons notre méthodologie de recherche. Tout d'abord, nous expliquerons le type et la stratégie de recherche. Nous présenterons ensuite nos deux volets de recherche qui découlent des questions de recherche formulées dans le deuxième chapitre. Suivra une présentation du design de la recherche, dans lequel nous décrirons nos méthodes de collecte et d'analyse des données.

3.1. Le type de recherche

Nous avons mené notre recherche selon une approche comparative et descriptive avec des analyses qualitatives et quantitatives de la formation des enseignants du primaire dans deux provinces canadiennes : le Québec et l'Ontario. Nous avons cherché à tracer un portrait précis, dans une perspective comparative, des savoirs à la base de la formation des enseignants dans ces deux provinces, en prenant en considération la nature politique de la formation et l'évolution des conceptions professionnelles qui l'alimentent; ainsi que l'organisation actuelle des savoirs dans les programmes de formation des universités québécoises et ontariennes.

En ce qui a trait à notre analyse des savoirs dans les programmes de formation, notre démarche a été à la fois déductive et inductive. Elle a été d'abord déductive, car nous avons pris comme point de départ une typologie des contenus de la formation déjà existante (celle de Tardif et Borges, 2009) afin d'analyser les programmes de formation à l'enseignement. Mais elle a été aussi inductive, car notre grille d'analyse est restée ouverte, souple et capable de s'enrichir de nouvelles catégories qui ont émergé des données empiriques.

Enfin, notre stratégie de recherche a été l'étude de cas :

Case study research is a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information (e.g., observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case description and case-based themes. For example, several programs (a multi-site study) or a single program (a within-site study) may be selected for study. (Creswell, 2007, p. 73)

Selon cette perspective, nous avons analysé et comparé deux cas : le Québec et l'Ontario et leurs systèmes de formation initiale des enseignants du primaire. Cette analyse et comparaison ont été réalisées : a) à travers le temps, selon une démarche historique descriptive et approfondie de la professionnalisation des enseignants; et b)

selon une analyse comparative de programmes de formation et des savoirs à la base de cette formation. Dans la section suivante nous expliquons de manière détaillée le design de cette recherche.

3.2. Design de la recherche

Tout d'abord, pour réussir à analyser les savoirs professionnels à la lumière de la conception néo-wébérienne, nous avons eu à opérationnaliser le concept central de notre étude : le *savoir professionnel*. En effet, selon notre cadre théorique, le savoir professionnel est compris, à la lumière de l'approche néo-wébérienne, comme un savoir qui comporte plusieurs dimensions : 1) il devient un savoir *formel* lorsqu'il est *institutionnalisé* à travers la recherche et la formation universitaire; 2) il est un savoir *politique*, car il s'intègre à la formation à travers le rôle de l'État et la mise en place de standards de formation; 3) il est *contextuel* dans l'espace et dans le temps; 4) il est *transformé* par les différents acteurs; et 5) il est un savoir *critique* qui devrait permettre aux enseignants de comprendre leur mission en tant que professionnels, de juger leur rôle social, ainsi que de juger de la pertinence des savoirs et des tâches qui leur sont imposés.

Dans cette recherche, nous analysons les trois premières dimensions ici soulignées : son caractère *formel*, sa dimension *politique*, et son *contexte* social et historique. Les deux autres dimensions du savoir (sa *transformation* et son caractère *critique*), bien que difficilement repérables dans le cas de notre étude, ont été toutefois prises en considération lors de la discussion de nos résultats. Enfin, nous avons proposé deux volets de recherche selon les trois dimensions du savoir professionnel à analyser.

3.2.1. Volets de recherche

- i. Dimensions *politique* et *contextuelle* du savoir : notre premier volet de recherche a consisté à étudier, dans un premier temps, les conceptions officielles de la professionnalisation et leur évolution selon les instances politiques dans les deux provinces choisies. Il s'agissait d'analyser si ces

conceptions différaient dans les deux provinces ou si, au contraire, il y avait une ou des tendances communes dans les politiques de professionnalisation et de formation des enseignants. Dans cette première étape de notre recherche, nous avons identifié les organismes politiques qui encadrent la formation, ainsi que les conceptions dominantes de l'enseignant en tant que professionnel et les savoirs à la base de sa profession, et, selon ces conceptions, la formation et les standards de certification que ce dernier devait respecter pour remplir son rôle professionnel, tout cela dans un contexte temporel. Finalement, à travers ce volet, nous avons répondu à la première série de questions de recherche, soit :

1. Quelles sont les conceptions dominantes de la professionnalisation qui se dégagent des politiques éducatives ontariennes et québécoises?

1.1. Quelle est l'évolution des politiques éducatives qui encadrent la formation et la certification des enseignants dans ces deux provinces?

1.2. Comment évoluent les savoirs à la base de la formation des enseignants? Quels référentiels de compétences ou standards ont été proposés?

1.3. Quelle est la vision officielle actuelle du professionnel à former?

ii. Dimension formelle du savoir : notre deuxième volet de recherche a consisté à analyser et comparer les programmes universitaires de formation des enseignants qui transmettent le *savoir formel*. Nous voulions savoir si, par exemple, malgré une tendance vers la professionnalisation dans les deux provinces, les programmes de formation différaient de l'une à l'autre, non seulement en termes de structures de formation, mais aussi en termes de contenus. Nous voulions cerner les savoirs professionnels censés être transmis dans les programmes universitaires des deux provinces choisies et l'importance attribuée à chaque type de savoir. À travers ce volet, nous avons répondu à la deuxième série de questions de recherche, soit :

2. Que deviennent ces conceptions une fois traduites en programmes de formation dans les universités québécoises et ontariennes?

- 2.1. Comment sont conçus les savoirs professionnels dans les programmes de formation?
- 2.2. Est-ce qu'il y a des modalités d'articulation des cours théoriques et pratiques? Quelle est la place des stages? La place de la recherche?
- 2.3. Y a-t-il des différences entre ce que les enseignants sont censés apprendre selon le contexte ou, au contraire, une base de connaissances uniformisée est-elle visible entre ces deux contextes différents? Où se situent les différences?

Dans le tableau II nous pouvons observer les volets et dimensions caractérisant le concept de *savoir professionnel*. Nous ajoutons dans le tableau les indicateurs qui ont été identifiés pour chaque volet de recherche. Ainsi, pour le premier volet, l'analyse de la dimension politique et contextuelle du savoir a comporté l'analyse de l'évolution du savoir enseignant, le processus de professionnalisation de la formation, ainsi que le rôle de l'État dans l'encadrement de la profession. Ces indicateurs comprenaient enfin des informations concernant les réformes, la législation et les standards professionnels qui encadrent la formation des enseignants dans les deux provinces à l'étude. Pour le deuxième volet, l'analyse de la dimension formelle du savoir a comporté une comparaison des contenus des programmes de formation selon les domaines de formation proposés dans la typologie de Tardif et Borges (2009) ainsi que d'autres domaines de formation qui ont émergés des données.

Tableau II. Volets de recherche et dimensions pour l'analyse du savoir professionnel

Volet	Dimension	Indicateurs
i. Conceptions de la professionnalisation selon les instances politiques	Politique et contextuelle	L'évolution du savoir; la professionnalisation; le rôle de l'État
ii. Analyse et comparaison des programmes universitaires	Formelle	Le domaine des disciplines de référence (DIR); le domaine des didactiques (DID); le domaine des sciences de l'éducation (SED); le domaine de la formation psychopédagogique (FPP); la formation pratique et les stages (STA); les activités d'intégration (INT); la recherche (RECH); les cours semi-optionnels (SEMI-OPT); les cours optionnels (OPTION); les cours d'éducation à l'environnement (ENVIR); les cours d'éducation des autochtones (ABOR)

3.2.2. Échantillonnage

Selon le CAPFE (2015), les universités offrant la formation en enseignement au Québec diffèrent amplement les unes des autres par plusieurs aspects. D'abord par la taille, certaines n'offrant que deux à trois programmes de formation et admettant moins de 50 étudiants par programme, tandis que dans de grandes universités comme Laval ou l'UQÀM, de petits programmes de spécialités admettent de larges cohortes d'étudiants. D'autres différences se trouvent en termes des spécialités développées par les universités dans la formation des enseignants. Par exemple, selon le CAPFE, l'Université Concordia (université anglophone), offrait depuis longtemps un

programme pour la petite enfance avant même que celui-ci soit transformé en programme de formation à l'enseignement. Finalement, le CAPFE explique que les trois universités anglophones sont particulièrement liées aux communautés qu'elles desservent et elles sont aussi très branchées sur le Canada anglais et les États-Unis.

D'autres différences entre les universités québécoises se situent au niveau de la sélection des étudiants, quelques-unes pouvant se permettre de réaliser une certaine sélection alors que dans des régions qui ont des pénuries d'enseignants les universités admettent un plus grand nombre d'étudiants faibles amplifiant d'autant les défis de formation. « D'ores et déjà, on peut entrevoir que ces réalités différentes ont un impact sur chacun des programmes et, au final, sur le genre d'étudiants que chacun d'eux certifie. » (CAPFE, 2015, p. 6).

Le CAPFE a documenté aussi certaines différences entre les programmes avec de grandes cohortes d'étudiants et ceux ayant un plus petit effectif, sans toutefois trouver une règle absolue qui s'applique à ces différences :

Les petites cohortes d'étudiants favorisent probablement le sentiment d'appartenance des étudiants à leur programme, un sentiment dont on dit souvent qu'il fait partie des caractéristiques des programmes de formation de qualité. Le CAPFE a effectivement constaté que plusieurs programmes avec de petits effectifs se démarquaient. Mais, il ne semble pas y avoir de règles aussi simples. On a également vu des petites cohortes d'étudiants qui se sentaient négligées par leur université, là même où le CAPFE remarquait qu'il y avait peu de concertation chez les formateurs. En contrepartie, le CAPFE a également constaté que les formateurs de certains programmes qui accueillait des cohortes substantielles réussissaient à se concerter et à créer ce sentiment d'appartenance chez leurs étudiants. Ce qui semblait plus déterminant que le nombre d'étudiants était la présence dans le programme de l'étudiant, d'un projet ou d'une activité qui les rassemblait autour d'équipes de formateurs et qui finissait par caractériser le programme en question. (CAPFE, 2015, p. 14)

Également, selon le CAPFE, la taille de l'université pourrait aussi avoir un impact sur les structures départementales des universités formant les enseignants :

Par ailleurs, notons que les structures varient substantiellement d'une université à une autre. Les structures départementales qui regroupent les collègues d'une même discipline ou d'un même champ disciplinaire sont les plus fréquentes. Dans les universités de grande taille, là où il y a plusieurs départements, cette structure a parfois pour effet d'éloigner le professeur du ou des programmes dans lequel il intervient. Lorsqu'on veut palier cet éloignement, on superpose des structures qui rassemblent les formateurs autour des programmes. Le professeur ou le chargé de cours s'identifie-t-il alors à son programme ou à son département? Et comment s'assurer que ce niveau supplémentaire de concertation n'alourdisse pas indûment la tâche globale de concertation? (p. 14)

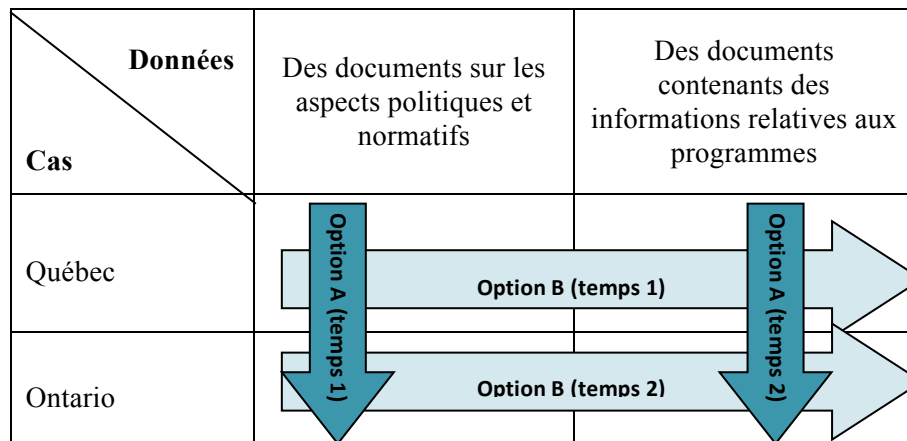
En Ontario, et tel que nous l'avons expliqué dans le premier chapitre, la situation est plus contrastée qu'au Québec. En effet, tandis qu'au Québec la norme pour la formation des enseignants est un baccalauréat de 4 ans dans un modèle simultané de formation (avec quelques exceptions), en Ontario les futurs enseignants peuvent choisir entre ce même modèle ou un programme de formation professionnelle consécutif. De plus, et comme au Québec, en Ontario « nombre de facultés d'éducation offrent leurs programmes à plus d'un endroit ou dans différentes communautés » (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, s.d., p. 5).

Ainsi, le choix des programmes de formation à analyser soulevait plusieurs enjeux. À la lumière de ce qui précède au sujet des différences intra-provinciales entre les universités, nous avons trouvé pertinent de comparer les programmes de formation de toutes les facultés/départements d'éducation québécois et ontariens (dans les universités publiques qui offrent un programme de formation à l'enseignement), incluant de grandes et petites universités. Cette comparaison entre des universités de tailles différentes s'avérait plus contrastée, donc plus intéressante : tandis que ces universités offrent des programmes de formation en enseignement similaires, elles travaillent avec des ressources, des publics et des communautés différents. Nous avons donc l'hypothèse que des différences pouvaient être visibles dans les structures départementales entre de grandes et petites universités. Ainsi, au total, nous avons retenu 25 universités pour l'analyse des programmes et des structures facultaires, 12 universités au Québec et 13 en Ontario.

3.2.3. Méthodes de collecte et d'analyse des données

Étant donné que nous réalisons une étude comparative sur deux cas différents (le Québec et l'Ontario) et que nous devons faire appel à différentes données pour chaque cas (des documents, des informations concernant les programmes de formation), nous nous sommes demandée dans quel ordre nous allions collecter et analyser ces données. Devions-nous procéder de façon consécutive (étude complète d'un cas puis de l'autre), ou au contraire, collecter un type de données pour les deux cas, les analyser et les comparer avant de passer au type suivant? Nous présentons dans le tableau III les deux types de données ainsi que les deux options possibles pour la collecte et l'analyse.

Tableau III. Les deux cas étudiés et les types de données pour collecte et analyse



Nous pouvions décider de réaliser la collecte et l'analyse de tous les documents officiels pour les deux cas (Option A) avant de continuer avec notre deuxième source (les documents contenant des informations relatives aux programmes). Cette option nous permettait de réaliser une comparaison progressive des deux cas. La seconde option (B) avait consisté à réaliser la collecte et l'analyse de toutes les données pour chaque province avant de réaliser une comparaison. Nous avons choisi de procéder avec l'Option A. Cette option s'est avérée plus pertinente pour plusieurs raisons : i) elle nous permettait de commencer tôt la comparaison; ii) elle nous permettait d'identifier facilement les enjeux liés à chaque contexte pour adapter les instruments de collecte et

d'analyse des données subséquentes; et iii) elle nous permettait de réaliser une rédaction et comparaison progressive en lien avec chaque volet de recherche.

Bien que notre plan de recherche avait été établi à l'avance, nous savions qu'en recherche qualitative il fallait rester ouvert, souple et s'adapter au développement de la recherche. La place de la théorie qui guide notre recherche, ainsi que les grilles d'analyse qui ont été utilisées pour l'analyse des données, sont restés ainsi ouvertes. À cet égard, une fois l'étude commencée, la collecte et l'analyse des données ont changé à plusieurs reprises. Pour cette raison cette étude a impliqué une démarche *itérative* :

[A] loop-like pattern of multiple rounds of revisiting the data as additional questions emerge, new connections are unearthed, and more complex formulations develop along with a deepening understanding of the material. Qualitative analysis is fundamentally an iterative set of processes. (Berkowitz, 1997, cité par Srivastava et Hopwood, 2009, p. 77)

Ou ce que Miles et Huberman appellent « *interim analysis* » :

This cyclical or recursive process of collecting data, analyzing the data, collecting additional data, analysing those data, and so on throughout the research project. (1994, cités par Johnson et Christensen, 2004, p. 500)

Ce type d'analyse itérative (ou *interim analysis*) permet, selon Johnson et Christensen (2004), de développer une compréhension progressivement plus profonde du sujet de recherche. Une analyse itérative permet donc que des questions surgissent au fur et à mesure de l'analyse, et permet également l'ajustement continu des instruments de collecte et des grilles d'analyse qui avaient été préalablement construites.

Ainsi, cette recherche se voulait non-linéaire dans la collecte et l'analyse des données. Elle se voyait aussi ouverte à des idées et des hypothèses pour l'interprétation de nos résultats qui sont apparus dans le processus dès le début même :

Merriam (1998), among others, argues that working with the data as you collect it gives you the opportunity to develop “emerging insights, hunches, and tentative hypotheses” which “direct the next phase of data collection, which in turn leads to the refinement or reformulation of questions, and so on” (p. 151). In a qualitative study the process of making meaning is emergent. That is, what you are studying, the data you are collecting, and how those data are to be handled, change and emerge across the life of the study. They are not prescribed in detail beforehand. Instead, they emerge from your exploration of the environment and the data collected. They are constructed in the context of the study. (Willis, 2007, p. 202)

Enfin, et suivant cette démarche itérative, l’analyse de la dimension politique du savoir (premier objectif de la recherche) a été réalisée à travers une recherche documentaire qui a porté sur l’encadrement politique et normatif de la formation des enseignants dans chaque province. La recherche des documents a été réalisée par Internet, par l’entremise de moteurs de recherche comme Google et Google Scholar. Nous avons également consulté des sites internet gouvernementaux (plus spécifiquement le site du ministère de l’Éducation du Québec et de l’Ordre des enseignantes et des enseignants de l’Ontario). Des bases de données telles qu’ERIC, FRANCIS et CBCA ont aussi été consultées dans le but d’identifier d’autres documents pertinents qui pouvaient porter sur la description des politiques et des standards de formation des enseignants dans les deux provinces.

Un total de 70 documents ont été retenus en lien avec le premier volet de recherche, dont 37 documents pour le Québec et 33 documents pour l’Ontario. Pour le Québec, 22 documents sont des publications gouvernementales et 15 sont des travaux de recherche, dont des articles scientifiques, des livres et des chapitres de livre. Pour le cas de l’Ontario, 16 documents sont des publications gouvernementales et 17 proviennent de publications de recherche. Le corpus de documents consultés (par ordre alphabétique) est présenté en détail dans le tableau IV ci-dessous.

L’analyse de ces documents a été réalisée sans aucune grille préalable et elle a porté surtout sur une description historique qui prenait en considération les enjeux centraux de notre premier volet de recherche, notamment l’analyse de la dimension

politique et contextuelle du savoir. Nous présentons et discutons les résultats de cette analyse dans le chapitre 4. Enfin, cette analyse a pris plusieurs formes et changée plusieurs fois, nous permettant de réaliser des découvertes importantes concernant les indicateurs présentés auparavant : l'évolution du savoir; la professionnalisation; et le rôle de l'État.

Tableau IV. Corpus de documents

QUÉBEC (N = 37)			
Auteur / Organisme	Titre	Année	Type
Documents politiques (N = 22)			
Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement - CAPFE.	Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec. Bilan des visites de suivi	2015	Publication gouvern.
Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec	Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Première partie ou Tome I. Les structures supérieures du système scolaire	1963	Publication gouvern.
Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec	Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie ou Tome II. Les structures pédagogiques du système scolaire, A - Les structures et les niveaux d'enseignement	1964	Publication gouvern.
Conseil supérieur de l'éducation	L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire. Rapport annuel 1965/66 et 1966/67	1967	Publication gouvern.
Conseil supérieur de l'éducation	La condition enseignante. Avis au ministre de l'éducation	1984	Publication gouvern.
Conseil supérieur de l'éducation	L'admission à la pratique de l'enseignement : projets de modifications au Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement. Avis au ministre de l'Éducation	1988	Publication gouvern.
Conseil supérieur de l'éducation	Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social	1991	Publication gouvern.
Conseil supérieur de l'éducation	L'autorisation d'enseigner : Le projet d'un règlement refondu. Avis à la ministre de l'Éducation	1997	Publication gouvern.

Conseil supérieur de l'éducation	Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'éducation	2004	Publication gouvern.
Conseil supérieur de l'éducation	Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science	2014	Publication gouvern.
Gouvernement du Québec	La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues	1994	Publication gouvern.
Gouvernement du Québec	Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants	2002	Publication gouvern.
Gouvernement du Québec	Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)	2003	Publication gouvern.
Gouvernement du Québec. Commission des États généraux sur l'éducation	Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation	1996	Publication gouvern.
Gouvernement du Québec. Groupe de travail sur la réforme du curriculum	Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum	1997	Publication gouvern.
Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation	L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert	1977	Publication gouvern.
Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation	L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action	1979	Publication gouvern.
Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation	L'école québécoise : une école communautaire et responsable	1982	Publication gouvern.
Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation	L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative	1997	Publication gouvern.
Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation	Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation	1997	Publication gouvern.
Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation	La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles	2001	Publication gouvern.
Laurin, C. (Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation)	L'enseignante et l'enseignant : des professionnels	1981	Publication gouvern.
Travaux de recherche (N = 15)			
Audet, L-P	Bilan de la réforme scolaire au Québec, 1959-1969	1969	Livre

Charland, J-P	Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre du clocher à l'économie du savoir	2005	Livre
Desrosiers, A.A.	Les écoles normales primaires de la province de Québec et leurs œuvres complémentaires. Récit des fêtes jubilaires de l'École normale Jacques-Cartier, 1857-1907	1909	Livre
Gauthier, C. et Mellouki, M.	La formation des enseignants au Québec : origine, émergence et perspectives	2005	Chapitre de livre
Lenoir, Y.	La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. Un regard sociohistorique	2010	Article de journal
Lessard, C.	La réforme de la formation des maîtres au Québec : un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire	1998	Chapitre de livre
Lessard, C.	Réformes du curriculum et le rôle de l'État pédagogue : jusqu'où prescrire le travail enseignant?	2007	Chapitre de livre
Lessard, C. et D'Arrisso, D.	L'universitarisation de la formation des enseignants. Exemple du Québec	2010	Article de journal
Mellouki, M.	L'évolution des programmes de formation des enseignants au Québec de 1930 – 1960 : Un cas de rupture idéologique	1990	Article de journal
Mellouki, M.	Les discours sur le savoir enseignant au Québec : quelques repères socio-historiques, 1930 - 1989	1990	Article de journal
Milner, H.	La réforme scolaire au Québec.	1984	Livre
Riches, C., Benson, F.J. et Wood, E.	An intricate dance: Achieving balance in an emergent Master's degree Teacher Education program	2013	Chapitre de livre
Tardif, M.	La condition enseignante au Québec. Du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique	2013	Livre
Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C.	Introduction	1998	Chapitre de livre
Thomas, L. et Desjardins, J.	Teacher Education in Quebec: A critical examination of a competency-based approach	2013	Chapitre de livre
ONTARIO (N = 33)			
Auteur / Organisme	Titre	Année	Type
Documents politiques (N = 16)			
Commission royale sur	Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la	1994	Publication

l'éducation	Commission royale sur l'éducation. Volume III, Les éducateurs, les éducatrices		gouvern.
Gouvernement de l'Ontario	Questions et orientations. Réponse au rapport final de la Commission d'enquête sur la baisse des effectifs dans les écoles de l'Ontario	1980	Publication gouvern.
Fullan, M.G., Connelly, F.M. et Watson, N.	La formation des enseignants en Ontario : Méthodes actuelles et perspectives d'avenir.	1989	Rapport
Gouvernement de l'Ontario	Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (Loi de 1996 sur l'), L.O. 1996, chap. 12	2011	Publication gouvern,
Gouvernement de l'Ontario	Système d'évaluation du rendement du personnel enseignant	2012	Publication gouvern,
Government of Ontario. Ministry of Government and Consumer Services	Ontario. Department of Education. History and Function	s.d.	Publication gouvern.
Harris, M.	Blueprint: Mike Harris' plan to keep Ontario on the right track.	1999	Publication gouvern.
Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers	Report of the Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers	1966	Publication gouvern.
Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers	Report of the Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers	1962	Publication gouvern.
Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	Historique de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	2015	Publication gouvern.
Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	Normes d'exercice de la profession enseignante	2015	Publication gouvern.
Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	Normes de déontologie de la profession enseignante	2015	Publication gouvern.
Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	Guide d'inscription. Exigences à satisfaire pour enseigner les études générales en Ontario, y compris les programmes en plusieurs parties	2015	Publication gouvern.
Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	Pleins feux sur le programme de formation à l'enseignement prolongé	s.d.	Publication gouvern.
Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario	Living and Learning: The Report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario	1968	Publication gouvern.
Royal Commission on Education in Ontario	The Hope Commission: Report of the Royal Commission on Education in Ontario	1950	Publication gouvern.
Travaux de recherche (N = 17)			
Anderson, S. et Jaafar, S.B.	Policy Narrative for Ontario	2007	Chapitre de livre

Basu, R.	The rationalization of neoliberalism in Ontario's public education system, 1995-2000	2004	Article de journal
Childs, R.A, Ross, M. et Jaciw, A.P.	Initial Teacher Certification Testing: Preservice Teachers' Experiences and Perceptions	2002	Article de journal
Childs, R.A. et Bower, B.	Teacher Testing and Certification: An Historical Perspective from Ontario	2006	Article de journal
Coulter, R.P.	Re-certification: Inspection by another name?	1996	Chapitre de livre
Glassford, L.A.	A Triumph of Politics over Pedagogy? The Case of the Ontario Teacher Qualifying Test, 2000-2005	2005	Article de journal
Glassford, L.A.	Quality Assurance or Election Fodder? – The politics of Teacher Testing in Ontario, 1999 – 2003	2007	Article de journal
Grimmett, P.	Canada	2008	Chapitre de livre
Grimmett, P.	The Governance of Canadian Teacher Education. A Macro-Political Perspective	2009	Chapitre de livre
Kitchen, J. et Petrarca, D.	Teacher Preparation in Ontario: A History	2013	Article de journal
Kitchen, J. et Petrarca, D.	Initial Teacher Education in Ontario: On the Cusp of Change	2015	Chapitre de livre
Kosnik, C. et Beck, C.	Current Trends in Teacher Education in Ontario	2001	Article de journal
Lawton, S.B., Bedard, G., MacLellan, D. et Li, X.	Teachers' Unions in Canada	1999	Livre
Ross, G.W.	The school system of Ontario (Canada) : its history and distinctive features	1896	Livre
Smyth, E. M.	"It should be the centre ... of professional training in education": The faculty of education of the University of Toronto: 1871–1996	2003	Article de journal
Thomas, L. et Kane, R.	Reforms in teacher education in Quebec and Ontario: Restructuring vs reconceptualization.	2015	Chapitre de livre
Van Nuland, S.	The development of the Ontario College of Teachers	1998	Thèse
Nombre total de documents:		70	

Pour ce qui est la deuxième dimension du savoir, soit la dimension formelle (concernant notre deuxième volet de recherche), nous avons réalisé une analyse et une comparaison des programmes de formation des enseignants du primaire dans les deux provinces. Nous avons collecté des informations par le biais d'Internet, notamment sur les sites des universités choisies pour l'analyse. Néanmoins, la collecte d'informations sur les sites universitaires s'est avérée très complexe. Les sites web sont très variables d'une université à l'autre : alors que dans certaines universités les informations sont facilement repérables (description des programmes de formation, l'offre de cours, les descripteurs de cours, le cheminement des étudiants, le contingent, etc.), dans d'autres sites ces informations sont mal organisées ou incomplètes. En effet, la mauvaise organisation des sites internet universitaires a été discutée par Fullick (2016) qui souligne dans son article d'opinion le nombre de clics qu'il faut réaliser dans un site web universitaire pour arriver à l'information recherchée.

La collecte des informations concernant le Québec a été d'autant moins complexe qu'en Ontario. Non seulement en Ontario devions nous nous familiariser avec une nouvelle culture universitaire qui se reflète dans l'organisation des sites internet, mais l'offre de programmes étant plus variée qu'au Québec, nous étions ainsi confrontées à tenter de choisir le modèle de formation ontarien qui pouvait mieux se comparer à celui du Québec. L'Ontario offre en effet des programmes de formation de modèles variés (simultané, consécutif) et de durées variées aussi (2 ans, 4 ans, 5 ans, et 6 ans).

Une fois le modèle à comparer choisi en Ontario (le modèle consécutif de 2 ans)¹⁴, nous avons procédé à la collecte d'informations sur les programmes et à l'organisation de plusieurs tableaux sur Excel comportant sept colonnes : « université »; « cours »; « description »; « lien internet »; « crédits »; « obligatoire/optionnel » ; et « typologie de Tardif et Borges ». La dernière colonne nous permettait de donner un code à chaque cours selon les cinq domaines provenant

¹⁴ Nous expliquons dans le chapitre 5 la raison de ce choix.

de la typologie¹⁵ : DIR : le domaine des disciplines de référence; DID : le domaine des didactiques; SED : le domaine des sciences de l'éducation; FPP : le domaine de la formation psychopédagogique; STA : la formation pratique et les stages. Les cours dont les descriptions ne permettaient pas de les classer selon ces cinq domaines, ont été laissés sans code pour ensuite les analyser à part et les regrouper dans des catégories qui ont émergé de manière inductive : INT : les activités d'intégration; RECH : les cours de méthodes de recherche; ENVIR : les cours d'éducation à l'environnement; ABOR : les cours d'éducation des autochtones. Enfin, les cours ont été différenciés entre obligatoires, semi-optionnels (SEMI-OPT); ou optionnels (OPTION). Ainsi, l'analyse de la hiérarchisation des savoirs a été basée sur les cours obligatoires, les cours semi-optionnels et optionnels ayant fait partie d'une analyse descriptive supplémentaire.

Un total de 1 030 cours ont été retenus, 964 cours pour le Québec et 336 cours pour l'Ontario. Les cours une fois organisés dans des tableaux sur Excel, nous avons vérifié le nombre de crédits par programme selon la description du programme provenant du site internet de chaque université, pour vérifier ensuite si le nombre de crédits de cours (obligatoires, semi-optionnels et optionnels) était correct. Ensuite, les cours ont été organisés dans de nouveaux tableaux par catégorie (DIR, DID, SED, etc.) pour réaliser des sommes de crédits par domaine et les transformer en pourcentage. Cette organisation faite, plusieurs graphiques ont été produits à l'aide d'Excel. Suite à plusieurs manipulations, les tableaux et graphiques présentés dans le chapitre 5 ont été retenus.

Cette procédure nous a permis de dresser un portrait quantitatif, descriptif et comparatif selon les domaines des savoirs (nombre de crédits alloués à chaque domaine, importance dans le programme). Cette classification nous a permis également d'analyser le quatrième enjeu soulevé par Tardif et Borges (2009), *Hiérarchisation des domaines et hiérarchies institutionnelles* : Quels domaines ont un volume horaire et un

¹⁵ La grille finale est présentée dans le chapitre 5.

nombre de crédits plus élevés? Quels domaines ont le plus grand nombre de cours obligatoires dans la formation? Quels domaines deviennent plutôt facultatifs ?

Dans le Tableau V nous présentons une synthèse des dimensions du savoir ainsi que le type de données et les stratégies d'analyse utilisées. Nous présentons et discutons les résultats de l'analyse des données ici exposées dans le chapitre 5. Tous les résultats (chapitres 4 et 5) sont à chaque fois discutés à la lumière de l'approche néo-wébérienne des professions.

Tableau V. La collecte et l'analyse des données

Dimension	Type de données	Stratégie d'analyse
Politique et contextuelle	Documentaires : publications gouvernementales et publications de recherche	Description historique
Formelle	Documentaires : sites Internet des universités québécoises et ontariennes	Classement des contenus des programmes selon la grille d'analyse établie (codage mixte)

CHAPITRE 4

L'ÉVOLUTION DU SAVOIR ET DE LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

La professionnalisation des études (dans presque tous les domaines) n'est pas une réalité nouvelle. Elle s'inscrit sur une longue durée dans des rapports complexes et parfois conflictuels entre école et entreprise (Quenson et Coursaget, 2012), entre institutions de formation et État. Ainsi, la réflexion autour de la professionnalisation de la formation des enseignants se comprend mieux si elle est contextualisée dans le temps. Selon Abbott (1988), « les frontières des compétences sont perpétuellement en débat » (p. 2), et la dynamique professionnelle se doit d'être analysée d'un point de vue historique, en prenant en considération la temporalité de la conquête du « droit d'exercer ». Car Abbott pose une question fondamentale pour la compréhension des professions : « comment est apparu le droit d'exercer, comment se sont mis en place les examens d'admission, comment s'est décidée la scolarisation des futurs professionnels, l'établissement d'un code d'éthique pour l'exercice de leur fonction, etc. » (Abbott, 2001, cité par Dubar *et al.*, 2011, p. 142). Le questionnement d'Abbott, enfin, permet de comprendre les enjeux autour des modèles actuels de professionnalisation dans plusieurs domaines.

Ce chapitre survole donc 80 ans d'histoire et il présente l'évolution du savoir professionnel des enseignants au Québec et en Ontario. Il montre les tendances historiques de la profession enseignante dans ces deux provinces; des tendances qui sont en grande partie liées à des évolutions semblables dans la plupart des professions, et ce, sur plusieurs plans : institutionnalisation et rationalisation du savoir, universitarisation de la formation, et l'importance de l'intervention de l'État.

Cependant, ces évolutions sont contextuelles et historiques, et elles vont aussi prendre, en enseignement, des voies qui ne convergeront pas nécessairement, notamment à cause de raisons historiques, sociales et économiques variées, dont la dévaluation du savoir théorique et les frontières souples des compétences.

Ce chapitre répond à la première série des questions de recherche :

1. Quelles sont les conceptions dominantes de la professionnalisation qui se dégagent des politiques éducatives ontariennes et québécoises?

1.1. Quelle est l'évolution des politiques éducatives qui encadrent la formation et la certification des enseignants dans ces deux provinces?

1.2. Comment évoluent les savoirs à la base de la formation des enseignants? Quels référentiels de compétences ou des standards ont été proposés?

1.3. Quelle est la vision officielle actuelle du professionnel à former?

4.1. La rationalisation du savoir enseignant

L'histoire de l'enseignement et du savoir enseignant, au Québec, en Ontario et presque partout dans le monde, débute avec la religion. En effet, jusqu'à la première moitié du XIX^e siècle, les Églises avaient le monopole de l'éducation dans plusieurs contextes. Le clergé a pendant longtemps assuré l'éducation des enfants, et, qui plus est, les premières institutions de formation des enseignants étaient des écoles normales qui appartenaient aux communautés religieuses.

La question des significations religieuses à la base de la profession ou du métier (*Beruf*) a été au cœur des analyses de Weber. Pour lui, le travail était d'abord une « voie de salut » et les premiers professionnels étaient ceux qui avaient réussi à monopoliser les voies de salut (le magicien, le prêtre). Mais l'avènement du protestantisme et du capitalisme introduit la rationalisation économique : la monopolisation des chances de gains sur un marché devient alors l'enjeu des activités professionnelles (Dubar *et al.*, 2011). Par exemple, le travail professionnel devient

pour les protestants « une mission ou plutôt *la* mission imposée par Dieu » (Weber, 1905, p. 80) et ils peuvent y accéder sans intermédiaire. Le travail devient donc voie de salut et source de revenu. Le savoir religieux, une fois au cœur des professions, donne place à un nouveau type de savoir, le savoir scientifique, savoir profane basé sur la recherche et mis en place par des institutions d'éducation reconnues. Ainsi, une nouvelle figure apparaît, celle de *l'expert*.

Freidson (1986) reprend le concept de rationalisation, au cœur de l'œuvre de Weber, pour expliquer la nature du savoir « formel ». Pour Freidson, la rationalisation est l'usage envahissant de la raison, soutenu si possible par la mesure objective des résultats, pour parvenir à une certaine efficacité fonctionnelle. La bureaucratie rationnelle-légale est de ce fait basée sur l'action rationnelle, manifestée à travers le fonctionnement des institutions modernes développées avec le capitalisme, pour permettre la mise en place d'un ordre social prédictible.

Ce nouveau mode de fonctionnement des institutions est directement en lien avec la montée de la science moderne et l'application de la méthode scientifique aux problèmes techniques et sociaux. En ce sens, même si la plupart des savoirs formels développés au sein des universités peuvent, selon Freidson, ne pas avoir le même statut scientifique que les savoirs provenant des sciences de la nature, ils appliquent la même rationalité technique. On assiste conséquemment dans toutes les disciplines à l'avènement de tentatives de développement des théories rationnelles pour fonder la pratique, ainsi qu'à la codification du savoir dans des systèmes abstraits pour alimenter l'expérience. Après tout, les professions, dans leur forme contemporaine, surgissent avec la société industrielle et capitaliste moderne, car celle-ci devient une société du savoir instrumental et efficace. Les professions, en tant qu'occupations de savoir, font partie intégrante de la structure sociale actuelle. De ce fait, la tentative de rationalisation du savoir est donc au cœur du processus de professionnalisation de la plupart des groupes de métiers, dont l'enseignement, où nous observerons, dans cette section, les tendances prédites par Weber et largement discutées par les néo-wébériens.

4.1.1. L'importance de la « science » pédagogique au Québec

4.1.1.1. L'institutionnalisation de la formation des enseignants

Avant 1836, la plupart des enseignants canadiens recevaient l'autorisation d'enseigner des curés ou des syndics des écoles. La carrière en enseignement était peu rémunérée et les enseignants étaient « ambulants, nombreux et dévoués, rendaient, moyennant une modeste rétribution, de grands services aux familles privées de tout autre moyen d'instruction » (Desrosiers, 1909, p. 50). Au Québec, c'est depuis 1836 qu'on a tenté de fonder deux écoles normales d'État, mais elles n'ont jamais fonctionné. Finalement, en 1857, on inaugure l'École Normale Jacques-Cartier, l'École normale Laval et la *McGill Normal School*. Si nous prenons comme référence la date de fondation des écoles normales, nous pouvons dire que la formation des enseignants au Québec existe depuis 1857.

L'éducation du milieu du XIX siècle au Québec était ancrée dans la tradition et la religion. Le réseau d'institutions scolaires était sous l'autorité de l'Église catholique pour les francophones, et sous l'autorité d'églises protestantes pour la plupart des anglophones (et à un moindre degré par des églises catholiques anglophones). Et en ce qui a trait à la formation des enseignants, jusqu'en 1939, il n'était pas nécessaire pour les enseignants québécois de posséder de diplôme attestant une formation spécialisée (Lessard et D'Arrisso, 2010).

C'est donc au cours des années 1930 et 1940 que l'on repère au Québec des éléments importants qui vont contribuer plus tard à la réforme des programmes et des institutions de formation des enseignants. À cette époque, la formation des enseignants était prise en charge par les écoles normales religieuses catholiques ou protestantes, et le maître représentant également une autorité morale, ceci faisait en sorte que savoir et religion étaient intrinsèquement liés. Par ailleurs, l'encadrement politique de la formation se trouvait aux mains du Conseil de l'Instruction publique (CIP), à travers le Département de l'Instruction publique (DIP), celui-ci comportant un Comité catholique et un Comité protestant. Les écoles normales catholiques étaient pourtant destinées

seulement à la formation des garçons, tandis que les jeunes filles catholiques se formaient dans des couvents qui ajoutaient, au cours élémentaire, des cours en pédagogie. Après une neuvième année, les institutrices se présentaient à un des examens du Bureau central des examinateurs pour accéder au brevet en enseignement, et cela jusqu'à 1937. À partir de cette année, le Comité catholique a exigé que les filles soient aussi formées dans les écoles normales ou des institutions certifiées. Une certification est donc donnée à plusieurs couvents et scolasticats (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963).

En 1934 un nouveau programme de formation dans les écoles normales d'hommes est approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Le certificat de la septième année est devenu la base d'admission à ces programmes d'une durée de formation de trois, quatre ou cinq ans selon le brevet : élémentaire, complémentaire ou supérieur. En ce qui a trait aux contenus, la culture générale occupe une grande place dans ces programmes et « en ce sens, les écoles normales remplissaient également une fonction de scolarisation » (Mellouki, 1990a, p. 40). La formation professionnelle, quand à elle, inclut l'étude de la pédagogie générale, la méthodologie générale ainsi que la méthodologie spécialisée, des leçons d'application ainsi que des activités d'observation et de formation pratique. Finalement, la psychologie de l'enfant faisait partie des contenus des cours en philosophie et en pédagogie générale. Ensuite, en 1938, explique Mellouki (1990), un programme similaire a été approuvé pour les écoles normales de filles et les scolasticats-écoles normales de religieuses.

Le Bureau central des examinateurs publics est ensuite supprimé en 1939, faisant en sorte que le seul moyen d'obtenir le brevet requis pour enseigner dans les écoles publiques était le cours des écoles normales sous la direction du Département de l'Instruction publique (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963). Entre 1940 et 1949 le réseau d'écoles normales est en expansion (Tardif, 2013b), le brevet élémentaire est aboli, un diplôme de la onzième année est maintenant requis pour l'admission et les programmes ont une durée de deux

à trois ans (Mellouki, 1990a). À cette époque les universités offraient aussi des formations en pédagogie et en administration scolaire. Néanmoins, l'absence de coordination entre ces deux types de formation pédagogique entraînait de graves inconvénients : les études des diplômés des écoles normales n'étaient pas reconnues par l'université et les diplômés en pédagogie des universités étaient difficilement engagés par les commissions scolaires.

Les années 1950 ont par la suite été témoins de changements significatifs dans la formation des enseignants au Québec. La réforme de 1953 a donné aux écoles normales un statut de formation professionnelle et leurs programmes de formation sont modifiés. Nous trouvons donc à cette époque une évolution importante dans la conception du savoir à la base de la profession enseignante : tandis qu'avant ces programmes dédiaient plus de 80 % du temps à la formation générale des futurs enseignants, dorénavant les nouveaux programmes consacreront entre 30 % et 92 % de leur horaire à la formation pédagogique (Mellouki, 1990a).

Désormais, l'admission à l'école normale devait se faire sur la base du certificat de la onzième année ou l'équivalent, autant pour les femmes que pour les hommes, laïcs que religieux et la durée de l'apprentissage sera de un, deux ou quatre ans selon les trois principaux brevets : C, B ou A. Les programmes de courte durée, brevets C et B, ont cependant continué à être poursuivis davantage par les femmes que par les hommes (Mellouki, 1990a). Ainsi, du côté catholique, l'année 1953 est encore plus significative car elle amène plusieurs changements importants dans les anciennes écoles normales religieuses qui n'avaient aucun lien avec les universités. Et c'est cette même année que le directeur des écoles normales a mis sur un pied d'égalité les écoles normales des filles et celles des garçons, en ce qui a trait au programme et aux examens. On ajoute aussi un ou deux ans à la scolarité exigée et on aligne le programme des deux premières années du brevet A à celui du cours classique en belles-lettres et en rhétorique, pour consacrer les deux dernières années de formation à la philosophie, la pédagogie et la méthodologie. Selon Mellouki (1990a), la pédagogie cesse d'être « la discipline-mère » pour donner aussi de la place à la docimologie et la

psychologie, cette dernière ayant sensiblement augmenté sa place dans les programmes de formation de l'époque. Ensuite, en 1954, ceux qui ont un brevet A seront admis aux examens du baccalauréat en pédagogie des universités, ainsi que les bacheliers en pédagogie aux examens du brevet A (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963).

À partir de 1957, le programme du brevet A a commencé à être également dispensé par les écoles et les instituts universitaires de pédagogie, et il attira de plus en plus les hommes, qui, pour des raisons historiques et économiques, se montraient plutôt hésitants à s'engager dans l'enseignement (Mellouki, 1990a). Ces nouveaux programmes de formation ont présenté des savoirs mieux articulés et plus diversifiés, et alimentés davantage de la psychologie. Les savoirs professionnels que les enseignants de l'école primaire et les professeurs de l'école secondaire devaient posséder ont été aussi mieux différenciés avec la réforme de 1953 (Mellouki, 1990a).

Ainsi, entre les années 1940 et le milieu des années 1960, les enseignants du primaire devaient posséder un des trois brevets d'enseignement délivrés par l'école normale :

- des petites écoles normales pour jeunes filles désirant devenir institutrices au primaire, tenues par des communautés religieuses (au tournant des années soixante, plus d'une centaine était éparpillée sur le territoire québécois, soit autant que dans le reste du Canada !)
- des écoles normales d'État : peu nombreuses et de grande taille, elles étaient localisées en milieu urbain, avaient un personnel surtout religieux, notamment dans les postes clés, et formaient les garçons destinés à l'enseignement primaire supérieur ou au secondaire public (à l'époque, embryonnaire) ;
- des « scholasticats-écoles normales », i.e. des maisons de formation pour religieux qui avaient le privilège de voir leurs candidats reconnus aptes à l'enseignement à la fin de leurs études théologiques. (Lessard et D'Arrioso, 2010, p. 36)

Les années 1960 amènent ensuite des changements sociaux significatifs dans la province et dans les conceptions officielles du savoir des enseignants. Les nouvelles classes moyennes urbaines s'insèrent dans un État en voie d'industrialisation et de

modernisation, et une nouvelle économie se développe, permettant notamment l'insertion économique des Franco-Québécois (Lessard, 2007). L'éducation, dans ce contexte, s'avère désirable pour l'enrichissement culturel et économique de la population. En effet, l'un des objectifs fondamentaux de la réforme proposée par la Commission Parent a été notamment de ramener l'organisation scolaire et la pédagogie à l'heure d'une société basée sur le progrès techno-scientifique, la croissance économique et le développement d'un État moderne (Laurin, 1981).

De plus, d'importantes critiques sont adressées au système éducatif traditionnel de l'époque pendant les années cinquante et soixante. Par exemple, le livre *Comment on abrutit nos enfants : la bêtise en 23 manuels scolaires* (1962) écrit par les journalistes S. et M. Chalvin, présentait des exemples de manuels approuvés par le DIP et rédigés par des professeurs d'école normale ou des membres de congrégations religieuses, avec lesquels les journalistes dénonçaient une situation « lamentable ». Le livre *Des Insolences du Frère Untel* (1960), de J.P. Desbiens, frère éducateur, s'attaquait à la pauvreté de la langue parlée et enseignée, ainsi qu'à l'autorité de l'Église en éducation et à la « bêtise » du DIP. Enfin, Desbiens appelle à un corps enseignant mieux formé et moins soumis à l'autorité ecclésiastique, capable de participer au développement éducatif de la province (Lessard et D'Arrisso, 2010).

4.1.1.2. Le Rapport Parent : symbole de rupture dans la conception du savoir et de la formation des enseignants

En 1961, avec la « Grande Charte de l'éducation » on a entrepris la réforme du système d'éducation québécois sous le signe de la démocratisation, de l'accessibilité, de l'utilisation rationnelle des ressources et de l'affirmation de la responsabilité de l'État en matière d'éducation (Gouvernement du Québec, 1982). Un grand nombre de transformations structurelles ont eu lieu à l'époque : la rationalisation des structures scolaires au nom de l'efficacité et du rendement; la démocratisation ou l'accessibilité plus large au système scolaire public; la polyvalence des programmes et un accès diversifié au savoir et à l'insertion sociale; la responsabilité de l'État, en particulier par la création d'un ministère de l'Éducation en 1964; ainsi qu'une tentative d'harmoniser

les perspectives humaniste et utilitaire de l'éducation (Laurin, 1981). À cette même époque, on a créé le Conseil supérieur de l'éducation (1964), les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP), ainsi que l'Université du Québec et ses constituantes dans tout le Québec (1969).

Dans le cadre de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1961-1966), plus connue comme la « Commission Parent », on recommanda l'abolition des écoles normales, catholiques et protestantes, et le transfert de la formation à l'université. Le premier volume du Rapport Parent (1963) souligne la pénurie d'une main d'œuvre enseignante qualifiée, ainsi que l'urgence d'une revalorisation de la profession et de l'amélioration de la formation enseignante :

Mais le problème le plus grave, c'est la pénurie d'enseignants qualifiés; plusieurs d'entre eux subissent un entraînement hâtif par cours d'été et de fins de semaine; à l'heure actuelle environ 15 % des instituteurs ne possèdent pas le diplôme requis. La qualité de l'enseignement et le progrès des institutions sont mis en danger par ce manque de personnel compétent. [...] Il faut donc de toute urgence revaloriser la profession d'enseignant, organiser le recrutement et améliorer la formation des professeurs. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 85) (Nous soulignons)

Les nouvelles écoles publiques de l'époque, modernes, laïques et accessibles à tous, exigeaient en effet un nouveau type d'enseignants, ces derniers étant considérés « la clé de voûte » du système d'éducation. La Commission Parent recommande ainsi une formation pédagogique basée sur des études poussées en psychologie et en sciences sociales, pour faire en sorte que les enseignants développent une culture générale solide (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964). Le Rapport Parent est donc symbole d'une rupture importante dans la conception du savoir et il signifie notamment des efforts de rationalisation de celui-ci au Québec, car la conception de la pédagogie sera ici « scientifique » et un nouveau savoir « rationnel » devra être à la base de la profession enseignante. La formation des enseignants au Québec a donc été « académisée » suite aux propositions du Rapport Parent, suivant les modèles de formation des enseignants des contextes anglo-saxons :

Les universités abordèrent la formation des enseignants comme toute autre formation universitaire. En effet, le Québec, s'inspirant des dispositifs anglo-saxons (période dite d'« induction »), conçut un modèle de formation en deux temps : une période de formation universitaire, largement « académique », suivie d'une période dite de probation, d'une durée de deux ans, sous la responsabilité des commissions scolaires locales. Au terme de cette période de probation, une évaluation favorable de l'établissement conduisait à la titularisation. Dans pareil système, les universités pouvaient produire des bacheliers en éducation, comme elles le faisaient dans d'autres domaines, en sachant que la formation professionnelle se ferait surtout en milieu scolaire. (Lessard et D'Arrisso, 2010, p. 41)

Dans ce contexte, l'universitarisation au Québec permet de rehausser le niveau de la formation des enseignants à travers la discipline, mais surtout à travers la « science » pédagogique. De plus, suite au rapport Parent, cinq règlements ont été publiés par le ministère de l'Éducation pour améliorer la réforme scolaire de l'époque, le Règlement numéro 4 de 1966, touchant directement les brevets d'enseignement et l'accès à la carrière enseignante, le régime de probation pour les candidats à l'enseignement, et la durée minimale de la formation psycho-pédagogique requise pour l'obtention d'un permis d'enseigner. À partir de ce moment, les nouveaux enseignants devront réaliser trois années d'études à l'université et avoir effectué un total de 16 années de scolarité. Ils devront ensuite effectuer deux années de probation dans une école, probation évaluée par la direction, afin d'obtenir leur brevet permanent d'enseignement (Tardif, 2013b). Ainsi, la formation initiale des enseignants se spécialise, obtient un statut universitaire et l'acte pédagogique acquiert les caractères d'une activité spécifique mieux identifiée. De plus, le Règlement numéro 4 assure une reconnaissance légale de la formation des enseignants (Laurin, 1981).

Une année après la publication du règlement no. 4, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec publiait son rapport *L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire. Rapport annuel 1965/66 et 1966/67*, faisant état des avancées en matière de formation des enseignants au Québec, surtout des enseignants francophones du secteur public catholique. Le Conseil souligne ainsi des avancées importantes dans la compétence professionnelle des enseignants au Québec : « la compétence

professionnelle est plus grande aujourd'hui qu'elle ne l'était il y a vingt ans et [...] elle tend à s'améliorer, même s'il y a encore beaucoup de progrès à faire à cet égard » (Conseil supérieur de l'éducation, 1967, p. 22-23).

Les nouvelles idéologies du savoir enseignant sont bien visibles, notamment, comme l'explique Mellouki (1990a), par la place de plus en plus importante que prend la psychologie dans les contenus transmis dans les formations des enseignants ayant vu le jour à l'époque. Dès lors, ce n'est pas autant les savoirs disciplinaires ou liés aux matières scolaires que les enseignants vont acquérir. Au contraire, ces savoirs seront dévalorisés pour donner place à un savoir psychopédagogique au cœur de leur formation et de leur profession :

[Il est moins important pour le maître de détenir des connaissances que de savoir les transmettre. Ceci ne signifie pas que l'enseignant ne doit pas recevoir une formation poussée et qu'il ne doit pas s'initier aux derniers développements de la connaissance; mais dans l'exercice de ses fonctions, ce qui sera surtout essentiel c'est qu'il soit capable de transmettre, selon le nouvel esprit de la pédagogie, les connaissances qu'il aura acquises et qu'il sache faire à cette fin un emploi judicieux des moyens techniques à sa disposition. (Conseil supérieur de l'éducation, 1967, p. 50) (Nous soulignons)

Ainsi, le savoir de l'enseignant, longtemps vénéré à travers une figure symbolique dont l'avait doté l'Église à travers les âges, le maître étant vu comme une figure d'autorité morale, devient dépouillé (Mellouki, 1990a) à partir des années 1950-1960, car ce savoir devient limité à la seule « transmission » d'un champ de connaissances qui ne lui appartient plus à lui seul, mais qui est désormais perçu comme faisant partie en général du domaine du public :

Dans une mesure plus ou moins large, la conquête de champs nouveaux de la connaissance peut appartenir à d'autres qu'aux maîtres, mais ceux-ci devront montrer à leurs élèves comment y avoir accès, comment se les assimiler et comment à leur tour apporter, pour certains d'entre eux, une contribution à l'enrichissement de la science. Les maîtres seront ainsi seulement des médiateurs, mais aussi de véritables initiateurs dans la poursuite ininterrompue de connaissances nouvelles. (Conseil supérieur de l'éducation, 1967, p. 50)

L'enseignant n'étant plus vu comme un « savant », sera pourtant encore perçu comme un agent principal dans la formation sociale et la transmission des valeurs et des normes de comportement voire de socialisation des élèves : « le maître initie l'élève aux valeurs religieuses, nationales ou démocratiques que la société à laquelle l'un et l'autre appartiennent juge comme fondamentales » (Conseil supérieur de l'éducation, 1967, p. 51).

Enfin, le discours officiel verra les enseignants comme des « professionnels », dotés d'un savoir psychopédagogique de transmission de connaissances et ayant un sens des responsabilités et un esprit d'initiative qu'ils ne peuvent acquérir qu'à travers une formation plus poussée :

[D]ans la mesure où leur fonction tend à prendre un caractère professionnel, on exigera d'eux un sens des responsabilités et un esprit d'initiative proportionnels à la compétence dont ils doivent faire preuve et qu'ils ne réussiront à acquérir que par une formation à la fois poussée et étendue. (Conseil supérieur de l'éducation, 1967, p. 55)

Par ailleurs, les changements politiques et démographiques de l'époque ont fait de l'enseignement à un certain moment une profession attirante, mais une précarité croissante de la nouvelle main d'œuvre enseignante s'est fait vite observable et la force collective des enseignants et leur pouvoir de négociation à travers les syndicats ont aussi été des enjeux caractérisant des mouvements importants à l'époque. Ainsi, sous des influences structurelles, idéologiques et politiques variées, se concrétisa, selon Mellouki (1990b), un rapprochement, mais aussi une rencontre d'intérêts variés, dont la commission Parent fut à la fois témoin et agent catalyseur, car elle suscita la réaction de différents groupes concernés par le problème scolaire, notamment l'État avec son discours officiel et les syndicats d'enseignants. Ces derniers prônent un discours de « conscientisation » qui voulait promouvoir une « libération » de l'élève, aidé par l'enseignant, pour lui permette de reconnaître la division des classes sociales et l'exploitation à laquelle est soumise la classe ouvrière (Mellouki, 1990b).

En 1964, lorsque la commission Parent dépose le deuxième volume de son rapport et recommande l'abolition des écoles normales, les grèves enseignantes seront le premier problème administratif que le gouvernement de 1968 devra ensuite résoudre. Forcé d'agir, le gouvernement fait adopter le bill 25 qui mit fin aux grèves, prolongea également certaines conventions collectives jusqu'au 30 juin 1968, et mit en place un mécanisme en vue de la négociation à l'échelle provinciale dans le secteur scolaire. Les négociations ont été difficiles et laborieuses, mais, en même temps, les associations professionnelles d'enseignants ont vu leurs responsabilités et leurs pouvoirs accrus au cours de la dernière décennie. Finalement, selon Audet (1969), ces avantages ont rapproché la fonction de l'enseignant du niveau des véritables professions, mais elles ont aussi entraîné des obligations, particulièrement à l'égard des enfants à instruire et à éduquer. En 1974, la dernière école normale ferme ses portes. Cette année marque l'apogée du débat idéologique qui opposa la Corporation de l'enseignement du Québec (CEQ) et l'État, à propos du rôle de l'enseignant au sein de l'école et de la société.

Néanmoins, le système de formation universitaire des enseignants mis en place lors de la Révolution tranquille a été remis en cause assez rapidement, soit vers la fin des années 1970. En bonne partie, ce fut à cause d'intérêts non satisfaits de la part des acteurs concernés, soit le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le milieu scolaire, mais aussi, et surtout, par un fossé qui se creusait entre l'université et le milieu scolaire : « La recherche scientifique sur l'enseignement faisait ses premiers pas, encore que coincée dans le carcan de la quantification et de l'objectivisme positivistes. Elle aboutissait souvent à des résultats désincarnés, sans lien avec l'enseignement et son contexte » (Gauthier et Mellouki, 2005, p.178). La « science » pédagogique des universités ne semblait donc pas être en mesure de résoudre les problèmes de la pratique (Lessard, 1998). La formation universitaire des enseignants constituait cependant un premier pas vers la professionnalisation du métier d'enseignant. Le rapport Parent définissait d'ailleurs cette formation comme étant une condition nécessaire à l'affirmation d'une profession partout en Amérique du Nord (Tardif, 2013b). Finalement, selon Lenoir (2010), ces tendances professionnalisantes

qui commencent depuis le rapport Parent insèrent fortement l'école québécoise dans cette logique anglophone nord-américaine de professionnalisation :

L'école québécoise est aujourd'hui fortement intégrée à la logique anglophone nord-américaine, logique qui se fonde sur des orientations professionnalisantes – dans le sens nord-américain de vocationalism –, instrumentales et utilitaristes, qui se sont substituées à des orientations humanistes classiques et religieuses d'origine européenne française. (Lenoir, 2010, p. 38)

Vers la fin des années 1970, le ministère de l'Éducation (MEQ) publie le *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* (1977) ainsi que, suite à une vaste consultation, le *Livre Orange (L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action)*, (1979). Dans ce dernier, le gouvernement fait état d'une « nécessaire relance du système scolaire québécois ». Il expose dans ce rapport les finalités et les objectifs de l'éducation scolaire et il est suivi, dans les années 1980, de la publication du Livre Blanc (*L'école québécoise : une école communautaire et responsable*, 1982) avec une réforme dans les écoles primaires et secondaires associée aux programmes d'enseignement dits « par objectifs ».

4.1.2. L'éducation libérale en Ontario

4.1.2.1. L'institutionnalisation de la formation des enseignants

En Ontario, nous observons qu'avant 1847, les enseignants n'étaient pas formés. Ils savaient à peine lire, étaient mal payés et étaient itinérants. Mais en 1847, dix ans avant le Québec, le surintendant de l'éducation Egerton Ryerson a établi la première école normale dans la province, l'*Ontario Normal School*, dans le cadre du *Common School Act of 1846* qui comprenait des changements majeurs dans l'éducation en Ontario. Bien que l'école normale était destinée à la formation des enseignants de l'école primaire, une pénurie d'enseignants dans les *grammar schools* (niveau secondaire), formés préférentiellement à l'université, a fait en sorte que des enseignants « normaliens » pouvaient aussi enseigner dans des écoles secondaires (Kitchen et Petrarca, 2013). Dans cette école normale, le programme de formation avait une durée

de cinq mois et on y suivait des cours académiques et professionnels. En 1875, une école normale a été mise en place à Ottawa et l'on y offrait des certificats *First et Second Class*. En 1877, dû à la demande pour davantage d'enseignants formés, des *County Model Schools* ont été créées, où les étudiants suivaient exclusivement des cours professionnels pendant 14 semaines, dans le but d'obtenir un certificat *Third Class* (Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers, 1966).

À partir de 1890, une *School of Pedagogy*, devenue en 1897 l'*Ontario Normal College*, formait des enseignants du primaire et du secondaire (Smyth, 2003). Et c'est en 1906 que la formation des enseignants a été transférée à l'Université de Toronto. Un an après, soit en 1907, une faculté d'éducation a été créée à l'Université Queens. Cela dit, cette universitarisation précoce en Ontario n'a pas été sans difficultés :

The move to the university, however, was fraught with difficulties that ultimately undermined this experiment. While the government valued the link between teacher education and the liberal arts university environment, subsequent administrations viewed the university program as providing poor preparation for teachers. Also, as three-quarters of students had only a secondary school education, they seemed ill-suited to the university context. (Kitchen et Petrarca, 2013, p. 60)

Ainsi, en 1920, le programme de formation à Queens a été abandonné et la faculté d'éducation de l'Université de Toronto est devenue l'*Ontario College of Education* – OCE (Smyth, 2003). Ce dernier est passé sous le contrôle total du département de l'Éducation¹⁶ de la province. L'OCE était destiné seulement à la

¹⁶ C'est depuis 1868 que le surintendant de l'éducation Egerton Ryerson, dans une lettre adressée au gouvernement, a recommandé la création d'un poste de « ministre de l'éducation », siégeant au Parlement. Le ministre de l'éducation a été finalement considéré comme le Directeur exécutif du « département de l'Éducation » (Ross, 1896). Le département de l'Éducation a été établi par législation en 1876. Il a remplacé le département de l'Instruction publique. En 1964, la responsabilité des universités en Ontario a été déplacée vers le nouveau département des Affaires universitaires qui a été ensuite nommé le département des Collèges et Universités. En 1972, le département de l'Éducation a été nommé ministère de l'Éducation (Government of Ontario, s.d.). Les textes consultés qui discutent de l'histoire de la formation des enseignants en Ontario, utilisent les deux termes « département » ou « ministère » se référant à la même instance gouvernementale. Nous utilisons le terme « département » jusqu'à 1972, selon le développement historique. Actuellement, deux ministères sont chargés de

formation des enseignants du secondaire et l'admission était limitée aux candidats ayant un diplôme universitaire (Kitchen et Petrarca, 2013), la plupart de ceux-ci étant des hommes. Les enseignantes se destinant à l'école primaire (*First Class Certificates*) ont été transférées aux écoles normales.

Au cours des années 1930, la formation des enseignants du primaire dans les écoles normales n'a pas cessé de s'élargir. Mais la pénurie d'enseignants dans la province demeurait encore l'une des problématiques les plus pressantes, raison pour laquelle des écoles d'été d'urgence ont été établies de 1944 à 1953. Ainsi, des enseignants possédant des diplômes d'études secondaires pouvaient enseigner avec un certificat temporaire après avoir complété deux cours d'été de six semaines. Ils pouvaient accéder ensuite à un certificat d'enseignement permanent après une année d'enseignement (Kitchen et Petrarca, 2013).

Au début des années 1950, l'Ontario avait un système de formation des enseignants bien structuré, centralisé et compréhensif où, comme c'est le cas au Québec, le maître représentait une autorité morale dans la société. De ce fait, par exemple pour les futurs enseignants de l'école primaire, l'admission aux écoles normales prenait en compte « la personnalité » et « la santé » des candidats : « All candidates for admission to normal schools must be British subjects, of good character, and able to pass the required medical examination » (Royal Commission on Education in Ontario, 1950, p. 544). Les enseignants du primaire pouvaient s'inscrire à deux types de programmes de formation (*First Class* ou *Second Class*) ou aux deux cours d'été de six semaines qui donnaient accès à un permis d'enseignement temporaire.

Pour s'inscrire aux programmes de formation *First Class*, les candidats devaient posséder un diplôme universitaire ou un *grade 13*¹⁷ dans cinq cours, dont un devait être

l'éducation en Ontario, le ministère de l'Éducation et le ministère de la Formation et des Collèges et Universités.

¹⁷ Qui correspondait à la cinquième année de secondaire.

obligatoirement un cours de littérature anglaise ou de composition anglaise¹⁸. Dans le cas spécifique de l'École normale de l'Université d'Ottawa, une deuxième option à ces cours était un cours en littérature française ou en composition française. Pour s'inscrire aux programmes de formation *Second Class*, qui se donnaient seulement à l'École normale de l'Université d'Ottawa, les étudiants devaient avoir complété les *grades 11* ou *12* du secondaire avec des cours d'anglais, français, mathématiques et sciences sociales. Ces derniers pouvaient aussi s'inscrire aux cours d'été.

Concernant les enseignants de l'école secondaire, ceux-ci se formaient dans l'*Ontario College of Education*, où la procédure d'admission était bien plus complexe. On tenait compte de l'âge des candidats, de leur personnalité, de leur citoyenneté, de l'obtention d'un diplôme universitaire, de leur santé physique ainsi que des lettres de recommandation qui faisaient état de la *probabilité de son succès en tant qu'enseignant* : « The College obtains from the candidate's university professors a confidential report on the likelihood of his success as a teacher » (Royal Commission on Education in Ontario, 1950, p. 548). Finalement, un comité de sélection des candidats était nommé par le Doyen. Le Comité était composé de trois membres du personnel du Collège et un membre de l'*Ontario Secondary School Teachers' Federation*.

En ce qui a trait aux savoirs à la base de la formation, les écoles normales proposaient des cours qui touchaient directement l'étude de l'enfant, ainsi que des cours de méthodes visant à promouvoir le développement tous azimuts des élèves. Plus de temps était également alloué à pratiquer l'enseignement dans des salles de classe rurales et urbaines. Pour leur part, les enseignants en formation au Collège suivaient des cours en sciences de l'éducation, en gestion et droit de l'école, et en méthodologie d'un nombre limité de matières de l'enseignement secondaire. L'observation

¹⁸ Afin de maintenir des effectifs adéquats dans les écoles normales pendant et après les années de guerre, il a été jugé nécessaire d'abaisser les exigences scolaires d'admission. L'exigence de neuf cours du « grade 13 » a donc été réduite à huit en 1940, et à sept en 1943. De 1944 à 1952, seulement cinq cours du « grade 13 », dont un cours en anglais, étaient essentiels. À partir de 1953, huit cours « grade 13 » ont été exigés, et depuis 1961, des cours en littérature et composition anglaise ont été nécessaires pour l'admission (Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers, 1966).

systématique et les stages pratiques étaient aussi partie importante et intégrante du programme.

4.1.2.2. *Le Rapport Hope*

En 1950, la Commission royale sur l'éducation a longuement évalué les besoins éducatifs de la province de l'Ontario avant de présenter son rapport, populairement connu comme le rapport *Hope* (*The Report of the Royal Commission on Education in Ontario*, 1950), qui concernait plusieurs aspects liés à la formation des enseignants. Quelles ont été les propositions de cette commission à propos de la formation des enseignants ontariens? En ce qui a trait aux enseignants du primaire, il a été proposé de former les enseignants dans des institutions nommées « *junior colleges of education* », dans un programme de formation de deux ans et à l'intérieur d'un modèle consécutif. L'admission à ces programmes de formation devait se faire sur la base d'un diplôme d'un *junior college*¹⁹ ou son équivalent, ou un diplôme universitaire.

Les contenus des programmes de formation à l'enseignement primaire devaient inclure selon le rapport :

(1) An extension of general education through a study of English and a limited number of other subjects of the [program] of the third year of junior college. (2) A study of professional subjects such as methodology, school management and administration, educational psychology and professional ethics. (3) Special attention to oral and written English (including speech training and production), library methods, methods of teaching religious education, and audio-visual teaching aids. (4) In addition to training in methods in physical and health education, a school health [program] including utilization of health services for teachers in training. (Royal Commission on Education in Ontario, 1950, p. 582)

Les stages devaient faire aussi partie intégrante de la formation des enseignants du primaire. Plus spécifiquement, la Commission a recommandé la mise en place des

¹⁹ La création des « *junior colleges* » était l'une des propositions de la Commission quant aux changements du système éducatif de l'Ontario. Il s'agissait de créer ces institutions de formation d'une année équivalente à la première année universitaire.

stages dès le début de la première année de formation et tout au long du programme : le temps alloué à la formation pratique devait être allongé dans les nouveaux programmes de formation de deux ans.

Pour les enseignants de l'école secondaire et des *junior colleges*, le rapport recommandait un programme de formation d'un an dans l'*Ontario College of Education*, de l'Université de Toronto. Les candidats à ces programmes de formation devaient déjà posséder un diplôme universitaire et réaliser un programme de formation professionnelle d'une année. Les contenus proposés pour ces programmes de formation étaient pour les enseignants de l'école secondaire :

(1) In addition to training in methods in physical and health education, a school health programme including utilization of health services for teachers in training. (2) A study of philosophy of education, educational psychology, teaching methods, school management and administration, and professional ethics. (3) Special attention to oral and written English (including speech training and production), library methods, and audio-visual teaching aids. (4) Provision for observation and practice teaching in typical urban and rural secondary schools. (Royal Commission on Education in Ontario, 1950, p. 588)

Et pour les enseignants des *junior colleges* proposés par la Commission :

(1) Graduate work in education similar to that at present required for the degree of Bachelor of Pedagogy. (2) Methodology relating to the courses of junior colleges. (3) Observation and practice teaching in junior colleges. (Royal Commission on Education in Ontario, 1950, p. 588-589)

Suite à ces recommandations, et comparativement au cas québécois, nous observons une tendance vers une formation plus académique en Ontario, dans des modèles de formation *consécutifs*. Ainsi, c'est depuis cette époque que des différences importantes dans la conception du savoir professionnel sont observables entre les deux provinces. Car si au Québec le rapport Parent souligne l'importance du savoir pédagogique au cœur de la profession enseignante, selon le rapport *Hope*, les connaissances en littérature, histoire, économie, philosophie, psychologie et sciences

physiques ou biologiques étaient perçues comme le fondement même d'une « profession » :

This practice also makes it clearer to the prospective recruit for a profession that a grounding in such courses as literature, history, economics, philosophy, psychology, and physical or biological science is fundamental, and that professional training should be built on that foundation. (Royal Commission on Education in Ontario, 1950, p. 577)

Selon cette conception ontarienne, ces matières ne pouvaient pas être laissées de côté pour l'ajout des cours en formation professionnelle. Le modèle *simultané* n'était donc pas envisageable. En effet, selon le rapport, la méthodologie serait seulement « une enveloppe sèche » si le futur enseignant a peu à exposer correctement à ses élèves. Qui plus est, le rapport ajoute que de suggérer que la seule voie vers la profession enseignante dans les écoles de l'Ontario soit un programme de trois ou quatre ans suivant un diplôme de *junior college* serait de frapper un grand coup désastreux aux programmes disciplinaires offerts par les universités ontariennes (*honours courses*) qui, à leur avis, fournissent certains des meilleurs candidats pour l'*Ontario College of Education*. Ce serait donc grâce à cette formation préalable que les candidats obtiennent des connaissances essentielles pour devenir enseignant : « From a concentration in their honour courses, university students gain that rich content of knowledge and learning so essential to a teacher » (Royal Commission on Education in Ontario, 1950, p. 577-578).

Ainsi, les aspects liés à la personnalité des futurs enseignants, considérés essentiels, ne pouvaient pas remplacer les connaissances théoriques. Selon le rapport, l'inclusion des contenus professionnels dans un programme de formation de trois ou quatre ans allait sans doute se réaliser au détriment des contenus des matières de base, si nécessaires pour l'éducation libérale dont a besoin tout enseignant et ce autant, voire plus, que les membres de toute autre profession (Royal Commission on Education in Ontario, 1950).

Ainsi, l'une des préoccupations les plus visibles au sein des propositions de la Commission royale sur l'éducation en 1950 fut notamment la formation des enseignants. Ces programmes de formation étaient proposés à long terme. À court terme, la Commission a plutôt proposé des mesures d'urgence pour faire face à la pénurie des enseignants. Sa mesure la plus ambitieuse, la création des « *junior colleges of education* » qui devaient œuvrer parallèlement à l'*Ontario College of Education*, n'a jamais été mise en œuvre (Kitchen et Petrarca, 2013).

En 1956, le programme de formation *First Class* a été remplacé par l'*Elementary School Teacher's Certificate* destiné aux enseignants ayant complété le *Grade 13*. Ce certificat a ensuite été divisé en quatre niveaux en 1961 : *Standard 1* (un programme de formation d'une année); *Standard 2* (cinq cours universitaires de plus); *Standard 3* (dix cours universitaires); *Standard 4* (un baccalauréat universitaire). Ce dernier, *Standard 4*, « served as an incentive for elementary teachers to become highly qualified professionals » (Kitchen et Petrarca, 2013, p. 62). Ensuite, en 1965, le *Teacher Education Branch* du département de l'Éducation a pris la responsabilité de la formation et du développement professionnel des enseignants de l'école primaire. L'avènement d'une formation universitaire pour les enseignants était alors prompt à arriver (Kitchen et Petrarca, 2013).

En effet, en ce qui a trait aux diplômes obtenus suite à cette formation à l'enseignement, la Commission royale sur l'éducation proposait des accords entre le département de l'Éducation et les universités ontariennes pour la reconnaissance des crédits universitaires. De plus, on proposait déjà qu'un diplôme universitaire soit l'un des critères d'admission aux programmes de formation à l'enseignement (Royal Commission on Education in Ontario, 1950). Finalement, même si peu de changements ont eu lieu quant aux institutions de formation des enseignants à l'époque, le terme « *Teachers' College* » a remplacé celui de « *Normal Schools* » en 1953. La citation suivante explique ce changement important dans la terminologie, lié à un changement dans la conception de l'enseignement à l'époque :

It should be noted that the word “Normal” in the name Normal School signified “according to rule” and referred to the systematic teaching of the rudiments of learning. As emphasis in teacher education shifted from teaching according to rule to the needs of children to be taught, the word “Normal” lost its significance in this context. Thus in 1953 the name Normal School was discontinued and the term Teachers’ College was adopted in its stead. (Minister’s Committee on the Training of Elementary School Teachers, 1966, p. 6)

Depuis 1920, l’*Ontario College of Education* avait le monopole de la formation professionnelle des enseignants du secondaire, tandis que les enseignants de l’école primaire étaient formés dans les écoles normales, devenues des *Teachers’ Colleges*. Pendant quarante ans, la formation des enseignants en Ontario a été étudiée par un certain nombre de rapports provinciaux et de groupes de travail. Les formateurs d’enseignants dans les écoles normales provinciales, les fédérations des enseignants et la faculté de l’OCE eux-mêmes cherchaient aussi à améliorer la formation des enseignants (Smyth, 2003). Mais, comme ce fut le cas au Québec, des changements significatifs dans la formation en Ontario ont dû attendre jusqu’aux années 1960, lorsque le ministre de l’Education William Davis a mis en place plusieurs mesures qui ont transformé la formation des enseignants dans cette province (Kitchen et Petrarca, 2013).

Deux rapports ont été la source des changements à l’époque : le *Report of the Minister’s Committee on the Training of Secondary School Teachers* (1962), plus connu comme le *Patten Report*; et le *Report of the Minister’s Committee on the Training of Elementary School Teachers* (1966), plus connu comme le *McLeod Report*. Tout d’abord, le rapport *Patten*, a amené des changements au niveau conceptuel : le gouvernement s’est en effet éloigné de l’image de l’enseignant en tant que transmetteur de connaissances pour se rapprocher d’une image de l’enseignant en tant que « participant », une « personne responsable et créative » qui est qualifiée pour faire face aux complexités et subtilités du processus éducatif dans une société démocratique (Minister’s Committee on the Training of Secondary School Teachers, 1962, cité par Kitchen et Petrarca, 2013). Le comité qui a rédigé le rapport *Patten* a, entre autres, été

chargé de formuler des recommandations sur les questions relatives à la formation des enseignants du secondaire, y compris la création d'éventuelles institutions de formation supplémentaires dans la province (Smyth, 2003), ce qui a finalement conduit à l'élaboration du programme de formation des enseignants à l'Université de Western Ontario et à l'Université Queens (Kitchen et Petrarca, 2013).

Pour sa part, le *McLeod Report* suggérait que le programme de formation d'une année n'était plus satisfaisant pour les besoins de formation des enseignants du primaire, car il était devenu rigide. En effet, le rapport soulignait que l'ajout de nouveaux contenus au curriculum dans les écoles a fait en sorte que le matériel méthodologique nécessaire était devenu lourd pour une seule année de formation (Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers, 1966).

Le rôle de l'enseignant, selon ce rapport, allait dans la même direction que celle proposée par le rapport *Patten*, publié quatre ans auparavant : « The role of the teacher has become increasingly one of providing opportunity to explore, to discover, and to create, rather than one of merely disseminating information » (p. 9). L'enseignant était aussi vu comme une personne motivante pour ses élèves, suivant la vision d'une formation qui s'étendrait tout au long de la vie : « He should assist with the development of skills which will prepare them for useful lives of continuing education » (p. 9). Finalement, l'enseignant était conçu comme un expert de l'apprentissage ayant une compréhension claire du processus d'apprentissage et des différences parmi les élèves; qui démontre une intelligibilité de l'importance de la préparation, et qui connaît la valeur, mais aussi les limites des techniques de diagnostic révélant les différences individuelles. Il doit donc adapter la matière et ses méthodes d'instruction en fonction de ces différences. Il doit aussi être au courant des innovations dans les méthodes et le matériel d'enseignement et doit les choisir judicieusement. Il doit également apprendre à utiliser efficacement ceux dont les élèves bénéficieront (Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers, 1966).

Enfin, le rapport *McLeod* a recommandé le transfert de la formation des enseignants du primaire à l'université, dans un programme de formation d'une durée de quatre ans menant à un diplôme de baccalauréat ainsi qu'une certification professionnelle. De plus, les programmes de formation pour l'école primaire et secondaire devraient être offerts dans la même faculté ou *college* là où c'était possible (Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers, 1966).

Concernant l'organisation du programme, le comité a recommandé qu'approximativement 75 % du programme soit dévoué aux études « académiques » et qu'approximativement 25 % soit dédié à la formation professionnelle. Ces figures correspondent, selon le rapport, aux trois années requises pour obtenir un baccalauréat en arts et une année de formation professionnelle. Pour les contenus à inclure dans les programmes de formation, le rapport *Patten* soulignait quatre domaines : l'éducation libérale ou académique; les fondements de l'éducation, dont la psychologie, la philosophie et la sociologie; le curriculum et l'instruction; et la pratique de l'enseignement. Finalement, le rapport *McLeod* proposait trois structures de formation pour les enseignants, les structures *simultanées* et les structures *consécutives*, qui existent encore aujourd'hui, ainsi qu'un modèle d'« *internship* » pour les futurs enseignants qui ont des « talents spéciaux » et possèdent un niveau d'éducation plus élevée que celui représenté par un baccalauréat en enseignement (Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers, 1966). En ce qui a trait aux conceptions qui existaient concernant une préparation académique plus faible que pouvait offrir un programme de formation simultané (tel que nous avons remarqué dans le rapport *Hope* des années 1950), le rapport *McLeod* affirmait que :

In the past, some attempts to offer concurrent courses in teacher education and the liberal arts have unfortunately resulted in somewhat inferior academic preparation, but this need not be the case. The committee believes that the academic disciplines provided for students proceeding to a teaching career should be as challenging as for those taking an arts degree leading into other fields of endeavour. (Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers, 1966, p. 17)

Finalement, suite aux recommandations des deux rapports, *Patten* (1962) et *McLeod* (1966), les modèles des facultés d'éducation ontariennes qui existent aujourd'hui ont été créés. Dans le cas des enseignants à l'école primaire, une préférence a été accordée au modèle *simultané*, tandis que dans le cas des enseignants de l'école secondaire, dû au besoin d'une spécialisation plus poussée dans une discipline, la préférence était celle d'un modèle *consécutif*. Résultant des recommandations du rapport *McLeod*, en mars 1966, le ministre de l'Éducation annonça que le gouvernement avait l'intention de remettre aux universités l'importante responsabilité de la formation de tous les enseignants afin d'améliorer à la fois la qualité et l'envergure des programmes (Fullan, Connelly et Watson, 1989). Cela dit, ce passage à l'université n'a pas été sans contraintes :

Les négociations entreprises avec les universités se sont avérées difficiles sur de nombreux points, dont le droit de propriété et, en 1971, la formation des enseignants était encore assurée à la fois par les universités et par les collèges d'enseignants. Les universités ont tout d'abord accueilli de façon hostile le concept de programme d'enseignement concomitant, que le gouvernement était impatient de mettre sur pied, [le considérant] « américain » ou trop « occidental ». Les universités éprouvaient également une certaine réticence à devoir accepter, sans exception, les enseignants des collèges qui, dans bien des cas, n'étaient pas suffisamment qualifiés pour enseigner à l'université. Le dernier collège d'enseignants ferma ses portes en 1979. (Fullan *et al.*, 1989, p. 16-17)

En 1968, *The Report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario*, ou *Hall-Dennis Report*, appelé « *Living and Learning* », a réaffirmé le besoin d'une sélection et d'une formation des enseignants plus poussées, d'un rôle central de l'université dans la formation, ainsi qu'une focalisation sur l'apprentissage et non pas sur l'enseignement, dans une approche centrée sur l'élève et son développement.

En 1974, à travers le règlement 269, le gouvernement a divisé les qualifications des enseignants entre *Primary/Junior*, *Junior/Intermediate/Senior*, et *Technological Studies*. Ce règlement a aussi défini les qualifications additionnelles (*Additional Qualifications*) et les cours spécialisés que les enseignants pouvaient suivre dans leur

formation. Et même si c'était le gouvernement provincial qui contrôlait encore la certification des enseignants, son rôle était simplement d'accepter des diplômés des programmes universitaires autorisés (Kitchen et Petrarca, 2013). Pendant les années 1980-1990, la gouvernance de la formation et de la certification des enseignants commença donc à changer.

4.1.3. Deux modèles distincts de rationalisation

L'évolution du savoir enseignant au Québec et en Ontario présente des tendances semblables sous certains aspects. Tout d'abord, dans les deux cas, le savoir religieux est à la base de la profession à l'époque des écoles normales, car le maître représente une figure morale et les institutions de formation sont très liées aux autorités religieuses. Qui plus est, la personnalité et la santé physique des enseignants sont autant de critères qui font de lui une autorité. De plus, le maître est aussi considéré comme un savant, car il est plus scolarisé que la plupart de population et il développe une panoplie de savoirs de culture générale, de méthodologie et de pédagogie.

Cela dit, les conceptions religieuses du savoir enseignant commencent à disparaître à partir des années 1950 et 1960 dans les deux provinces et des rapports publiés à cette époque marqueront des différences importantes. Ainsi, les modèles actuels de formation et les différences interprovinciales trouvent leurs racines dans cette époque. Tout d'abord, le rapport Parent au Québec représente la tentative gouvernementale de rationalisation du savoir enseignant dans cette province. De ce fait, le savoir à la base de la profession sera un savoir pédagogique scientifique, basé sur des études poussées en psychologie et en sciences sociales. L'enseignant devient donc un « professionnel » qui maîtrise un savoir « psychopédagogique » qui provient de la recherche universitaire.

Dans le cas ontarien, le rapport *Hope* des années 1950 souligne un aspect important que nous trouvons encore dans les programmes de formation dans cette province : la formation académique. Selon ce rapport, la formation « professionnelle » ne peut pas prendre plus de place que les cours libéraux, car la méthodologie serait

seulement « une enveloppe sèche » si le futur enseignant a peu à exposer correctement à ses élèves. De plus, selon le rapport, le modèle simultané de trois ou quatre ans serait un coup « désastreux », car l'inclusion des contenus professionnels dans un programme de formation de trois ou quatre ans allait sans doute se réaliser au détriment des contenus des matières de base.

Cela dit, ce sont plutôt les rapports *Patten* et *McLeod* qui auront une influence importante sur les changements dans la formation des enseignants des années 1960 en Ontario. Bien que la conception de l'enseignement soit différente de celle contenue dans le rapport *Hope*, par exemple, les recommandations de ces deux rapports conservent néanmoins la structure académique ontarienne des années 1950 en proposant que 75 % du programme soit dévoué aux études « académiques » et que 25 % soit dédié à la formation professionnelle, ce qui implique donc un baccalauréat en arts de 3 ans suivi d'une formation professionnelle en enseignement d'un an. Cette structure, malgré les changements qui y ont été apportés dans les années 2000, ce dont nous discuterons plus loin, reste encore à la base de la formation des enseignants en Ontario et elle représente une différence essentielle par rapport au Québec. Ainsi, si la rationalisation du savoir enseignant a des tendances semblables d'une province à l'autre, au cours des années 1960, l'aspect académique (Ontario), par opposition au professionnel (Québec), représente une différence importante dans la conception du savoir professionnel entre les deux provinces.

Par ailleurs, le savoir rationnel à lui seul ne fait pas d'une occupation une profession. Pour Weber, le savoir en question à la base d'une profession est explicitement celui qui est *certifié* et *accrédité* (Macdonald, 1995). C'est pourquoi, pour les néo-wébériens, un critère essentiel à la base du statut professionnel est l'éducation supérieure (universitaire) : elle transmet le savoir formel et donne lieu à une accréditation. Dans le cas de l'enseignement, nous assistons, au Québec comme en Ontario, à une universitarisation de la formation des enseignants au cours des années 1960 et 1970 ainsi que à la publication de plusieurs règlements concernant le « droit d'exercer ». Au Québec, c'est le rapport Parent qui propose l'abolition des écoles

normales et le transfert de la formation des enseignants à l'université; et suite aux recommandations de ce rapport, le gouvernement publie aussi le Règlement numéro 4 (1966), touchant directement les brevets d'enseignement et l'accès à la carrière enseignante, le régime de probation pour les candidats à l'enseignement, et la durée minimale de la formation requise pour l'obtention d'un permis d'enseigner, assurant ainsi la reconnaissance légale de la formation.

En Ontario, la proposition d'universitarisation de la formation provient du rapport *McLeod* et on publie, en 1974, le règlement 269, établissant les qualifications des enseignants selon le niveau d'enseignement : *Primary/Junior*, *Junior/Intermediate/Senior*, et *Technological Studies*. On définit aussi les qualifications additionnelles (*Additional Qualifications*) et les cours spécialisés que les enseignants pouvaient suivre dans leur formation.

De ce fait, ce ne seront plus les écoles normales ou collèges qui assureront la formation des enseignants dans ces deux provinces, mais les universités, institutions plus prestigieuses qui pourront transmettre aux enseignants un savoir formel, provenant de la recherche universitaire. Avec cette universitarisation, on présumait donc que les enseignants qui obtenaient leur diplôme (la certification) seraient en mesure de réaliser leur travail de manière satisfaisante, car ils avaient, pensait-on, les outils intellectuels dont ils ont besoin pour ce faire. Ainsi, le savoir rationnel, ésotérique et formel permet la fermeture du marché et la reconnaissance d'une profession établie à part entière.

Néanmoins, ce savoir scientifique, « trop académique et éloigné de la pratique », sera l'objet de critiques vers la fin des années 1970, car les acteurs de l'éducation, et surtout les enseignants, se rendent compte qu'il ne permet pas de résoudre les problèmes de la pratique. Ces critiques donneront lieu aux réformes qui se suivront dans les années 1990 dans les deux provinces et notamment suite à l'influence du mouvement de professionnalisation de l'enseignement des États-Unis des années 1980 et 1990. Ainsi, l'enseignement a suivi les mêmes tendances professionnelles de rationalisation du savoir que l'on trouve dans plusieurs professions. Mais à l'inverse des professions mieux établies comme la médecine ou le droit, le savoir rationnel qui a

été à la base de l'enseignement est devenu problématique, car la profession enseignante valorisera toujours un savoir plus subjectif et personnalisé, provenant de la pratique et de l'expérience.

4.2. La professionnalisation et l'importance du savoir pratique

L'évolution du savoir et de la professionnalisation de la formation des années 1980 – 1990 partage certains aspects dans les deux provinces : une conception de la profession liée à une pratique réflexive, un continuum de la formation et une alternance de la théorie et la pratique. Cela dit, des différences sont aussi évidentes entre les deux provinces, notamment concernant les modèles de formation.

4.2.1. La formation par compétences au Québec

La décennie 1970 – 1980 a été marquée par de nombreux débats sur les réalisations de la réforme Parent au Québec. Plusieurs critiques ont été adressées, notamment à propos du fonctionnement des écoles, de l'imprécision des programmes d'études, ainsi que des méthodes d'évaluation. Mais plusieurs critiques concernaient directement le travail des enseignants (Tardif, 2013b).

En 1981, le ministre de l'éducation Camille Laurin avait relancé le débat sur la professionnalisation de l'enseignement avec le document *L'enseignant, l'enseignante : des professionnels*, où il critiquait les normes du réseau scolaire des années 1970 lorsque les activités enseignantes étaient trop encadrées, et proposait une marge de manœuvre plus ample aux enseignants en leur offrant une formation initiale qui les « professionnalise » (Charland, 2005). Laurin propose donc de considérer l'acte pédagogique des enseignants comme l'un des actes professionnels les plus exigeants qui soient :

L'acte professionnel est bien cette tâche définie qui procure un service essentiel à la société, exige une formation spécialisée et un perfectionnement continu, s'effectue à l'intérieur d'une grande marge de responsabilité et d'autonomie, dans le respect des normes édictées pour sa pratique et d'un code d'éthique, normalement formulés par une association

professionnelle. En d'autres termes, l'acte professionnel est un service indispensable qui requiert la compétence dans un savoir ou un savoir-faire spécialisé, d'une part, et comporte un engagement personnel et une responsabilité sociale, d'autre part. (Laurin, 1981, p. 16)

En ce qui a trait à la formation, Laurin exposait une vision large par laquelle les enseignants devraient posséder une compétence pédagogique basée sur la psychologie et la sociologie, mais favorisant en même temps une formation « culturelle » qui comprendrait tant les arts et les lettres que les sciences et les techniques.

Cela dit, et malgré la vision d'un enseignant « professionnel », « autonome » et avec un « haut niveau de culture », provenant du discours officiel, la réforme de l'éducation des années 1980 a été critiquée de par son approche béhavioriste : les programmes de formation de l'école présentaient des objectifs comportementaux très précis et organisés systématiquement et la volonté de précision du MEQ a conduit à une uniformisation de l'enseignement au Québec. Les enseignants sont devenus des « exécutants » avec une autonomie réduite dans leur travail (Tardif, 2013b).

Par ailleurs, entre 1969 et 1994, la formation initiale au préscolaire et au primaire était sous la responsabilité des facultés d'éducation, tandis que celle des enseignants du secondaire était assumée par les facultés disciplinaires. Cette formation avait une durée de trois ans et menait à l'obtention d'un baccalauréat avec ou sans mention disciplinaire. Il existait, en même temps, une énorme disparité dans les modèles de formation d'une université à l'autre et la formation offerte, surtout l'aspect disciplinaire, demeurait éclatée et fragmentée au sein des institutions (des facultés disciplinaires et des facultés d'éducation). Quant à la formation disciplinaire des enseignants du secondaire, celle-ci n'était généralement pas conçue dans une optique d'utilisation éventuelle en contexte d'enseignement. Quant aux enseignants du primaire, c'est dans le domaine du développement de la compétence disciplinaire que leur formation initiale laissait toujours à désirer (Conseil supérieur de l'éducation, 1991). Finalement, durant cette même période, c'était la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) qui était chargée d'accepter et

évaluer les curriculums de formation, comme c'était le cas pour toutes les formations universitaires; les universités diplômèrent, mais c'était le ministère de l'Éducation qui délivrait le permis d'enseignement (Lenoir, 2010).

Au début des années 1990, une nouvelle réforme de la formation des enseignants a été instaurée par le ministère de l'Éducation au Québec. Cette réforme peut être caractérisée comme ayant été insérée dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui avait amené des changements dans le système éducatif et les discours des acteurs aux États-Unis.

En effet, en 1991, le Conseil supérieur de l'éducation publiait son *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, où on traite essentiellement de « l'acte d'enseigner envisagé comme acte professionnel » et son lien avec la qualité de l'éducation et l'efficacité de la scolarité à tous les niveaux. Le Conseil cite les rapports américains de professionnalisation de l'enseignement des années 1980, tels que celui de la Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk* (1983); celui du Holmes Group, *Tomorrow's Teachers* (1986); et, celui de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *The Condition of Teaching. A State by State Analysis* (1983) pour discuter de l'importance des enseignants, de l'amélioration de leurs conditions d'exercice de la profession, ainsi que de leur formation initiale dans les efforts d'amélioration de la qualité de l'éducation.

Dans son rapport, le Conseil expliquera la spécificité de l'acte d'enseigner comme étant un *acte réflexif* qui permet la transformation de l'expérience en savoir; un *acte interactif* puisque l'objet sur lequel il porte est un sujet humain; un *acte complexe*, car il comporte des tâches diversifiées, un éventail de compétences et de qualités, des exigences nouvelles de la conjoncture; et, finalement, un *acte professionnel*. En ce qui a trait à ce dernier aspect, l'acte professionnel, le Conseil dégage les principaux traits qui donnent à l'acte d'enseigner son caractère professionnel, soit : l'importance du service rendu à la collectivité, socialement reconnu dans la mission éducative qui est assumée par l'État; l'autonomie des enseignants; les exigences éthiques propres au

service public et au rapport humain; et, notamment, les compétences requises pour enseigner, où la pratique enseignante mobilise divers types d'action auxquels sont liés des savoirs spécifiques et où les savoirs d'expérience acquièrent une grande importance dans la reconnaissance de leur acte professionnel (Conseil supérieur de l'éducation, 1991).

Finalement, le Conseil a dédié un chapitre de son rapport à la formation des enseignants, celle-ci devant s'inscrire dans un *continuum professionnel*. Selon cette conception, toute formation initiale ne peut être considérée comme complète et terminale, car l'apprentissage est aussi inhérent à la vie de travail, et constitue dès lors les savoirs *d'expérience* qui permettent de vérifier et d'enraciner les savoirs scolaires. Ainsi, selon le Conseil, la pratique est donc inséparable de la théorie. En même temps, l'acte professionnel requiert une préparation interactive et réflexive qui vise l'apprentissage et le développement des personnes. Pour le Conseil, la logique de la professionnalisation de l'enseignement favorise l'intégration de plusieurs savoirs (culturels, disciplinaires, didactiques et pédagogiques, théoriques et d'expérience) qui permettent à l'enseignant de les mobiliser au cœur même de sa pratique. « L'acte d'enseigner est un acte complexe qui requiert cette pluralité des savoirs » (p. 43).

Concernant la formation initiale des enseignants, le Conseil a notamment proposé (p. 44) :

- L'établissement d'exigences élevées à la formation;
- un équilibre entre savoirs culturels, disciplinaires, didactiques et pédagogiques et leur meilleure intégration possible en un tout cohérent et unifié;
- une ouverture la plus large possible aux divers champs du savoir, permettant de situer l'apport de la discipline dans laquelle on se spécialise;
- la formation disciplinaire doit être ouverte et élargie — par exemple, formation dans deux disciplines connexes — et elle doit également être fondamentale, en visant le plus possible l'acquisition des fondements méthodologiques, épistémologiques, historiques et philosophiques de la discipline, qui permettent les mises à jour périodiques;

- la formation didactique doit aider l'enseignant à interroger un savoir sous l'angle de sa constitution ou de son élaboration;
- la formation psychopédagogique, qui requiert qu'on comprenne mieux les façons d'apprendre de populations scolaires de plus en plus diversifiées, doit être enrichie.

Pour ce faire, le Conseil a donc proposé la prolongation de la durée de la formation initiale à une formation universitaire d'au moins quatre années, incluant les stages, la formation pratique étant vue comme une dimension essentielle de la formation initiale. Le Conseil a également recommandé la mise en place d'un comité d'agrément des programmes, formé principalement de spécialistes et des enseignants et autorisant les programmes de formation, assurant le suivi de leur implantation et procédant à leur évaluation.

En 1995, le ministre de l'éducation Jean Garon lance les États généraux sur l'éducation dont le mandat était notamment de définir les objectifs à privilégier pour l'école (Tardif, 2013b), et de dégager « des perspectives et des priorités d'action pour l'avenir de l'éducation au Québec » (Gouvernement du Québec, 1996). Dans son rapport *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, la Commission des États généraux propose de : 1) remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances; 2) étendre et améliorer l'offre de services publics à la petite enfance; 3) restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel; 4) consolider la formation professionnelle et technique; 5) procéder aux réorganisations nécessaires pour mieux répondre à la demande d'un enseignement supérieur de masse; 6) traduire concrètement la perspective de formation continue; 7) soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative; 8) redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté; 9) poursuivre la déconfectionnalisation du système scolaire; et, 10) garantir un financement qui permette l'atteinte des finalités éducatives. Des États généraux a découlé un renouvellement du système éducatif québécois (*Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, 1997), une refonte des curriculums

(*Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, 1997), ainsi que de nouveaux programmes d'études mettant de l'avant une approche par compétences (*L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, 1997).

Parmi les dix chantiers des États généraux, le numéro 7, « soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative », touche directement les enseignants, leur statut à l'école, leurs qualités professionnelles et humaines attendues, ainsi que le renouvellement de leur formation avec des exigences élevées pour le recrutement des futurs candidats à l'enseignement. Selon ce rapport, les enseignants devraient déjà posséder une excellente culture générale avant même d'entrer à l'université, qui permet, par la suite, de faire le lien entre savoirs théoriques et pratiques ainsi qu'avec les grands enjeux de l'éducation. Les enseignants devraient également avoir de très bonnes compétences dans la discipline enseignée. À cet égard le rapport signalait l'importance de procéder à une évaluation systématique de la qualité de la formation disciplinaire donnée depuis la réforme des programmes de formation des maîtres.

Le rapport ajoute l'importance d'une excellente formation en psychopédagogie pour garantir la connaissance des processus cognitifs, de la gestion de classe, ainsi qu'une utilisation intégrée des TIC et des ressources documentaires. Finalement, le rapport souligne l'importance de qualités humaines tels que l'ouverture à la différence et la communication ainsi que le désir de se remettre en question et de se perfectionner (Gouvernement du Québec, 1996, p. 37). Le MEQ, influencé par les avis du Conseil supérieur de l'éducation et de la Commission des États généraux sur l'éducation, a demandé aux universités une révision de leurs programmes de formation des enseignants, de manière à ce que ceux-ci puissent reconnaître un véritable caractère professionnel en assurant une meilleure intégration des cours théoriques et des activités pratiques (Anadón, 1999). « Le concept clé en matière de formation des enseignants qui est alors proposé est celui de la professionnalisation essentiellement axée sur l'entraînement à une pratique réflexive et l'acquisition de savoirs et compétences regroupés en référentiels » (Tardif, *et al.*, 1998, p.27). En ce qui a trait aux changements structurels, la formation initiale des enseignants a été étalée sur quatre

années²⁰ et comprenait les contenus disciplinaires ainsi que la formation professionnelle (psychopédagogique et didactique), comportant 120 crédits au minimum et 135 au maximum, en plus d'un accroissement de la formation pratique qui devait comporter au moins 700 heures de stage (Gouvernement du Québec, 2003).

Le MEQ, également pendant les années 1990, a publié plusieurs documents d'orientation²¹ qui devaient encadrer la formation des enseignants dans les universités. Dans le document d'orientation de 1992 destiné à la formation des enseignants de l'école secondaire, le MEQ avait conçu une liste de savoirs et de savoir-faire devant être inclus dans un programme de formation et « il formule les orientations et les principes de “caractère fondamental” devant présider à toute formation à l'enseignement » (Conseil supérieur de l'éducation, 1997, p. 8), mais cela sans définir le concept de compétence, « ce qui laissa, encore une fois, une grande marge d'interprétations aux universités avec l'inévitable risque d'écarts plus ou moins grands [par rapport] à la norme ministérielle » (Gauthier et Mellouki, 2005, p.180).

Le document d'orientation de 1994 du MEQ, destiné aux enseignants de l'école primaire, a quand à lui retenu trois catégories générales de compétences, soit : les compétences relatives aux disciplines enseignées et à leurs didactiques; les compétences psychopédagogiques (les caractéristiques des élèves, l'adaptation de l'enseignement, la gestion de classe et l'évaluation); et les compétences complémentaires (les autres aspects de la tâche éducative –encadrement et surveillance, animation des activités parascolaires, rencontres avec les parents, collaboration avec les autres agents éducatifs–, la conscience des aspects culturels et sociaux de l'éducation et la formation continue) (Gouvernement du Québec, 1994).

²⁰ Il faut noter que pour accéder à ce programme de formation de niveau universitaire, les étudiants québécois auront déjà complété deux années d'études post-secondaires dans un CEGEP (Collège d'enseignement général et professionnel).

²¹ *La formation à l'enseignement secondaire général : orientations et compétences attendues*, 1992; *La Formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues*, 1994; *La Formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes : orientations et compétences attendues*, 1997; *La Formation des enseignantes et enseignants en adaptation scolaire : orientations et compétences attendues*, 1996.

De plus, on trouve dans ce document du MEQ une orientation générale et les principes directeurs de la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. L'orientation générale étant une formation à caractère professionnel (orientée vers la maîtrise de l'intervention pédagogique dans les matières enseignées) et les principes directeurs étant : une solide culture générale (l'éthique professionnelle, l'histoire de l'éducation et une curiosité intellectuelle ouverte sur les différents champs de connaissances); une formation polyvalente (qui devait permettre aux diplômés de ce programme de pouvoir enseigner tant au niveau de l'éducation préscolaire qu'au primaire); une formation qui tient compte du développement personnel des enseignants (notamment sur quatre aspects : une conscience des enjeux sociaux de l'éducation; des attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture à l'égard de tous les élèves; un esprit critique; et une volonté et une capacité de renouvellement); une formation pratique; et, finalement, une formation intégrée (par laquelle la formation pratique devait s'articuler avec la formation psychopédagogique et la formation dans les disciplines) (Gouvernement du Québec, 1994).

Cela dit, et malgré les documents d'orientation du MEQ des années 1990, peut-être parce qu'ils n'ont pas été suffisamment spécifiques sur les compétences attendues, parce que le concept de compétence n'y était même pas défini ou encore parce que le nombre de compétences se trouvait dans une liste interminable, les différences quant au nombre total de compétences offertes dans les programmes de formation des universités étaient alors évidentes :

alors que la politique de formation du Ministère proposait 58 énoncés de compétences au total, les programmes de formation des futurs enseignants du préscolaire et du primaire élaborés selon cette politique offraient de 12 à 89 énoncés de compétences selon les universités. (Gauthier et Mellouki, 2005, p. 180)

Alors, même si depuis cette époque nous observons au Québec une tendance vers une formation des enseignants axée sur la maîtrise de compétences, ce n'est qu'en 2001 que le ministère de l'Éducation du Québec a consolidé cette approche particulière : l'approche de « formation par compétences » (The Carnegie Foundation,

1986; Clifford et Guthrie, 1988; CSE, 1991; OCDE, 1990; cités par Gauthier et Mellouki, 2005). Ainsi, l'enseignant jouera un autre rôle que celui de transmetteur de connaissances et devra faire appel à « des compétences plus variées ». Par ailleurs, la complexité accrue de l'acte d'enseigner exigerait une formation basée sur une éthique de la responsabilité adaptée à la réalité de l'école.

En 2001 le document officiel, *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles* est publié par le ministère de l'Éducation. Il concerne les programmes de formation à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire (formation générale), l'enseignement des arts, l'enseignement de l'éducation physique et à la santé, l'enseignement des langues secondes et l'adaptation scolaire. Ainsi, même si la formation des enseignants avait connu des changements importants dans les années 1990, selon le Gouvernement du Québec (2003), les programmes de formation des enseignants ne pouvaient pas ignorer les transformations en cours dans le système d'éducation avec lesquelles ils devaient être harmonisés pour être mieux adaptés aux réalités du monde scolaire.

Deux grandes orientations de base sont proposées dans le document en ce qui a trait à la nouvelle formation des enseignants : a) former un enseignant professionnel capable d'adapter son enseignement en fonction de la progression de chacun de ses élèves grâce à l'exercice de son jugement et à la mobilisation de ses savoirs; b) former un enseignant cultivé ayant acquis différents objets de culture liés aux cinq grands domaines d'apprentissage et aux différents savoirs de nature disciplinaire, pédagogique ou didactique.

Dans sa conception de l'enseignant professionnel, le document du MEQ définit l'acte d'enseigner, à l'instar du rapport du Conseil supérieur de l'éducation de 1991, comme un acte complexe, caractérisé par l'ambiguïté, le flou, la complexité, l'incertitude et l'indéterminé, et dans lequel des démarches interprétatives et procédurales doivent remplacer l'ancien modèle professionnel plus prescriptif (Gouvernement du Québec, 2001). Également, et tel que prescrit dans le document de 1994, le ministère de l'Éducation met encore une fois l'accent sur une formation

intégrée et ancrée dans des lieux de pratique, où les cours à visée théorique et ceux de nature plus pratique, mais aussi ces derniers et les conditions réelles d'exercice de la profession, devaient être mieux intégrés. Le ministère a ajouté l'importance de « la formation aux savoirs et la formation aux savoir-faire dans le contexte réel de l'action » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 26), ce qui implique nécessairement un partenariat et une concertation entre le milieu universitaire et le réseau scolaire, ainsi qu'à l'intérieur même de l'université. Le ministère souligne encore une fois l'importance d'une formation polyvalente, par laquelle le professionnel devient une personne qui a développé des compétences variées pour assumer diverses fonctions et tâches ainsi que pour s'occuper de situations professionnelles complexes. Finalement, les liens entre la recherche et la formation sont, aux yeux du ministère, essentiels dans la professionnalisation des enseignants, où la recherche doit être davantage centrée sur le travail enseignant en contexte réel et avec l'objectif de formalisation du savoir professionnel.

Le concept de culture est abordé dans le document selon deux angles : la culture comme objet (avec deux dimensions : d'une part une dimension descriptive où l'on trouve la culture première, soit celle qui se réfère aux caractéristiques du mode de vie d'une société y compris les aspects de la vie quotidienne; et la culture seconde, soit celle qui se réfère aux œuvres et aux productions de l'humanité; d'autre part, une dimension normative avec les choix d'une société à l'égard des objets de culture caractérisant une personne cultivée par un processus de scolarisation) et la culture comme rapport (la construction d'un rapport au monde, d'un rapport à autrui et d'un rapport à soi). L'enseignant devient donc vu comme passeur culturel, héritier, critique et interprète d'objets de culture ou de savoirs, celui qui crée des rapports : un enseignant cultivé.

Également, 12 compétences²² professionnelles sont définies dans le document dont la manifestation est attendue à la fin de la formation initiale des enseignants. Ces

²² Le concept de compétence est défini dans le document comme suit : « on retient que la compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde

12 compétences sont regroupées en quatre catégories, soit : fondements; acte d'enseigner; contexte social et scolaire; identité professionnelle²³.

Selon le ministère, quelques points de repère étaient importants pour la conception et la mise en œuvre des programmes de formation, dont entre autres :

- La logique professionnelle (se centrer sur le développement des compétences professionnelles dans les programmes –la logique disciplinaire ne devrait donc pas être dominante dans le développement des programmes–);
- la dimension interactive du travail enseignant (où l'enseignant est perçu comme un professionnel de l'enseignement de la discipline à des groupes d'élèves, mais non comme un spécialiste de la discipline);
- le développement de compétences professionnelles liées à l'exercice de la profession, ce qui implique la mobilisation d'un certain nombre de ressources (les savoirs de nature disciplinaire doivent être liés au domaine de l'enseignement, selon le programme d'études des élèves. Néanmoins, le document souligne l'importance des éléments relatifs à l'histoire et l'épistémologie des disciplines comme partie des programmes de formation. Des savoirs de nature pédagogique et didactique, ainsi que des savoirs sortant du cadre de la classe –tels que la capacité à travailler avec les pairs et les responsabilités au sein du conseil d'établissement–, doivent aussi être présents dans les programmes de formation);
- l'approche-programme et la formation intégrée (pour remédier à la fragmentation théorie–pratique);
- une formation ancrée dans les lieux de pratique;
- une perspective constructiviste;
- des éléments relatifs au développement d'une éthique de la responsabilité;

sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 45).

²³ Les 12 compétences professionnelles sont présentées dans l'Annexe 1.

- le développement d'une pensée réflexive;
- la mise en place de nouveaux modes d'évaluation (la compétence étant mieux évaluée dans des mises en situation qui se rapprochent du contexte réel de la classe);
- la prise en compte de la relation recherche–formation–profession.

Par suite de cette publication dans laquelle le ministère de l'Éducation du Québec a défini les orientations de la formation, les compétences professionnelles et les profils de sortie, les universités devaient élaborer des programmes conformes à ce nouveau règlement et les faire agréer par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) (Gouvernement du Québec, 2001). Selon l'Office des professions du Québec, « cet agrément revêt une importance qui va bien au-delà d'une simple valeur indicative puisqu'il intervient au plan d'un contrôle de la qualification à très large portée, soit l'autorisation même d'enseigner » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 24). Ainsi, normalement, ce sont les programmes de formation à l'enseignement (baccalauréat de 4 ans) agrégés par le CAPFE qui mènent à l'acquisition d'un brevet d'enseignement permanent.

Cela dit, et tel qu'expliqué par le Conseil supérieur de l'éducation (2014), depuis 2006 des passerelles ont été mises en place par les universités québécoises à l'intention des diplômés de certains programmes disciplinaires qui souhaitent enseigner à l'école secondaire. Il s'agissait là d'un cheminement accéléré, selon le modèle de formation consécutif (comme celui de l'Ontario ou des autres provinces anglophones canadiennes), qui permet donc un accès plus rapide au brevet d'enseignement sans devoir réaliser un baccalauréat de quatre années. Ensuite, en 2008, et notamment pour contrer une pénurie d'enseignants dans certaines disciplines comme les mathématiques et les sciences, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)²⁴ a diversifié encore une fois les voies d'accès à la profession en permettant la mise en place des

²⁴ En 2005, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Actuellement, depuis 2016, il est nommé le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

maîtrises en enseignement pour les personnes qui occupaient déjà un poste en enseignement. Ces programmes étaient considérés comme des mesures d'exception et non comme des voies habituelles de formation. En 2011, des changements qui ont été apportés au Règlement sur les autorisations d'enseigner ont élargi ces mesures à toutes les disciplines et la maîtrise qualifiante a été élargie aux personnes n'ayant pas d'emploi en enseignement. Ainsi, le règlement proposait de rendre ces nouvelles voies d'accès à la profession enseignante permanentes à partir de 2010. Cela dit, et suivant la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation, ces voies d'accès (passerelles et maîtrise qualifiante) devaient rester provisoires jusqu'en 2016 dans le but de les évaluer préalablement (Conseil supérieur de l'éducation, 2014).

Selon Riches, Benson et Wood (2013), dans le cas des universités anglophones au Québec, un des aspects ayant influencé la mise en place de la maîtrise qualifiante a été notamment la mobilité des étudiants en enseignement, car les personnes qui décident d'aller en enseignement, mais qui ont déjà un diplôme professionnel, sont souvent mal servies par le modèle simultané de quatre ans. Alors que la reconnaissance d'un diplôme précédent peut, dans une certaine mesure, être réalisée grâce à des équivalences de crédits de cours, un minimum de formation de deux ans (et parfois encore de quatre ans) reste à réaliser pour remplir les conditions requises. Cette réalité est encore aggravée par le fait que des programmes de formation des enseignants, dans un modèle consécutif (soit après l'obtention d'un diplôme) sont offerts dans la province voisine de l'Ontario. Cela affecte directement l'université McGill (Riches, Benson et Wood, 2013), qui offre le plus grand programme de formation anglophone dans la province. Leur faculté perd des candidats potentiels à ses programmes à cause de l'absence d'un programme post-diplôme. Cela nuit donc à leur capacité à être compétitifs et à attirer plus de candidats.

Ces mêmes auteurs ajoutent que depuis la création du B.Ed. de quatre ans, les tentatives de convaincre le ministère de l'Éducation de la nécessité d'un programme post-diplôme ont été mal perçues par d'autres acteurs en éducation, et cela serait peut-être dû en partie au fait que, au Québec, la majorité des étudiants potentiels pour les

programmes de formation des enseignants appliquent aux universités francophones qui ne souffrent pas de la comparaison avec d'autres chemins d'accès disponibles à la certification dans le reste du Canada dans la même mesure (Riches, Benson et Wood, 2013).

Ainsi, pour avoir le droit d'enseigner actuellement au Québec, le ministère de l'éducation délivre *les permis d'enseigner* et *les brevets d'enseignement* (ainsi que certaines autorisations provisoires d'enseigner). Quelle est la différence entre les deux? Le brevet d'enseignement, qui donne une autorisation d'enseigner permanente, est délivré aux personnes ayant réussi le programme de formation de quatre ans offert par les universités québécoises. Le permis d'enseigner est délivré aux personnes ayant réalisé leur formation ailleurs qu'au Québec et il est valide pour cinq ans. Selon certains prérequis (période probatoire, des cours en pédagogie dans une université québécoise) le permis peut donner lieu à un brevet d'enseignement. Cela dit, certaines personnes ayant réussi une formation dans une autre province canadienne peuvent aussi obtenir un brevet d'enseignement²⁵, car les règles de certification au Québec doivent se conformer à l'Accord AIT. Néanmoins, la province exige des enseignants provenant du reste du Canada qu'ils aient réalisé un programme de formation équivalent à un programme québécois de 90 crédits, dont 30 crédits doivent être consacrés à une formation psychopédagogique (Gouvernement du Québec, 2003). Au final, même si le baccalauréat en enseignement de quatre ans reste la voie principale pour accéder à la profession enseignante au Québec, on assiste à une multiplication des voies d'accès (Conseil supérieur de l'éducation, 2014).

Par ailleurs, les programmes actuels de formation par compétences ne sont pas sans défis pour les universités et formateurs d'enseignants au Québec. Non seulement le concept même de compétence donne encore place à des ambiguïtés, mais la conception même d'une formation par compétences pose défi dans le sens où un

²⁵ Voir les différentes voies d'accès sur : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/VoiesAccesProfEns_FG_2011_f.pdf

changement de paradigme fondamental est mis en place dans les formations universitaires : le formateur d'enseignant n'est plus vu comme la source de connaissances, mais plutôt comme un accompagnateur dans le développement des compétences contextualisées. Cela suppose, selon Thomas et Desjardins (2013), un changement fondamental qui requiert du formateur de se repositionner dans un milieu universitaire qui reste structuré pour des approches de transmission de connaissances traditionnelles.

Ainsi, cette nouvelle vision de la formation implique que les étudiants en enseignement comprennent que pour être en mesure d'enseigner, il ne suffit plus que leurs compétences soient basées sur des comportements instinctifs, mais qu'enseigner requiert aussi des connaissances théoriques à propos de l'enseignement et de l'apprentissage qui doivent être mobilisées de manière pertinente dans le contexte de la classe (Thomas et Desjardins, 2013). Cela dit, aux yeux du CAPFE (2015) :

Le référentiel des compétences, malgré les limites inhérentes à tout document de référence, constitue un effort notable, généralement reconnu, de formalisation du travail enseignant. Sa double orientation de former un enseignant cultivé et un enseignant professionnel et sa vision relativement claire de l'enseignant à former, qui s'exprime à travers les 12 compétences, semblent répondre aux préoccupations des différents acteurs de la formation. (p. 29)

Mais le CAPFE d'ajouter :

Le CAPFE ne peut pas dire que les programmes ne développent pas les compétences du référentiel, ni son contraire d'ailleurs. Toutefois nous pouvons dire qu'au moment de la visite, une fois sur deux, ni le corps enseignant ni les étudiants ne [se] référaient aux compétences afin de soutenir les apprentissages de ces derniers. (CAPFE, 2015, p. 30)

Finalement, la distance entre les cours universitaires dits « théoriques » et la formation pratique reste encore problématique, à cause des différents acteurs concernés (superviseurs de stages, professeurs, chargés de cours, enseignants associés) et la

distance entre université et terrain pratique, même si des avancées dans le partenariat université-école est visible actuellement (CAPFE, 2015).

Ce bref exposé permet enfin de mettre en lumière l'existence de divers projets de professionnalisation au Québec, qui ont abouti aujourd'hui à une formation basée sur une approche par compétences, laquelle a redéfini l'organisation des programmes, le renouvellement des pratiques des formateurs et des modes d'évaluation, ainsi que les liens entre les universités et les écoles (Gauthier et Mellouki, 2005). Or, cette redéfinition des programmes de formation au Québec, nous avons pu l'observer clairement dans le discours officiel, s'est établie selon une logique dite « professionnelle », centrée sur le développement de compétences, au détriment d'une logique « disciplinaire », l'enseignant étant dès lors vu comme un « un professionnel de l'enseignement de la discipline à des groupes d'élèves, mais non comme un spécialiste de la discipline ». Selon ces conceptions professionnalisantes, les enseignants québécois seraient donc des spécialistes en psychopédagogie qui maîtrisent la connaissance des processus cognitifs, de la gestion de classe, de l'intégration des TIC, etc. Selon cette même conception, les enseignants québécois seraient aptes à faire face aux problèmes comportementaux des enfants, à bien gérer un groupe d'élèves, à leur apprendre à socialiser, à faire preuve d'empathie... Mais la question se pose : les enseignants québécois, diplômés des programmes des facultés d'éducation, maîtrisent-ils les matières à enseigner? Sont-ils des véritables pédagogues « cultivés »? Qu'en est-il de leur savoir « réflexif » et « critique » qui fait d'eux de véritables professionnels? Leur formation leur permet-elle de comprendre le contexte social et politique de leur profession? Qu'en est-il de la place de la recherche dans leur formation? Nous laissons ces questions en suspens pour l'instant, pour nous pencher sur le cas des enseignants en Ontario. Ont-ils vécu des changements semblables liés à la professionnalisation de leur formation?

4.2.2. La formation allongée en Ontario

En Ontario, c'est en 1986 que l'*Ontario Teacher Education Review Steering Committee* a invité Fullan, Connelly et Watson à élaborer un document de position pour examiner les politiques et les programmes de formation à l'enseignement, et définir des options pour l'avenir (Kosnik et Beck, 2001). Après un examen approfondi de la littérature, incluant les rapports des années 1980 aux États-Unis (*Holmes Group* et *Carnegie Forum on Education*) et une large consultation avec les parties prenantes dans la province, le rapport *La formation des enseignants en Ontario : Méthodes actuelles et perspectives d'avenir* est publié en 1989 par Fullan, Connelly, et Watson. En Ontario, ce rapport a été largement considéré comme le modèle pour la formation des enseignants : « Interestingly, as we revisit the Fullan et al. report just over a decade after its publication, we can see the enormous impact it has had on teacher education programs, but many problems identified by the authors remain unresolved » (Kosnik et Beck, 2001, p. 57).

En ce qui a trait aux appels à la réforme de la formation des enseignants qui avaient été lancés un peu partout au pays, y compris en Ontario, le rapport de Fullan *et al.* (1989) avait conclu que même si la réforme de la formation n'était pas de caractère « urgent », « certains changements majeurs s'imposent pour que l'Ontario atteigne un certain niveau d'excellence en matière de formation des enseignants. [...] la réforme est à la fois souhaitable et opportune » (p. 8).

Les sujets abordés par Fullan *et al.* (1989) furent variés, et incluaient : l'admission au baccalauréat en éducation; la longueur des programmes; le contenu des cours; les qualifications des formateurs d'enseignants; les écoles comme lieux de travail; et la nécessité d'accroître la recherche sur la formation des enseignants (Kosnik et Beck, 2001). Concernant la conceptualisation de la formation des enseignants dans le rapport de Fullan *et al.* (1989), celle-ci a été basée sur cinq postulats :

1) *Théorie et pratique* : « Nous croyons fondamentalement que, en ce qui a trait à la formation des enseignants, l'on doit créer des scénarios dans lesquels la théorie et la pratique sont clairement et étroitement reliées » (p. 74). « Nous estimons que tout ce qui est fait en fonction de la formation des enseignants devrait refléter l'interaction et l'équilibre entre la théorie et la pratique » (p. 93).

2) *Qualité de l'enseignement et qualité de la formation des enseignants* : « Nous croyons que tous les arguments concernant la formation des enseignants et les modifications qui y sont suggérées, devraient être justifiées quant à leurs répercussions sur la qualité de l'enseignement dispensé aux enfants de la province » (p. 93).

3) *Connaissances et savoirs* : « En tenant compte de ce que nous pensons de la théorie et de la pratique, il est clair que nous croyons que les connaissances comportent des éléments théoriques et des éléments pratiques » (p. 77). Pour les auteurs, il existe des idées théoriques sur les matières enseignées, la psychologie, le professionnalisme et l'enseignement, mais aussi des connaissances pratiques, acquises avec l'expérience, permettant de savoir que faire dans certaines situations d'enseignement et comment le faire. « Les enseignants établissent des routines dans leur façon de diriger leurs classes, adoptent et établissent des règles et des principes destinés à stimuler la pensée des étudiants et élaborent des méthodes conçues pour des unités d'étude » (p. 77). Les connaissances théoriques et pratiques forment donc un « tout » enseignant, un « type personnel de connaissances, des connaissances qui ne sont plus uniquement objectives, comme le sont les connaissances que renferment les manuels scolaires ou les ordinateurs » (p. 78), ni des connaissances qui soient uniquement subjectives, comme les caprices et les fantaisies d'un individu. « Pour employer un terme plus juste, ces connaissances personnelles sont intersubjectives. Ce sont des connaissances se rapportant à des situations d'enseignement que possède une personne particulière ayant des antécédents particuliers » (p. 78). Les auteurs ajoutent : « Bon nombre de ces connaissances sont des connaissances professionnelles que partagent les enseignants. Il s'agit de la connaissance des enfants et de soi, nuancée par l'émotion, fondée sur l'esthétique et fonctionnant au niveau moral » (p. 78). Dans cette vision, « l'objet de la

formation des enseignants est d'améliorer constamment et progressivement cette connaissance personnelle par des pratiques réflexives, l'accès aux pratiques d'autres enseignants qualifiés ainsi que par la participation et l'exposition à la recherche et à d'autres formes d'acquisition du savoir » (p. 78). Ainsi, le rapport ajoute que la formation des enseignants devrait être fondée sur ce principe qu'il existe des connaissances professionnelles et personnelles de l'enseignement « qui pourraient être enseignées et apprises et qui, par conséquent, confèrent un statut professionnel spécialisé à ceux qui les possèdent » (p. 93).

4) *Être enseignant, qu'est-ce que cela signifie ?* : « les connaissances professionnelles et personnelles qui définissent un enseignant ou une enseignante ne cessent de s'accroître tout au long de la carrière grâce à l'analyse de nouvelles idées et par une pratique réflexive, tant sur le plan individuel que collectif » (p. 93).

5) *L'enseignant en tant que professionnel et le continuum de toute une carrière* : « Il nous faut des enseignants réfléchis, critiques et curieux; des enseignants capables de faire face à des problèmes et qui valorisent les véritables discussions avec les étudiants » (p. 81). De plus, Fullan *et al.* ajoutent que pour les enseignants la didactique est fondamentale, leur permettant de réaliser une transmission des connaissances et de la culture qui incite les étudiants à poser des questions et à faire preuve d'imagination.

Finalement, le concept de *continuum* ou d'apprentissage qui se poursuit tout au long de la carrière est central dans le rapport : « ce continuum commence généralement avec la formation avant l'emploi et se poursuit par les étapes d'induction, d'apprentissage, de milieu et de fin de carrière, y compris les rôles administratifs et de conseiller » (p. 93). Et selon le concept du *praticien réflexif* de Schön, le rapport recommande que le programme de formation adopte « la pratique réflexive spécialisée comme son point de départ » et que tous les contenus et activités du programme soient conçus en mettant l'accent sur cette pratique réflexive. En ce qui a trait aux contenus à inclure dans les programmes, Fullan *et al.* (1989) recommandent : le contexte de l'enseignement; les bases de l'enseignement et l'apprentissage; la pédagogie; l'étude

du programme; et l'expérience pratique. Enfin, le rapport contient 70 recommandations sur plusieurs enjeux entourant la formation des enseignants à l'université.

En 1993, le nouveau gouvernement démocratique met en place la *Commission royale sur l'éducation* pour réaliser une étude majeure sur l'éducation en Ontario. Après une large consultation publique, la Commission a publié le rapport « Pour l'amour d'apprendre » (« *For the Love of Learning* ») en 1994. Le Volume III de ce rapport a été consacré entièrement aux enseignants et la Commission s'est exprimée sur les questions d'ordre professionnel, sur l'éducation²⁶ des enseignants, sur leur évaluation et sur le leadership (le rôle des directions d'école). En ce qui a trait à la formation initiale des enseignants, le rapport a recommandé d'allonger la formation professionnelle des enseignants à deux ans après le baccalauréat disciplinaire, la deuxième année s'apparentant à « un internat au cours duquel les responsabilités à l'école iraient en augmentant » (p. 15).

Les contenus des programmes, selon le rapport, devraient comprendre cinq principales caractéristiques : 1) *la préoccupation du bien-être et de l'apprentissage des élèves* (renforcée à travers les stages; les étudiants en enseignement devant apprendre à devenir des mentors et conseillers pour leurs élèves, à comprendre les différences linguistiques, religieuses, culturelles et sociales des élèves, entre autres choses); 2) *la maîtrise des matières et la façon d'enseigner* (comprendre les matières à enseigner et leurs méthodologies, se tenir au courant des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement, se familiariser avec les TIC, entre autres choses); 3) *l'organisation et le suivi de l'apprentissage des élèves* (la planification du programme d'études, l'établissement d'objectifs d'apprentissage, la gestion de classe, le suivi des progrès des élèves, entre autres choses); 4) *la collaboration efficace entre enseignantes et enseignants, élèves, parents et membres de la communauté*; 5) *l'analyse critique des méthodes d'enseignement et perfectionnement professionnel continu durant toute la*

²⁶ Le rapport utilise le mot « éducation » plutôt que « formation » (« *training* »), car à leur avis « l'expression « formation des enseignantes et enseignants » peut porter à confusion car elle suggère qu'il suffit de maîtriser les compétences techniques exigées par l'enseignement » (Commission royale sur l'éducation, 1994, p. 14).

carrière. De plus, le rapport souligne l'importance de l'établissement de partenariats entre les universités et les écoles.

En 1996, l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants est mis en place par le gouvernement ontarien. Les objets (ou fonctions) de l'Ordre qui ont été établis à l'époque et qui restent encore à jour (sauf quelques ajouts au numéro 11) ont été les suivants (Gouvernement de l'Ontario, 2011) :

1. Réglementer la profession enseignante et régir l'activité de ses membres.
2. Élaborer, établir et maintenir des normes d'admissibilité à l'Ordre.
3. Agréer les programmes de formation professionnelle des enseignants offerts par les établissements d'enseignement postsecondaire.
4. Agréer les programmes de formation continue offerts aux enseignants par les établissements d'enseignement postsecondaire et d'autres organismes.
5. Délivrer, renouveler, modifier, suspendre, annuler, révoquer et remettre en vigueur des certificats de qualification et d'inscription.
6. Prévoir la formation continue des membres.
7. Établir et faire respecter les normes professionnelles et les normes de déontologie applicables aux membres.
8. Recevoir les plaintes déposées contre ses membres, faire enquête sur ces plaintes et traiter des questions de discipline et d'attitude professionnelle.
9. Élaborer, offrir et agréer des programmes de formation menant à l'obtention de certificats de qualification additionnels au certificat nécessaire pour adhérer à l'Ordre, notamment des certificats de qualification à titre d'agent de supervision, et délivrer, renouveler, modifier, suspendre, annuler, révoquer et remettre en vigueur ces certificats additionnels.

10. Communiquer avec le public au nom des membres.

11. S'acquitter des autres fonctions que prescrivent les règlements. (En 1996 : Projet de loi 31, par. 3(1); à partir de 2011 : chap. 14, annexe B, art. 2; chap. 26, art. 2; chap. 33, annexe 13, par. 2 (1), (2) et (11)).

À travers un processus de consultation, l'Ordre a développé des *Normes d'exercice de la profession enseignante* et des *Normes de déontologie de la profession enseignante*²⁷. Pour ce qui est des Normes d'exercice, selon Anderson et Ben Jaafar (2006) « c'était la première fois dans l'histoire des politiques en Ontario qu'on tentait de quelque façon que ce soit de définir du point de vue opérationnel une vision multidimensionnelle de la pratique et des connaissances professionnelles du personnel enseignant » (p. 13) et concernant les Normes de déontologie, elles « recodifiaient les règlements existants en ce qui concerne l'éthique professionnelle et la conduite ou l'inconduite contenus dans la Loi sur l'éducation et la Loi sur la profession enseignante » (p. 13). De plus, un premier processus d'accréditation des programmes de formation à l'enseignement a été mis en place par l'Ordre. D'abord accrédités pour trois ans, les programmes ont par la suite été soumis à un cycle de cinq ans et l'Ordre a utilisé les Normes d'exercice en tant que base d'évaluation et d'accréditation des programmes de formation initiale à l'enseignement (Anderson et Ben Jaafar, 2006).

En ce qui a trait aux contenus de la formation, l'Ordre exige que les programmes comportent une partie de cours théoriques (3 ans) et une partie de formation professionnelle (2 ans), cette dernière comprenant un 10 % dédié aux fondements de l'éducation (histoire, philosophie et psychologie de l'éducation), 20 % aux didactiques correspondant à deux qualifications en enseignement, 20 % dédié à la formation pratique (40 jours) et 50 % dédié à d'autres domaines en éducation afin d'appuyer les cours de didactiques, tels que la gestion de classe, l'utilisation de la recherche en éducation et des nouvelles technologies, l'appui aux élèves avec des difficultés

²⁷ Les Normes sont présentées dans les Annexes 2 et 3.

d'apprentissage ou ayant des besoins particuliers et à ceux provenant de communautés diverses (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2015e).

En 2015, on met en place un nouveau programme de formation allongée échelonné sur quatre semestres (au lieu de deux), ce qui permet : d'allouer une plus longue période à la formation pratique (80 jours au lieu de 40); de mettre l'accent sur la santé mentale et le bien-être des élèves, la participation des parents et la communication avec eux, ainsi que l'éducation de l'enfance en difficulté; de porter une attention particulière à la diversité dans les salles de classe de l'Ontario et à la connaissance du contexte ontarien; et, de se pencher plus attentivement sur l'inclusion de la technologie dans l'enseignement (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, s.d.). L'Ordre explique à cet égard que « le ministère de l'Éducation de l'Ontario, en partenariat avec l'Ordre, a annoncé son intention de doubler la durée du programme afin de faire profiter les futurs pédagogues d'une plus longue expérience pratique et d'une plus grande exposition aux méthodes d'enseignement » (p. 2). De plus, l'accès à l'emploi est une des raisons qui s'ajouteraient aux explications de la mise en place de ce nouveau programme :

En septembre 2015, les facultés d'éducation accepteront 4 500 inscriptions au nouveau programme, soit la moitié du nombre actuel de nouveaux diplômés chaque année. Le premier groupe de diplômés du nouveau programme recevra l'autorisation d'enseigner en 2017. Aucun nouveau diplômé n'est prévu en 2016, ce qui donnera l'occasion aux enseignantes et enseignants agréés de l'Ontario qui sont sans emploi ou sous-employés de décrocher un poste. (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, s.d., p. 3)

Beaucoup de questions se posent à propos des nouveaux programmes de formation en Ontario. Selon Thomas et Kane (2015), dans l'ensemble on peut voir que les changements se réalisent plutôt au niveau de la durée des programmes et de la formation pratique, ce qui, à leurs yeux, suggère que le ministère de l'Éducation en Ontario voit dans la durée du programme et la formation pratique, des aspects essentiels pour la formation des futurs enseignants. Ces nouveaux prérequis, ajoutent les auteurs, se présentent comme un potentiel essentiel pour la re-conceptualisation

des programmes, car les facultés d'éducation sont autonomes dans le choix des contenus. Cela dit, il reste à analyser si les universités vont seulement changer les structures externes ou plus profondément toute la conceptualisation de leur offre de formation : « The degree to which such reconceptualization at the program level has occurred is yet to be seen and will likely be the focus of systematic inquiry over coming years » (Thomas et Kane, 2015, p. 173). Pour ce faire, il faut, selon Kitchen et Petrarca (2015), effectuer des recherches pour mieux comprendre le nouveau panorama de la formation des enseignants en Ontario :

As academics, we believe that the educational research community can contribute to documenting and understanding the extended programs being launched in 2015. Such research can guide institutional program improvement and deepen understandings of teacher education provincially and nationally. Thus, we exhort Ontario faculties of education to individually and collectively compile information on their programs. Unless an effort is made soon to compile information about the final years of the 1-year program, the opportunity to make meaningful comparisons with the upcoming 2-year program may be lost. By sharing descriptive information about 2-year programs, Ontario faculties of education can both learn from each other and contribute to a richer dialogue on teacher education in Canada. (Kitchen et Petrarca, 2015, p. 74)

4.2.3. Deux professionnalisations « semblables mais différentes »

Ainsi, les années 1980 et 1990 sont marquées dans les deux provinces par des critiques importantes envers le savoir scientifique en enseignement, ce qui donne place à un nouveau type de savoir basé sur l'efficacité pratique (Abbott, 1988). Depuis cette époque, tant au Québec qu'en Ontario, l'acte d'enseigner est vu comme un *acte réflexif*, qui permet la transformation de l'expérience en savoir, et la formation est inscrite dans un *continuum*, car elle ne peut pas, à elle seule, transmettre tous les savoirs qui seront à la base de la profession, vu qu'une grande partie de ces savoirs doit être acquise dans le cadre du travail. Ainsi, les connaissances des enseignants ne seront plus conçues comme des connaissances objectives, l'histoire de vie et la personnalité de chaque enseignant devenant des enjeux pour leur pratique réflexive.

Ces éléments communs peuvent être retrouvés dans les conceptions officielles de l'enseignant dans ces deux provinces, car, dans tous les cas, la réflexion et la pratique en contexte deviennent essentielles pour le développement des savoirs et des compétences des enseignants. De ce fait, le mode de formation est axé sur une relation avec la pratique professionnelle qui permet l'acquisition de compétences et de savoir-faire, qui allie ainsi formation et expérience professionnelle par le biais de stages en situation professionnelle et suppose finalement l'intervention de professionnels censés s'appuyer sur leurs expériences de travail pour transmettre des connaissances opératoires et instrumentales (Rose, 2008 cité par Quenson et Coursaget, 2012).

Une problématique peut être soulevée, néanmoins, quant aux conceptions actuelles de la *pratique réflexive* au cœur de l'enseignement. En effet, selon Tardif (2012), dans le cadre des sciences de l'éducation, et plus particulièrement en formation des enseignants, la conception de la réflexion a été basée exclusivement sur le seul apport de Schön, ce qui a appauvri les conceptions du concept, conduisant finalement à une vision limitée et unilatérale du *praticien réflexif*. Ainsi, l'idée du praticien réflexif actuel, qui se trouve à la base de la plupart des programmes de formation des enseignants, reposerait sur une idée de la réflexion comme intuition et sur une vision instrumentale de la formation du praticien réflexif qui ne cherche qu'à appliquer les idées de Schön dans les programmes de formation. La réflexion, dans cette conception, ne peut donc être envisagée comme solution théorique à l'action professionnelle. Autrement dit, la réflexion devient une sorte de faculté intellectuelle subjective qui se retrouve dès lors intégrée aux référentiels de compétences comme une sorte de métacompétence (Tardif, 2012) et elle permet finalement, dans le discours, de défendre l'enseignant en tant que professionnel. Conséquemment, l'enseignant *professionnel* devient le *praticien réflexif*. Par exemple au Québec, l'acte d'enseigner est vu depuis cette époque comme un acte réflexif qui permet la transformation de l'expérience en savoir (Conseil supérieur de l'éducation, 1991) et en Ontario la pratique réflexive est vue comme le point de départ de la formation, l'objet de la formation étant d'améliorer constamment et progressivement les connaissances personnelles par des pratiques réflexives (Fullan *et al.*, 1989).

D'autre part, et malgré les évolutions semblables dans la conception du savoir enseignant dans les deux provinces, une différence essentielle demeure : la place des cours disciplinaires dans les programmes de formation, ce qui donne lieu à des différences entre une logique dite « professionnelle » du diplôme et une logique « académique » de celui-ci, déjà souligné auparavant. Cela dit, cette différence sera d'autant plus importante dans les années 1990 et 2000, car d'un côté, le Québec adopte une logique professionnelle centrée sur le développement des compétences professionnelles dans les programmes, la logique disciplinaire n'étant plus dominante dans ceux-ci. Ainsi, dans le cas québécois, le savoir professionnel devient une « compétence ».

Néanmoins, la tendance de la formation encadrée par des référentiels de compétences n'est pas spécifique au monde de l'éducation. Cette tendance vers la compétence se trouve à la base de nouvelles conceptions dans tous les domaines professionnels. Après tout, c'est depuis une trentaine d'années que les réformes de professionnalisation de l'enseignement supérieur se succèdent avec un changement essentiel dans les objectifs de formation : la transmission de savoirs académiques corrélés avec la recherche scientifique donne place à de nouveaux enjeux plus en lien avec l'amélioration des conditions de socialisation et d'insertion professionnelle des candidats (Quenson et Coursaget, 2012). De ce fait, la professionnalisation de l'enseignement supérieur à l'heure actuelle peut être caractérisée par plusieurs facteurs : un choix d'orientation des filières et des diplômes qui devraient, du moins en principe, déboucher sur des emplois préalablement identifiés; elle est caractérisée par un mode de formation axé sur une relation avec la pratique professionnelle qui permet l'acquisition de compétences et de savoir-faire; elle allie ainsi formation et expérience professionnelle par le biais de stages en situation professionnelle et suppose finalement l'intervention de professionnels censés s'appuyer sur leurs expériences de travail pour transmettre des connaissances opératoires et instrumentales (Rose, 2008, cité par Quenson et Coursaget, 2012).

Cette conceptualisation des formes « nouvelles » de professionnalisation et la nouvelle articulation entre savoirs théoriques et pratiques amènent sûrement son lot de questions à propos des savoirs à la base des professions ainsi que leurs modes d'acquisition. S'agit-il d'une remise en cause de la dimension académique des diplômes (Quenson et Coursaget, 2012)? L'idéologie de la compétence est-elle une articulation plus étroite entre université et entreprise, entre savoir et marché, tel que prévu par Larson (1977)? Quelles sont les nouvelles finalités de la formation universitaire : ne dispenser que des savoirs fonctionnels qui adaptent les étudiants aux demandes à court terme du marché ou donner un ensemble de connaissances et de méthodes qui permettent une distanciation critique avec la réalité pour la comprendre et la maîtriser (Brucy, 2012)?

D'un autre côté, en Ontario, la conception plus académique des années 1950 et 1960 restera présente malgré les changements des années 1990 et 2000, car même si l'approche de la pratique réflexive, de la relation théorie-pratique, et de l'acquisition de compétences et de savoir-faire est visible aussi dans la composante professionnelle de la formation des enseignants ontariens, les modèles de formation ontarien exigent encore que les programmes comportent une partie académique (3 ans) et une partie de formation professionnelle (2 ans). Quelles sont les conséquences de chacune de ces deux logiques de formation (logique académique *versus* logique professionnelle) sur les contenus des programmes? De quelle manière le parcours des enseignants change selon chacune de ces deux logiques? Finalement, quelles sont les influences de chacune de ces deux logiques sur les finalités de la formation? Ces questionnements seront repris plus tard dans le chapitre 5, où nous examinerons les contenus et modèles actuels de formation et leurs différences interprovinciales.

4.3. Le rôle de l'État

La mise en place de formations professionnelles au Québec et en Ontario ne peut pas être analysée sans prendre en considération le rôle de l'État dans toute cette évolution. En effet, dans la conception néo-wébérienne, le savoir formel est institutionnalisé à travers les institutions d'enseignement, mais il n'est pas entièrement autonome. Les universités doivent répondre à un nombre de standards qui sont mis en place par l'État. La relation d'une profession avec l'État est donc fondamentale et elle dépend de facteurs historiques et sociaux ainsi que de chaque profession même.

Dubar *et al.* (2011) expliquent dans cette perspective qu'il existe deux voies historiques différentes qui permettent de relier savoir et pouvoir pour construire et faire reconnaître une profession ainsi que d'établir son monopole sur une partie du marché du travail : la première repose sur l'action collective d'élites sociales qui font reconnaître leur discipline et obtiennent des pouvoirs publics le monopole du marché; la seconde s'appuie principalement sur l'initiative de l'État qui crée les « titres scolaires » servant par la suite à réguler l'accès à la profession, établissant ainsi son monopole. Le cas de l'enseignement, tel qu'analysé au Québec et en Ontario, appartient clairement à cette seconde voie.

4.3.1. Le ministère de l'Éducation au Québec

Dans le cas du Québec, l'encadrement politique de la formation change dans les années 1960 et le rôle de l'État devient mieux établi, notamment avec la création du ministère de l'Éducation en 1964. Dans ce contexte, les enseignants (et leur formation) se voient porteurs et bénéficiaires (Tardif, 2013b), car des efforts se réalisent pour accroître leur compétence. Selon Tardif (2013b), pour les enseignants la Révolution tranquille des années 1960 introduit un virage très important par rapport aux décennies précédentes, car elle s'accompagne d'un nombre de mesures et de réformes du système d'enseignement scolaire qui font en sorte qu'en quelques années, les enseignants se voient intégrés à la fonction publique et ils doivent apprendre à se former et à travailler

dans un environnement institutionnel et socioculturel complètement nouveau. « Ce nouvel environnement, c'est largement celui de l'État éducateur qui chapeaute un nouveau système scolaire modernisé, lui-même porteur de nouvelles aspirations sociales et de courants culturels pour la plupart nouveaux au Québec » (Tardif, 2013b, p.77). Depuis, « le gouvernement assure une reconnaissance légale de la formation des enseignants et une certaine exclusivité d'exercice pour ceux-ci par le règlement 4, relatif au permis et au brevet d'enseignement, promulgué en 1966 et mis en application en 1970 » (Conseil supérieur de l'éducation, 2004, p. 15).

Or, au cours des années 1980, une réforme de l'éducation et des programmes scolaires (programmes par objectifs) arrive à un mauvais moment pour la profession enseignante, car en 1982 la Loi 70 a réduit les salaires des enseignants de 19,5 % et la Loi 105 a imposé par décret des conventions collectives dans le secteur public pour trois ans (Tardif, 2013b). Cette dernière loi a notamment augmenté les effectifs des classes et diminué le nombre d'enseignants; les surnuméraires ne toucheraient plus le 100 % de leur salaire. Le gouvernement a également voulu réduire le nombre de postes d'enseignants d'environ 10 % au cours des trois années de la convention (Milner, 1984). Ainsi, en 1983, des syndicats d'enseignants affiliés à la CEQ font la grève (Tardif, 2013b), la plus amère qu'on ait vue depuis longtemps (Milner, 1984). Il a fallu une loi très dure, la Loi 111, qui a menacé les grévistes de perte d'ancienneté et même de congédiement et a obligé le retour au travail au bout de trois semaines (Milner, 1984).

Enfin, la réforme des années 1980 et le contexte de travail des enseignants en général à l'époque ont été un amalgame de résistances, de blocages et de détérioration des conditions de travail. En 1984, le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport *La condition enseignante*, a fait état de plusieurs problématiques du milieu du travail des enseignants, expliquant que les nombreux changements en cours dans le système d'éducation avaient rendu la tâche des enseignants beaucoup plus lourde et complexe que la population ne le croyait généralement. Les problématiques les plus urgentes soulevées par le Conseil à l'époque étaient : le nombre de groupes/d'élèves à

rencontrer; le nombre d'élèves par groupe; le rythme et les modalités des changements pédagogiques (les nouveaux programmes d'études, l'évaluation des apprentissages, l'intégration des élèves en difficulté); la rigidité et l'éparpillement de l'organisation de l'enseignement ainsi que le contexte général entourant l'exercice de la profession enseignante. Pour le Conseil, le milieu scolaire de l'époque a laissé le personnel enseignant « démoralisé, démotivé, inquiet et essoufflé » (p. 15), et près de deux tiers des enseignants, en certains milieux, affirmaient vouloir quitter la profession si l'opportunité se présentait (Conseil supérieur de l'éducation, 1984). De plus, depuis les changements majeurs dans la formation des enseignants dans la foulée du Rapport Parent et mises à part deux additions qui concernaient le libellé des formules de permis et de brevets apportées en 1969 et en 1970, le règlement numéro 4 de 1966 n'avait subi aucune modification depuis sa promulgation (Conseil supérieur de l'éducation, 1988).

Ainsi, c'est durant les années 1990 qu'une nouvelle réforme de la formation des enseignants est réalisée au Québec et, en 1992, le Ministère se donne des moyens de mieux contrôler les contenus de la formation avec la création du Comité d'agrément des programmes de formation des enseignants (CAPFE), qui, dès lors, vérifie et recommande ou non l'approbation des programmes, ou leur rectification (Charland, 2005). Ce comité est composé de neuf membres, dont trois sont des enseignants. Par ailleurs, en 1993, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)²⁸ voit le jour, mais il est officiellement reconnu par la Loi sur l'instruction publique en 1997. Il est composé en partie d'enseignants (six enseignants sur seize membres au total) et son mandat est de conseiller le ministre de l'éducation sur toutes les questions concernant la formation à l'enseignement. Ainsi, le COFPE, « tout comme le CAPFE, fait partie des instances créées au cours des années 1990 afin de favoriser la participation du personnel enseignant à la gestion de la formation et de la profession enseignante, et de développer davantage de concertation entre les différents partenaires (personnel enseignant, milieu universitaire, MELS) » (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 38).

²⁸ Le COFPE a été remplacé par le Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (CCFPE) en 2005.

Par ailleurs, la création d'un ordre professionnel²⁹ des enseignants au Québec a fait partie du débat à l'époque. Dans son rapport de 1991, le Conseil supérieur de l'éducation avait exposé *les balises du professionnalisme enseignant*, la première étant en lien avec la situation des professions libérales. En effet, selon le Conseil, la profession enseignante possédait des caractéristiques particulières qui interdisent des comparaisons mécaniques avec ces professions, mais, en même temps, il proposait de revaloriser la profession enseignante en adoptant des pratiques en usage dans les professions libérales, notamment par « la création d'une corporation professionnelle, l'adoption d'un code d'éthique et un contrôle serré de l'accès à la profession de la part des membres » (p. 26).

Et lors de la Commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996), de nombreux intervenants du milieu de l'éducation au Québec, dont des chercheurs universitaires, ont recommandé la création d'un ordre professionnel des enseignants. Cette instance permettrait, à leurs yeux, non seulement la protection du public, mais aussi le rehaussement du statut professionnel des enseignants. Néanmoins, la Commission a dit à cet égard que les demandes d'amélioration de la qualité seraient bien servies par un mécanisme léger d'évaluation institutionnelle qui ne devrait relever ni du ministère de l'Éducation ni des commissions scolaires. Cette voie apparaissait à la Commission plus prometteuse que la création d'un ordre professionnel.

Finalement, en 1997, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec s'est adressé à l'Office des professions en vue de constituer un ordre professionnel et, en 2000, la Fédération des comités de parents de la province de Québec a fait part de son appui au projet (Gouvernement du Québec, 2002). Un ordre professionnel des enseignants n'a toutefois jamais vu le jour au Québec, même si plusieurs débats se sont

²⁹ Selon l'Office des professions du Québec, on voit quelques demandes de création d'un ordre professionnel des enseignants depuis la fin des années 1970, mais ces demandes ont toujours été réalisées de façon sectorielle (des musiciens éducateurs, des enseignants en éducation physique) (Gouvernement du Québec, 2002).

poursuivis. La Centrale de l'enseignement du Québec³⁰ s'est notamment opposée à l'idée, argumentant qu'un ordre professionnel visait notamment la protection du public, les législations à cet égard étant déjà nombreuses et une nouvelle structure n'étant pas nécessaire. Pour le syndicat, un ordre professionnel allait à l'encontre du haussement du statut social de la profession, introduisant de nouveaux mécanismes de contrôle dont ils n'avaient pas besoin (Charland, 2005).

Finalement, l'Office des professions du Québec, suite à un examen de la demande faite par le Conseil pédagogique interdisciplinaire, s'est prononcé en 2002 :

Au terme de cet exercice de consultation, d'analyse et de réflexion, l'Office des professions ne recommande pas la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire, et ce, en dépit du fait que ce secteur d'activité rejoint les critères de constitution d'un tel ordre. L'ajout d'une nouvelle instance de contrôle, fut-elle autogérée comme l'est un ordre professionnel ne paraît pas nécessaire et est rejeté par une majorité d'enseignants. Pour ces motifs que le présent avis énonce et explique, il apparaît aujourd'hui plus pertinent d'apporter des ajustements aux dispositifs en place, ceci afin de doter le milieu de l'enseignement des meilleurs outils pour remplir l'aspect de sa mission qui touche la protection de sa clientèle. (Gouvernement du Québec, 2002, p. 6)

S'il n'existe pas d'ordre professionnel des enseignants au Québec, l'Office des professions du Québec reconnaît quand même le caractère professionnel de l'enseignement au sens du Code des professions sur cinq plans : au plan des connaissances requises, au plan de l'autonomie, au plan des relations, au plan de la confidentialité des renseignements, au plan du préjudice ou des dommages. Finalement, à cet égard le Conseil supérieur de l'éducation (2004), ajoute :

l'avis de l'Office affirme deux choses : d'une part, l'enseignement est une profession; d'autre part, les mécanismes actuels d'encadrement de la profession sont appropriés, moyennant quelques ajustements, et la création d'un ordre professionnel n'est donc pas nécessaire. L'avis de l'OPQ,

³⁰ La Centrale de l'enseignement du Québec est devenue la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) en 2000 (Charland, 2005).

concernant la possibilité de la création d'un ordre professionnel, est fondé sur l'analyse des mécanismes d'encadrement actuels et sur la pertinence de l'institution d'un ordre pour gérer la profession enseignante. (p. 26)

En 2001 une nouvelle réforme de la formation des enseignants est mise en place. Nombreuses instances décisionnelles ou de conseil, dont une table renouvelée de concertation regroupant le ministère de l'Éducation et les universités; des tables régionales de concertation ou de suivi de la réforme auxquelles siégeaient des représentants du ministère de l'Éducation, des organismes scolaires, des enseignants et des universités; le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement ainsi que le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 2003) participent enfin à ce changement.

4.3.2. L'Ordre professionnel en Ontario

L'évolution de la gouvernance de la formation des enseignants en Ontario diffère amplement de celle du Québec. Selon Van Nuland (1998), la discussion autour de la création d'un ordre professionnel aurait débuté en 1886. Mais les idées de *profession*, *accréditation*, *standards*, et *apprentissage professionnel* étaient apparues bien avant et, depuis le début du XIX siècle, les enseignants ontariens se rapprochaient de leur reconnaissance en tant que professionnels. Finalement, en 1944, dans *The Teaching Profession Act*, le gouvernement ontarien reconnaissait l'enseignement en tant que « profession ».

Cette loi a créé l'*Ontario Teachers' Federation* (OTF)³¹, cette dernière ayant comme objectifs de : 1) promouvoir et faire avancer l'éducation; 2) élever le statut de la profession enseignante; 3) promouvoir et faire avancer les intérêts des enseignants et garantir les conditions qui rendront possible le meilleur service professionnel; 4) faire grandir l'intérêt du public en matière d'éducation; 5) coopérer avec d'autres

³¹ L'OTF a été le résultat de l'affiliation de cinq fédérations enseignantes : la *Federation of Women Teachers' Association of Ontario*; l'*Ontario Public School Men Teachers' Federation*; l'*Ontario Secondary School Teachers' Federation*; *L'association des enseignants franco-ontariens*; et, l'*Ontario English Catholic Teachers' Association* (Lawton, Bedard, MacLellan et Li, 1999). Ces cinq fédérations n'ont pas nécessairement été abolies, quelques unes existant encore aujourd'hui.

organisations d'enseignants à travers le monde qui ont des objectifs semblables (OP. 1968, p. 3, cité par Van Nuland, 1998). Ainsi, à l'époque, l'OTF avait le pouvoir d'administrer un code éthique et de gérer la suspension ou l'expulsion de ses membres, mais l'action disciplinaire envers un membre de l'OTF revenait finalement aux mains du département de l'Éducation. L'OTF n'avait pas non plus de pouvoir sur la certification, le développement des standards professionnels des enseignants ou sur l'accréditation des institutions de formation (Van Nuland, 1998).

Pendant les années 1950, le *Hope Report* a revendiqué que le *Teaching Profession Act* était en effet la loi qui donnait un statut professionnel aux enseignants et que les fédérations enseignantes seraient chargées du développement professionnel des enseignants, mais que la profession ne serait pas autorégulée. Le rapport a en effet affirmé que le département de l'Éducation devait garder la responsabilité de la formation et de la certification, laissant entre les mains du ministre de l'Éducation la responsabilité de la formation professionnelle des enseignants ainsi que l'octroi, l'annulation ou la suspension des permis d'enseignement (Van Nuland, 1998).

Ensuite, en 1968, le *Hall-Dennis Report* voulait aussi octroyer plus de contrôle sur la formation aux universités et aux enseignants mêmes, dans un besoin de reconnaissance de l'enseignement en tant que profession : « The Report recommended, "As teacher education becomes a university program, the responsibility for certification should be shared by the university and teachers' professional organizations" (PCAOESO, p. 133) through a proposed College of Teachers of Ontario » (Kitchen et Petrarca, 2013, p. 64-65). Le rapport a en effet proposé :

137. Enact a Teaching Profession Act which will make teaching a self-governing profession with powers to license and to discipline its members, these powers to be exercised through an organization to be known as the College of Teachers of Ontario.

138. Consolidate all teachers' organizations into one association to be known, for the purpose of this report, as the Ontario Teachers' Association.

140. Make the validity of the teacher's license contingent upon a demonstrated record of professional development to be reassessed at intervals.

142. Recognize for basic certification many and varied teacher education programs.
(Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario, 1968, p. 192)

Ainsi, selon ce rapport, si les universités étaient dès lors chargées de la formation et de l'octroi des diplômes aux enseignants, un *College of Teachers* devrait, lui, octroyer la licence pour enseigner. Pourtant, le gouvernement conservateur n'a pas donné de réponse aux recommandations de la création d'un Ordre des enseignantes et des enseignants ou sur la consolidation des cinq filiales en une seule fédération (*Ontario Teachers' Association*) (Van Nuland, 1998).

Les années 1970 ont été marquées par des rapports provenant des fédérations enseignantes ainsi que de l'OTF concernant la gouvernance de la profession, mais c'est dans les années 1980 que le ministère de l'Éducation de l'Ontario a commencé la proposition de créer un ordre professionnel des enseignants (exprimé explicitement dans son document *Issues and Directions*, 1980), et cela en négociation avec l'OTF :

Le ministère de l'Éducation se propose d'entamer immédiatement des pourparlers avec la Fédération des enseignants de l'Ontario en vue de planifier la création d'une association professionnelle ou "college" d'enseignants, qui exercera, au nom de l'intérêt public, le droit d'assurer l'admission, la certification, la discipline et le perfectionnement professionnel des enseignants et celui d'établir leurs dossiers.
(Gouvernement de l'Ontario, 1980, p. 45)

Cela dit, la proposition de Bette Stephenson, ministre de l'éducation à l'époque, a été d'abolir l'OTF et de la remplacer par une nouvelle entité : le *Governing Council* de l'ordre professionnel. L'OTF, qui avait avant appuyé la proposition de la création d'un ordre professionnel (la fédération avait proposé des structures organisationnelles dans lesquelles elle jouait un rôle principal), a ensuite trouvé ce nouveau concept de gouvernance inacceptable (Van Nuland, 1998). Les discussions entre l'OTF et le ministère de l'Éducation ont pris fin en 1983 :

The disagreement leading to the suspension arises from the Ministry taking the firm position that under its proposal, (a) the structure for self government would be outside of and independent of the Ontario Teachers' Federation, and (b) membership in a 'College' would be statutory but membership in the Federation would not be statutory. (OTF, 1983, p. 2, cité dans Van Nuland, 1998, p. 133)

Ainsi, dans le document *Update '84*, une mise à jour du document *Issues and Directions* (Van Nuland, 1998), le gouvernement a expliqué qu'un groupe de travail sur les associations professionnelles avait été établi, dans le but de trouver un modèle et proposer des changements au *Teaching Profession Act* de 1944, particulièrement en ce qui a trait aux changements qui seraient apportés pour la création d'un ordre professionnel. Par rapport aux discussions avec l'OTF, le gouvernement expliquait que des différences existaient encore sur des thèmes comme la discipline professionnelle, les standards et la reddition de comptes. L'OTF, selon le document gouvernemental, n'avait pas encore donné des indices que des conversations seraient reprises (Van Nuland, 1998). Néanmoins, comme nous venons de le voir, l'OTF était plutôt en désaccord avec le ministère, car ce dernier proposait la création d'une nouvelle structure qui éliminait la Fédération et l'appartenance à cette dernière devenait optionnelle pour les enseignants de la province.

Le rapport de Fullan *et al.* de 1989 a pour sa part fait appel à la création de l'*Ontario Council for Teacher Education*, dont certaines de ses responsabilités incluaient de faire des recommandations concernant la certification des enseignants et la réalisation d'évaluations cycliques des programmes de formation, de formuler des prises de positions sur les grandes questions des politiques de formation, sur l'élaboration de directives, sur le financement de la recherche institutionnelle et de sa diffusion, entre autres choses. Selon Kosnik et Beck (2001) l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario créé en 1996 par le gouvernement de l'Ontario serait une institution très similaire à celle qui a été proposée dans ce rapport.

Il faut souligner par ailleurs que le rapport de Fullan *et al.* (1989) a été publié à une époque de controverses sur le contrôle de la professionnalisation de

l'enseignement. D'une part, les facultés d'éducation se concentraient sur la relation entre recherche scientifique et pratique et, d'autre part, les syndicats des enseignants se concentraient sur le débat sur l'autonomie et sur les conditions de travail des enseignants (Kitchen et Petrarca, 2013). En effet, tel qu'expliqué par Grimmert (2008), les universités avaient commencé à exercer une sorte d'auto-gouvernance. Néanmoins, dans cette gouvernance institutionnelle, les formateurs d'enseignants, qui avaient réussi à s'insérer dans la vie universitaire, auraient oublié leur mission première : former des enseignants. La gouvernance institutionnelle a amené des inquiétudes, parce que les universités ont commencé à être perçues non pas comme des partenaires avec le terrain, mais comme des institutions indépendantes de ce dernier, centrées sur la protection de leurs intérêts et très hiérarchisées. À cet égard, Kitchen et Petrarca expliquent :

Faculties of education were viewed as “places where theory and research appear more important than practice” (Sheehan et Fullan, 1995, p. 90). In a “climate of economic and educational decline or stagnation” (Fullan, Connelly & Watson, 1989, p. 98), there was both pressure for further reform and reactionary pressure to turn back from recent reforms. Fullan, Connelly and Watson (1989) challenged faculties of education to accept responsibility and meet the challenge for “not only the viability of teacher education institutions but the long term health of our teachers and our schools”. (Kitchen et Petrarca, 2013, p. 100)

En 1994, la *Commission royale sur l'éducation*, mise en place par le nouveau gouvernement démocratique en 1993, publie le rapport « Pour l'amour d'apprendre » (« *For the Love of Learning* »). La Commission a notamment recommandé la création d'un ordre professionnel, et que ses pouvoirs, ses responsabilités ainsi que l'adhésion à l'ordre soient prescrits par la loi. « L'Ordre devrait avoir la responsabilité de fixer les normes de la profession, de délivrer le brevet d'enseignement et d'approuver les programmes d'éducation des enseignantes et enseignants » (Commission royale sur l'éducation, 1994, p. 14). Le rapport a aussi recommandé que le perfectionnement professionnel soit obligatoire pour tous les enseignants, avec un renouvellement du brevet d'enseignement tous les cinq ans, tout dépendant du rendement satisfaisant et de

la participation à des activités de perfectionnement professionnel reconnues par l'Ordre.

La mise en place de l'Ordre, notamment de par son processus de contrôle sur la formation initiale, ainsi que la re-certification des enseignants proposés par le rapport de la Commission royale sur l'éducation ont été critiqués par Coulter (1996), qui a souligné une contradiction entre la promotion d'un contrôle bureaucratique et la promotion d'une autonomie enseignante :

The Report of the Royal Commission is riddled with contradictions between the promotion of bureaucratic control (e.g., standardized testing, centrally mandated curriculum, compulsory re-certification) and the promotion of teacher autonomy. [...] How, then, are teachers rewarded? Ostensibly, by being granted true professional status and autonomy through the establishment of a College of Teachers. In reality, the emphasis in the report is on accountability –on testing for initial licencing and on re-certification every five years. (Coulter, 1996, p. 119)

Selon Coulter (1996) ce rapport doit être analysé dans son contexte, soit celui d'un agenda international de réforme (« *re-forming* ») de la formation des enseignants, notamment dans des pays comme le Royaume-Uni, les États-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Canada. Coulter souligne les rapports du *Holmes Group* (1986) et du *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession* (1986) qui ont eu un impact significatif sur la sélection des candidats à l'enseignement et sur leur formation, ainsi que sur le besoin de leur donner un statut professionnel. L'auteure ajoute qu'en Ontario, la Commission royale sur l'éducation a voulu donner ce statut professionnel aux enseignants à travers l'autorégulation de la profession, mais cette autorégulation se fait plutôt en collaboration avec l'État pour les politiques et la régulation des professionnels (deux années de formation, re-certification chaque cinq ans), des aspects qu'une profession autorégulée devrait elle-même avoir décidé de mettre en place.

En 1995, le gouvernement conservateur de Mike Harris prend le pouvoir. Dans leur programme politique intitulé « La révolution du bon sens » (« *The Common Sense Revolution* ») le Parti conservateur a proposé la réduction de la bureaucratie et des

dépenses gouvernementales, la réduction des impôts, l'élimination du déficit et la rationalisation des services gouvernementaux. Le gouvernement conservateur assumait également le projet Néo-Démocrate (1990-1995) de répartir sur quatre ans le programme du secondaire et d'établir un programme de base s'appuyant sur des normes ainsi que des tests uniformes, en plus de la mise en place de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, de la fusion des conseils scolaires et de la réforme du financement de l'éducation. En fait, les recommandations du rapport de la *Commission royale sur l'éducation* (1994) ont largement influencé les changements dans le système éducatif ontarien, à plusieurs niveaux, entre 1995 et 2000. Un des projets des Néo-Démocrates repris par le gouvernement conservateur a été la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (Anderson et Ben Jaafar, 2006).

Selon Basu (2004), le gouvernement de Harris et « la révolution du bon sens » ont été caractérisés par l'implantation de plusieurs législations et l'appel aux émotions et au sens logique du public à travers l'utilisation d'un discours néolibéral et de rhétoriques rationalisées vers l'efficacité de l'éducation et la diminution de dépenses. Glassford (2007) explique les politiques de « la révolution du bon sens » comme suit :

Acting upon this assumption once they were sworn to office, the PCs [Progressive Conservative Party] proceeded to devise and implement policies quickly and implement them forcefully. They did not shrink from confrontation. Indeed, at times it seemed that they welcomed it. Armed with their own electoral endorsement, they brooked no opposition. Groups and individuals who disagreed with the government's programs were branded as "special interest groups," selfishly opposed to the public will. (p. 27)

La mise en place des « quangos », soit des organisations non gouvernementales quasi-autonomes (« *Quasi Autonomous Non Governmental Organisations* ») a été, selon Basu (2004), une des stratégies du gouvernement de Harris, l'*Education Quality and Accountability Office* (EQAQO), l'*Education Improvement Commission* (EIC), l'*Ontario Parent Council* ainsi que l'*Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, entrant dans cette catégorie. Ainsi, la stratégie était que les

activités de régulation de la qualité réalisées à travers ce type d'organisations seraient perçues par le public comme étant justes et sans parti pris :

Many of the policies implemented during this time period soon became controversial. However, the presence of centrally controlled advisory-agencies, operating as neoliberal instruments of control, provided a way of assuring the public that decisions were fair, just and non-partisan. Publicly, what appeared to be a non-partisan process may well have been a strategy to deflect some of the heat the ministry had been receiving in previous months. (Basu, 2004, p. 625)

En effet, selon le Projet de loi 31, l'Ordre allait avoir l'autorité d'agréeer des programmes de formation des enseignants, de certifier ces derniers, et d'établir des normes professionnelles et de discipline, certaines de ces questions étant autrefois gérées par le ministère de l'Éducation, tandis que d'autres, notamment la conduite professionnelle, étaient du ressort des fédérations d'enseignants (Anderson et Ben Jaafar, 2006). Mais la structure originale du conseil de direction de l'Ordre a causé des conflits parce que les enseignants ne constituaient pas la majorité de ses membres. Les syndicats ont donc argumenté que cela allait en sens contraire au principe d'autorégulation des professions : « La politique du gouvernement mettait l'accent sur l'imputabilité face au public et l'imputabilité professionnelle. La structure était stratégiquement conçue pour faire en sorte que les fédérations d'enseignantes et d'enseignants ne puissent pas prendre le contrôle politique de l'Ordre » (Anderson et Ben Jaafar, 2006, p. 12-13). En effet, tel qu'expliqué par Van Nuland (1998), la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* a touché plusieurs sections dans des législations éducatives, notamment celles touchant les enseignants, leur travail et leur formation, ce qui a amené des inquiétudes pour les fédérations des enseignants de la province.

Ainsi, l'établissement d'un ordre professionnel des enseignants en Ontario n'a pas été tâche facile. Tel qu'analysé par Van Nuland (1998), il y a eu un grand nombre de blocages, mais aussi des appuis à l'idée. Mais malgré plusieurs rapports et mémoires provenant des fédérations enseignantes, la *Loi sur l'Ordre des enseignantes*

et des enseignants de l'Ontario (Projet de loi 31) est promulguée le 5 juillet 1996. Cette loi crée l'Ordre « et lui confère le mandat d'accorder l'autorisation d'enseigner en Ontario, d'établir et de faire respecter des normes professionnelles, de mettre en œuvre un processus disciplinaire et d'agrèer les programmes de formation en enseignement » (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2015b, para. 2). L'Ordre ouvre ses portes le 20 mai 1997.

Finalement, en 1999, le gouvernement conservateur a publié le document « *Blueprint. Mike Harris' Plan to Keep Ontario on the Right Track* » dans lequel il a annoncé la mise en place d'un programme obligatoire d'évaluation des enseignants :

It's common sense to make sure that our teachers are the best-qualified and skilled professionals, so, working with the College of Teachers, we'll require all Ontario teachers to participate in a testing program to stay up to date. We will require all teachers to take and pass re-certification examinations every three to five years. (Harris, 1999, p. 41)

Durant les quatre années suivantes, le gouvernement de Harris a cherché à mettre en place cette politique controversée, en dépit des objections des fédérations syndicales enseignantes. L'ordre professionnel nouvellement créé s'est ainsi retrouvé coincé entre le gouvernement qui voulait l'utiliser pour implanter cette politique et ses membres qui l'objectaient (Glassford, 2007).

De ce fait, l'*Ontario Teacher Qualifying Test* (OTQT) a été mis en place par le gouvernement au début des années 2000³² et devait prendre effet en 2001 (Glassford, 2005). Un des arguments présentés par le gouvernement a été qu'aux États-Unis, plusieurs formes d'évaluation des enseignants étaient devenues populaires; ce type de politiques, le gouvernement argumentait, allait assurer la qualité de la profession enseignante (Glassford, 2007). Il s'agissait d'un examen destiné aux nouveaux diplômés des programmes universitaires, qui leur permettait de recevoir leurs certificats d'enseignement. Les enseignants expérimentés, eux, devaient être évalués

³² Il faut noter que de 1871 à 1906 un programme d'évaluation des enseignants avait été aussi mis en place dans la province (Childs et Bower, 2006).

par les directeurs d'école et prendre des cours de formation continue à tous les cinq ans. Le test pour les nouveaux diplômés a été administré pour la première fois en avril 2002 et les contenus de l'examen ont été basés sur les *Normes d'exercice de la profession enseignante* développées par l'Ordre professionnel en 1999.

L'évaluation, d'une durée de quatre heures, mesurait spécifiquement deux sections des Normes de l'Ordre, soit les connaissances professionnelles (« *professional knowledge* ») et la pratique professionnelle (« *teaching practice* »). Il consistait en une série de questions à choix multiples, d'études de cas, et de courtes questions à développement (Childs, Ross et Jaciw, 2002). Le format du test a été critiqué parce qu'il ne pouvait pas mesurer effectivement toutes les connaissances et les compétences que les enseignants développaient dans leurs programmes de formation (Childs et Bower, 2006). Les syndicats des enseignants se sont aussi opposés à l'évaluation, argumentant que les enseignants étaient déjà formés dans les universités à travers des programmes accrédités par l'Ordre, ce qui remettait par ailleurs en question le processus d'agrément de cette entité. Le président de l'*Ontario English Catholic Teachers Association* (OECTA) a souligné que son association avait longtemps été opposée à cette évaluation. À son avis, elle représentait une moquerie de l'Ordre professionnel et de son processus d'accréditation des enseignants. De plus, il percevait l'évaluation comme un moyen de « harcèlement » des étudiants qui avaient déjà passé des années à obtenir des diplômes universitaires et des qualifications spécifiques accréditées par l'Ordre (OECTA, 2005, cité par Childs et Bower, 2006).

Bien que les facultés d'éducation aient restructuré leurs programmes de formation selon les Normes établies par l'Ordre professionnel, des interprétations de ces Normes pouvaient varier d'un programme à l'autre. Une des critiques faites à cette évaluation a donc été que les facultés d'éducation pouvaient être forcées d'adapter leurs programmes de formation selon des interprétations particulières des Normes professionnelles qui étaient mises en place dans les évaluations, dans un effort pour maximiser les chances de leurs diplômés de passer les examens. Cela était donc perçu comme une menace à leur autonomie institutionnelle : « That the test was funded

directly by the Ministry of Education encouraged speculation that the Ministry might be motivated by a desire to compel the Faculties to be more uniform in their curricula » (Childs et Bower, 2006, p. 286).

L'ordre était aussi pris dans une position difficile; il n'a jamais été consulté sur la mise en place de ce processus d'évaluation et, de plus, il devait se charger de son implantation :

In existence for only three years, and not yet accepted as legitimate by the teacher federations, it was being handed a controversial, complex and costly job about which it had never been consulted. "We were not aware of this plan at all," said Denys Giguere, media representative of the OCT. (Glassford, 2007, p. 29-30)

En 2003, pourtant, seule une partie du programme d'évaluation avait été réellement mise en place. Œuvrant en coulisses, les enseignants ont contribué à défaire le gouvernement lors des élections provinciales suivantes (Glassford, 2007). Le Parti libéral, dirigé par Dalton McGuinty, a défait les Conservateurs à l'automne 2003 et en 2004, il n'y avait pas encore de consensus entre le ministère de l'Éducation, l'*Ontario Association of Deans of Education* (OADE) et l'Ordre professionnel, à propos d'un nouveau format d'évaluation des enseignants. Par ailleurs, le contrat avec la firme américaine *Educational Testing Service* (ETS) touchait également à sa fin. Le nouveau ministre de l'éducation, Gerard Kennedy, a donc décidé de mettre fin à l'OTQT en novembre 2004. L'OTQT a été finalement remplacé en 2006 par le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant – PIPNPE (« *New Teacher Induction Program* » - NTIP), basé sur des observations en classe réalisées par les directions d'école et des rencontres d'évaluation (Gouvernement de l'Ontario, 2012).

4.3.3. Une gouvernance politique et une gouvernance corporatiste

Au final, dans le cas des enseignants, il est clair que c'est l'État qui s'est chargé d'organiser et de légitimer la profession. À la différence de plusieurs groupes professionnels analysés par les sociologues, dont les médecins, les avocats, et les

architectes, qui ont eux mêmes lutté pour se faire reconnaître leur statut, les luttes des enseignants ont été marquées historiquement par la défense de leurs conditions d'emploi et se sont surtout opposées, au Québec comme en Ontario, à la mise en place (ou plutôt à l'imposition) des ordres professionnels. Les enseignants ont réussi dans cette opposition au Québec, mais pas en Ontario.

Concernant la gouvernance de la profession enseignante dans ces deux provinces, Grimmert (2009) a souligné qu'en Ontario il existe une gouvernance dite *professionnelle*, tandis qu'au Québec il s'agit d'une gouvernance *politique*. Selon Gideonse (1993, cité par Young et Boyd, 2010) : la *gouvernance politique* se réfère à une gouvernance plutôt encadrée par les organismes gouvernementaux (les ministères de l'Éducation, par exemple); la *gouvernance institutionnelle* s'observe là où les institutions (les universités et les facultés d'éducation) ont le plus de pouvoir pour déterminer ce que les enseignants devraient apprendre et comment, et qui peut devenir enseignant; finalement, la *gouvernance professionnelle* est celle où les organismes professionnels régissent la formation et la certification des enseignants (Young et Boyd, 2010; Walker et von Bergmann, 2013).

Ainsi, la gouvernance politique au Québec est visible à travers la régulation du ministère de l'Éducation et du CAPFE, qui accrédite les programmes de formation à l'enseignement dans la province et, à son tour, répond directement au ministère de l'Éducation en s'assurant que les programmes accrédités soient satisfaisants selon les exigences ministérielles. Selon Grimmert, (2009) la structure actuelle de gouvernance de la formation des enseignants au Québec à travers le CAPFE, « constitutes thinly veiled direct (and hardly benign) government intervention, in that government determines all committee appointments and accreditation parameters » (p. 27).

D'autre part, la mise en place d'un contrôle professionnel en Ontario a été « ironique », selon Grimmert (2009), car « the shift toward professional control through the articulation of standards was born in a policy context of deregulation » (p. 33). L'ordre professionnel s'est vu engagé dans l'agenda de professionnalisation, mais ce système de contrôle a été perçu par les formateurs des enseignants comme

étant centré sur les aspects bureaucratiques d'une fonction régulatrice de la formation, au lieu de favoriser l'apprentissage professionnel :

Consequently, we have reached a situation in which many university teacher educators in Ontario and British Columbia, rightly or wrongly, interpret attempts at program enhancement by professional bodies as preoccupation with minutiae, or worse, over-regulation. So, in a policy context emphasizing deregulation, professionalization has, in some instances, come to be seen as over-regulation. (Grimmett, 2008a, p. 33)

La « gouvernance professionnelle » de l'enseignement en Ontario est donc problématique et difficile, selon Grimmett (2008a, 2008b), tant pour les universités que pour les ordres professionnels :

This phase is not stable because the competition between professionalization and de-regulation policies is making the governance of teacher education very difficult for higher education institutions and professional bodies alike. The delicate balance between professional accreditation and institutional autonomy has not been attended to with care. Consequently, the forces of professionalization are not holding. Higher education institutions want to contest what they see as unwarranted intrusion into their programs and autonomy. They fear a “worst” possibility that entails the dismantling of professional preparation and the consignment of teacher education to schools, as has happened in England. (p.42)

Grimmett (2009) d'ajouter :

However, moving teacher education forward under professional governance is also problematic because professional self-regulatory bodies inherit their raison d'être from the neo-liberalist policy context. Their power is not their own; it is delegated to them by governments, and the potential is always there for so-called independent professional bodies to become the means whereby government directives are made more palatable. The public is also beginning to lose faith in such bodies to safeguard the public trust because they are perceived as working in their own institutional interest by fostering bureaucratic expansionism (Grimmett, 2008). Thus, they have become subject to similar pressure faced by universities in the 1990s. (Grimmett, 2009, p. 31)

De ce fait, même si l'Ontario a une gouvernance considérée comme « professionnelle » à cause de la mise en place de l'Ordre professionnel, cette structure aurait été conceptualisée comme un « quango », soit une organisation non gouvernementale quasi-autonome (« *Quasi Autonomous Non Governmental Organisation* ») (Basu, 2004). Le travail de Johnson, *Professions and Power* (1972), est considéré plus marxiste que wébérien, mais son concept de « protection corporative » permet de comprendre cette forme de professionnalisme qui s'applique bien au cas de l'Ontario. Selon Johnson, l'envahissement du capital et son extension à toutes les sphères de la société amène la perte d'autonomie des groupes professionnels. Ainsi, l'ancien professionnalisme fondé sur l'auto-contrôle de la profession donne place à la protection corporative qui constitue une forme nouvelle de contrôle exercé par l'État sur un type d'activité crucial : les services aux personnes, incluant l'éducation (Dubar *et al.*, 2011). Selon Johnson, une autonomie relative est de ce fait accordée aux professions par un État « corporatiste » qui utilise des formes anciennes de professionnalisation (corps, confréries, associations professionnelles) et idéologiques (mission, vocation, service public) pour s'assurer que les mécanismes de contrôle soient reproduits par les groupes professionnels. Les professions reconnues par des associations remplissent donc ce rôle de reproduction du contrôle étatique et les « quangos » (Basu, 2004) entreraient dans cette catégorie propre à la thèse de Johnson. Ainsi, dans le cas de l'Ontario, la gouvernance pourrait être mieux interprétée comme « corporatiste » (Johnson, 1972) que comme « professionnelle ». En effet, tel qu'argumenté par Young et Grimmett (2015), « the Canadian literature on colleges of teachers points to the complexities associated with a professional model of governance for teacher education » (p. 137).

Cela dit, la prise en main par l'État de l'encadrement de la profession et de la formation des enseignants n'est pas exclusive au contexte canadien. Dans une analyse de la formation des enseignants en Europe, Moon (2003) explique que l'État a démontré un intérêt plus important envers la formation des enseignants dans les années 1990 que dans les cent ans d'histoire précédents. Les derniers vingt ans ont en effet été témoins d'un éventail sans précédent de l'activité gouvernementale législative et

réglementaire de la formation des enseignants dans plusieurs contextes. Par exemple, dans plusieurs pays la période 1970 – 2000 signifie l'intégration de la formation des enseignants à l'université. La vitesse de cette transition varie d'un pays à l'autre, mais le processus d'universitarisation a maintenant eu lieu dans la plupart de l'Europe, de l'Amérique du Nord, et commence à avoir lieu en Amérique Latine aux mains de l'État et avec des influences importantes sur le curriculum de formation. Selon Moon (2003), dans le cas des pays européens comme l'Allemagne, l'ancienne formation dans les écoles normales est passée à travers un processus d'académisation et la formation universitaire ensuite à travers un processus de « pédagogisation ». Avec la régulation par l'État dans les pays européens, on a aussi exigé que la moitié du temps de formation des enseignants se passe dans les écoles, incluant la mise en place des stages de formation. Ainsi, si la formation demeure, dans la plupart des pays, aux mains des universités, les gouvernements ont conservé un contrôle important sur celle-ci. Ces tendances ainsi observées dans les cas québécois et ontariens, concernant le rôle de l'État, s'avèrent donc communes à plusieurs contextes.

Par ailleurs, selon Moon (2003) le curriculum de formation des enseignants a aussi provoqué des controverses dans les pays européens. Le passage d'un curriculum orienté vers la pratique dans les écoles normales vers un curriculum académique pris en charge par les universités a stimulé le développement d'une formation basée sur la recherche et la théorie. Comme au Québec et en Ontario, en Europe aussi les tentatives visant à équilibrer la théorie et la pratique ont, à des moments différents et dans des lieux différents, dominé le débat sur la fonction et le but de la formation des enseignants. Les formateurs d'enseignants se sont retrouvés entre des pressions contradictoires. Les ministères, les écoles, et, parfois, les parents, ont fait pression pour que les programmes soient orientés vers la pratique en classe et le développement des compétences pédagogiques. Pourtant, les formateurs d'enseignants ont également eu à concourir pour le statut et le prestige contre les attentes très différentes du monde académique.

Enfin, cela a donné lieu à ce que plus développé ait été l'approche de partenariat et la composante pratique des programmes, plus il a été probable qu'on intègre formellement un modèle de compétences ou des normes d'exercice (Moon, 2003), comme ce fut le cas dans les deux provinces à l'étude. Cela dit, on se demande si la forte régulation sur la formation des enseignants de la part de l'État aurait pu amener l'établissement d'une base de connaissances formelle et standardisée pour les enseignants. D'où provient enfin la base de connaissances des programmes de formation à l'enseignement, de l'État ou des universités ? À cet égard, nous analysons dans le chapitre suivant les programmes actuels de formation des enseignants dans les deux provinces ainsi que la base de connaissances (notamment le savoir formel) qui sous-tend ceux-ci.

CHAPITRE 5

LES MODÈLES ACTUELS DE FORMATION ET LE SAVOIR

FORMEL

À la lumière de la sociologie néo-wébérienne des groupes professionnels, et notamment selon les thèses de Larson (1977) et de Freidson (1986), le *savoir formel* peut être compris comme ce type de savoir qui provient de la recherche universitaire et qui implique une certaine standardisation, une uniformité et une homogénéité dans la base de connaissances propre à une profession. La formalisation du savoir faisant partie de la *stratégie professionnelle* (Larson, 1977), elle permet d'assurer le contrôle de l'entrée dans la profession à travers la formation dans des institutions d'enseignement supérieur.

Nous analysons donc dans ce chapitre la dimension formelle du savoir des enseignants, notamment par le biais des programmes de formation à l'enseignement. Néanmoins, il faut souligner que l'étude des savoirs sous la forme de programmes prescrits laisse dans l'ombre la manière dont ce savoir est appris, assimilé, maîtrisé et finalement transformé (Freidson, 1986). Ainsi, nous analysons ici un certain « idéal » de l'enseignant professionnel, selon le savoir qui provient de sa formation universitaire, laissant de côté les enjeux qui portent sur la transformation du savoir.

Ce chapitre répond à la deuxième série des questions de recherche, soit :

2. Que deviennent les conceptions de la professionnalisation une fois traduites en programmes de formation dans les universités québécoises et ontariennes?

2.1. Comment sont conçus les savoirs professionnels dans les programmes de formation?

2.2. Est-ce qu'il y a des modalités d'articulation des cours théoriques et pratiques? Quelle est la place des stages? La place de la recherche?

2.3. Y a-t-il des différences entre ce que les enseignants sont censés apprendre selon le contexte ou, au contraire, une base de connaissances uniformisée est-elle visible entre ces deux contextes différents? Où se situent les différences?

5.1. Les programmes de formation à l'enseignement dans les universités québécoises et ontariennes

5.1.1. Les modèles de formation

Comme expliqué dans le chapitre précédent, la formation des enseignants au Québec est assurée par les universités depuis les années 1970. À cette époque, les enseignants suivaient une formation universitaire (un baccalauréat en enseignement) de trois ans, suivie d'une période de probation de deux années dans une école, pour obtenir ensuite leur brevet d'enseignement. Au cours des années 1990, le ministère de l'Éducation du Québec demande aux universités une révision de leurs programmes de formation des enseignants. La formation a été étalée, depuis cette époque, sur quatre années avec 120 crédits de formation et un minimum de 700 heures de stages. De plus, en 1992, le ministère met en place un mécanisme de contrôle des contenus de la formation avec la création du Comité d'agrément des programmes de formation des enseignants (CAPFE) qui dès lors prend en charge la vérification et l'approbation des programmes de formation.

En 2001, de nouvelles orientations de formation des enseignants sont mises en place par le ministère de l'Éducation, basées sur une approche par compétences avec un référentiel de 12 compétences qui devra guider le renouvellement des programmes. À partir de ces nouveaux principes directeurs, les universités du Québec ont dû revoir leurs programmes de formation à l'enseignement et les soumettre pour approbation au CAPFE. Actuellement, le diplôme en enseignement mène au brevet d'enseignement octroyé par le ministère de l'Éducation et aucun mécanisme de probation n'existe après

la formation pour les enseignants; « une fois le diplôme obtenu, l'enseignant est reconnu compétent pour le reste de sa carrière » (Desjardins et Dezutter, 2009, p. 880). Depuis 2006 on assiste au Québec à une multiplication des voies d'accès à l'enseignement, incluant une maîtrise qualifiante ou de nouvelles passerelles vers la profession, notamment pour les enseignants du secondaire. Néanmoins, le baccalauréat en enseignement de quatre ans peut être encore considéré comme étant la norme et la voie la plus empruntée pour l'accès à la profession. C'est ce programme de formation (baccalauréat de 4 ans, dans un modèle simultané), pour les enseignants du primaire, que nous analysons dans ce chapitre.

Quelques points de repère ont été aussi importants pour la conception et la mise en œuvre des programmes de formation québécois : la logique professionnelle centrée sur le développement des compétences professionnelles; l'approche-programme et la formation intégrée (pour remédier à la fragmentation théorie–pratique); une formation ancrée dans les lieux de pratique; une perspective constructiviste; des éléments relatifs au développement d'une éthique de la responsabilité; le développement d'une pensée réflexive; la mise en place de nouveaux modes d'évaluation; et la prise en compte de la relation recherche–formation–profession.

Actuellement, 12 universités offrent au Québec des baccalauréats en éducation préscolaire et enseignement primaire : l'Université de Montréal (UdeM), l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université McGill, l'Université Concordia, l'Université Laval, l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec à Trois Rivières (UQTR), l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec en Outaouais (UQO), l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et l'Université Bishop's. Six de ces établissements (UQAM, UQTR, UQAC, UQAR, UQO, UQAT) appartiennent au réseau de l'Université du Québec³³.

³³ L'Université du Québec a été créée en 1968 suite à la publication du rapport Parent de 1963 et comme partie du processus de renouvellement du système éducatif du Québec à l'époque (Université du Québec, 2009).

En Ontario, et comme présenté dans le chapitre 4, l'universitarisation de la formation des enseignants est officialisée en 1966. Depuis cette époque, on souligne que 75% du programme doit être dédié aux études « académiques » (trois années) et approximativement 25 % devrait être dédié à la formation professionnelle (une année de formation). Aussi, depuis l'universitarisation en Ontario, des modèles *simultanés* et *consécutifs* sont offerts pour les futurs enseignants par les universités. En 2015, le gouvernement décide aussi d'allonger le programme de formation professionnelle d'une année et ajoute également une formation pratique de 80 jours (au lieu de 40 auparavant).

Actuellement, 13 universités publiques offrent des programmes de formation du primaire en Ontario. Cinq autres universités privées sont aussi reconnues par l'Ordre professionnel : deux universités Chrétiennes, deux universités américaines et une université australienne qui ont des programmes en Ontario. Selon Killoran et Parekh (2011), la décision de reconnaître ces cinq universités a été controversée à cause du manque d'opportunités d'emploi pour les nouveaux enseignants dans la province.

Les 13 universités publiques en Ontario qui offrent des programmes en enseignement primaire sont : University of Toronto, York University, University of Ottawa, Western University, Queen's University, Wilfrid Laurier University, Brock University, University of Windsor, University of Ontario Institute of Technology, Laurentian University – Université Laurentienne, Trent University, Lakehead University, et Nipissing University.

Ainsi, les modèles de formation des enseignants du primaire diffèrent entre le Québec et l'Ontario. Ces différences entre les modèles de formation au Québec et en Ontario peuvent être mieux comprises selon la typologie de Gambhir, Broad, Evans, et Gaskell (2008). Ces auteurs identifient quatre types de structures de programmes de formation des enseignants au Canada. Ces quatre types sont : a) le programme consécutif, b) le programme intégré (ou simultané), c) le programme de 2e cycle, et, d) le programme à diplôme unique. Le *programme consécutif*, selon Gambhir *et al.*, tel que le Baccalauréat en Éducation (B.Ed), s'obtient en tant que deuxième diplôme. Les

candidats à ce type de programmes doivent déjà posséder un diplôme de 1^{er} cycle (comme un Baccalauréat en Arts), avant de pouvoir accéder à ce programme. Dépendamment de l'université, ce type de programmes peut avoir une durée allant de huit mois à deux ans.

Le deuxième type de structure, soit *le programme intégré ou simultané*, est un programme de 1^{er} cycle d'une durée de quatre à six ans. Les étudiants dans ces programmes obtiennent un B.Ed. en même temps qu'un autre diplôme de 1^{er} cycle (par exemple un Baccalauréat en Sciences). Dans le troisième type, *le programme de 2e cycle*, les étudiants obtiennent un diplôme de maîtrise (en Arts ou en Éducation, par exemple) en même temps qu'ils obtiennent leur diplôme de B.Ed. Ce type de programmes, selon ces auteurs, a une durée approximative de deux ans. *Le programme à diplôme unique*, selon Gambhir, Broad, Evans, et Gaskell (2008), serait le programme caractéristique du Québec et des Territoires du Nord, par lequel les étudiants obtiennent un B.Ed. après quatre ans de formation comme diplôme unique et n'ont pas besoin d'autres diplômes pour avoir un permis d'enseignement.

Au Québec il s'agit donc d'un programme *à diplôme unique*, où un enseignant qui suit le parcours de formation régulier y accède après une formation pré-universitaire de 2 ans au Cégep (voir tableau VI). Le B.Ed. en éducation préscolaire et enseignement primaire combine la formation professionnelle et académique dans un même programme de 4 ans. Par contre, en Ontario les modèles simultanés ou intégrés (*Concurrent Programs*) ainsi que les consécutifs (*Consecutive Programs*) comprennent deux diplômes dans tous les cas : un baccalauréat en arts (B.A.), un baccalauréat en sciences (B.Sc.) ou un baccalauréat en sciences appliquées (B.ASc.) ou autre formation universitaire non spécialisée en éducation de trois à quatre ans, pour réaliser une formation professionnelle en enseignement (B.Ed.) de deux ans en parallèle (formation intégrée) ou après l'obtention du premier diplôme (formation consécutive). Cela fait en sorte que même avec un modèle de formation simultané, le parcours des enseignants diffère entre les deux provinces (voir tableau VI), car les enseignants en Ontario, peu

importe s'ils suivent un modèle simultané ou consécutif, passent par une formation universitaire dite « académique » de 3 à 4 ans.

Tableau VI. Le parcours des enseignants au Québec (modèle à diplôme unique) et en Ontario (modèle de formation simultané ou consécutif)

	Primaire	Secondaire	Post-obligatoire	Formation académique	Formation professionnelle	Années de scolarisation
Québec	6 ans	5 ans	2 ans (Cégep)		4 ans	17 ans
Ontario	6 ans	6 ans		3 à 4 ans	2 ans	17 à 18 ans

Par exemple, dans les trois programmes à l'Université Lakehead (Two-Year B.Ed. Program; Six-Year Concurrent Honours Bachelor Degree Programs; Five- and Six-Year Concurrent Bachelor Degree Programs) le volet dédié à la formation professionnelle est identique dans les trois et les enseignants obtiennent toujours deux diplômes (tableau VII).

Tableau VII. Le parcours des enseignants selon un modèle de formation simultané ou consécutif à l'Université Lakehead

Programme	Modèle	Formation académique	Formation professionnelle	Années de formation universitaire
Two-Year B.Ed. Program	Consécutif	Formation académique essentielle pour admission 3 à 4 ans	2 ans	5 à 6 ans
Six-Year Concurrent Honours Bachelor Degree Programs	Simultané (double diplôme)	« Honours degree » 4 ans	2 ans	6 ans
Five- and Six-Year Concurrent Bachelor Degree Programs	Simultané (double diplôme)	Diplôme universitaire 3 ou 4 ans	2 ans	5 à 6 ans

Cette différence structurelle entre le Québec et l'Ontario est importante à considérer, car les contenus que nous montrons et comparons plus tard ne concernent qu'une partie de la formation que les enseignants ontariens reçoivent, soit les deux ans de formation professionnelle (B.Ed. en enseignement). Les modèles en Ontario impliquent que selon la formation académique préalable à la formation professionnelle (B.A., B.Sc. ou B.ASc.), le parcours de chaque enseignant diffère davantage qu'au Québec. Enfin, les savoirs auxquels l'enseignant ontarien est confronté à travers les modèles de formation dans cette province, incluent aussi ceux provenant d'autres disciplines comme la sociologie, la philosophie, l'anthropologie, les études de l'enfance (*Child and Youth Studies*), ou les disciplines des matières enseignées dans les écoles comme la biologie ou les mathématiques.

5.1.2. Les objectifs de la formation

Lorsqu'on parle de programmes de formation à l'enseignement, on analyse certains idéaux d'un professionnel à former. Dans le chapitre 4, nous avons présenté des idéaux de l'« enseignant professionnel » selon les conceptions officielles dans chaque province, en analysant son évolution selon les divers rapports et études qui ont été publiés à ce sujet. À présent, nous observons ces idéaux dans les programmes de formation des universités ciblées, notamment à travers les descriptions des programmes et les objectifs de formation publiés sur leurs sites web.

Dans le cas du Québec, les thèmes les plus fréquents trouvés dans les descriptions des programmes sont présentés dans le graphique 1. Il appert que la « formation psychopédagogique » se trouve au cœur des objectifs de la formation des enseignants du primaire. Les universités québécoises disent que leurs programmes visent à permettre aux étudiants en enseignement le développement des compétences axées sur l'intervention, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la planification, la gestion de classe, l'observation, l'évaluation, la prévention et l'adaptation de l'enseignement. Cette formation vise l'acquisition de connaissances et de compétences en développement de l'enfant et en adaptation de l'enseignement. Finalement, les universités expriment une volonté de faire de l'enseignant un

pédagogue solide et de développer sa compétence dans la compréhension des approches pédagogiques variées. Les descriptions des programmes ont aussi fait référence aux contenus d'une partie de la formation portant sur les disciplines, la didactique ainsi que les fondements de l'éducation.

Les universités québécoises font également référence à la formation pratique (stages) présente dans les programmes de formation, ainsi qu'à la relation entre cette formation et la théorie. Ainsi, on argumente la mise en pratique des notions théoriques, ou comment la formation pratique permet le développement de compétences psychopédagogiques. Finalement, cette formation permettrait aux étudiants d'observer des enseignants expérimentés ainsi que de prendre en charge une classe.

Nous avons aussi trouvé des thèmes comme le développement de la pratique réflexive (dans 5 universités), la formation continue (5), la volonté de former des professionnels (3) ou le développement d'une identité professionnelle (1). Finalement, d'autres thèmes ont surgi dans les descriptions de quelques universités, comme la culture générale des enseignants, l'importance de la maîtrise de la langue, de permettre de faire face aux besoins du milieu, le développement d'attitudes et d'habiletés pour devenir des enseignants professionnels, l'adaptation, la curiosité intellectuelle, les compétences professionnelles, les savoir-faire et savoir-être et l'autoévaluation. Par ailleurs, cinq universités déclarent dans leurs descriptions du programme que leur formation octroyait aux enseignants une certification ou brevet d'enseignement tenant compte des exigences du ministère de l'Éducation. Ainsi, il ressort de cette analyse qu'à part un thème principal ici souligné, notamment la volonté de faire acquérir aux enseignants une solide formation psychopédagogique, il est difficile de trouver des objectifs communs de formation entre les universités.

La présentation des programmes de formation en Ontario diffère amplement de celle des universités québécoises. En Ontario, la plupart des universités (12) présentent leurs programmes de formation en plaçant l'emphase sur les stages ou la formation pratique comme se trouvant au cœur de leur formation. Cette description est souvent accompagnée d'un énoncé lié aux demandes ministérielles concernant les 80 jours de

formation pratique exigés depuis 2015, ainsi que des énoncés concernant les partenariats de l'université avec les écoles et le rôle des enseignants associés. Le thème lié à la certification ministérielle de la formation est le deuxième le plus présent dans les descriptifs des programmes ontariens (dans 8 universités). Le temps de la durée de la formation a été souligné par 7 universités ontariennes. Ce thème était important dans le cas ontarien étant donné les différences qui existent entre les offres de formation entre les universités et au sein d'une même université (entre des programmes de formation intégrés ou consécutifs). Ainsi, ces trois thèmes liés à la structure des programmes de formation (la durée des stages, la certification ministérielle et le temps de formation) nous ont semblé importants à souligner car ils reflètent les changements récents dans la formation des enseignants en Ontario et les ajustements structurels qui peuvent superficiellement être observés dans les descriptions actuelles des programmes de formation.

Ensuite, le thème lié à la recherche est apparu important dans 6 universités ontariennes. Ce thème reflétait deux aspects : la recherche réalisée par les professeurs universitaires qui alimentent la formation offerte, et les liens que les étudiants pourront réaliser entre formation, pratique et recherche, incluant un projet de recherche que les étudiants doivent réaliser à l'Université de Toronto, où la formation à l'enseignement prend la forme d'une maîtrise.

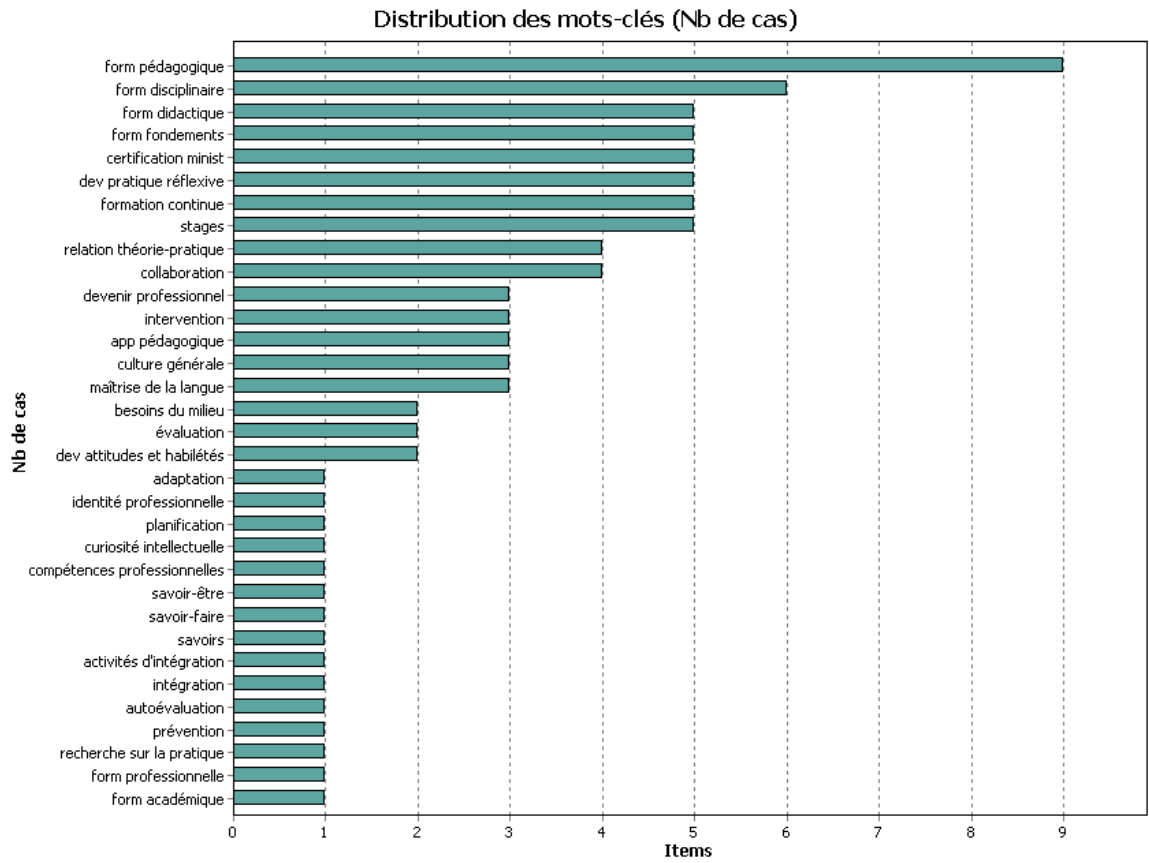
Un sujet que nous n'avons pas trouvé dans les descriptifs des programmes au Québec est l'offre des stages alternatifs. En effet, dans 6 universités ontariennes, les stages dans des contextes extérieurs à l'éducation (par exemple dans des musées) sont souvent obligatoires dans la formation. Trois de ces universités offrent de plus des opportunités de stages à l'international, faisant le lien avec des opportunités d'emploi que les futurs enseignants peuvent avoir hors de la province ou du pays, incluant des provinces comme la Saskatchewan, l'Alberta, la Colombie-Britannique, ou des régions éloignées, ou même des pays comme l'Angleterre.

D'autres thèmes sont récurrents dans les descriptions des programmes des universités ontariennes : le programme de formation répond aux besoins du milieu (6),

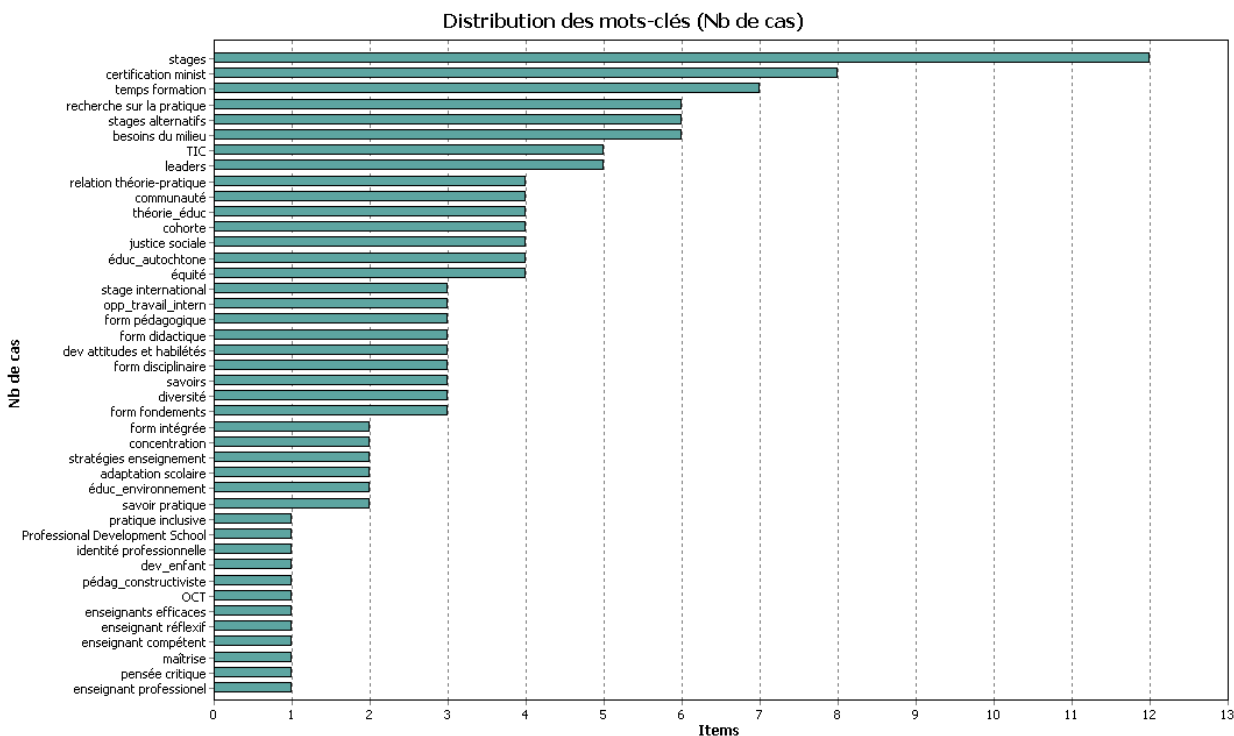
l'importance des TIC (5), ou la volonté de former de futurs leaders éducatifs (5). Les universités ont aussi souligné la relation théorie-pratique (4), l'importance des liens avec la communauté (4), l'apprentissage des théories éducatives (4), la cohorte (4) – les universités soulignant notamment le fait que que les étudiants profiteront de petites classes avec un ratio formateur-étudiants favorable. Enfin, des concepts comme la justice sociale et l'équité (4), l'éducation autochtone (4) ou l'éducation à l'environnement (2) sont également soulignés. Des concepts liés aux domaines de la formation (pédagogique, didactique, fondements, disciplinaire), sont moins présents et pas du tout dominants dans les descriptifs des programmes de formation ontariens.

Nous pouvons donc établir ici qu'il y a des différences très visibles entre le Québec et l'Ontario en ce qui a trait aux programmes de formation à l'enseignement tels que décrits sur les sites web des universités. Le Québec nous a semblé avoir présenté une description plus en lien avec le discours de la professionnalisation (la pratique réflexive, la formation continue), mais notamment un discours qui place au centre de la formation, encore une fois, les compétences psychopédagogiques, contrairement à un discours ontarien plus « pragmatique », si on veut, qui présente la durée de la formation, le regard vers l'international, la formation des leaders éducatifs et la cohorte, mais qui laisse voir en même temps des conceptions de justice sociale et d'équité au cœur des programmes de formation.

Graphique 1. Les thèmes présents dans les descriptions des programmes de formation au Québec



Graphique 2. Les thèmes présents dans les descriptions des programmes de formation en Ontario



Le regard sur les objectifs de formation dans ces deux provinces rejoint les résultats de Crocker et Dibbon (2008), qui n’ont trouvé aucun objectif représentatif de plus d’une minorité d’institutions au Canada. Le thème le plus souvent rencontré dans leur étude a été celui de former des « professionnels compétents », se trouvant seulement dans 13 universités sur 39. L’objectif de produire des « praticiens réflexifs » a été trouvé dans six universités. Finalement, ils ont trouvé que la mention du mandat de préparer des enseignants pour la certification provinciale était présente dans six universités, la plupart au Québec. Il faut souligner ici que nous avons trouvé ce thème dans 8 universités ontariennes. Enfin, pour Crocker et Dibbon (2008), une caractéristique frappante des énoncés de mission ou des objectifs de formation a été que leur plus grand point commun est notamment leur diversité. Selon les chercheurs, si on prend en considération ces énoncés comme représentatifs de ce qui se passe

réellement dans les programmes, il y aurait peu de points communs à travers le Canada dans la façon dont les enseignants sont formés.

5.1.3. Les structures facultaires

Après avoir exposé les descriptions des programmes pour les deux provinces, nous présentons dans cette section l'organisation des Facultés ou Départements d'éducation qui offrent la formation à l'enseignement primaire. Les structures facultaires permettent de voir, de manière générale, les acteurs qui participent à la mise en place des savoirs au sein du programme de formation. Les tableaux VIII et IX présentent les structures facultaires qui participent à la mise en place des programmes dans les deux provinces. Il en ressort qu'un programme de formation soulève plusieurs dynamiques d'interaction quand vient le temps de formaliser les savoirs, incluant plusieurs autorités et unités administratives.

Tableau VIII. Les facultés/départements d'éducation dans 12 universités au Québec

Université	Faculté/Département	Unités	Unités contributives au programme
UDEM	Faculté des sciences de l'éducation	Centre de formation initiale des maîtres; Département d'administration et fondements de l'éducation; département de didactique; département de psychopédagogie et andragogie.	Centre de formation initiale des maîtres; Département d'administration et fondements de l'éducation; département de didactique; département de psychopédagogie et andragogie.
UQAM	Faculté des sciences de l'éducation	Département de didactique; département de didactique de langues; département d'éducation et formation spécialisées; département d'éducation et pédagogie.	Département de didactique; département de didactique de langues; département d'éducation et pédagogie.
MCGILL	Faculty of Education	Department of Educational and Counselling Psychology; Department of Integrated Studies in Education; Department of Kinesiology and Physical Education	Department of Integrated Studies in Education.

CONCORDIA	Department of Education (Faculty of Arts and Science)	Department of Education (Faculty of Arts and Science)	Department of Education (Faculty of Arts and Science)
LAVAL	Faculté des sciences de l'éducation	Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage; Département des fondements et pratiques en éducation; Département d'éducation physique.	Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage.
SHERBR	Faculté d'éducation	Enseignement au préscolaire et au primaire; Études sur l'adaptation scolaire et sociale; Gestion de l'éducation et de la formation; Orientation professionnelle; Pédagogie; Psychoéducation	Département d'enseignement préscolaire et primaire
UQTR	Département des sciences de l'éducation	Département des sciences de l'éducation	Département des sciences de l'éducation
UQAC	Département des sciences de l'éducation	Éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire; Éducation physique et intervention pédagogique en sports; Enseignement en adaptation scolaire; Enseignement secondaire et professionnel	Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire
UQAR	Unités départementales du secteur disciplinaire des sciences de l'éducation	Unités départementales du secteur disciplinaire des sciences de l'éducation	Unités départementales du secteur disciplinaire des sciences de l'éducation
UQO	Module de l'éducation (programmes de 1er cycle)	Module de l'éducation (programmes de 1er cycle)	Module de l'éducation (programmes de 1er cycle)
UQAT	Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation	Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation	Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation
BISHOP	School of Education	School of Education	School of Education

Tableau IX. Les facultés/départements d'éducation dans 13 universités en Ontario

Université	Faculté/Département	Unités	Unités contributives au programme
TORONTO	Ontario Institute for Studies in Education (OISE)	Applied Psychology and Human Development; Curriculum, Teaching and Learning; Social Justice Education; Leadership, Higher and Adult Education	Curriculum, Teaching and Learning
YORK	Faculty of Education	Faculty of Education	Faculty of Education
OTTAWA	Faculty of Education	Faculty of Education	Faculty of Education
WESTERN	Faculty of Education	Faculty of Education	Faculty of Education
QUEENS	Faculty of Education	Faculty of Education	Faculty of Education
WILFRID L.	Faculty of Education	Faculty of Education	Faculty of Education
BROCK	Faculty of Education	Department of Teacher Education (Pre-Service); Department of Graduate and Undergraduate Studies in Education; Office of Concurrent Education; Centre for Continuing Teacher Education; Tecumseh Centre for Aboriginal Research and Education	Department of Teacher Education (Pre-Service); Department of Graduate and Undergraduate Studies in Education; Office of Concurrent Education
WINDSOR	Faculty of Education	Faculty of Education	Faculty of Education
ONTARIO	Faculty of Education	Faculty of Education	Faculty of Education
LAURENTIAN	Faculty of Education	English School of Education; École des sciences de l'éducation	English School of Education; École des sciences de l'éducation
TRENT	School of Education	School of Education	School of Education

LAKEHEAD	Faculty of Education	Department of Undergraduate Studies in Education; Department of Professional Development in Education; Department of Graduate Studies & Research in Education; Department of Aboriginal Education;	Department of Undergraduate Studies in Education
NIPISSING	Schulich School of Education	Schulich School of Education	Schulich School of Education

Les unités contributives au programme de formation à l'enseignement primaire (dernière colonne) sont, dans quelques universités, au nombre de trois ou quatre. De plus, dans les unités ou facultés d'éducation on trouve, par exemple, des *professeurs-chercheurs* provenant de départements distincts et donc de disciplines distinctes (pédagogie, didactique, etc.), des *professeurs-administrateurs* comme les doyens ou doyennes de la faculté, les vice-doyens (aux études et à la recherche, par exemple), ou les directeurs des différents départements. Enfin, des chargés de cours et des étudiants participent parfois aux comités ou conseils de faculté qui structurent les programmes.

Ainsi, comme l'ont à cet effet signalé Tardif et Borges (2009) lors de leur comparaison de programmes de formation entre l'Université de Montréal et le HEP BEJUNE, la mise en place d'un savoir professionnel dans un programme de formation ne se réduit pas à établir un répertoire de savoirs et compétences que les étudiants doivent maîtriser, sinon qu'il est lié à des enjeux multiples concernant la concertation, la collaboration et même les conflits entre les différents acteurs qui amènent des intérêts, des positions et des conceptions variés dans l'organisation du programme. Ces mêmes acteurs sont issus, enfin, de traditions institutionnelles et professionnelles dont ils sont à la fois héritiers et porteurs.

Ces enjeux d'autorité sur la formation sont donc essentiels pour comprendre la hiérarchisation des différents contenus qui se trouvent dans un programme de formation et ils nous permettent de revenir, en partie, sur les enjeux liés à la transformation du savoir au cœur des thèses de Friedson (1986) dont nous avons

discutées dans le deuxième chapitre. En effet, dans le cas des facultés ou départements d'éducation de ces deux provinces, et pour n'importe quel programme de formation à l'enseignement, le savoir passe par un processus de rationalisation et de mise en place dans un programme de formation que les différents acteurs (professeurs-chercheurs, administrateurs) transforment. C'est-à-dire que le savoir (celui provenant de la recherche) doit être formalisé, dépersonnalisé et théorisé afin de devenir transmissible, reproductible et enseignable pour la mise en place d'un curriculum de formation (Rey, 2006). Pour expliquer ce processus, Chevallard (1985) a proposé le concept de *transposition didactique* qui permet de différencier le savoir dit *savant* (défini par les producteurs de connaissances), du savoir à *enseigner* (déterminé par les producteurs de programmes) et du *savoir enseigné* (qui est le savoir effectivement enseigné par l'enseignant) (Malo, 2000). Ainsi, le savoir dit *formel* est à la fois un savoir *savant* (provenant de la recherche) et un savoir à *enseigner* (mis en place dans un programme de formation). Ce savoir est enfin transformé par des chargés de cours et des professeurs-chercheurs dans un processus de transmission à des enseignants en formation. Les enseignants, finalement, vont aussi le transformer lorsqu'il sera utilisé dans le cadre de leur travail à l'école. De ce fait, et en revenant à Tardif et Borges (2009), les savoirs ici discutés sont des savoirs en mouvance, dont les frontières sont souples et bougent sans cesse. Mais dans le cadre de cette recherche, les enjeux de cette transformation ne sont pas analysés. Dans la section suivante, nous présentons la hiérarchisation du savoir formel, cette hiérarchisation représentant toutefois une analyse statique du savoir des enseignants.

5.2. La hiérarchisation des savoirs dans la formation

Les programmes de formation dans les deux provinces brièvement présentés, nous présentons dans cette section la hiérarchisation des savoirs dans la formation selon la typologie de Tardif et Borges (2009). La typologie de ces chercheurs proposait les catégories suivantes : le domaine des disciplines de référence (DIR); le domaine des didactiques (DID); le domaine des sciences de l'éducation (SED); le domaine de la formation psychopédagogique (FPP); la formation pratique et les stages (STA).

Néanmoins, ayant aussi décidé de réaliser un codage ouvert, six autres catégories ont émergé des données. De ce fait, les domaines de formation ont été catégorisés comme suit :

- Le *domaine des disciplines de référence* (DIR) : ce domaine comporte les savoirs en lien avec les sciences et les technologies, les sciences sociales et humaines (univers social), les arts, les langues, les mathématiques, l'éducation physique, l'éthique et la culture religieuse. Il s'agit ici des savoirs disciplinaires qui conforment les contenus des matières à enseigner dans les écoles.
- Le *domaine des didactiques* (DID) : ce domaine porte sur les disciplines et méthodes qui assurent la transposition aux situations d'enseignement et d'apprentissage des DIR (épistémologie, connaissances, méthodes, démarches, postures, etc.).
- Le *domaine des sciences de l'éducation* (SED) : ce domaine correspond au sens large du terme aux disciplines qui ont pour objet d'études la réalité éducative : sociologie de l'éducation, philosophie de l'éducation, psychologie de l'éducation. Il comporte enfin le domaine des *fondements* de l'éducation.
- Le *domaine de la formation psychopédagogique* (FPP) : ce domaine désigne des savoirs, démarches et activités visant l'acquisition et la maîtrise des connaissances et compétences professionnelles à la base de l'enseignement : gestion de la classe, stratégie d'enseignement, motivation des élèves, différenciation de l'enseignement (incluant les élèves HDAA, les élèves avec des besoins spéciaux, ou ceux provenant de milieux sociaux variés), l'évaluation, ainsi que l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC).
- La *formation pratique et les stages* (STA) : l'espace de transferts des domaines précédents ainsi que leur mobilisation et maîtrise en lien avec les situations concrètes d'enseignement et d'apprentissage.
- Les *activités d'intégration* (INT) : ce domaine comporte des cours qui visent l'intégration des apprentissages ainsi que le développement professionnel des futurs enseignants. Ce sont des cours qui font un lien entre la formation

théorique et les stages, ou qui demandent des étudiants de réaliser des activités qui permettent de mettre en place des capacités réflexives (portfolio, suivi de compétences, projet professionnel). Finalement, ces cours permettent aussi le développement de compétences qui proviennent de deux ou plusieurs domaines de savoirs (par exemple, les DID et la FPP). Ce domaine pourrait se comparer à celui que Desjardins et Dezutter (2009) ont nommé « Cours axés sur le développement professionnel ».

- La recherche (RECH) : ce domaine comporte les cours qui visent l'apprentissage des démarches de recherche, l'introduction à la recherche en éducation, ou l'analyse de la littérature scientifique en éducation.
- Les cours semi-optionnels (SEMI-OPT) : ce domaine générique comporte les cours qui sont offerts dans une liste proposée par la faculté/département et pour lesquels on demande aux étudiants d'effectuer le choix d'un ou plusieurs cours. Des cours de tous les domaines précédents, sauf les stages, peuvent être des cours semi-optionnels.
- Les cours optionnels (OPTION) : ce domaine est composé d'un nombre de crédits de cours que les étudiants peuvent aller chercher dans leur faculté/département ou ailleurs à l'université. Les étudiants ont ici plus de marge de manœuvre, même si la plupart des cours optionnels doivent être « approuvés » par la faculté/département. Encore une fois, des cours de tous les domaines précédents, sauf les stages, peuvent être des cours optionnels.
- Les cours qui portent sur l'éducation à l'environnement (ENVIR) : ce domaine a été trouvé seulement dans les programmes de formation en Ontario et porte sur des cours dont l'objectif est de réfléchir ou de transmettre de contenus relativement à l'éducation à l'environnement.
- Les cours d'éducation des autochtones, des Inuits et des métis (ABOR, pour « *Aboriginal Education* ») : ce domaine a aussi seulement été trouvé dans les programmes ontariens et porte sur des cours offrant une réflexion sur l'histoire, les différences culturelles, la langue et l'éducation des communautés autochtones au Canada.

En nous basant sur les 11 catégories ici présentées, nous avons découpé, classifié et comparé les programmes de formation à l’enseignement primaire offerts par les universités québécoises et ontariennes. Ce découpage nous a permis d’établir un portrait quantitatif, descriptif et comparatif, selon les domaines des savoirs et le nombre de crédits alloués à chaque domaine. Ce découpage a permis aussi d’établir l’importance de chaque domaine dans l’ensemble du programme, à savoir : quels domaines ont un volume horaire et un nombre de crédits plus élevés? Quels domaines ont le plus grand nombre de cours obligatoires dans la formation? Quels domaines deviennent plutôt facultatifs dans la formation? Finalement, cela nous a permis de réaliser une comparaison intra et inter provinciale.

5.2.1. La hiérarchisation des savoirs dans les universités québécoises

Dans le cas spécifique du Québec, nous avons exploré neuf domaines de savoirs dans les 12 universités qui offrent la formation à l’enseignement primaire. Tout d’abord, dans le tableau X, nous présentons le portrait général des universités en question, selon le pourcentage du programme qui est alloué à chaque domaine de savoir³⁴ :

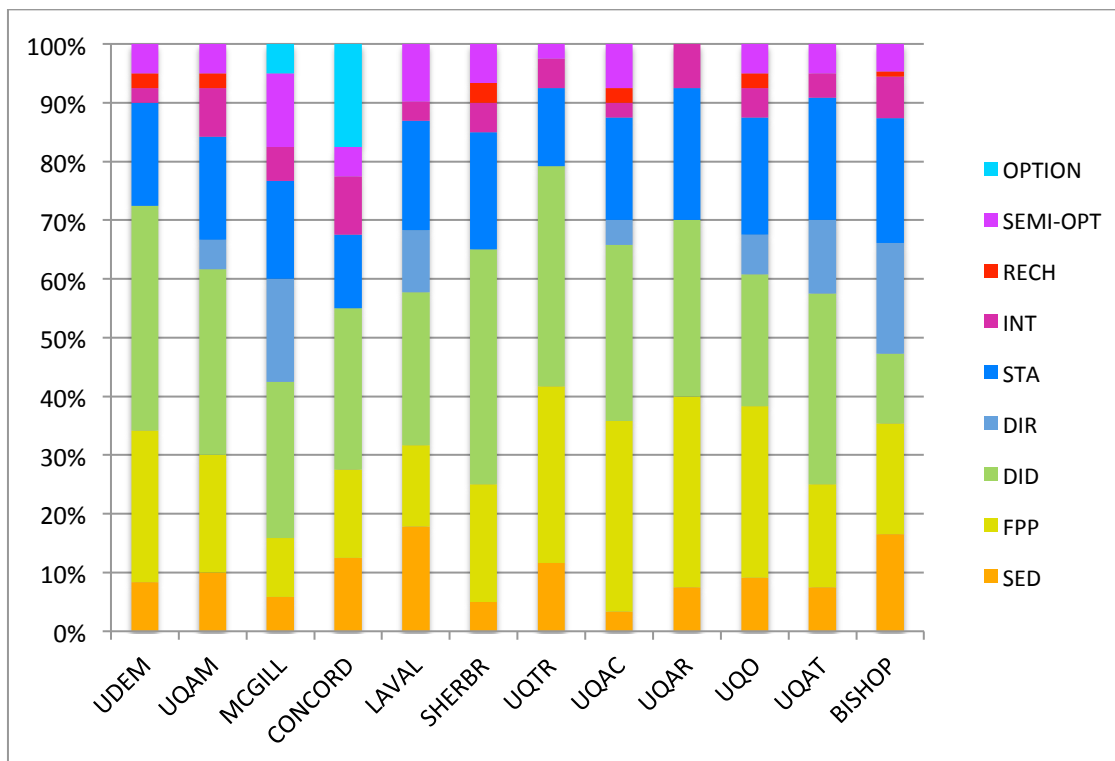
Tableau X. Le pourcentage des domaines de savoirs dans les universités québécoises

	UDEM	UQAM	MCGILL	CONCORD	LAVAL	SHERBR	UQTR	UQAC	UQAR	UQO	UQAT	BISHOP
SED	8,33%	10,00%	5,83%	12,50%	17,89%	5,00%	11,67%	3,33%	7,50%	9,17%	7,50%	16,54%
FPP	25,83%	20,00%	10,00%	15,00%	13,82%	20,00%	30,00%	32,50%	32,50%	29,17%	17,50%	18,90%
DID	38,33%	31,67%	26,67%	27,50%	26,02%	40,00%	37,50%	30,00%	30,00%	22,50%	32,50%	11,81%
DIR	0,00%	5,00%	17,50%	0,00%	10,57%	0,00%	0,00%	4,17%	0,00%	6,67%	12,50%	18,90%
STA	17,50%	17,50%	16,67%	12,50%	18,70%	20,00%	13,33%	17,50%	22,50%	20,00%	20,83%	21,26%
INT	2,50%	8,33%	5,83%	10,00%	3,25%	5,00%	5,00%	2,50%	7,50%	5,00%	4,17%	7,09%
RECH	2,50%	2,50%	0,00%	0,00%	0,00%	3,33%	0,00%	2,50%	0,00%	2,50%	0,00%	0,79%
SEMI-OPT	5,00%	5,00%	12,50%	5,00%	9,76%	6,67%	2,50%	7,50%	0,00%	5,00%	5,00%	4,72%
OPTION	0,00%	0,00%	5,00%	17,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

³⁴ Les données concernant ces contenus se trouvent dans l’annexe 4.

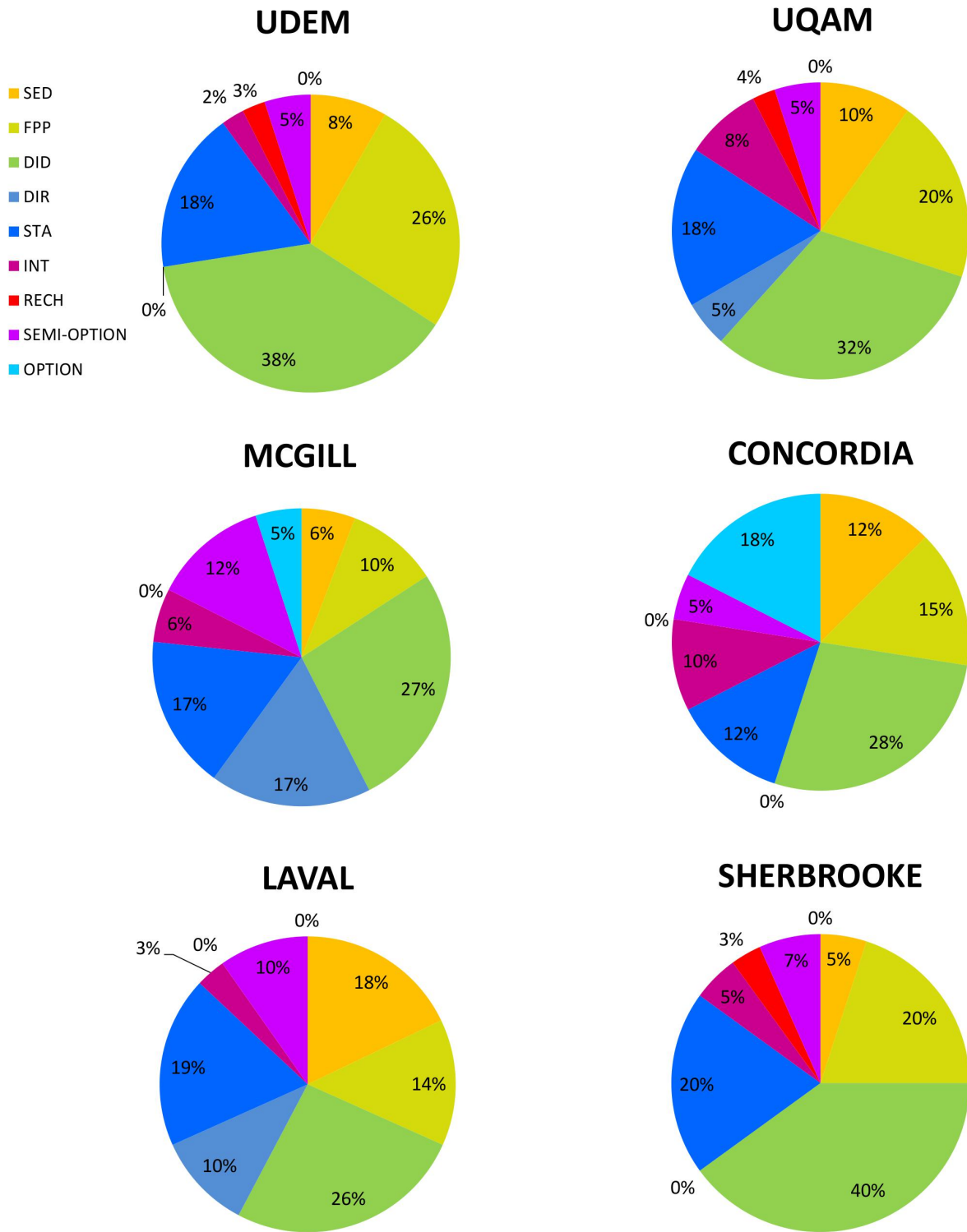
Ensuite, dans le graphique 3, nous pouvons observer ces mêmes pourcentages selon les neuf domaines de savoirs. Il découle de cette première analyse générale qu'aucun profil général des contenus de la formation au Québec ne ressort de l'observation des 12 programmes ici étudiés. Les 12 universités offrent des programmes de formation assez différents en ce qui a trait à l'importance allouée à chaque domaine, sauf pour deux domaines qui semblent se démarquer dans la plupart des universités : le domaine des didactiques (DID) et celui de la formation psychopédagogique (FPP).

Graphique 3. Le pourcentage des domaines de savoirs dans les universités québécoises



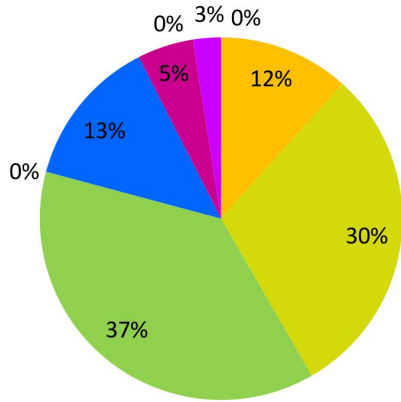
Dans les graphiques 4 à 15, nous pouvons observer les domaines de savoirs dans chaque université québécoise.

Graphiques 4 à 15. Le pourcentage des domaines de savoirs dans chaque université au Québec

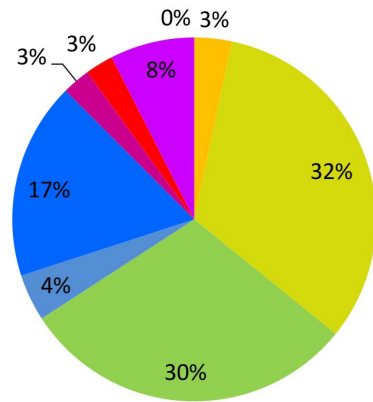


- SED
- FPP
- DID
- DIR
- STA
- INT
- RECH
- SEMI-OPTION
- OPTION

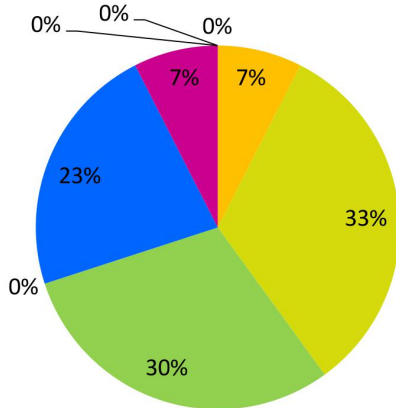
UQTR



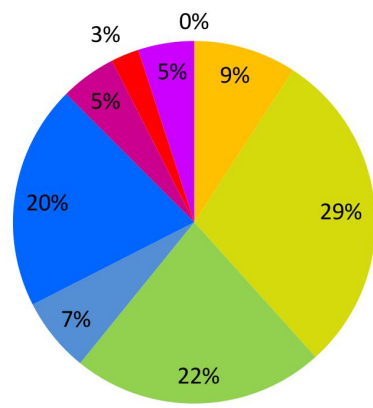
UQAC



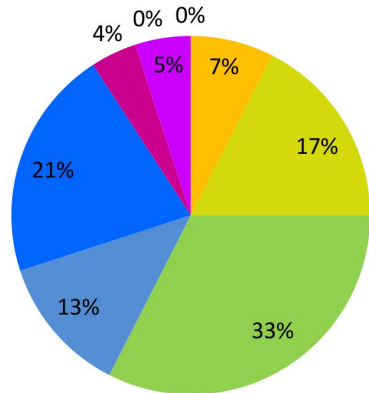
UQAR



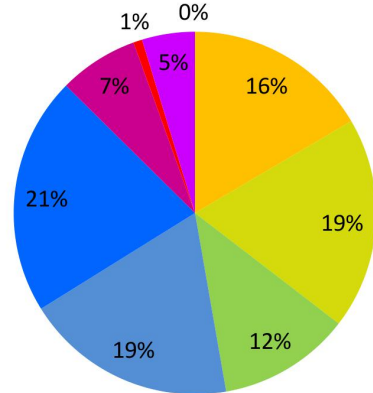
UQO



UQAT



BISHOPS



Pour 8 universités (UdeM, UQAM, McGill, Concordia, Laval, Sherbrooke, UQTR et UQAT) le domaine qui se démarque est celui des didactiques (DID) qui fluctue autour de 30 % à 40 % du total du programme. Dans deux universités (UQAC et UQAR) c'est le domaine de la formation psychopédagogique (FPP) qui prend plus de place avec 30 % de la formation. Pour sept universités (UdeM, UQAM, Sherbrooke, UQTR, UQO, UQT et Bishop's) le domaine de la formation psychopédagogique (FPP) a aussi une place importante dans le programme, soit autour de 20 % à 30 % du total de la formation.

Les universités McGill et Bishop's se différencient du reste par une place importante accordée aux cours des disciplines de référence (DIR), avec 18 % et 19 % du programme respectivement, suivies par l'UQAT (12 %), Laval (10 %), l'UQO (7 %), l'UQAM (5 %) et l'UQAC (4 %). Nous n'avons trouvé aucun cours du domaine des disciplines de référence (DIR) à l'UdeM, Concordia, Sherbrooke, UQTR et UQAR, ce qui signifie probablement que ces contenus auraient été intégrés directement dans les cours de didactiques. Ici, l'Université Bishop's se différencie de la moyenne québécoise en termes de structure de formation, car celle-ci comporte un programme de formation de deux diplômes combinés qui ressemble aux modèles présents dans le Canada anglais : *BA Major in Educational Studies + Bachelor of Education*. Cela explique aussi en partie le pourcentage plus élevé dédié aux contenus disciplinaires (19 %), qui est par ailleurs semblable à celui de McGill (18 %).

Ces graphiques permettent aussi de constater la place importante que prend la formation pratique (STA) dans ces universités, soit de 17 % à 19 % de la formation dans la plupart des universités, sauf à Concordia (12 %) et UQTR (13 %). À l'université Concordia, néanmoins, nous avons trouvé le plus grand nombre de cours d'intégration qui font un lien entre la théorie et la pratique, ce qui pourrait expliquer le nombre inférieur de crédits alloués aux stages.

En ce qui a trait au domaine des sciences de l'éducation (SED), celui-ci occupe 18 % à Laval, et 16 % à Bishop's, mais tient une place moins importante dans trois universités (Concordia, 12 % ; UQAM, 10 %, UQTR, 12 %). Finalement, l'UdeM,

McGill, Sherbrooke, UQAC, UQAR, UQO et UQAT ont alloué une part moindre du programme à ce domaine avec moins de 10 % de la formation.

Les deux universités anglophones, McGill et Concordia, se démarquent par leur offre de cours semi-optionnels ou optionnels plus élevée. En effet, l'Université Concordia dédie 18 % du programme de formation à des cours à option. Ces cours à option doivent provenir d'une liste approuvée par le département chargé de la formation. Dans le cas de l'UdeM, les cours semi-optionnels portent exclusivement sur les didactiques des arts. Les cours semi-optionnels des autres universités, pour leur part, sont plus variés, car ils portent sur plusieurs domaines incluant les sciences de l'éducation, les disciplines de référence, la formation psychopédagogique, la didactique et les cours d'intégration. Les cours portant sur les méthodes de recherche (RECH) à Concordia se trouvent aussi dans cette liste. Il faut ici souligner que l'Université de Sherbrooke est la seule au Québec à demander aux étudiants de réaliser un mémoire de recherche au niveau de baccalauréat.

À l'Université Laval, qui offre les domaines de cours les plus variés en ce qui a trait à la catégorie des cours semi-optionnels, deux cours appelés Projet étudiant I et II permettent aux étudiants de réaliser un projet pédagogique individuel, incluant la réalisation d'un stage ailleurs qu'au Québec, la participation à un projet de recherche ou à un projet de développement pédagogique dans une école. Bishop's offre des cours semi-optionnels dans le domaine des disciplines de référence (DIR), se démarquant encore une fois par une formation forte en disciplines-matières. Finalement, l'UQAR n'offre aucun cours optionnel ou semi-optionnel, la formation dans cette université étant donc la plus balisée des douze universités québécoises. Enfin, il ressort de cette analyse que la formation à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire au Québec est relativement balisée, car peu de crédits de cours optionnels s'offrent aux étudiants en formation.

Le profil général des universités au Québec est donc assez varié. À l'instar de Desjardins et Dezutter (2009), nous trouvons des variations importantes d'une institution à l'autre quant à l'importance attribuée à chaque domaine de la formation.

Comme ces auteurs, nous avons aussi trouvé que les cours qui portent sur les disciplines de référence ne sont pas offerts dans toutes les universités, certaines d'entre elles ayant choisi d'intégrer ces contenus dans les cours des didactiques. Néanmoins, contrairement aux résultats présentés par Desjardins et Dexutter (2009), nous n'avons pas trouvé de prédominance du domaine des didactiques dans toutes les universités, ces cours étant prédominants dans sept universités sur douze (7/12).

Suite à cette analyse du nombre de crédits par domaine, ainsi que des cours obligatoires et optionnels, nous constatons que le portrait est assez divers selon chaque université. Alors que même si trois domaines (la didactique, la formation psychopédagogique et les stages), sont plus dominants dans la plupart des universités québécoises, il existe encore des exceptions. De plus, la place de ces trois domaines dans l'ensemble de la formation n'est pas non plus uniforme. En ce qui a trait aux cours obligatoires de la formation, ils sont, pour l'ensemble des universités, partagés entre cinq domaines : les didactiques, la formation psychopédagogique, les stages, la formation en sciences de l'éducation, et les cours d'intégration. Cela dit, le domaine des sciences de l'éducation occupe une place négligeable dans la plupart des universités et une grande partie de ces cours sont devenus optionnels ou semi-optionnels. C'est le même cas pour les cours qui portent sur les méthodes de recherche. S'ils se trouvent encore dans six universités sur douze (6/12), dans les cours obligatoires, ils occupent une très petite place (1 % à 3 % du programme). Dans six universités, ces cours ne sont même pas présents ou ils se trouvent dans la liste des cours optionnels ou semi-optionnels.

Quelle est la place des stages dans les universités québécoises? Comme nous avons déjà remarqué, les programmes de formation à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire dans les universités québécoises octroient une place importante à la formation pratique : autour de 20 % du total de la formation dans la plupart des universités. Dans le tableau XI, nous pouvons observer le nombre de

crédits alloués aux stages par université, ainsi que le nombre d'heures³⁵ de stages. Les universités ont toutes alloué plus de 700 heures aux stages. Ici, il faut rappeler que le ministère de l'Éducation exige, depuis 2001, un minimum obligatoire de 700 heures de stages dans les programmes de formation. Si l'Université Concordia semblerait avoir seulement 675 heures de stages, il faut prendre en considération que les cinq stages sont accompagnés de quatre séminaires (12 crédits) d'intégration théorie-pratique, que nous avons classés dans la catégorie INT (cours d'intégration). Ces crédits pourraient être pris en considération comme faisant partie de la formation pratique combinée à une réflexion théorique.

Tableau XI. Le nombre de crédits/heures de stage dans les universités québécoises

	UDEM	UQAM	MCGILL	CONCORD	LAVAL	SHERBR	UQTR	UQAC	UQAR	UQO	UQAT	BISHOP
Crédits	21	21	20	15	23	24	16	21	27	24	25	27
Heures	945	945	900	675	1035	1080	720	945	1215	1080	1125	1215

Qu'en est-il donc des modalités d'articulation des cours théoriques et pratiques? Les cours d'intégration sont actuellement présents dans toutes les universités québécoises, et bien que leur contenu varie d'une université à l'autre, plusieurs portent sur l'articulation théorie-pratique. Par exemple, en prenant en considération des cours d'intégration à l'Université de Montréal, les cours EDU 1222 - Laboratoire sur l'observation des apprentissages, EDU 2222 - Objet d'apprentissage au préscolaire et EDU 3222 - Mise en œuvre d'une SAÉ, se trouvent à être en lien avec les stages. Ces cours d'intégration (INT) dans les universités québécoises, ici exemplifiés par l'Université de Montréal, sont souvent appelés « séminaires », « activités intégratrices », « séminaire d'intégration », entre autres. De plus, par exemple à l'UdeM, le cours EDU 4222 - Réalisation d'une recherche pédagogique, que nous avons classé comme étant un cours de recherche, de par son descriptif, « Réalisation

³⁵ De façon générale, un crédit équivaut à 45 heures de travail académique, soit 15 heures de cours en présence (des cours magistraux et/ou ateliers) et 30 heures d'études et de travail personnel.

d'une recherche pédagogique pour résoudre un problème rencontré dans la pratique professionnelle. Organisation et participation à un colloque. Préparation de l'insertion professionnelle. Portfolio » peut être aussi considéré comme un cours d'intégration théorie-pratique en lien avec une démarche de recherche pédagogique. C'est le cas également du mémoire professionnel de l'Université de Sherbrooke, qui lie recherche, théorie et pratique, ou le cas des cours Identité professionnelle I, II et III de l'UQTR.

Alors que ces cours d'intégration sont devenu la norme dans les universités québécoises pour résoudre le problème d'articulation entre la formation théorique et pratique, nous soulignons qu'une des limites de cette recherche est notamment le fait d'avoir analysé les descripteurs des cours, soit le programme prescrit (Desjardins et Dezutter, 2009). Ces cours d'intégration sembleraient être là pour résoudre le problème d'articulation théorie-pratique dans les formations à l'enseignement, tellement documenté par les chercheurs en éducation, mais leur mise en place réelle, notamment l'articulation entre les formateurs universitaires et les milieux de pratique, reste encore à être étudiée.

Finalement, il faut souligner que certains cours ont posé problème dans la classification par domaines. Cela pourrait être dû au fait que certains cours dans les universités québécoises deviennent plus intégrés et que plusieurs domaines sont abordés dans un même cours. Par exemple, il a été particulièrement difficile de différencier, dans quelques universités, les disciplines de référence (DIR) des didactiques (DID); et certains cours portaient à confusion entre la formation psychopédagogique (FPP) et les sciences de l'éducation (SED), car dans leurs descripteurs les contenus semblaient appartenir aux deux domaines. Par exemple, la réflexion psychologique peut appartenir au domaine des sciences de l'éducation (SED) en tant que réflexion sur l'éducation comme discipline, mais elle peut aussi porter plutôt sur une réflexion sur les pratiques d'enseignement (FPP). Qui plus est, certains cours nous ont semblé avoir été mis en place pour le développement de savoirs et compétences dans plus d'un domaine, ou même dans une visée de développement de compétences dites transversales, par exemple entre les didactiques et la formation aux

disciplines de référence, ou entre les didactiques et la psychopédagogie, ou encore entre les sciences de l'éducation et la psychopédagogie.

5.2.2. La hiérarchisation des savoirs dans les universités ontariennes

En ce qui a trait à l'Ontario, les programmes de formation à l'enseignement de 13 universités publiques ont été explorés. Or, dans une université, des informations manquantes concernant certains crédits de cours n'ont pas permis de réaliser un portrait quantitatif concernant les 11 catégories des domaines de formation. Ainsi, nous présentons dans le tableau XII, le portrait général dans 12 universités ontariennes selon le pourcentage qui est alloué à chaque domaine de formation³⁶.

Tableau XII. Le pourcentage des domaines de savoirs dans les universités ontariennes

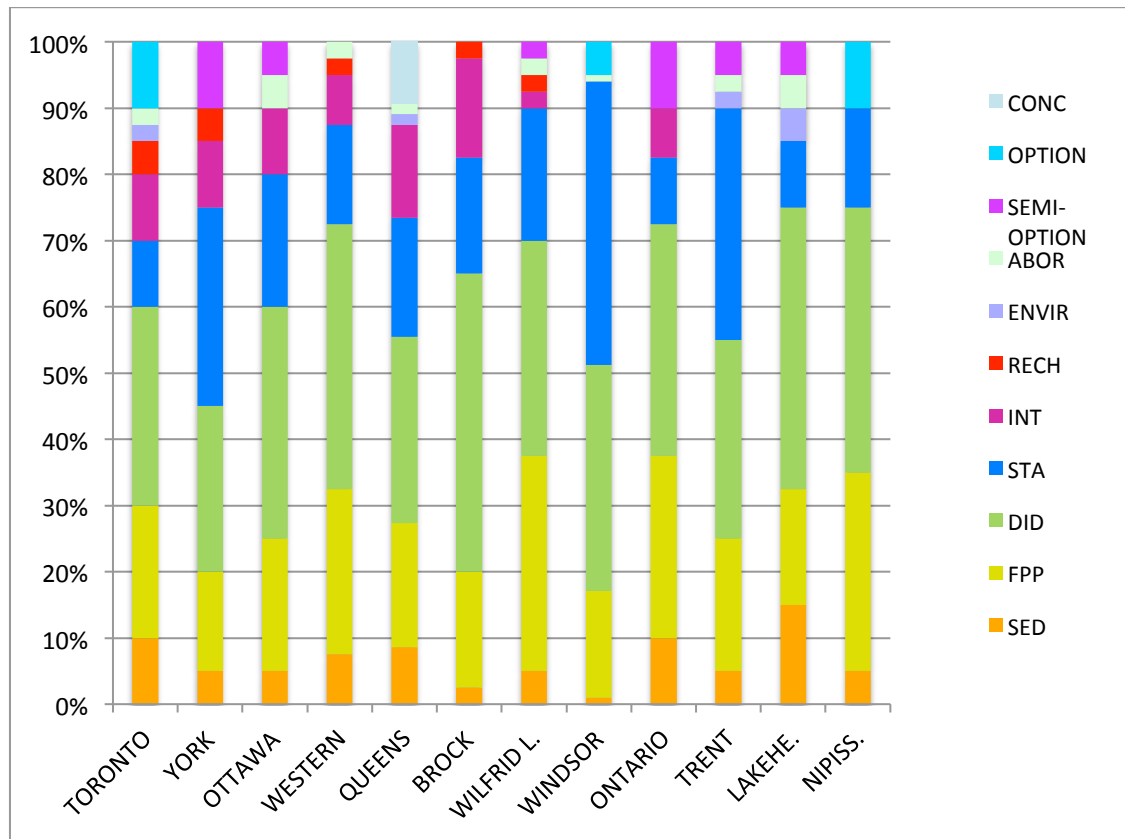
	TORON.	YORK	OTTAW.	WEST.	QUEENS	BROCK	WILFRID	WINDS.	ONTAR.	TRENT	LAKEHE.	NIPISS.
SED	10,00%	5,00%	5,00%	7,50%	8,59%	2,50%	5,00%	1,00%	10,00%	5,00%	15,00%	5,00%
FPP	20,00%	15,00%	20,00%	25,00%	18,75%	17,50%	32,50%	16,05%	27,50%	20,00%	17,50%	30,00%
DID	30,00%	25,00%	35,00%	40,00%	28,13%	45,00%	32,50%	34,11%	35,00%	30,00%	42,50%	40,00%
STA	10,00%	30,00%	20,00%	15,00%	17,97%	17,50%	20,00%	42,81%	10,00%	35,00%	10,00%	15,00%
INT	10,00%	10,00%	10,00%	7,50%	14,06%	15,00%	2,50%	0,00%	7,50%	0,00%	0,00%	0,00%
RECH	5,00%	5,00%	0,00%	2,50%	0,00%	2,50%	2,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
ENVIR	2,50%	0,00%	0,00%	0,00%	1,56%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,50%	5,00%	0,00%
ABOR	2,50%	0,00%	5,00%	2,50%	1,56%	0,00%	2,50%	1,00%	0,00%	2,50%	5,00%	0,00%
SEMI-OPTION	0,00%	10,00%	5,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,50%	0,00%	10,00%	5,00%	5,00%	0,00%
OPTION	10,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,02%	0,00%	0,00%	0,00%	10,00%
CONC	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,38%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Ces données peuvent aussi être visualisées dans le graphique 16. Comme c'est le cas au Québec, nous n'observons pas non plus en Ontario un seul profil général de la formation des enseignants du primaire. En effet, les 12 programmes universitaires ici présentés ont des différences importantes en ce qui a trait à l'importance accordée à chaque contenu de la formation et, encore une fois, ce sont les domaines des

³⁶ Les données se trouvent dans l'annexe 5.

didactiques (DID) et celui de la formation psychopédagogique (FPP) qui prennent une place importante dans les programmes.

Graphique 16. Le pourcentage des domaines de savoirs dans les universités ontariennes

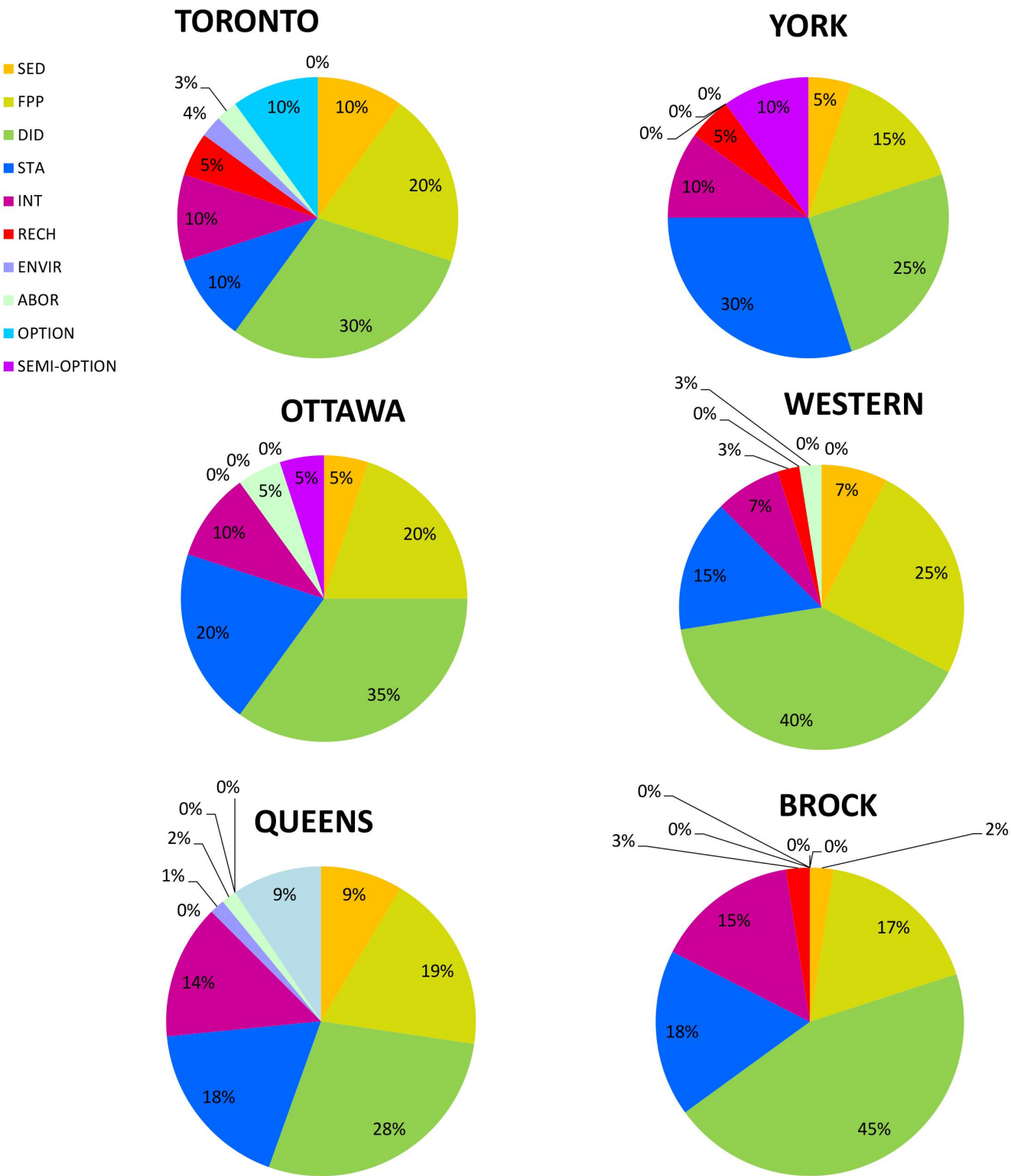


Cela dit, il faut penser ici aux différences qui existent entre les deux provinces concernant les structures de formation. En Ontario, comme souligné plus haut, avant d'accéder à la formation professionnelle à l'enseignement, les étudiants suivent des programmes de formation académique qui ont un nombre important de contenus disciplinaires dans des domaines tels que la sociologie, la philosophie, l'anthropologie, et les études de l'enfance, ou même dans des disciplines des matières enseignées dans les écoles (biologie, mathématiques).

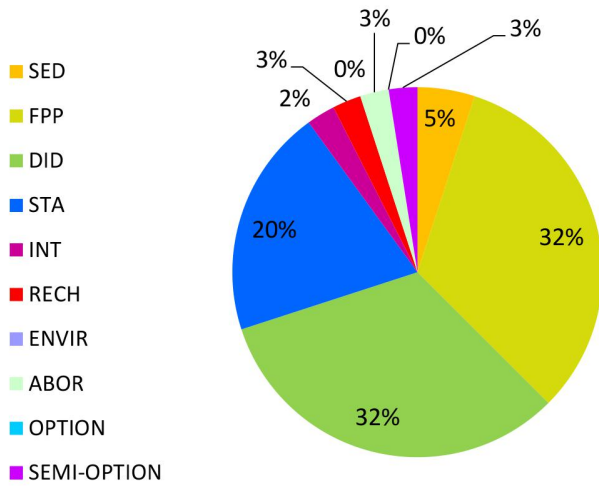
De plus, comme nous observons aussi dans ces résultats, la formation professionnelle des enseignants en Ontario ne comporte pas de cours dans les domaines des disciplines de référence (DIR). Certains baccalauréats poursuivis par les enseignants ontariens en dehors de la formation professionnelle peuvent eux-mêmes offrir des contenus concernant les matières à enseigner à l'école, mais il faut quand même considérer que certains baccalauréats en arts (B.A.) sont plutôt ancrés dans d'autres disciplines (sociologie, philosophie, anthropologie, études de l'enfance). Est-ce que cela veut dire nécessairement que la formation dans le domaine des DIR en Ontario est moins présente au Québec? Nous pouvons affirmer que cela dépendra du parcours de chaque étudiant en enseignement.

Dans les graphiques 17 à 28, nous pouvons observer les domaines de savoirs dans chaque université ontarienne. Le domaine des didactiques dans les universités ontariennes occupe autour de 30 % à 40 % du total de la formation, tandis que le domaine de la formation psychopédagogique varie davantage d'une université à l'autre. Par exemple, dans 8 universités (Toronto, York, Ottawa, Queens, Brock, Windsor, Trent, Lakehead), ce domaine occupe entre 15 % à 20 % de la formation, tandis que dans 4 universités (Western, Wilfrid Laurier, Ontario, Nipissing) ce domaine représente environ 30 % de la formation.

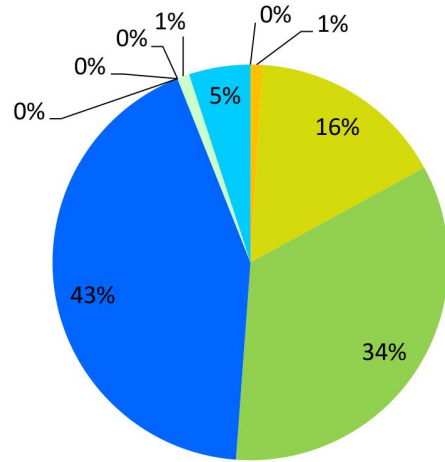
Graphiques 17 à 28. Le pourcentage des domaines de savoirs dans chaque université en Ontario



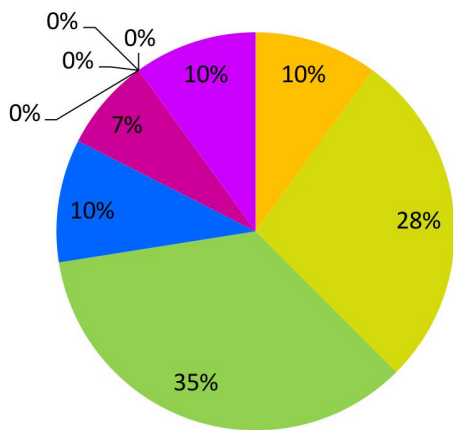
WILFRID LAURIER



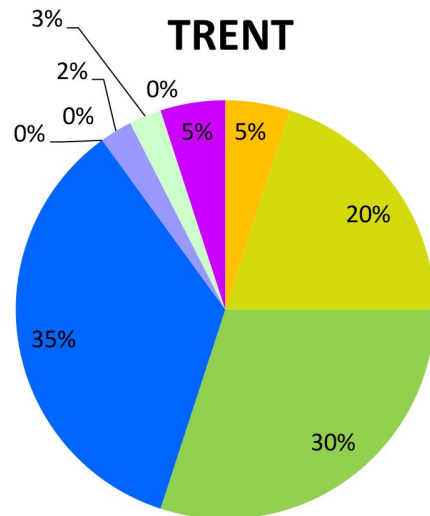
WINDSOR



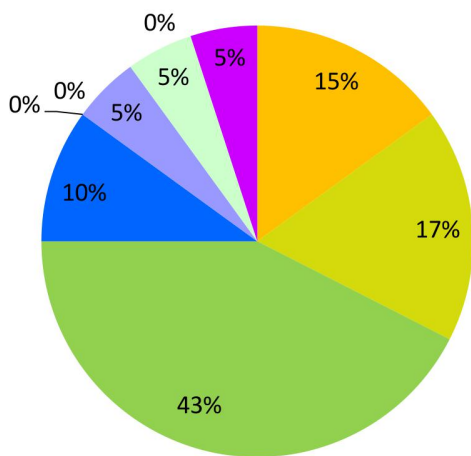
ONTARIO



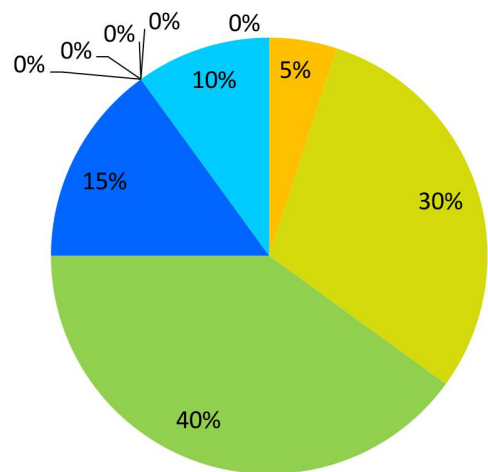
TRENT



LAKEHEAD



NIPISSING



Contrairement au Québec, où les stages représentent dans presque tous les cas environ 15 % à 20 % de la formation, en Ontario ce domaine est beaucoup plus variable d'une université à l'autre. En effet, il peut aller de 10 % à 40 % du total de la formation. Ici, néanmoins, un biais pourrait être à la base de cette différence d'une université à l'autre, car, nous le savons, les universités doivent depuis 2015 offrir un minimum de 80 jours de stages dans leur formation. Qu'est-ce qui pourrait expliquer cette différence? Il s'agit ici d'une différence importante qui existe d'une université à l'autre au moment d'attribuer le nombre de crédits par heure. En effet, nous avons constaté qu'au Québec, la structure est assez uniforme entre les programmes de formation (un baccalauréat comporte normalement 120 crédits et un crédit équivaut normalement à 45 heures de travail académique), ce qui facilite la comparaison entre programmes. En Ontario, les structures de formation sont assez disparates, car les programmes de formation professionnelle ont tous la même durée (deux ans) mais ils comportent un nombre de crédits différents (dans quelques universités, le programme a un total de 10 crédits, tandis que dans d'autres, les programmes valent 60 crédits, ou 150 crédits). Ainsi, un cours dans un programme de formation ontarien peut compter 1, 2 ou 3 crédits, tandis que dans un autre les cours comportent 0,25 ou 0,50 crédits. De ce fait, il nous semble que le nombre de crédits alloués aux stages donne comme résultat des profils différents d'une université à l'autre, tandis que le nombre d'heures ou de jours de stages peuvent, enfin, être assez similaires.

À la différence du Québec, où les cours d'intégration sont présents dans les programmes de toutes les universités, dans le cas ontarien ils se trouvent dans 8 universités (Toronto, York, Ottawa, Western, Queens, Brock, Wilfrid Laurier, et Ontario) et ils représentent de 7 % à 15 % de la formation, sauf à Wilfrid Laurier (2 %). Sur quoi portent ces cours en Ontario? Comme au Québec, il s'agit, dans la plupart des cas, de séminaires qui cherchent à établir un lien entre la théorie et la pratique, mais nous y trouvons également un lien entre différentes disciplines matières (par exemple, entre les mathématiques et les langues). Parfois, comme c'est le cas à l'Université d'Ottawa ou celle d'Ontario, ces cours vont inclure des sujets comme la recherche-action, l'innovation, la créativité, la pensée critique et la pratique réflexive.

Ces cours portent aussi sur une réflexion par rapport aux Normes de la profession enseignante en Ontario. Ces cours, enfin, portent sur le développement professionnel des enseignants en formation. En ce qui a trait aux cours de recherche, comme au Québec, ils occupent en Ontario une place négligeable, car ils sont présents dans 5 universités sur 12 avec seulement 2,5 % ou 5 % de la formation.

Par contre, nous avons trouvé en Ontario deux catégories de cours qui n'étaient pas présents au Québec³⁷ : les cours qui portent sur l'éducation à l'environnement (ENVIR) et les cours qui portent sur l'éducation des autochtones, des Inuits et des métis (ABOR, pour « *Aboriginal Education* »). Les cours qui portent sur l'éducation à l'environnement (ENVIR) sont présents dans 4 universités en tant que cours obligatoires (Toronto, Queens, Trent et Lakehead), représentant 2,5 % ou 5 % de la formation, tandis que dans d'autres universités ils peuvent se trouver dans la liste des cours à option. Ces cours peuvent être offerts à partir d'un point de vue didactique (Toronto), où on se préoccupe de transmettre aux futurs enseignants des connaissances et des compétences concernant l'éducation à l'environnement à l'école primaire et ils peuvent être liés à des sujets tels que la science et la technologie et l'éducation pour « l'éco-justice ». Ces cours peuvent aussi être liés à des questions philosophiques et théoriques concernant la perception de l'éducation à l'environnement (Queens), ou ils peuvent être donnés en lien avec les cours d'éducation autochtone et de diversité culturelle et linguistique (Trent). Enfin, ces cours peuvent être plus en lien avec le changement climatique et la dégradation de l'environnement, et le lien humain-nature, d'un point de vue éducatif et interdisciplinaire (Lakehead).

En ce qui a trait aux cours portant sur l'éducation des autochtones (ABOR), ceux-ci sont offerts dans 8 universités (Toronto, Ottawa, Western, Queens, Wilfrid Laurier, Windsor, Trent et Lakehead) et ils représentent de 2 % à 5 % du programme. Ces cours peuvent être, par exemple, liés aux cours de didactiques des sciences sociales (Université de Toronto) ou aux cours d'éducation à l'environnement (Trent), mais ils peuvent aussi être des cours à part, comme c'est le cas dans 6 universités. Ils

³⁷ Sauf comme cours optionnels ou semi-optionnels dans le domaine de l'éducation à l'environnement dans quelques universités (Laval, Sherbrooke, McGill et Bishop's).

portent, de manière générale, sur un examen de l'histoire des autochtones au Canada, ainsi que sur le rôle de l'éducation dans la protection de leur culture et leur langue (Ottawa, Lakehead), la décolonisation de la pédagogie (Western), une introduction à l'éducation « basée sur la culture » (*culture-based education*) (Queens), la souveraineté et l'identité d'un point de vue de la diversité culturelle (Wilfrid Laurier), ainsi que les politiques éducatives concernant l'inclusion des apprenants autochtones dans les classes (Windsor).

D'un autre côté, en ce qui concerne les cours à option et semi-optionnels, comme au Québec, très peu d'universités offrent des cours à option (Toronto, Windsor et Nipissing) et six universités offrent des cours semi-optionnels (York, Ottawa, Wilfrid Laurier, Ontario, Trent et Lakehead). L'offre des cours semi-optionnels varie d'une université à l'autre et ils peuvent être des cours dans le domaine des didactiques, de la formation psychopédagogique, de l'éducation autochtone ou encore des cours d'intégration. Ici, l'université York se démarque de par son offre très variée de cours semi-optionnels, ceux-ci portant sur l'éducation autochtone et la pédagogie de la terre, l'éducation comme communication, les mathématiques, les langues, l'éducation internationale, l'éducation urbaine, l'éducation inclusive, la philosophie de l'éducation, l'évaluation, la musique, et la technologie, entre autres.

L'Université de Queens, pour sa part, offre un domaine de « concentration » (CONC) qui représente 9 % de la formation. Dans ce cas particulier, les étudiants choisissent un domaine entre les suivants : *Aboriginal Teacher Education; Artist in Community Education; Arts in Education; Assessment and Evaluation; At-Risk Children; Drama in Education; Early Primary Education; Educational Leadership; Educational Technology; Environmental Education; Exceptional Learners; International Education; Literacy in the Elementary School; Literacy in the Secondary School; Mathematics in the Elementary School; Outdoor and Experiential Education; Social Justice; Teaching and Learning Outside of Schools; Teaching English as a Second Language; The Grade 7 & 8 Experience.*

Ainsi, en Ontario, comme au Québec, le portrait est aussi assez divers. Deux domaines y sont plus représentatifs, les didactiques et la formation psychopédagogique,

tandis que le nombre de crédits attribué aux stages varie d'une université à l'autre (avec quelques réserves comme expliqué plus haut). De plus, si le domaine des sciences de l'éducation (SED) occupe une place négligeable au Québec, il n'a pas non plus une place importante dans les programmes ontariens. Néanmoins, il faudrait souligner ici que le domaine SED consacre une partie importante aux réflexions éducatives à travers des disciplines comme la sociologie, l'anthropologie et la philosophie, donc les étudiants ontariens arriveraient à leur formation professionnelle avec un bagage important de formation dans ces disciplines à travers leurs baccalauréats en arts. Par ailleurs, le domaine des disciplines de référence (DIR) n'est pas présent dans la formation professionnelle ontarienne. Ici, encore une fois, il serait attribuable à certains contenus des disciplines matières que certains baccalauréats offrent aux futurs enseignants en formation. Enfin, comme c'est le cas pour les québécois, les cours de méthodes de recherche sont peu présents dans les programmes ontariens.

Par ailleurs, quelles sont les modalités d'articulation des cours théoriques et pratiques dans les universités ontariennes? Comme c'est le cas au Québec, les stages commencent tôt dans les programmes de formation à l'enseignement en Ontario et de la même manière qu'au Québec, il existe dans les universités ontariennes des cours d'intégration ou des « séminaires » qui ont comme objectif de faire le lien entre la théorie et la pratique. Par exemple, l'Université Wilfrid Laurier l'explique ainsi : « During the LPP [Laurier Professional Placement], you will meet with a small seminar group on a regular basis to reflect on your practice and construct professional knowledge as a community of learners ». De plus, et encore une fois comme au Québec, certaines universités ontariennes offrent des cours qui intègrent théorie-pratique-recherche, comme les cours « Becoming a Teacher through Inquiry in Practice » et « Enacting Collaborative Inquiry in Professional Practice » de l'Université d'Ottawa, ou les Séminaires professionnels I et II de l'Université Wilfrid Laurier.

Enfin, comme souligné pour le cas québécois, bien que certaines modalités d'articulation théorie-pratique dans les universités ontariennes semblent bien mises en place dans les programmes, une analyse plus approfondie de cette articulation devrait

être réalisée. Qui plus est, bien que certains domaines de formation dans les programmes ontariens aient été complexes à identifier, la structure des programmes (des programmes plus courts, la formation professionnelle bien différenciée de la formation académique) a permis une identification plus aisée des domaines, notamment car nous n'avions pas les domaines des disciplines de référence (DIR) à différencier des cours des didactiques des matières (DID), les DIR étant absents de la formation professionnelle et se trouvant (ou pas) ailleurs dans le parcours des enseignants ontariens.

De manière générale, nous constatons que la formation professionnelle à l'enseignement dans les deux provinces est dominée, sans surprise, par deux champs : la didactique et la psychopédagogie. Les stages sont aussi dominants dans les deux provinces, avec des pourcentages plus variés en Ontario, où le nombre de crédits alloués à cette formation diffère d'une université à l'autre. Ici, néanmoins, nous établissons que ces différences peuvent être liées à des manières divergentes quant à l'organisation des structures des programmes, incluant le nombre total de crédits de formation. Dans les deux cas, des cours dits « d'intégration » permettent un rapprochement théorie-pratique, ou même théorie-pratique-recherche, ainsi que des rapprochements entre des domaines distincts, par exemple entre les disciplines de référence et les didactiques, ou entre la formation psychopédagogique et le domaine des sciences de l'éducation. Et bien que certains domaines puissent ici être considérés comme étant à la base du savoir formel des enseignants, les variations importantes d'une université à l'autre font aussi état d'une résistance à la standardisation. De quelle manière ces contenus des programmes répondent-ils aux balises ministérielles au Québec et de l'ordre professionnel en Ontario?

Au Québec, si nous revenons sur les balises du ministère à travers son référentiel des 12 compétences professionnelles ainsi que d'autres aspects concernant la mise en place des programmes de formation, notamment la logique professionnelle centrée sur le développement des compétences professionnelles; l'approche-programme et la formation intégrée (pour remédier à la fragmentation théorie-pratique); et la formation ancrée dans les lieux de pratique, que pouvons nous établir? À partir de cette analyse, il

nous semble que les universités québécoises ont, en effet, adopté une logique professionnelle et d'approche programme. La logique professionnelle est visible à travers les contenus pour la plupart axés sur le développement de compétences professionnelles propres à l'enseignement (notamment la psychopédagogie et la didactique); et l'approche programme, qui cherche de plus en plus à rapprocher les cours les uns des autres, est observable à travers la difficulté que nous avons eu au moment de répartir les contenus dans des catégories différentes. La formation intégrée est enfin adressée à travers le nombre de cours dits d'intégration qui démontrent cette volonté de rapprochement de la théorie et de la pratique, ainsi qu'entre les disciplines elles-mêmes. Des 12 compétences proposées par le ministère, celles liées à l'Acte d'enseigner et au Contexte social et scolaire nous semblent en effet bien adressées par les universités québécoises. Cela dit, les compétences liées aux Fondements et à l'Identité professionnelle nous ont semblé moins visibles dans cette organisation.

De ce fait, si une conception de l'« enseignant cultivé » se trouve au cœur des conceptions ministérielles de la formation des enseignants au Québec, notamment à travers le document d'orientation publié en 2001 (l'enseignant comme passeur culturel, héritier, critique et interprète d'objets de culture ou de savoirs, celui qui crée des rapports), elle n'est que peu présente dans les programmes de formation à l'enseignement. Et donc, dans ce contexte du moins, il y aurait un écart important entre les prescriptions et conceptions officielles de l'enseignant professionnel et l'adaptation de celles-ci au niveau des contenus de sa formation. Cet écart, dans ce contexte, est problématique, car ce dernier devrait nourrir la dimension plus technique ou pragmatique de la profession (celle du pédagogue expert en enseignement et apprentissage). Ainsi, il semble que les conceptions officielles de la professionnalisation de l'enseignement au Québec se seraient développées à moitié dans les programmes de formation au Québec : oui, nous trouvons dans les programmes une structure et des contenus qui conçoivent l'enseignement comme acte complexe; la formation serait actuellement bien intégrée et ancrée dans les lieux de pratique (au moins une volonté de rapprochement théorie-pratique est bien présente dans les programmes actuels); la formation est aussi polyvalente dans le sens ou

l'enseignant peut gérer des situations professionnelles complexes; et la formation est aussi largement nourrie par la recherche (le CAPFE, dans son rapport de 2015, affirme que dans presque toutes les universités, une forte majorité des travaux de recherche des professeurs ont été liés d'assez près à l'enseignement et à la formation des enseignants. Néanmoins, de par la place des cours portant sur les méthodes de recherche, nous concluons que les enseignants eux-mêmes sont peu nourris par la compréhension de la recherche pour alimenter leur pratique). Mais la dimension spécifique de l'enseignant cultivé, promulguée par le ministère, n'aurait pas trouvé sa place dans la formation.

Qui plus est, si nous prenons en considération l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1995) qui assurait qu'une formation universitaire de premier cycle doit inclure les fondements historiques, théoriques et méthodologiques du domaine, et que de plus cette partie de la formation devrait normalement représenter environ un tiers du programme, cela n'est pas vrai dans le cas de la formation à l'enseignement au Québec. Rappelons ici que le domaine des sciences de l'éducation, qui en principe réfléchit aux enjeux historiques, théoriques et méthodologiques de l'éducation, occupe une très petite place dans la formation : autour de 16 % dans deux universités, autour de 10 % dans quatre universités, et moins de 10 % (parfois même seulement 3 % à 5 %) de la formation dans six universités québécoises. Enfin, selon le CAPFE (2015), les universités ne ménagent pas leurs efforts pour répondre avec pertinence aux orientations ministérielles, mais, à leur avis, il reste encore du travail à faire dans certains aspects, notamment la concertation, l'approche-programme et l'intégration du référentiel de compétences. À notre avis, des efforts sont visibles déjà dans la conception de l'approche-programme de la part des universités, mais il reste encore du travail à faire dans le développement de la conception culturelle de l'enseignant qui a été promue par le ministère.

Dans le cas ontarien, concernant la rubrique Connaissances professionnelles provenant des Normes d'exercice de la profession enseignante de l'Ordre, il nous semble que les programmes visent à répondre aux demandes en ce qui concerne les enjeux liés au développement des élèves, aux théories de l'apprentissage et à la pédagogie. Néanmoins, comme c'est le cas au Québec, la recherche en éducation de la

part des enseignants eux-mêmes (un des contenus de ces Normes), est peu présente dans les programmes. Enfin, dans les deux cas, Québec et Ontario, les contenus concernant les politiques et lois pertinentes en éducation, sont traités rapidement dans les cours des sciences de l'éducation. En ce qui a trait à la rubrique Pratique professionnelle des Normes d'exercice ontariennes, cette dernière nous apparaît également bien visible dans les programmes de formation, notamment en ce qui concerne le recours à la pédagogie et aux ressources technologiques pour diriger la pratique enseignante. Enfin, la rubrique Leadership, bien que difficilement reconnaissable par l'analyse des contenus de programmes ici réalisée, était présente dans les descriptifs des programmes de formation des universités ontariennes (rappelons ici que le mot « leaders » a été trouvé dans cinq universités).

En ce qui a trait plus spécifiquement aux contenus des programmes, rappelons aussi que l'Ordre a exigé que les programmes ontariens comportent une partie de cours théoriques (3 ans) et une partie de formation professionnelle (2 ans). 10 % de cette dernière devaient être dédiés aux fondements de l'éducation (histoire, philosophie et psychologie de l'éducation), 20 % aux didactiques, 20 % à la formation pratique (80 jours) et 50 % à d'autres domaines en éducation afin d'appuyer les cours de didactiques (incluant la gestion de classe, l'utilisation de la recherche en éducation et des nouvelles technologies, l'appui aux élèves avec des difficultés d'apprentissage ou ayant des besoins particuliers et à ceux provenant de communautés diverses) (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2015e).

Concernant le premier aspect, une partie de cours théoriques (3 ans) et une partie de formation professionnelle (2 ans), les structures de tous les programmes de formation en Ontario répondent à cette balise gouvernementale à travers les deux diplômes de formation (académique et professionnelle). En ce qui a trait aux fondements de l'éducation, seulement trois universités ontariennes nous semblent répondre aux demandes, car dans la plupart des universités les fondements de l'éducation occupent moins de 10% de la formation. La didactique, pour sa part, occupe une place plus grande que celle demandée par l'Ordre, fluctuant entre 25 % et 45 % de la formation. Enfin, les stages varient d'une université à l'autre ne permettant

pas d'établir un pourcentage qui répond directement aux demandes de l'Ordre. Le reste de la formation est partagé entre la gestion de classe, les technologies, la recherche, et l'éducation à l'environnement, ou l'éducation autochtone.

Ces constats nous permettent au final d'établir qu'il existe en effet une volonté de la part des universités québécoises et ontariennes de répondre aux demandes provenant du gouvernement (du ministère de l'Éducation ou de l'ordre professionnel), mais elles ont aussi beaucoup de marge de manœuvre dans l'organisation des programmes de formation. Ici, de toute manière, il s'avère difficile d'établir s'il existe un consensus entre gouvernement et universités, surtout dans le cas ontarien, où les Normes d'exercice sont plus abstraites que le référentiel de compétences au Québec et où les structures de formation sont aussi plus variées. Enfin, bien que des domaines communs soient soulevés partout, le fait que la place de ces domaines dans la formation varie aussi partout, fait en sorte qu'il est difficile de parler d'une standardisation du savoir formel dans le cas des enseignants au Québec et en Ontario. Cela va donc à l'encontre de la conception néo-wébérienne des professions, où la standardisation ou codification du savoir « professionnel » est la base à travers laquelle une « marchandise » professionnelle peut être distincte et reconnaissable par un public potentiel (Larson (1977)). Cette conception, enfin, nous semble plus complexe en Ontario qu'au Québec, notamment à cause des structures variées de formation qui font que le profil se différencie davantage. Cela dit, nous y reviendrons, car un débat portant sur la formation professionnelle ou académique reste encore à aborder. Pour l'instant, revenons sur le savoir formel et observons de quelle manière, dans le cas de l'enseignement, celui-ci peut-être lié au concept de *fermeture sociale*.

5.3. **Savoir formel et fermeture sociale**

Discussions of organizations often include information about the roles people occupy within them. One aspect of roles that distinguishes organizations is the type of workers they employ. Professionals have a high degree of control over their work environments, high prestige, and relatively high compensation compared to nonprofessionals. This designation is not without controversy, and it is often at the foundation of many labour disputes. Whether teachers qualify as professionals is one of these debates.

- Ingersoll, The Status of Teaching as a Profession, 2004

Dans l'analyse du savoir formel à la base d'une profession, il est important de recourir au concept de « fermeture sociale » de Weber, à travers lequel il a expliqué les actions collectives des membres d'une société pour devenir des groupes privilégiés sur l'aspect légal, notamment en cherchant l'acquisition du monopole d'une partie du marché dans le but ultime de fermer les opportunités sociales et économiques des *outsiders* (Weber, 1978, cité par Macdonald, 1995). Ainsi, selon cette conception, une profession est bien plus qu'une occupation qui a obtenu un certain prestige grâce au savoir formel. Une profession peut être aussi une occupation qui a ses propres moyens de protection contre la concurrence dans les marchés du travail. La fermeture sociale amène finalement l'autonomie professionnelle en favorisant l'établissement d'un lien de confiance entre les professionnels et les clients et elle est inséparable des stratégies de mobilité sociale ascendante.

Selon Larson, les « basses branches professionnelles », qui donnent naissance aux « nouvelles professions », imitent le modèle de la stratégie professionnelle appliqué aux professions établies pour se détacher de tout ce qui peut nuire à leur reconnaissance professionnelle. Mais la mobilité collective des couches moyennes (ingénieurs, architectes, dentistes, experts comptables, journalistes et enseignants) et leurs accès aux statuts professionnels résulteront plutôt d'un lien direct entre la formation et la pratique orientées vers un marché professionnel. Les disciplines, avec l'essor économique, seront adaptées à la demande industrielle sous l'influence du modèle bureaucratique managérial. Les titres universitaires sont de ce fait hiérarchisés

selon les prestiges des formations et selon les prestiges des professions elles mêmes (Dubar *et al.*, 2011). Ainsi, en revenant à Johnson (1980, cité par Macdonald, 1995), ce n'est pas le savoir *per se* qui donne aux professionnels leur statut social élevé, mais la valeur que ce savoir a pour la société capitaliste. La relation entre savoir et marché est donc cruciale pour les néo-wébériens (et pour les néo-marxistes), car les idées wébériennes de stratification sociale et l'importance des qualifications et de l'expertise sont essentielles pour la société du marché. Les professions doivent, à travers leur savoir, maximiser leurs chances de gain de revenu, et aussi gagner une autonomie professionnelle. Pourtant, selon Larson (1977), cette soi-disant autonomie professionnelle n'est qu'un idéal dans le capitalisme corporatif.

Ainsi, l'analyse de la fermeture sociale d'une profession est difficile, parce que cette fermeture est liée à plusieurs enjeux (le marché de l'emploi, le salaire, le statut social et l'autonomie professionnelle, entre autres). Cela dit, nous nous posons certaines questions par rapport à la fermeture sociale de la profession enseignante. Par exemple, quelle relation pouvons nous établir entre savoir enseignant et marché? Quelle place existe pour les diplômés des programmes de formation à l'enseignement dans les marchés de travail actuels? Quel est leur salaire? Quel est leur degré d'autonomie professionnelle? Nous proposons ici quelques pistes de réponse à ces questions.

Considérant la relation entre le savoir enseignant et le marché, une façon simple de l'analyser est en observant le nombre de diplômés des programmes de formation à l'enseignement et leurs conditions de travail. Si nous prenons le cas du Québec (tableau XIII), dépendamment de la taille de l'université, une centaine de nouveaux enseignants peuvent être diplômés à chaque année dans le domaine de l'enseignement primaire. Par exemple, pour l'UdeM, ce sont 171 nouveaux enseignants du primaire qui ont obtenu leur diplôme en 2015. En Ontario (tableau XIV), dans la plupart des universités les étudiants inscrits à la faculté d'éducation (tous cycles confondus) représentent de 5 % à 10 % de la population étudiante, sauf à l'université Nipissing, où les étudiants en éducation représentent presque 30 % du total des étudiants. Pour le cas

ontarien, et comme nous l'avions expliqué plus tôt, le gouvernement a décidé d'allonger la durée de la formation en 2015, entre autres choses, pour réduire le nombre de diplômés par année et ainsi permettre une meilleure relation entre formation et marché de l'emploi.

Tableau XIII. Les 12 universités québécoises qui offrent le programme de formation initiale en éducation préscolaire et enseignement primaire

Université	Ville du campus principal	Nombre d'étudiants (Université)	Faculté/Département d'éducation	Nombre d'étudiants (Faculté/Département d'éducation)
UDEM	Montréal	44 967 (sans écoles affiliées) (Année : 2015)	Faculté des sciences de l'éducation	3 543 (7,7 %)
UQAM	Montréal	43 314 (Année 2015)	Faculté des sciences de l'éducation	5 781 (13 %)
MCGILL	Montréal	39 988 (Année 2015)	Faculty of Education	2 707 (6,8 %)
CONCORD	Montréal	46 378 (Année 2015)	Department of Education (Faculty of Arts and Science)	21 428 (Arts and Science - ND pour le dép. d'éducation)
LAVAL	Québec	42 981 (Année : 2013)	Faculté des sciences de l'éducation	3 386 (7,9%)
SHERBR	Sherbrooke	30 328 (Année : 2015)	Faculté d'éducation	8 053 (26,5 %)
UQTR	Trois Rivières	14 500 (Année : 2016)	Département des sciences de l'éducation	ND
UQAC	Chicoutimi	7 500 (Année : 2014)	Département des sciences de l'éducation	ND
UQAR	Rimouski, Lévis	7 270 (Année : 2015)	Unités départementales du secteur disciplinaire des sciences de l'éducation	2 000 (27,5 %)
UQO	Gatineau	7 168 (Année : 2014)	Module de l'éducation (programmes de 1er cycle)	ND

Université	Ville du campus principal	Nombre d'étudiants (Université)	Faculté/Département d'éducation	Nombre d'étudiants (Faculté/Département d'éducation)
UQAT	Rouyn-Noranda	3 353 (Année : 2015)	Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation	ND
BISHOP	Sherbrooke (Lennoxville)	2 756 (Année : 2013)	School of Education	330 (12%)

Tableau XIV. Les 13 universités publiques en Ontario qui offrent le programme de formation initiale en enseignement primaire

Université	Ville du campus principal	Nombre d'étudiants (Université)	Faculté/Département d'éducation	Nombre d'étudiants (Faculté/Département d'éducation)
TORONTO	Toronto	86 709 (Année : 2015)	Ontario Institute for Studies in Education (OISE)	3 643 (4 %)
YORK	Toronto	51 286 (Année : 2015)	Faculty of Education	966 (2 %)
OTTAWA	Ottawa	38 631 (Année 2015)	Faculty of Education	1 963 (5 %)
WESTERN	London	29 152 (Année 2014)	Faculty of Education	1 319 (4,5 %)
QUEENS	Kingston	22 114 (Année : 2014)	Faculty of Education	ND
WILFRID L.	Waterloo	18 395 (Année : 2015)	Faculty of Education	1 141 (6 %)
BROCK	St. Catharines	17 930 (Année : 2013)	Faculty of Education	1 439 (8 %)
WINDSOR	Windsor	16 056 (Année : 2014)	Faculty of Education	558 (9 %)
ONTARIO	Oshawa	10 113 (Année : 2015)	Faculty of Education	ND
LAURENTIAN	Sudbury	9 002 (Année : 2015)	Faculty of Education	393 (4 %)

Université	Ville du campus principal	Nombre d'étudiants (Université)	Faculté/Département d'éducation	Nombre d'étudiants (Faculté/Département d'éducation)
		2015)		
TRENT	Peterborough	8 022 (Année : 2014)	School of Education	269 (3 %)
LAKEHEAD	Thunder Bay	7 710 (Année : 2015)	Faculty of Education	830 (10 %)
NIPISSING	North Bay	5 309 (Année : 2015)	Schulich School of Education	1 486 (28 %)

Alors même si les programmes universitaires ont un certain contingent qui répond en principe aux besoins de recrutement des nouveaux enseignants, le marché fermé de l'enseignement dans les deux provinces ne garantit pas l'accès à des emplois stables ou même à des emplois pour lesquels les enseignants ont été formés. Qui plus est, le marché de l'enseignement n'amène pas à un statut social élevé. Dans les deux provinces c'est surtout le début de la profession qui s'avère difficile. Au Québec, 41% des enseignants du primaire et 43% des enseignants au secondaire avaient un statut précaire en 2010 – 2011 (Service Canada, 2015a, 2015b). Dans le cas de l'Ontario, moins de la moitié des enseignants ont trouvé des emplois stables ou à plein temps lors de leur première année d'enseignement en 2015 et un enseignant sur trois prend quatre ans pour décrocher un emploi à temps plein (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2015f). De ce fait, même si dans les deux provinces le marché de l'emploi pour les enseignants s'améliore avec le temps, il n'en résulte pas moins que les enseignants professionnels n'ont pas un accès aisé à des conditions d'emploi de qualité.

D'autre part, cette relation entre savoir et marché signifie que les professions doivent aussi rivaliser contre d'autres groupes pour garder leurs privilèges. Dans les deux provinces, le marché « fermé » de l'emploi a des fissures. Au Québec, les

« tolérances d'engagement »³⁸ du ministère permettent aux écoles privées et publiques d'engager des enseignants qui n'ont pas de brevet ou de permis d'enseignement, et en Ontario les écoles privées peuvent engager des enseignants sans brevet. Cela veut dire que d'autres professionnels peuvent pénétrer le marché de l'enseignement.

Une autre manière d'analyser les concepts de savoir et marché est en observant le salaire des professionnels. Par exemple, Ingersoll (2004), dans son analyse sociologique du statut professionnel des enseignants aux États-Unis, concluait que les enseignants étaient beaucoup moins payés que des diplômés universitaires dans d'autres domaines, et même encore moins payés que d'autres occupations comme les superviseurs de ventes : « teaching is paid less than many other occupations and far less than traditional professions » (Ingerson, 2004, p. 111). Qu'en est-il du cas de la profession enseignante au Québec et en Ontario?

Au Québec, le salaire en début de carrière des enseignantes et enseignants du primaire était de 38 641 \$ par année en 2009, et il était de 41 004 \$ en Ontario. Mais si ce salaire est plus élevé en Ontario au début de la carrière, il est légèrement plus élevé à l'échelon maximum au Québec (69 387 \$) qu'en Ontario (69 277 \$) (Statistique Canada, 2011). En comparant le revenu d'emploi moyen annuel des enseignantes au niveau secondaire (55 000 \$) et celui des enseignantes du niveau primaire et préscolaire (54 000 \$) avec d'autres professions dites « féminines » au Québec, celui-ci se trouve un peu plus bas que pour d'autres professions comme l'infirmier (59 000 \$), l'enseignement au niveau collégial (57 000 \$), et la comptabilité (56 000 \$). De plus, un écart de 11 % existe entre le revenu des enseignants du niveau secondaire (61 000 \$) et celui des enseignantes (Cloutier-Villeneuve, 2015). En Ontario, pour sa part, une infirmière en début de carrière aura un salaire annuel de 58 800 \$ (Registered Nurses' Association of Ontario, 2010), ce qui signifie un écart de 30 % entre les deux professions (enseignement et infirmerie).

³⁸ Voir :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Demande_tolerance_engagement_FR.pdf

Finalement, la fermeture sociale de la profession enseignante est complexe, car une difficulté essentielle se présente : convaincre le public qu'un savoir portant sur les matières scolaires communes et non ésotériques constitue une forme d'expertise professionnelle exclusive, alors même que l'on tente de faire de la pédagogie un système formel de savoir professionnel (Labaree, 1992, cité par Bourdoncle, 1993), bien qu'elle ait encore de la difficulté à se faire reconnaître.

Dans ce sens, il faut considérer que les savoirs et compétences qui seront acquis par les enseignants au terme de leur formation doivent en effet être au centre des préoccupations politiques, car c'est un enjeu directement lié à la revalorisation de la profession enseignante :

Aujourd'hui les compétences dont doivent être dotés tous les enseignants à l'issue de leur formation sembleraient devoir être au centre des préoccupations des responsables politiques. L'enjeu est de taille car la revalorisation du statut de la profession enseignante en dépend étroitement, de même que l'assurance que les enseignants débutants ne se trouvent pas démunis pour s'intégrer dans la vie professionnelle et pour délivrer un enseignement de qualité. (Ministère de l'Éducation nationale, Concertation sur la refondation de l'école de la République, 2012, p. 5)

Par ailleurs, le savoir formel, pour qu'il soit véritablement reconnu, doit obéir à une certaine standardisation qui permet, du moins en principe, une certaine uniformité et homogénéité dans la base de connaissances propre à une profession. Or, ceci n'est pas le cas dans la profession enseignante. Par exemple au Québec, même si les programmes de formation des enseignants du primaire sont basés pour la plupart sur une même structure (un baccalauréat de 4 ans dans un modèle à diplôme unique), ils varient considérablement, d'une université à l'autre, en termes de contenus, d'organisation de la formation ainsi qu'en termes de l'importance allouée à chaque domaine de formation. De ce fait, si les balises du ministère, à travers son référentiel des 12 compétences professionnelles et le processus d'agrégation des programmes à travers le CAPFE, sont assez formelles, elles laissent aussi beaucoup de marge de manœuvre aux universités.

Pour le cas ontarien, les normes d'exercice et d'éthique de la profession enseignante publiés par l'ordre professionnel guident en principe la formation dans les universités de la province. Or, ces normes laissent aussi beaucoup de marge de manœuvre aux universités, lesquelles offrent des programmes de formation encore plus variés qu'au Québec, car ceux-ci possèdent des structures et des durées diverses, ce qui fait en sorte que les enseignants ont une base de connaissances propre à leur parcours singulier. Ici, nous ne critiquons pas le fait que les enseignants ontariens aient des connaissances qui proviennent d'autres domaines. Bien au contraire, cet état de chose produit à notre avis un avantage par rapport au Québec. Néanmoins, cela fait en sorte que la base de connaissances propre aux enseignants ontariens soit d'autant plus éclatée et difficile à établir.

5.4. Une formation professionnelle ou académique pour les enseignants?

La comparaison Québec – Ontario ramène un débat essentiel dans la formation des enseignants : faut-il offrir une formation académique ou professionnelle aux enseignants ? Ou un mélange des deux ?

Entre ces deux modèles de formation (académique et professionnel), il existe des oppositions essentielles concernant le savoir à la base de la formation, des oppositions entre la discipline enseignée et les savoirs théoriques, et la professionnalisation; entre départements « disciplinaires » et ceux « d'éducation »; et des questions qui concernent les partenariats université-école qui permettent des modèles de formation en alternance :

Au cours de ces trente dernières années, on assiste dans la plupart des pays au choix de l'université comme lieu de formation des enseignants. Le débat entre formation théorique et professionnalisation est alors internalisé au sein de l'université, ce qui est supposé améliorer le dialogue et la recherche de bons équilibres. [...] La question fondamentale reste, pour tous les décideurs, la recherche du meilleur équilibre possible entre l'accentuation du savoir académique et l'amélioration des compétences

professionnelles. (Ministère de l'Éducation nationale, Concertation sur la refondation de l'école de la République, 2012, p. 2)

La réponse à la question de la formation professionnelle ou académique n'est pas simple. Un exemple de cette complexité est qu'il n'existe pas d'accord concernant « le meilleur » modèle de formation à l'enseignement. Dans le cas de l'Europe, la part relative de la formation académique ou professionnelle est très variable suivant les pays :

[L]orsque la formation est donnée au niveau universitaire, la part réservée à la formation professionnelle varie de 13% à 70% (pour les enseignants des écoles primaires). [...] En ce qui concerne les enseignants du secteur secondaire inférieur, le temps consacré à la formation professionnelle varie de 9 % à 58 %. [...] Pour le secteur secondaire supérieur, le temps consacré aux compétences pédagogiques (théorique et pratique) dans la formation professionnelle dépasse rarement 30%. (Ministère de l'Éducation nationale, Concertation sur la refondation de l'école de la République, 2012, p. 4)

Au Canada, le Québec, avec sa formation professionnelle à diplôme unique, représente l'exception par rapport au reste du pays. Dans les autres provinces, des structures intégrées et consécutives de formation sont offertes pour les étudiants, les consécutives étant les plus communes partout (Nickel, O'Connor et Falkenberg, 2015; Hirschhorn et MacDonald, 2015).

Cela dit, qu'importe le modèle, il découle de cette comparaison que plusieurs questions doivent encore être posées concernant la formation des enseignants. Par exemple, à propos des enjeux concernant les disciplines des matières enseignées à l'école. Shulman (1986) avait déjà posé la question : « Where did the subject matter go? What happened to the content? » (p. 5). Le débat sur la formation aux disciplines de référence et son lien avec la formation des enseignants est de longue haleine. En effet, la professionnalisation de l'enseignement supérieur dans tous les domaines de formation a impliqué forcément la remise en cause de la dimension académique des diplômes, incluant les contenus des disciplines de référence. Néanmoins, à l'heure

actuelle, comme expliquent Doray, Tremblay et Groleau (2015), la différence entre formation professionnalisante et formation disciplinaire n'est pas aussi arrêtée qu'elle ne le paraît, le degré et la forme de professionnalisation des programmes variant considérablement selon les départements, facultés, disciplines et universités. Dans le cas de l'enseignement, certaines universités offrent des contenus portant sur l'aspect disciplinaire de la matière à enseigner, tandis que dans d'autres, ces contenus ont été effacés des programmes et absorbés par les didactiques des matières. Selon le rapport du CAPFE (2015), l'enjeu de la formation disciplinaire pour les enseignants au Québec a été déjà souligné et débattu :

[I]l est difficile de ne pas faire de liens entre la reconnaissance qui est maintenant accordée à la formation disciplinaire et les incessantes critiques adressées à la formation des maîtres. En effet, dans la société civile, ils sont plusieurs à demander un renforcement des connaissances disciplinaires et à tirer à boulets rouges sur la dimension psychopédagogique de la formation à l'enseignement. Quelle que soit la qualité des bases sur lesquelles plusieurs fondent leurs discours, ces derniers prennent presque toute la place, parce qu'on ne leur répond pas. La place des disciplines, des didactiques de ces disciplines et celle de la psychopédagogie demeurent un enjeu chaudement débattu. Il ne consiste pas à savoir qui va gagner mais d'identifier les personnes et les structures qui optimaliseraient et reconnaîtraient la contribution de chacun. Il y a là un défi pour les programmes de formation. (CAPFE, 2015, p. 39)

D'un autre côté, il y a les enjeux liés aux disciplines provenant des sciences humaines et sociales, incluant les fondements de l'éducation. Ces fondements représentent un domaine de formation qui permet aux enseignants de réfléchir aux enjeux politiques, éthiques, culturels et sociaux qui entourent leur profession. Les cours en sciences de l'éducation, de par leurs contenus, sont censés amener les enseignants à développer une certaine réflexion touchant le règlement, la structure, les politiques, les lois et les valeurs régissant l'école. Ce sont des cours qui permettraient de porter un regard critique et d'analyser le rôle de l'enseignant dans le contexte scolaire, qui amènent une réflexion sur la profession enseignante ainsi que sur l'éthique professionnelle et la déontologie, et qui s'occupent de l'histoire et l'évolution de l'éducation et des enjeux sociaux autour de l'école. Ces cours portent aussi sur une

réflexion autour des théories et grands courants pédagogiques. C'est un domaine qui touche, enfin, l'identité professionnelle des enseignants et leur rôle social et professionnel. Or, comme nous avons discuté auparavant (Tardif, Robichaud et Morales Perlaza, 2015), on assiste depuis des décennies à une réduction systématique des sciences sociales (histoire, sociologie, anthropologie, politique, démographie, etc.) ainsi que des traditions culturelles, philosophiques et critiques dans les programmes de formation à l'enseignement, au profit d'une vision plus technique de cette formation. De l'analyse réalisée dans le cadre de cette thèse, nous estimons que ce domaine occupe une place négligeable dans les programmes de formation des universités.

Face à tous ces enjeux, quel type de formation offrir aux enseignants? Une question à laquelle il n'y a pas de réponse facile. L'académisation des diplômes dans plusieurs contextes a été déjà critiquée lors du tournant de la professionnalisation des années 1980 et 1990, à cause de son éloignement du milieu pratique. Ensuite, la professionnalisation a été critiquée car elle est devenue techniciste et trop basée sur un savoir pratique qui éloigne l'enseignant des savoirs théoriques essentiels pour l'exercice de sa profession. En général, la formation à l'enseignement et l'articulation entre théorie et pratique, entre université et école, n'a jamais été facile. Le moment est venu de trouver un équilibre entre les fondements de l'éducation et les méthodes d'enseignement, entre les autres disciplines et l'éducation, entre savoirs théoriques et savoirs pratiques :

Are teacher education faculties no further ahead than in the 1990s despite multiple efforts at restructuring? It would appear that some researchers feel this is the case. In their more recent article on re-imagining teacher education, Grossman, Hammerness and McDonald (2009) recommend that "... [teacher educators] undo a number of historical divisions that underlie the education of teachers. These include the curricular divide between foundations and methods courses, as well as the separation between the university and schools" (p. 273). Grossman and colleagues see this disconnect as detrimental to teacher preparation for a variety of reasons, including widening the gap between theory and practice and undermining the practical knowledge of teachers through an emphasis on conceptual knowledge. (Thomas et Kane, 2015, p. 162-163)

CONCLUSION

Nous avons débuté cette thèse par deux questions essentielles qui représentent l'objet même de notre recherche : « Qu'est-ce qu'un enseignant sait? » et « qu'est-ce qu'un enseignant devrait apprendre et savoir au terme de sa formation initiale? ». En effet, dans cette thèse, nous nous sommes attardée à l'analyse d'une dimension problématique de la professionnalisation des enseignants : la base de connaissances ou les « savoirs » des enseignants. Le domaine des « savoirs » des enseignants est un domaine extrêmement vaste, alimenté de plusieurs approches théoriques et de recherche. Notre recherche a donc porté sur une partie restreinte de ce vaste champ : les savoirs à la base de la formation des futurs enseignants, c'est-à-dire, les savoirs devant s'acquérir dans le cadre de la formation universitaire. Ces savoirs, que nous avons identifié comme étant des savoirs « formels », s'opposent, mais en même temps, se complémentent, avec les savoirs « pratiques » ou « d'expérience » que les enseignants construisent dans l'exercice de leur fonction.

Pertinence et apports de la recherche

Le choix de nous intéresser à l'analyse des savoirs professionnels dans le cadre de la formation universitaire s'est avéré pertinent, car bien que la formation des enseignants dans plusieurs contextes sociaux soit universitarisée depuis les années 1960 et 1970, celle-ci demeure problématique : des débats se poursuivent depuis plusieurs années concernant le type de formation que les enseignants doivent recevoir (une formation professionnelle, académique, alternative, théorique, pratique...). De plus, les questions concernant la formation à l'université sont devenues un enjeu politique, les gouvernements ayant démontré un grand intérêt pour l'amélioration de la formation des enseignants, car celle-ci est considérée cruciale dans la réussite des élèves.

Cette recherche s'est donc inscrite dans le contexte plus large de la professionnalisation de l'enseignement, et elle s'est intéressée plus spécifiquement aux

savoirs formels qui proviennent de la formation universitaire. Elle se situe en contexte canadien, où les réformes professionnalisantes de la formation des enseignants ont vu le jour à partir de la fin des années 1980, amenant avec elles des changements importants dans la conception du savoir devant se trouver à la base de la formation. Elle s'est particulièrement penchée sur l'étude de ces savoirs dans les deux plus grandes provinces canadiennes, le Québec et l'Ontario. Des provinces voisines où plus de la moitié des enseignants canadiens sont formés, où la mobilité de ces derniers est une réalité, mais où les différences dans les approches de formation ont fait d'elles deux cas pertinents pour une comparaison. La comparaison du savoir formel était pertinente et novatrice, car elle permettait aussi de démontrer les enjeux contextuels, historiques et politiques, qui influencent les conceptions du savoir, de même que les influences que ces enjeux ont eu ensuite sur les approches de formation.

De ce fait, la double pertinence (scientifique et sociale) de cette recherche, réside dans le fait qu'aucune étude comparative pancanadienne ne permettait de comprendre les enjeux liés au savoir professionnel des enseignants et leur formation, en lien avec l'encadrement historique et politique du savoir dans les provinces canadiennes. Cette recherche a ainsi permis de comprendre la dynamique liant le phénomène de la professionnalisation de la formation enseignante et son adaptation au sein des programmes de formation au Québec et en Ontario, ce qui a par conséquent permis d'acquérir une nouvelle compréhension des rapports entre les sphères professionnelles, les décisions politiques et la mise en place et l'organisation des programmes de formation par les universités.

Pour l'analyse de cette dynamique du savoir, cette recherche s'est située dans le champ de la sociologie des professions. L'approche néo-wébérienne, à travers l'apport de Friedson, Larson et Abbot, nous a permis de lier trois enjeux essentiels du savoir : l'enjeu académique (notamment le savoir formel, provenant de la recherche et de la formation universitaire), l'enjeu politique (notamment l'encadrement de l'État et la mise en place de standards et de référentiels de compétences qui encadrent la formation) ainsi que l'enjeu historique (notamment l'évolution du savoir enseignant

selon les instances officielles). Cette conceptualisation du savoir nous a amenée à proposer deux volets de recherche : un premier volet portant sur les dimensions *politique et contextuelle* du savoir à travers une analyse de 70 documents politiques et de recherche au Québec et en Ontario; et un second volet de recherche comportant l'analyse de la dimension *formelle* du savoir, à travers une analyse descriptive et comparative de 1030 descriptifs de cours de programmes de formation à l'enseignement primaire dans 25 universités dans ces deux provinces.

Du premier volet de recherche, et notamment de l'analyse de 80 ans d'histoire, nous avons démontré des évolutions similaires qui existent dans la conception ancienne du savoir enseignant et de sa rationalisation au Québec et en Ontario. En suivant la conceptualisation de Weber, il apparaît que la figure de *l'expert* a remplacé l'ancienne conception de l'enseignant en tant que *figure d'autorité morale* dont l'avait doté l'Église. Bien qu'il existe dans les deux provinces des évolutions semblables dans la tentative de rationalisation du savoir, l'analyse a révélé des différences dans ces évolutions historiques. Au Québec, la science pédagogique a donné une importance accrue à la psychologie et les compétences dites « psychopédagogiques » ont caractérisé les nouveaux programmes de formation universitaires des années 1970. Bien que ces programmes aient été vite critiqués, et que le tournant des années 1990 et 2000 a rapidement apporté des changements importants dans les structures de formation, les compétences psychopédagogiques, de pair avec des compétences didactiques, ont continué de caractériser le savoir professionnel des enseignants québécois.

En Ontario, l'éducation libérale a été promue par les plus importants rapports portant sur la formation des enseignants depuis les années 1950, faisant en sorte que depuis l'universitarisation de la formation dans cette province, les études « académiques » occupent 75 % de la formation. Ainsi, bien que dans la formation professionnelle des enseignants ontariens, tel qu'analysée dans cette thèse, les compétences psychopédagogiques et didactiques occupent aussi une place prépondérante, il ne faut pas oublier que cette formation professionnelle correspond à

25 % de toute la formation des futurs enseignants. Ainsi, la « discipline », que ce soit la littérature, l'histoire, l'économie, la philosophie, la psychologie, les sciences physiques ou biologiques, fait encore partie de la formation initiale des enseignants dans cette province.

Les différences entre les deux approches de formation au Québec et en Ontario ont donc des implications importantes sur la conception actuelle de l'enseignant professionnel. En effet, deux types de formation, académique et professionnelle, se trouvent à la base des différences essentielles entre ces deux provinces. Dans le cas du Québec, la formation qui vise surtout la maîtrise de compétences professionnelles implique que la culture théorique de base, essentielle à la transmission de connaissances, est laissée de côté ou qu'elle occupe une place très limitée dans la formation. Dans le cas ontarien, il s'agissait, jusqu'à 2015, de la formation professionnelle la plus courte pour les enseignants au Canada, ce qui pouvait être interprété comme une faiblesse, car les enseignants ayant une formation universitaire académique de 3 ou 4 ans, mais seulement un an de formation professionnelle et 40 jours de stages, étaient moins exposés au développement de compétences professionnelles leur permettant la pratique de leur profession. Les changements de 2015 en Ontario semblent pouvoir remédier à cette problématique, octroyant aux enseignants ontariens une formation mieux équilibrée, académique et professionnelle. Le modèle ontarien, enfin, semble pouvoir se rapprocher davantage de la conception de *l'expert*, au sens néo-wébérien, à travers le nombre plus élevé de savoirs théoriques à la base de leur formation. Néanmoins, il faut ici souligner que le modèle ontarien, académique et professionnel, implique que des facultés disciplinaires et d'éducation forment les enseignants. Mais la dynamique inter-facultaire pose aussi la question de la formation professionnelle en milieu universitaire, ainsi que le rapport complexe, à la fois complémentaire et d'opposition, entre l'université et les professions (Lessard et Tardif, 2006).

Du second volet de recherche, nous avons pu établir que la formation des enseignants au Canada diffère non seulement d'une province à l'autre, mais aussi au

sein d'une même province. Malgré les différences inter et intra provinciales, nous avons constaté que dans les deux provinces, la formation professionnelle est dominée par deux domaines : la didactique et la psychopédagogie. De plus, tant au Québec qu'en Ontario, les stages sont aussi dominants et des cours dits « d'intégration » sont présents dans presque toutes les universités, permettant d'assurer un certain lien entre la théorie et la pratique. Parfois, ces cours permettent aussi de réaliser un lien entre théorie-pratique-recherche, les enseignants en formation ayant des opportunités de développer des compétences en méthodes de recherche en lien avec leurs premières expériences pratiques. Néanmoins, les cours de méthodes de recherche, ou ces liens avec la recherche, ne sont pas présents dans toutes les universités, et là où ils le sont, ils occupent une place négligeable dans les programmes de formation initiale. Dans les deux provinces, les cours portant sur les sciences de l'éducation occupent aussi une petite place dans les programmes. Enfin, les cours portant sur les matières à enseigner à l'école, ne sont pas présents dans toutes les universités québécoises et ils sont absents de la formation professionnelle en Ontario. Nous établissons ici deux hypothèses : la discipline a été complètement intégrée dans les cours de didactique et, dans le cas de l'Ontario, elle se trouve ailleurs dans le modèle de formation, notamment dans la formation académique. Or, la présence de ces disciplines est variable selon le baccalauréat réalisé par chaque enseignant.

Dans cette recherche nous avons aussi analysé le rôle de l'État vis-à-vis les universités en ce qui concerne la mise en place des programmes de formation initiale des enseignants au Québec et en Ontario. Bien que la recherche comparative au Canada présente déjà des réponses pertinentes concernant la gouvernance de la formation dans les provinces (Grimmett, 2009; Young et Boyd, 2010; Walker et von Bergmann, 2013), nous questionnons la caractérisation de l'Ontario comme ayant une gouvernance « professionnelle ». De l'analyse historique ici réalisée, et parce que la mise en place de l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a été imposée par l'État aux enseignants, qui s'y sont toujours opposés, nous proposons de la considérer comme une gouvernance « corporative » (Johnson, 1972) ou un « Quango », soit une organisation non gouvernementale quasi-autonome (« *Quasi*

Autonomous Non Governmental Organisations ») (Basu, 2004). Ces concepts renvoient au fait que l'ordre des enseignants en Ontario peut être considéré comme étant une stratégie de l'État pour octroyer à la profession une autonomie relative en utilisant des formes anciennes de professionnalisation (corps, confréries, associations professionnelles) et idéologiques (mission, vocation, service public), s'assurant en même temps que les mécanismes de contrôle sont reproduits par les groupes professionnels.

Cela dit, et bien que dans les deux provinces l'État exerce une influence considérable dans l'institutionnalisation, la rationalisation et la professionnalisation du savoir et de la formation des enseignants depuis plusieurs années, nous avons constaté que les universités ont aussi une large marge de manœuvre dans la mise en place et dans l'organisation spécifique des contenus des programmes de formation. De ce fait, nous trouvons des différences importantes dans ces programmes d'une université à l'autre, au sein d'une même province, ce qui démontre que le savoir formel, dans le cas de l'enseignement, résiste à sa standardisation au sens néo-wébérien.

Mais si le savoir enseignant semble, d'après cette analyse, résister à la standardisation, il faut se demander si c'est le même cas pour d'autres professions reconnues, comme la médecine et le droit. Qu'en serait-il si nous réalisions cette même analyse et comparaison pour les programmes de formation en droit, en médecine, ou dans d'autres professions? Découvririons-nous nécessairement un programme de formation semblable parmi les différentes universités? Pour l'instant, nous n'avons pas trouvé de recherches semblables dans d'autres domaines qui pourraient nous donner des pistes de réponse. Nous constatons toutefois que la problématique qui existe dans la conception du savoir à la base d'une profession n'est pas particulière à l'enseignement. En effet, des écrits provenant d'autres domaines professionnels laissent entrevoir que le savoir à la base des professions concernées est d'autant plus complexe à établir que celui des enseignants. De plus, dans certains cas, des auteurs semblent croire que le savoir des enseignants est bien défini et facile à établir! Ces

postulats sont bien exemplifiés à travers la citation suivante dans le domaine du savoir professionnel en pharmacie :

By definition, all professions are knowledge based as this is one of the distinguishing features of a professional group. For example, the teacher of chemistry has subject-specific knowledge, pedagogical knowledge on how to teach the subject effectively, and a vast array of general practical knowledge in order to fulfil their role as a teacher. It is apparent when teachers are using their knowledge as this can be observed and measured in the classroom. In contrast, what a pharmacist does in everyday practice cannot be analyzed in such a way as to determine whether pharmacy is a knowledge-based profession. (Waterfield, 2010, p. 2)

Ainsi, comme c'est le cas pour une sociologie du savoir professionnel dans plusieurs domaines, des efforts ne devraient pas être ménagés dans la recherche du savoir formel à la base de la profession enseignante. De plus, en sachant que cette problématique n'est pas particulière à l'enseignement, nous serions peut-être mieux à même de situer l'enseignement en tant que « profession ». De ce fait, le rôle des États, des chercheurs, mais aussi des enseignants eux-mêmes doit être mieux défini dans cette recherche de valorisation professionnelle, en prenant en considération que la professionnalisation ne dépend pas seulement d'un savoir standardisé ou théorique, mais que d'autres enjeux sociaux et politiques l'influencent également.

Si le savoir enseignant est encore considéré comme problématique, car il résiste à sa standardisation, rappelons ici les propos de Lang (2009) soulignés dans le premier chapitre, selon lesquels la question des savoirs de référence d'un groupe professionnel est imbriquée avec des enjeux contextuels – historiques, sociaux, politiques, ainsi que géographiques – qui font en sorte qu'une diversité existe entre eux et donne comme résultat des modèles de professionnalité qui se différencient les uns des autres, comme c'est le cas du Québec et de l'Ontario. Cela indique qu'une formation initiale à l'enseignement, bien fondée et bien structurée, et basée sur la recherche, n'implique pas nécessairement qu'il existe ou qu'il doit exister un seul curriculum formel de formation (Young et Boyd, 2010), mais que des initiatives et des interprétations locales peuvent aussi répondre aux besoins de formation différents pour les futurs enseignants.

Ces particularités locales devraient rester ouvertes à connaître des initiatives réalisées ailleurs dans un souci d'amélioration continue de la formation. D'où l'importance de la recherche comparative dans ce domaine.

Dans ce sens, nous ne tentons pas ici de proposer un modèle de formation unique pour toutes les provinces canadiennes, car, tel qu'expliqué par Kitchen (2009), la responsabilité provinciale qui existe au Canada en matière d'éducation depuis 1867 fait en sorte que le dialogue national ou même des accords nationaux soient difficiles à promouvoir, une approche pancanadienne de formation des enseignants étant donc improbable. Néanmoins, le partage d'informations à propos de la recherche et des réformes de la formation au Canada peut jouer un rôle important pour le développement de la connaissance dans le but d'améliorer les programmes de formation.

Dans ce contexte, il est donc important de mieux comprendre les différences intra et interprovinciales dans la formation initiale à l'enseignement, car, comme nous l'avons constaté, quatre ans de formation au Québec ne représentent pas la même chose qu'en Ontario, et les savoirs des enseignants dans ces deux provinces demeurent fortement hétérogènes. Enfin, comprendre la formation des enseignants d'un point de vue comparatif permet de mieux saisir les différences à l'heure actuelle où la mobilité interprovinciale et internationale des enseignants est une réalité, et où les localités veulent répondre aux besoins immédiats de leur milieu. Finalement, les différences interprovinciales ici établies peuvent être comprises de manière générale à travers les deux modèles de formation auparavant annoncés : une formation plus professionnalisante au Québec et une sorte de combinaison de formation professionnelle et académique en Ontario.

Sans revenir sur les complexités qui concernent le choix d'un modèle de formation plus professionnel ou académique, discutées dans le chapitre 5, nous rappelons que dans le cas du Québec, le choix d'une formation plus professionnalisante a amené des problématiques qui concernent la conception de l'« enseignant cultivé »,

laquelle se trouve au cœur des conceptions ministérielles de la formation des enseignants, mais que nous ne trouvons pas dans les programmes de formation.

En effet, selon Roger et Desbiens (2015), qui ont analysé les modèles de professionnalisation des enseignants au Québec selon le référentiel de compétences du ministère, il y aurait dans la plupart de leurs énoncés d'introduction au référentiel une vision critique de la professionnalisation (en lien avec les théories néo-wébériennes). Par exemple, ils expliquent que le gouvernement avait promu une vision de l'acte d'enseigner comme étant quelque chose de flou et complexe, vision donc contraire de celle d'une technicité de la profession; ils ont aussi trouvé des énoncés accordant de l'importance au jugement professionnel, en se basant sur plusieurs sources, dont la recherche en éducation. Selon ces mêmes auteurs, la vision de l'« enseignant cultivé » promue par le référentiel de compétences de 2001, se base sur une culture d'humanisme pragmatique de l'éducation que l'on trouve au Québec depuis la publication du Rapport Parent, et ce, dans le cadre de l'idéal d'une société du savoir et d'une culture professionnelle ancrée dans des connaissances scientifiques. Ainsi, à cette époque, le passage d'un savoir traditionnel vers un savoir scientifique en enseignement a revendiqué une conception de la science dans une acception pragmatique et utile (Roger et Desbiens, 2015). Cette rationalisation du savoir enseignant, que nous avons expliqué dans le quatrième chapitre, fait en sorte que la « science pédagogique » acquiert un statut important dans le modèle de professionnalisation des enseignants. Il apparaît donc, selon l'analyse de Roger et Desbiens, que l'humanisme pragmatique reste au cœur des conceptions actuelles de l'enseignant professionnel au Québec, mais en favorisant en même temps un discours « critique » de la formation.

Néanmoins, à l'instar de Roger et Desbiens, nous avons démontré que la soit disant vision « critique » est présente dans les conceptions officielles (notamment à travers le concept de l'enseignant cultivé), mais elle n'est pas visible dans les programmes de formation. Ainsi, la formation initiale à l'enseignement au Québec inciterait finalement très peu les enseignants à s'interroger sur leurs valeurs

pédagogiques de même que sur les grands enjeux éducatifs auxquels ils doivent faire face (Roger et Desbiens, 2015). Le volet académique, particulièrement absent de la formation au Québec, nous semble donc problématique.

Enfin, dans les deux provinces, le début d'une certaine transformation et valorisation de la profession enseignante doit, oui, provenir de la formation universitaire, mais aussi du discours étatique et de la confiance publique, car le savoir à lui seul ne peut pas transformer la profession. En effet, si nous nous basons sur l'état actuelle de la formation à l'enseignement non seulement au Québec et en Ontario, mais aussi dans d'autres pays comme la Belgique, nous pouvons affirmer, à l'instar de Maroy et Cattonar (2002), que l'autonomie valorisée dans les discours de transformation de la profession enseignante est une autonomie restreinte et « individualisante ». Il s'agit ici d'une autonomie non pas collective de la profession (vis-à-vis les autorités scolaires ou les experts qui dictent les manières de faire, ou même vis-à-vis une conception large du rôle professionnel), mais d'une autonomie de l'enseignant envers lui-même : « l'enseignant est autonome uniquement dans le sens où il est capable d'autoréguler son action et de guider, seul, son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci » (Maroy et Cattonar, 2002, p. 412). Cette autonomie, pour ces auteurs, est de ce fait paradoxale, car les enseignants sont invités à être autonomes dans un contexte où les réformes promeuvent un usage plus homogène d'outils pédagogiques standards et visent à encadrer les pratiques enseignantes. La formation, de par les contenus qu'elle promeut, ne se voit-elle alors pas insérée dans une conception technique et instrumentale de la profession?

La formation des enseignants à l'heure actuelle dans plusieurs contextes se trouve remplie de contenus en lien avec une rationalité instrumentale de l'éducation, soit des savoirs qui permettent d'exercer une action concrète en classe (la didactique et la psychopédagogie, les deux disciplines prédominantes dans la formation professionnelle au Québec et en Ontario) qui, comme le dit bien LeVasseur (2015), sont sans aucun doute essentielles et fondamentales pour quiconque veut enseigner. Néanmoins, le problème porte surtout sur la réduction de l'enseignement à ces savoirs

dits « instrumentaux ». Il n'est pas surprenant de constater que les enseignants en formation n'accordent pas suffisamment d'importance aux savoirs provenant des fondements en éducation, et négligent ces savoirs car ceux-ci sont difficilement transférables à leur pratique. Peut-être faut-il alors, comme le dit LeVasseur (2015), ne pas les abolir de la formation, mais plutôt les transformer :

L'unanimité avec laquelle les enseignants affirment que la formation reçue aux sciences de l'éducation est trop théorique, abstraite et étrangère à la réalité de l'enseignement, ne peut-elle être interprétée comme une manière de dire qu'elle n'explore pas suffisamment les conditions sociales de l'enseignement? La solution aux problèmes de l'éducation et de l'enseignement consisterait moins en une abolition des sciences de l'éducation qu'en un réaménagement de celles-ci. Une vision moins psychologique de l'éducation, de l'élève et même de la culture ne devrait-elle pas faire un peu de place à une vision plus sociale et culturelle de ces différents éléments? (p. 88)

Limites de la recherche

Cependant, l'analyse du savoir formel dans le cadre de cette recherche, et les constats et conclusions qui en découlent, proviennent d'une collecte de documents politiques et de recherche, ainsi que d'informations provenant des sites Internet des universités québécoises et ontariennes. Nous avons ainsi analysé un savoir « prescrit » et cela comporte la première et plus importante limite de cette recherche. Par conséquent, nous ne présentons ici qu'une petite partie de ce qu'est un programme de formation à l'enseignement, laissant de côté des réalités qui échappent à cette recherche comparative.

Un aspect essentiel à la base de l'approche néo-wébérienne a ainsi été laissé de côté dans cette recherche : *la transformation du savoir* (Freidson, 1986). Elle se prête à une des critiques adressées par la littérature à Abbott et à Foucault, qui est que leur approche ne permet pas de connaître le point de vue des acteurs. Notre recherche souffre de la même limite, car elle non plus n'a pas permis de connaître la *transformation* du savoir formel en enseignement. Dans ce sens, cette recherche peut être considérée comme une application partielle de la théorie néo-wébérienne, en se

penchant sur certains aspects du savoir (l'encadrement politique, le contexte historique, et le savoir formel), mais laissant de côté d'autres aspects importants à la base de cette approche (la transformation du savoir, la fermeture sociale et la place du savoir dans le marché – ce dernier enjeu ayant été discuté très brièvement). L'approche néo-wébérienne en est une qui veut comprendre et analyser les différents enjeux sociaux, économiques et politiques qui entourent le savoir professionnel, d'où la complexité de son application, mais d'où aussi son intérêt.

De plus, nous n'avons pas dégagé ni présenté le processus d'élaboration ou de changements des programmes de formation suite aux transformations historiques discutées dans cette thèse. Dans le cas québécois, la transformation des programmes de formation à l'enseignement des années 2000 avait déjà été analysée par Gauthier et Mellouki (2006) dans leur ouvrage *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Ces auteurs ont en effet invité les divers acteurs sociaux, scolaires et universitaires responsables de la mise en place de nouveaux programmes en 2001-2002 à expliquer leur processus de création et de transformation. Les limites de cette recherche concernent enfin la complexité de l'analyse et de la comparaison de programmes de formation, car ils sont complexes et multifonctionnels. Un programme de formation opère dans une variété de points et de manifestations diverses, ce qui gêne, d'une certaine manière, la capacité des chercheurs à avoir une vue d'ensemble. L'on doit donc, généralement, se satisfaire d'une sélection partielle dans l'analyse du programme (Adamson et Morris, 2010).

Ouvertures

Or, la limite la plus importante de cette recherche, soit l'analyse partielle du savoir des enseignants dans deux provinces, ouvre des perspectives de recherche intéressantes. Cela nous amène à proposer des recherches futures qui concernent la transformation du savoir, au sens néo-wébérien, et notamment selon la perspective de Freidson. Une continuation de la recherche réalisée dans le cadre de cette thèse consisterait à analyser la transformation du savoir formel, provenant de la formation universitaire, selon les acteurs identifiés par Freidson : les *praticiens*, les

administrateurs et les *professeurs-chercheurs* en éducation. À travers des entrevues, des questionnaires, ou d'autres méthodes de recherche qui interrogent les participants, le savoir formel pourrait être mieux analysé et mieux compris dans le cadre de la formation universitaire. Qui plus est, à travers des recherches collaboratives avec des enseignants en insertion ainsi que des enseignants chevronnés, la transformation du savoir formel peut être mieux comprise dans le cadre de la pratique réelle de la profession, dans le but d'une amélioration des programmes de formation et de leur adaptation au milieu.

Dans un autre ordre d'idées, la recherche comparative du savoir formel peut être poursuivie dans d'autres provinces canadiennes, ainsi que dans d'autres contextes internationaux. L'approche néo-wébérienne étant méconnue en éducation, le cadre théorique utilisé dans cette recherche doctorale peut être utilisé dans d'autres recherches comparatives qui s'intéressent à une analyse sociologique, non seulement de la formation, mais de la profession enseignante en général. De ce fait, cette recherche réalise un apport essentiel au domaine en ayant mis à l'essai une approche théorique qui s'est avérée fructueuse pour le domaine de l'éducation comparée, de la sociologie des professions, ainsi que pour l'analyse de la profession et de la formation des enseignants.

RÉFÉRENCES GÉNÉRALES

- Abbott, A. (1988). *The System of the Professions. An Essay of the Division of Expert Labour*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- ACDE. (2006). *Accord sur la formation initiale à l'enseignement*. Récupéré de http://www.csse-scee.ca/docs/acde/acde_teachereducationaccord_en.pdf.
- Adamson, B. et Morris, P. (2010). Comparer des programmes d'études. Dans M. Bray, B. Adamson et M. Mason (dir.), *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes* (p. 242-260). Bruxelles, BE : De Boeck.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 27-40). Bruxelles, BE : De Boeck Université.
- Anadón, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel* (p. 1-20). Saint-Nicolas, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Becker, H. S., Geer, B. et Hughes, E. C. (1961) *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Ben-Peretz, M. (2011) Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 3-9.
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. (Les savoirs enseignants : différentes typologies et classifications d'un champ de recherche). *Revista Educação et Sociedade*, XXII(74), 59-76.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie* (105), 83-119.
- Bourdoncle, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. *Spirale, Revue de recherches en éducation* (13), 77-96.

- Brucy, G. (2012). Former pour rendre « employable »? Genèse d'une politique. Dans E. Quenson et S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes* (p. 23-34). Toulouse, FR : Octares.
- Canadian Education Association. (2007). *Public education in Canada: Facts, trends and attitudes 2007*. Toronto, ON : Canadian Education Association.
- Carbonneau, M. et Tardif, M. (2002). Introduction. Dans M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation* (p. 5-12). Sherbrooke, QC : CRP.
- Carlsen, W. (1991). Effects of New Biology Teachers' Subject-Matter Knowledge on Curricular Planning. *Science Education*, 75(6), 631-647.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession*. Washington, D.C. : Author. ED 268 120
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1983). *The Condition of Teaching. A State by State Analysis. A Carnegie Foundation Technical Report*. Lawrenceville, NJ : Princeton University Press
- Champy, F. (2012). *La sociologie des professions*. Paris, FR : Presses Universitaires de France
- Chan, A. S., Fisher, D. et Rubenson, K. (dir.) (2007). *The Evolution of professionalism: Educational policy in the provinces and territories of Canada*. Vancouver, BC : University of British Columbia, Centre for Policy Studies in Higher Education and Training.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage, Deuxième édition augmentée, 1991.
- Churukian, G.A. (1993). Development of a teacher education program. Dans G. Karagozoglou (dir.) *The Policies and models of teacher training in the Council of Europe Countries* (p. 14-16). Turkey : Doluz Elul University, Buca Faculty of Education.
- Cloutier-Villeneuve, L. (2015). Les principales professions féminines et masculines au Québec en 2010. *Institut de la Statistique Québec, Flash-info*, 16(3), 6-28

- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement - CAPFE. (2015). *Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec. Bilan des visites de suivi*. Québec, QC : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement.
- Connelly, M., Clandinin, D.J. et He, M.F. (1997). Teachers' Personal Practical Knowledge On The Professional Knowledge Landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Réactualiser la mission universitaire. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec, QC : Le Conseil.
- Crespo, M. (2013). L'université se professionnalise-t-elle au Canada? Une analyse longitudinale des choix de programmes de formation. *Série scientifique* (30). Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Crocker, R. et Dibbon, D. (2008). *Teacher Education in Canada. A Baseline Study*. Canada : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Dadier-Hénaut, A. (20 février, 2014) *L'emploi en éducation au Québec en 2014*. Jobboom. Récupéré de <http://www.jobboom.com/carriere/l-emploi-en-education-au-quebec-en-2014/>
- Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. doi : 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(35), 35-47. doi: 10.1177/0022487109348024
- Darling-Hammond, L. (in collaboration with Letitia Fickel, Maritza Macdonald, Kay Merseth, Lynne Miller, Gordon Ruscoe, David Silvernail, Jon Snyder, Betty Lou Whitford, Kenneth Zeichner) (2006a). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 873-902.
- Doray, P., Tremblay, É. et Groleau, A. (2015) Quelle professionnalisation dans les universités québécoises. *Formation emploi* [En ligne] (129). URL : <http://formationemploi.revues.org/4359>

- Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions. 3e édition*. Paris, FR : Armand Colin.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. London, UK : Allen Lane, The Penguin Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Brighton, UK : The Harvester Press.
- Freidson, E. (1970). *The Profession of Medicine*. New York, NY : Dodd, Mead et Co.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers: a Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Fullan, M., Galluzzo, G., Morris, P. et Watson, N. (1998) *The Rise & Stall of Teacher Education Reform*. Washington, D.C. : American Association of Colleges for Teacher Education
- Fullick, M. (2016). University websites: The so-so, the bad, and the egregious. *University Affairs / Affaires Universitaires*. Récupéré de <http://www.universityaffairs.ca/opinion/speculative-diction/university-websites-bad-egregious/>
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M. et Gaskell, J. (2008). *Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues. Prepared for the International Alliance of Leading Education Institutes*. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Récupéré de <http://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/CharacterizingITE.pdf>
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Martineau, S., Malo, A., Desbiens, J.-F. et Simard, D. (1998) *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Grimmett, P. (2008). Canada. Dans T. O'Donoghue et C. Whitehead (dir.), *Teacher Education in the English Speaking World* (p. 23-44). United States : Information Age Publishing.
- Grimmett, P., Young, J. et Lessard, C. (2012). *Teacher certification and the professional status of teaching in North America: The new battleground for public education*. Charlotte, NC : Information Age Publishing.

- Grossman, P. et McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205. doi : 10.3102/0002831207312906
- Grossman, P. L. et Richert, A. E. (1988). Unacknowledged Knowledge Growth: A Re-Examination of the Effects of Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 53-62.
- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. New York, NY : Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182
- Henley, D. et Young, J. (2009) Trading in Education: The Agreement of Internal Trade, Labour Mobility and Teacher Certification in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (91). Récupéré de <https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/henleyyoung.html>
- Hirschhorn, M. et MacDonald, R. (2015). Initial teacher education in Atlantic Canada. Dans T. Falkenberg (dir.), *Handbook of Canadian research in teacher education* (p. 97-112). Canadian Association for Teacher Education (CATE). Récupéré de <http://www.csse-scee.ca/associations/about/cate-acfe>
- Hirschhorn, M., Kristmanson, P. et Sears, A. (2013) Toward a National Conversation about Teacher Education in Canada: An Examination of CATE Conference Presentations. Dans Thomas, L. (dir.), *What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century* (p. 61-86). 2011 Working Conference e-book, Canadian Association for Teacher Educators (CATE). Récupéré de <https://docs.google.com/file/d/0BwVGDOGBDzJdOVdJYmNFRl9KYm8/edit>
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009) Introduction. Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 7-40). Bruxelles, BE : De Boeck.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group*. East Lansing, MI : The Holmes Group, Inc.
- Hughes, E.C. (1996). Le travail et le soi. Dans E.C. Hughes, *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie* (p. 75-85). Paris, FR : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

- Ingersoll, R.M. et Perda, D. (2008). The Status of Teaching as a Profession. Dans J.H. Ballantine et J.Z. Spade (dir.), *Schools and Society. A Sociological Approach to Education, 3rd Edition* (p. 106-118). California : Pine Forge Press / Sage Publications.
- Jamet, L. (2013). Une tendance : la formation des enseignants se déporte vers l'école. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation* (9), 53-64
- Johnson, B. et Christensen, L. (2004). *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches. Second Edition*. Boston, MA : Pearson.
- Johnson, T. (1972). *Professions and Power*. Londres, UK : Macmillan.
- Killoran, I et Parekh, G. (2011). Teacher Education in Canada. *Focus on Teacher Education*, 10(4), 2-7
- Kitchen, J. (2009). Advancing teacher education through faculty development. *Brock Education*, 19 (1), 3-19.
- Korthagen, F., Loughran, J. et Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. URL : <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Laferrrière, T., Sheehan, N. et Russell, T. (2003). Teacher Education in Canada: Renewing Scholarly, Pedagogical, and Organizational Practices. Dans B. Moon, L. Vlasceanu et L. Conley Barrows (dir.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* (p. 35-49). Bucharest, RO : UNESCO.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens, enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris, FR : Presses Universitaires de France.
- Lang, V. (2009). Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 289-304). Bruxelles, BE : De Boeck.
- Larson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley, CA : University of California Press.

- Lemisko, L. (2013). Teacher Education and new conceptions of 'Canadian-ness': What is Canadian about Canadian Teacher Education? Dans Thomas, L. (dir.), *What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century* (p. 212-233). 2011 Working Conference e-book, Canadian Association for Teacher Educators (CATE). Récupéré de <https://docs.google.com/file/d/0BwVGDOGBDzJdOVdJYmNFRl9KYm8/edit>
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue française de pédagogie* [En ligne] (154). URL : <http://rfp.revues.org/108>
- Lessard, C. et Tardif, M. (2006). La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université. Dans Y. Lenoir et M-H Bouillier-Oudot, *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p.27-66). Québec : Les Presses de l'Université Laval
- LeVasseur, L. (2015). Quelques remarques au sujet de la fonction sociale des enseignants. *Formation et profession*, 23(1), 86-88. URL : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a55>
- Lussi Borer, V. (2015). Savoirs et conception de formations à l'enseignement. *Enjeux pédagogiques* (24), 17-18.
- Macdonald, K. (1995). *The sociology of the professions*. London, Thousand Oaks, New Delhi : SAGE.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience: un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, XXVIII (2), 216-235.
- Maroy, C. et Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou Déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté Française de Belgique. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(3), 394-423.
- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie : les professions. Dans M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p. 7-20). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession. Bulletin du CRIFPE*, 13(2), 17-21.

- Maubant, P. et Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28(1), 1-15. URL : <http://ripes.revues.org/593>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation nationale, Concertation sur la refondation de l'école de la République (2012). *Formation des enseignants : éléments de comparaison internationale*. Récupéré de http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf
- Moon, B. (2003). A Retrospective View of the National Case Studies on Institutional Approaches to Teacher Education. Dans B. Moon, L. Vlasceanu et L. Conley Barrows (dir.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* (p.321-337). Bucharest : Unesco.
- Morales Perlaza, A. et Tardif, M. (2015). La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande : une étude comparative. *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*, 43(3), Article 2. URL : <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol43/iss3/2>
- Morales, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal.
- Nickel, J., O'Connor, K. et Falkenberg, T. (avec Link, M) (2015). Initial teacher education in Western Canada. Dans T. Falkenberg (dir.), *Handbook of Canadian research in teacher education* (pp. 39-59). Canadian Association for Teacher Education (CATE). Récupéré de <http://www.csse-scee.ca/associations/about/cate-acfe>
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Politiques d'éducation et de formation*. France : Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE)
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2012a). *Membres de l'Ordre*. Récupéré de <http://reports.oct.ca/2012/pages/fr/statistics/membership-in-the-college.php>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2012b). *Sondage sur la transition à l'enseignement*. Récupéré de <http://reports.oct.ca/2012/pages/fr/statistics/transition-to-teaching.php>

- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2015a). *Programme de formation à l'enseignement prolongé*. Récupéré de <https://www.oct.ca/fr-ca/public/newteachered>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2015f). *Transition to teaching*. Récupéré de https://www.oct.ca/-/media/PDF/Transition%20to%20Teaching%202015/EN/2015_T2T_main_report_web_en.pdf
- Paquay, L. (2007). *Quelques clés pour former des enseignants professionnels... Enjeux, stratégies et perspectives*. Communication présentée au congrès Formation de perfectionnement des pratiques de formateur. Association nationale des Formateurs en Instituts et Centres de Formation Pédagogique de l'enseignement catholique français - AFICFP, Grenoble, France.
- Paquay, L. (2012). Quels référentiels de compétences? Quels savoirs pour enseigner? Pour quelle formation professionnalisante? *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (15), 159-166.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). Introduction. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel? Dans P. Perrenoud, M., Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 7-20). Bruxelles, BE : De Boeck.
- Quenson, E. et Coursaget, S. (2012) Professionnaliser pour insérer? Dans E. Quenson et S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes* (p. 11-19). Toulouse, FR : Octares.
- Registered Nurses' Association of Ontario (2010). *Dollars and Sense: What are nurses paid?* Récupéré de <http://careersinnursing.ca/new-grads-and-job-seekers/find-nursing-job/dollars-and-sense-what-are-nurses-paid>
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables? Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculums de formation* (p. 83-108). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Roger, L. et Desbiens, J.-F. (2015). La professionnalisation et la formation des enseignants au Québec, quels modèles sollicités ? Dans B. Wentzel, V. Lussi Borer et R. Malet (dir.), *Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraductions* (p. 249-275). Nancy : PUN.
- Saks, M. (2010). Analyzing the Professions: The Case of the Neo-Weberian Approach. *Comparative Sociology*, 9, 887-915.

- Saks, M. (2012). Defining a Profession: The Role of Knowledge and Expertise. *Professions and Professionalism*, 2(1), 1-10.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London, UK : Temple Smith.
- Service Canada (2015a) *Enseignants aux niveaux primaire et préscolaire*. Récupéré de http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4142.shtml#perspectives
- Service Canada (2015b) *Enseignants au niveau secondaire*. Récupéré de http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4141.shtml
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Srivastava, P. et Hopwood, N. (2009). A Practical Iterative Framework for Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 76-84.
- Statistique Canada (2011). *Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics, selon le niveau d'enseignement et les années d'expérience, dollars canadiens, Canada, provinces et territoires, 2008-2009*. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-604-x/2011001/tbl/tbld2.1-fra.htm>.
- Statistique Canada (2014a). *Population par année, par province et territoire*. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/demo02a-fra.htm>
- Statistique Canada (2014b). *Emploi, services d'enseignement et services connexes, par province et territoire. Employés*. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/educ04-fra.htm>
- Szelényi, I. (2011). *Foundations of Modern Social Theory. Notes de cours 4*. Yale Open Courses.
- Tamir, P. (1991). Professional and Personal Knowledge of Teachers and Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 263–268.
- Tardif, M. (2000). *Les conceptions du savoir des enseignants selon différentes traditions théoriques et intellectuelles*. Notes de cours. PUC-Rio. Brésil.
- Tardif, M. (2011). *Les enseignants canadiens face à leur formation*. Document non publié.

- Tardif, M. (2013a). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma*, 40, 42-59. URL : <http://trema.revues.org/3066>
- Tardif, M. (2013b). *La condition enseignante au Québec. Du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. Borges, C. et Malo, A. (2012). Introduction. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 7-17). Bruxelles, BE : De Boeck.
- Tardif, M. et Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 109-136). Bruxelles, BE : De Boeck.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Introduction. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris, FR : Les Presses universitaires de France.
- 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*, 23(1), 55-69. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/001785ar>
- Tardif, M., Robichaud, A. et Morales Perlaza, A. (2015). Introduction. Dans A. Robichaud, M. Tardif et A. Morales Perlaza (dir.), *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants* (p. 1-16). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- The Commission on Excellence in Education. (1983) *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform*. Washington D.C.: The Commission on Excellence in Education.
- Thomas, L. et Kane, R. (2015) Reforms in teacher education in Quebec and Ontario: Restructuring vs reconceptualization. Dans L. Thomas et M. Hirschkorn (dir.), *Change and progress in Canadian teacher education: Research on recent innovations in teacher preparation in Canada*, (p. 158-188). Canadian Association for Teacher Education. Récupéré de http://www.csse-scee.ca/docs/CATE_Change_and_progress_in_Canadian_teacher_education_Final.pdf

- Turner-Bisset, R. (1999). The Knowledge Bases of the Expert Teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1), 39-55
- U.S. Department of Education. (2009). *Race to the Top. Executive Summary*. Department of Education. United States of America. URL : <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>
- Université du Québec (2009). *Création de l'Université du Québec*. Récupéré de <https://www.uquebec.ca/webuq/a-propos/40ans.php>
- Valbuena Ussa, E.O. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Thèse de doctorat, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Van Nuland, S. (2011). Teacher education in Canada, *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 409-421. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.611222>
- Verloop, N., Van Driel, J. et Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Walker, J. et von Bergmann, H.C. (2013). Teacher Education Policy in Canada: Beyond Professionalization and Deregulation. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 65-92.
- Waterfield, J. (2010). Is Pharmacy a Knowledge-Based Profession? *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(3), 1-6
- Weber, M. (1905) *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Le Monde (Édition de 1990, Les livres qui ont changé le monde).
- Wentzel, B. et Malet, R. (Septembre, 2010). *Professionnalisation de la formation des enseignants : des fondements aux retraductions nationales*. Résumés des communications, Actualité de la recherche en éducation et en formation. Congrès international. Université de Genève.
- Whitehead, A.N. (1927) *Procès et réalité, trad. Fr.* Paris, FR : Gallimard.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American journal of sociology* (70), 137-158.
- Willis, J.W. (2007) *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. California : SAGE.
- Wilson, S. (2003). *Initial teacher education in Canada-The practicum*. Récupéré de http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/initial_teacher_educ_canada-oth-enl-t03.pdf.

- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs* (17), 9-36. doi: 10.3917/savo.017.0009
- Young, J. et Boyd, K. (2010). More Than Servants of the State? The Governance of Initial Teacher Preparation in Canada in an Era of School Reform. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(1), 1-18.
- Young, J. et Grimmett, P. (2015). Canadian Research on the Governance of Initial Teacher Education. Dans T. Falkenberg (dir.), *Handbook of Canadian Research in Teacher Education* (p. 129-150). Canadian Association for Teacher Education (CATE). Récupéré de <http://www.csse-scee.ca/associations/about/cate-acfe>
- Zeichner, K-M. et Conklin, H-G. (2005). Teacher Education Programs. Dans M. Cochran-Smith, et K-N. Zeichner (dir.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (p. 645-735). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

CORPUS DE DOCUMENTS

Québec :

Audet, L-P. (1969) *Bilan de la réforme scolaire au Québec, 1959-1969*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. Édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay, disponible en ligne sur : <http://classiques.uqac.ca/contemporains/audetlouisphilippe/bilanreformescolaire/bilan.html>

Charland, J-P. (2005) *Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement - CAPFE. (2015). *Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec. Bilan des visites de suivi*. Québec, QC : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent). Première partie ou Tome I. Les structures supérieures du système scolaire*. Québec, QC : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent). Deuxième partie ou Tome II. Les structures pédagogiques du système scolaire, A - Les structures et les niveaux d'enseignement*. Québec, QC : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1967). *L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire. Rapport annuel 1965/66 et 1966/67*. Québec, QC : Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *La condition enseignante. Avis au ministre de l'éducation*. Québec, QC : Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation. (1988). *L'admission à la pratique de l'enseignement : projets de modifications au Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec, QC : Le Conseil.

- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec, QC : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *L'autorisation d'enseigner : Le projet d'un règlement refondu. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec, QC : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'éducation*. Québec, QC : Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieure, de la Recherche et de la Science*. Québec, QC : Le Conseil.
- Desrosiers, A.A. (1909). *Les écoles normales primaires de la province de Québec et leurs œuvres complémentaires. Récit des fêtes jubilaires de l'École normale Jacques-Cartier, 1857-1907*. Montréal, QC : Arbour & Dupont.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2005). La formation des enseignants au Québec : origine, émergence et perspectives. Dans D. Biron, M. Cividini et J-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Gouvernement du Québec (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues*. Québec, QC : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2002). *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants*. Québec : l'Office des professions du Québec.
- Gouvernement du Québec (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*. Québec, QC : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec. Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec, QC : Commission des États généraux sur l'éducation.
- Gouvernement du Québec. Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert*. Québec, QC : Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec, QC : Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. (1982). *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*. Québec, QC : Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. (1997). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation.
- Laurin, C. (1981). *L'enseignante et l'enseignant : des professionnels*. Québec, QC : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. Un regard sociohistorique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 37-48. URL : <http://ries.revues.org/930>
- Lessard, C. (1998). La réforme de la formation des maîtres au Québec : un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. Dans M. Tardif, C. Lessard, et C. Gauthier (dir.) *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 105-152). Paris, FR : Les Presses universitaires de France.
- Lessard, C. (2007). Réformes du curriculum et le rôle de l'État pédagogue : jusqu'où prescrire le travail enseignant? Dans C. Lessard et G. Gosselin (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 449-475). Québec, QC : Presses de l'Université Laval
- Lessard, C. et D'Arrisso, D. (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants. Exemple du Québec. *Recherche et formation*, 65, 31-44. URL : <http://rechercheformation.revues.org/127>
- Mellouki, M. (1990a). L'évolution des programmes de formation des enseignants au Québec de 1930 – 1960 : Un cas de rupture idéologique. *HSE/RHÉ*, 2(1), 37-58.

- Mellouki, M. (1990b). Les discours sur le savoir enseignant au Québec : quelques repères socio-historiques, 1930 - 1989. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 393-404. doi : 10.7202/900675ar
- Milner, H. (1984). *La réforme scolaire au Québec. Traduit de l'anglais par Jean-Pierre Fournier*. Un document produit en version numérique par Mme Marcelle Bergeron, dans le cadre de la bibliothèque numérique Les classiques des sciences sociales. URL : <http://classiques.uqac.ca/>
- Riches, C., Benson, F.J. et Wood, E. (2013) An intricate dance: Achieving balance in an emergent Master's degree Teacher Education program. Dans Thomas, L. (dir.), *What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century* (p. 379-401). 2011 Working Conference e-book, Canadian Association for Teacher Educators (CATE). Récupéré de <https://docs.google.com/file/d/0BwVGDOGBDzJdOVdJYmNFRl9KYm8/edit>
- Tardif, M. (2013b). *La condition enseignante au Québec. Du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Introduction. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.) *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris, FR : Les Presses universitaires de France.
- Thomas, L. et Desjardins, J. (2013). Teacher Education in Quebec: A critical examination of a competency-based approach. Dans Thomas, L. (dir.), *What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century* (p. 296-320). 2011 Working Conference e-book, Canadian Association for Teacher Educators (CATE). Récupéré de <https://docs.google.com/file/d/0BwVGDOGBDzJdOVdJYmNFRl9KYm8/edit>

Ontario :

- Anderson, S.E. et Jaafar, S.B. (2007). Policy Narrative for Ontario. Dans A.S. Chan, D. Fisher et K. Rubenson (dir.) (2007). *The Evolution of professionalism: Educational policy in the provinces and territories of Canada* (p. 79-97). Vancouver, BC : University of British Columbia, Centre for Policy Studies in Higher Education and Training.
- Basu, R. (2004). The rationalization of neoliberalism in Ontario's public education system, 1995-2000. *Geoforum*, 35, 621-634.

- Childs, R.A, Ross, M. et Jaciw, A.P. (2002). Initial Teacher Certification Testing: Preservice Teachers' Experiences and Perceptions. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 27(4), 455-475.
- Childs, R.A. et Bower, B. (2006) Teacher Testing and Certification: An Historical Perspective from Ontario. *Journal of Educational Administration and History*, 38(3), p. 279-291. doi: 10.1080/00220620600984206
- Commission royale sur l'éducation. (1994). *Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation. Volume III, Les éducateurs, les éducatrices.* Toronto, ON : Imprimeur de la Reine.
- Coulter, R.P. (1996). Re-certification: Inspection by another name? Dans G. Miburn (dir.), *Ring Some Alarm Bells in Ontario. Reactions to the Report of the Royal Commission on Learning* (p. 119-126). London, ON : The Althouse Press.
- Fullan, M.G., Connelly, F.M. et Watson, N. (1989). *La formation des enseignants en Ontario : Méthodes actuelles et perspectives d'avenir.* Toronto, ON : Ministère des Collèges et Universités/Ministère de l'Éducation.
- Glassford, L.A. (2005). A Triumph of Politics over Pedagogy? The Case of the Ontario Teacher Qualifying Test, 2000-2005. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (45), 1-21.
- Glassford, L.A. (2007). Quality Assurance or Election Fodder? – The politics of Teacher Testing in Ontario, 1999 – 2003. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 19(1), 25-52.
- Gouvernement de l'Ontario (1980). *Questions et orientations. Réponse au rapport final de la Commission d'enquête sur la baisse des effectifs dans les écoles de l'Ontario.* Ontario : Ministère de l'Éducation/Ministère des Collèges et Universités.
- Gouvernement de l'Ontario (2011). *Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (Loi de 1996 sur l')*, L.O. 1996, chap. 12. Récupéré de <http://www.ontario.ca/fr/lois/loi/96o12#BK2>
- Gouvernement de l'Ontario (2012). *Système d'évaluation du rendement du personnel enseignant.* Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/appraise.html>
- Government of Ontario. Ministry of Government and Consumer Services (s.d.). *Ontario. Department of Education. History and Function.* Récupéré de http://ao.minisisinc.com/scripts/mwimain.dll/1/AUTH_WEB_NOSRCH/REFA/A3?JUMP

- Grimmett, P. (2008). Canada. Dans T. O'Donoghue et C. Whitehead (dir.), *Teacher Education in the English Speaking World* (p. 23-44). United States : Information Age Publishing.
- Grimmett, P. (2009). The Governance of Canadian Teacher Education. A Macro-Political Perspective. Dans F.J. Besons et C. Riches (dir.), *Engaging in Conversation about Ideas in Teacher Education* (p. 22-32). New York : Peter Lang.
- Harris, M. (1999). *Blueprint: Mike Harris' plan to keep Ontario on the right track*. Récupéré de : https://www.poltext.org/sites/poltext.org/files/plateformes/on1999pc_plt._26122008_84857.pdf
- Kitchen, J. et Petrarca, D. (2013). Teacher Preparation in Ontario: A History. *Teaching and Learning*, 8(1), 56-71.
- Kitchen, J. et Petrarca, D. (2015). Initial Teacher Education in Ontario: On the Cusp of Change. Dans T. Falkenberg (dir.), *Handbook of Canadian Research in Initial Teacher Education* (p. 61-76). Canadian Association for Teacher Education. Récupéré de <https://drive.google.com/file/d/0B3yy1OPnpomCbUwxS3BRdVpnTnc/view>
- Kosnik, C. et Beck, C. (2001). Current Trends in Teacher Education in Ontario. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education et Development*, 4(1), 55-76.
- Lawton, S.B., Bedard, G., MacLellan, D. et Li, X. (1999) *Teachers' Unions in Canada*. Calgary, AB : Detselig Enterprises Ltd.
- Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers (1966). *Report of the Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers*. Toronto, ON : Ontario Department of Education.
- Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers (1962). *Report of the Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers*. Toronto, ON: Ontario Department of Education.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2015b). *Historique de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. Récupéré de <https://www.oct.ca/fr-ca/about-the-college/what-we-do/college-history>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2015c). *Normes d'exercice de la profession enseignante*. Récupéré de <https://www.oct.ca/public/professional-standards/standards-of-practice>

- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2015d). *Normes de déontologie de la profession enseignante*. Récupéré de <https://www.oct.ca/public/professional-standards/ethical-standards>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2015e). *Guide d'inscription. Exigences à satisfaire pour enseigner les études générales en Ontario, y compris les programmes en plusieurs parties*. Récupéré de http://www.oct.ca/becoming-a-teacher/requirements?sc_lang=fr-ca
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (s.d.). *Pleins feux sur le programme de formation à l'enseignement prolongé*. Récupéré de https://www.oct.ca/-/media/PDF/Enhancing%20Teacher%20Education/Enhanced_Teacher_Education_FR_Digital.pdf
- Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario (1968). *Living and Learning: The Report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario*. Toronto, ON : Ontario Department of Education.
- Ross, G.W. (1896). *The school system of Ontario (Canada): its history and distinctive features*. New York, NY : Appleton.
- Royal Commission on Education in Ontario (1950). *The Hope Commission: Report of the Royal Commission on Education in Ontario*. Toronto, ON : King's Printer.
- Smyth, E. M. (2003). "It should be the centre ... of professional training in education": The faculty of education of the University of Toronto: 1871–1996. *Journal of Research in Teacher Education*, 3–4, 135-152.
- Thomas, L. et Kane, R. (2015) Reforms in teacher education in Quebec and Ontario: Restructuring vs reconceptualization. Dans L. Thomas et M. Hirschhorn (dir.), *Change and progress in Canadian teacher education: Research on recent innovations in teacher preparation in Canada*, (p.158-188). Canadian Association for Teacher Education. Récupéré de http://www.csse-see.ca/docs/CATE_Change_and_progress_in_Canadian_teacher_education_Final.pdf
- Van Nuland, S. (1998). *The development of the Ontario College of Teachers*. Thèse de doctorat, University of Toronto, Canada. Récupéré de TSpace, University of Toronto : <http://hdl.handle.net/1807/12402>

ANNEXE 1 :

Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

(Gouvernement du Québec, 2001)

- **Fondements :** 1) Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions; 2) Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
- **Acte d'enseigner :** 3) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation; 4) Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation; 5) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre; 6) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
- **Contexte social et scolaire :** 7) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap; 8) Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel; 9) Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école; 10) Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et

l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

- **Identité professionnelle :** 11) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel; 12) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ANNEXE 2 :

Normes d'exercice de la profession enseignante

(Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2015c)

- **Engagement envers les élèves et leur apprentissage** : Les membres se soucient de leurs élèves et font preuve d'engagement envers eux. Ils les traitent équitablement et respectueusement, et sont sensibles aux facteurs qui influencent l'apprentissage de chaque élève. Ils encouragent les élèves à devenir membres actifs de la société canadienne.
- **Connaissances professionnelles** : Les membres de l'Ordre visent à tenir à jour leurs connaissances professionnelles et saisissent les liens qui existent entre ces connaissances et l'exercice de leur profession. Ils comprennent les enjeux liés au développement des élèves, aux théories de l'apprentissage, à la pédagogie, aux programmes-cadres, à l'éthique, à la recherche en éducation, ainsi qu'aux politiques et aux lois pertinentes. Ils y réfléchissent et en tiennent compte dans leurs décisions.
- **Pratique professionnelle** : Les membres de l'Ordre s'appuient sur leurs connaissances et expériences professionnelles pour diriger les élèves dans leur apprentissage. Ils ont recours à la pédagogie, aux méthodes d'évaluation, à des ressources et à la technologie pour planifier leurs cours et répondre aux besoins particuliers des élèves et des communautés d'apprentissage. Les membres peaufinent leur pratique professionnelle et cherchent constamment à l'améliorer par le questionnement, le dialogue et la réflexion.
- **Leadership dans les communautés d'apprentissage** : Les membres encouragent la création de communautés d'apprentissage dans un milieu sécuritaire où règnent collaboration et appui, et y participent. Ils reconnaissent la part de responsabilité qui leur incombe et assument le rôle de leader afin de favoriser la réussite des élèves. Les membres respectent les normes de déontologie au sein de ces communautés d'apprentissage et les mettent en pratique.

- **Perfectionnement professionnel continu** : Les membres savent que le perfectionnement professionnel continu fait partie intégrante d'une pratique efficace et influence l'apprentissage des élèves. Les connaissances, l'expérience, les recherches et la collaboration nourrissent la pratique professionnelle et ouvrent la voie de l'apprentissage autonome.

ANNEXE 3 :

Normes de déontologie de la profession enseignante

(Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2015d)

- **Empathie** : Le concept d'empathie comprend la compassion, l'acceptation, l'intérêt et le discernement nécessaires à l'épanouissement des élèves. Dans l'exercice de leur profession, les membres expriment leur engagement envers le bien-être et l'apprentissage des élèves par l'influence positive, le discernement professionnel et le souci de l'autre.
- **Respect** : La confiance et l'objectivité sont intrinsèques au concept de respect. Les membres honorent la dignité humaine, le bien-être affectif et le développement cognitif. La façon dont ils exercent leur profession reflète le respect de valeurs spirituelles et culturelles, de la justice sociale, de la confidentialité, de la liberté, de la démocratie et de l'environnement.
- **Confiance** : Le concept de confiance incarne l'objectivité, l'ouverture d'esprit et l'honnêteté. Les relations professionnelles des membres avec les élèves, les collègues, les parents, les tuteurs et le public reposent sur la confiance.
- **Intégrité** : Le concept d'intégrité comprend l'honnêteté, la fiabilité et la conduite morale. Une réflexion continue aide les membres à agir avec intégrité dans toutes leurs activités et leurs responsabilités professionnelles.

ANNEXE 4 :

Classification des cours dans les universités québécoises

	Université	Cours	Crédits	Obligatoire/Optionnel	Typologie
1	UdeM	ETA 1001 - Histoire et philosophie de l'éducation	3,00	Obligatoire	SED
2	UdeM	ETA 1111 - Les écrits sur les pratiques d'enseignement	1,00	Obligatoire	RECH
3	UdeM	ETA 1250 - Enjeux actuels de l'évaluation	1,00	Obligatoire	SED
4	UdeM	ETA 1900 - Système d'éducation et profession enseignante	3,00	Obligatoire	SED
5	UdeM	ETA 2200 - École et environnement social	3,00	Obligatoire	SED
6	UdeM	ETA 2250 - La régulation des apprentissages et le jugement	1,00	Obligatoire	FPP
7	UdeM	ETA 3012 - Instruments pour l'évaluation à l'école primaire	2,00	Obligatoire	FPP
8	UdeM	ETA 4111 - Recherche et pratique enseignante	1,00	Obligatoire	RECH
9	UdeM	PPA 1100 - Apprentissage scolaire et développement	3,00	Obligatoire	FPP
10	UdeM	PPA 1201 - Problématiques et prévention au préscolaire	2,00	Obligatoire	FPP
11	UdeM	PPA 1366 - Gestion de classe	2,00	Obligatoire	FPP
12	UdeM	PPA 2101 - L'environnement éducatif à la maternelle	3,00	Obligatoire	FPP
13	UdeM	PPA 2111 - Intégration des TIC 1	1,00	Obligatoire	FPP
14	UdeM	PPA 2200 - L'intervention éducative au préscolaire	3,00	Obligatoire	FPP
15	UdeM	PPA 2366 - Régulation de l'enseignement	2,00	Obligatoire	FPP
16	UdeM	PPA 2367 - Microenseignement BEPEP	2,00	Obligatoire	FPP
17	UdeM	PPA 3111 - Intégration des TIC 2	1,00	Obligatoire	FPP
18	UdeM	PPA 3205 - Diversité sociale et ethnoculturelle au primaire	3,00	Obligatoire	FPP
19	UdeM	PPA 33661 - Intervention pédagogique raisonnée 1	0,00	Obligatoire	FPP
20	UdeM	PPA 33662 - Intervention pédagogique raisonnée 2	3,00	Obligatoire	FPP
21	UdeM	PPA 4111 - Intégration des TIC 3	1,00	Obligatoire	FPP
22	UdeM	PPA 4366 - Pratiques pédagogiques inclusives	2,00	Obligatoire	FPP
23	UdeM	DID 10101 - Français écrit pour enseignants 1	0,00	Obligatoire	DID (Langue)
24	UdeM	DID 10102 - Français écrit pour enseignants 2	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
25	UdeM	DID 1111 - Culture scientifique au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
26	UdeM	DID 1206 - Didactique du français - BEPEP 1	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
27	UdeM	DID 1342 - Didactique des mathématiques	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
28	UdeM	DID 2000 - Oral	1,00	Obligatoire	DID (Langue)
29	UdeM	DID 2110 - Didactique des sciences et technologies	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
30	UdeM	DID 2203 - Didactique du français - BEPEP 2	3,00	Obligatoire	DID (Langue)

31	UdeM	DID 2205 - Les sciences humaines au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
32	UdeM	DID 2224 - Didactique de l'arithmétique 1	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
33	UdeM	DID 3209 - Didactique des sciences humaines au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
34	UdeM	DID 3222 - Didactique du français - BEPEP 3	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
35	UdeM	DID 3309 - Didactique de l'éthique et de la culture religieuse	3,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)
36	UdeM	DID 3920 - Didactique de la géométrie	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
37	UdeM	DID 4112 - Didactique du français - élèves en difficultés	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
38	UdeM	DID 4310 - Didactique du français et diversité linguistique	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
39	UdeM	DID 4804 - Didactique de l'arithmétique 2	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
40	UdeM	EDU 1002 - Stage d'initiation professionnelle	3,00	Obligatoire	STA
41	UdeM	EDU 1222 - Laboratoire sur l'observation des apprentissages	1,00	Obligatoire	INT
42	UdeM	EDU 2002 - Stage en éducation au préscolaire	3,00	Obligatoire	STA
43	UdeM	EDU 2222 - Objet d'apprentissage au préscolaire	1,00	Obligatoire	INT
44	UdeM	EDU 3002 - Stage d'enseignement au primaire	6,00	Obligatoire	STA
45	UdeM	EDU 3222 - Mise en oeuvre d'une SAÉ	1,00	Obligatoire	INT
46	UdeM	EDU 40021 - Stage d'intégration à la profession 1	0,00	Obligatoire	STA
47	UdeM	EDU 40022 - Stage d'intégration à la profession 2	9,00	Obligatoire	STA
48	UdeM	EDU 4222 - Réalisation d'une recherche pédagogique	1,00	Obligatoire	RECH
49	UdeM	DID 2910 - Didactique des arts plastiques 1	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
50	UdeM	DID 4442 - Didactique de l'art dramatique au primaire	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
51	UdeM	DID 4443 - Didactique de la musique au primaire	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
52	UdeM	DID 4444 - Didactique des arts et de la culture	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
53	UdeM	DID 4445 - Didactique des arts plastiques 2	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
54	UQAM	ASS2067 Élèves à risque, en situation de handicap, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	3,00	Obligatoire	FPP
55	UQAM	DDD1210 Didactique générale et modèles d'enseignement au primaire	3,00	Obligatoire	FPP
56	UQAM	DDD3410 Didactique de l'univers social (sciences humaines) au préscolaire et au primaire	4,00	Obligatoire	DID (Univers social)
57	UQAM	DDL2735 Didactique de l'oral au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
58	UQAM	DDM1600 Stage d'enseignement I : sensibilisation à la réalité scolaire et à la relation enseignants-élèves	3,00	Obligatoire	STA
59	UQAM	DDM1650 Activité intégratrice d'insertion	2,00	Obligatoire	INT
60	UQAM	DDM2655 Portfolio de développement professionnel et culturel 1	1,00	obligatoire	INT
61	UQAM	FPE3050 Organisation de l'éducation au Québec	3,00	Obligatoire	SED
62	UQAM	LIN1611 Analyse grammaticale du français écrit 1	3,00	Obligatoire	DIR (Langue)

63	UQAM	MAT1011 L'activité mathématique	3,00	Obligatoire	DIR (Mathématiques)
64	UQAM	MOR5090 Éthique et culture religieuse au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)
65	UQAM	ASC2047 Éducation et pluriethnicité au Québec	3,00	Obligatoire	SED
66	UQAM	DDD1100 Organisation de l'environnement pédagogique au préscolaire	3,00	Obligatoire	FPP
67	UQAM	DDD2100 Ateliers, activités, projets et jeux en classe préscolaire	3,00	Obligatoire	FPP
68	UQAM	DDL3735 Didactique de la lecture au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
69	UQAM	DDM2600 Stage d'enseignement 2 : construction de repères pédagogiques et culturels	4,00	Obligatoire	STA
70	UQAM	DDM2650 Activité intégratrice de réflexion (1 cr.)	1,00	Obligatoire	INT
71	UQAM	FPE2250 Développement intégral de l'élève et épistémologie de l'éducation	3,00	Obligatoire	SED
72	UQAM	KIN5511 Éducation motrice de l'enfant de quatre à onze ans	3,00	Obligatoire	DID (Éd. physique et santé)
73	UQAM	MAT1026 Didactique de l'arithmétique au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
74	UQAM	ASS2063 Intégration scolaire et modèles d'intervention	3,00	Obligatoire	FPP
75	UQAM	ASS6826 Dépistage des difficultés en lecture et en écriture et interventions dans la classe ordinaire ou	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
76	UQAM	ASS6834 Difficultés d'apprentissage en mathématiques en classe ordinaire	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
77	UQAM	DDD2210 Organisation pédagogique et relation éducative au primaire	3	Obligatoire	FPP
78	UQAM	DDD3511 Didactique de la science et de la technologie au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
79	UQAM	DDL5735 L'écriture et sa didactique au préscolaire et au primaire (4 cr.)	4,00	Obligatoire	DID (Langue)
80	UQAM	DDM3551 Activité intégratrice de développement critique (1 cr.)	1,00	Obligatoire	INT
81	UQAM	DDM3600 Stage d'enseignement 3 : intervention pédagogique et développement professionnel (6 cr.)	6,00	Obligatoire	STA
82	UQAM	FPE2150 Fondements de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire	3,00	Obligatoire	SED
83	UQAM	FPE4511 Évaluation des apprentissages au primaire	3,00	Obligatoire	FPP
84	UQAM	MAT2027 Didactique de la géométrie et de la mesure au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
85	UQAM	ASS6834 Difficultés d'apprentissage en mathématiques en classe ordinaire	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
86	UQAM	DDD3651 Application des technologies de l'information et de la communication en enseignement	3,00	Obligatoire	FPP
87	UQAM	FPE4952 Initiation à l'utilisation de la recherche en éducation pour l'actualisation des interventions pédagogiques	3,00	Obligatoire	RECH
88	UQAM	DDM410X Projets pédagogiques et ressources du milieu	3,00	Obligatoire	INT
89	UQAM	DDM4600 Stage d'enseignement 4 : préinsertion professionnelle (8 cr.)	8,00	Obligatoire	STA

90	UQAM	DDM4650 Activité intégratrice de synthèse (1 cr.)	1,00	Obligatoire	INT
91	UQAM	DDM4655 Portfolio de développement professionnel et culturel 2 (1 cr.)	1,00	Obligatoire	INT
92	UQAM	APL1240 Didactique de l'expression plastique au primaire	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
93	UQAM	ETH5002 Didactique de l'art dramatique au préscolaire et au primaire	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
94	UQAM	DAN4111 La danse au préscolaire/primaire	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
95	UQAM	ASS1801 Difficultés d'ordre comportemental à l'école primaire I	3,00	Semi-optionnel	FPP
96	UQAM	JUR1028 Les jeunes et la loi	3,00	Semi-optionnel	SED
97	UQAM	ASS1900 Développement socioaffectif et socialisation scolaire	3,00	Semi-optionnel	FPP
98	UQAM	PSY2626 Psychologie du développement de l'enfant de zéro à douze ans	3,00	Semi-optionnel	FPP
99	UQAM	PSY3520 Affectivité, motivation et apprentissage	3,00	Semi-optionnel	FPP
100	UQAM	DDD3701 Didactique de la philosophie pour enfants au préscolaire et au primaire	3,00	Semi-optionnel	DID (Univers social)
101	UQAM	KIN3345 Éducation à la santé et au bien-être au primaire	3,00	Semi-optionnel	DID (Éd. physique et santé)
102	UQAM	HAR4050 Histoire de l'art et pédagogie culturelle	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
103	UQAM	MUS5731 Didactique de la littérature musicale	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
104	UQAM	DDL4635 Didactique de la littératie médiatique multimodale	3,00	Semi-optionnel	DID (Langue)
105	UQAM	DDL4645 Didactique de la lecture/écriture de fiction	3,00	Semi-optionnel	DID (Langue)
106	UQAM	COM3215 Animation et créativité	3,00	Semi-optionnel	AUTRE
107	UQAM	LIT2107 Littérature de langue française destinée aux élèves du primaire	3,00	Semi-optionnel	DID (Langue)
108	UQAM	DDD4650 Activités d'intégration des sciences et des technologies	3,00	Semi-optionnel	INT
109	UQAM	MAT3019 Mathématiques et civilisations pour l'enseignement des mathématiques au primaire	3,00	Semi-optionnel	DIR (Mathématiques)
110	McGill	EDEC 201 1st Year Professional Seminar	1,00	Obligatoire	SED
111	McGill	EDEC 203 Communication in Education	3,00	Obligatoire	DIR (Langue)
112	McGill	EDEE 280 Geog., Hist. & Citizenship Ed	3,00	Obligatoire	DIR (Univers social)
113	McGill	EDFE 200 First Field Exp. (K/Elem&Sec)	2,00	Obligatoire	STA
114	McGill	EDPE 300 Educational Psychology	3,00	Obligatoire	SED
115	McGill	EDEE 230 Elementary School Math. 1	3,00	Obligatoire	DIR (Mathématiques)
116	McGill	EDEE 270 Elementary School Science	3,00	Obligatoire	DIR (Sciences)
117	McGill	EDPI 341 Instruction in Inclusive Schls	3,00	Obligatoire	FPP
118	McGill	EDEC 262 Media, Tech. and Education	3,00	Obligatoire	DIR (Sciences)
119	McGill	EDEE 223 Language Arts	3,00	Obligatoire	DIR (Langue)
120	McGill	EDEE 253 Kindergarten Classroom Ped	3,00	Obligatoire	FPP
121	McGill	EDEE 270 Elementary School Science 2	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
122	McGill	EDEE 283 Social Studies Pedagogy	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
123	McGill	EDEC 253 Second Prof Seminar (K/Elem)	1,00	Obligatoire	INT

124	McGill	EDFE 256 Second Field Exp. (Kind/Elem)	3,00	Obligatoire	STA
125	McGill	EDEE 353 Third Yr. Prof. Sem. (K/Elem)	3,00	Obligatoire	INT
126	McGill	EDEE 332 Teaching Elementary Math. 2	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
127	McGill	EDEE 355 Classroom-based Evaluation	3,00	Obligatoire	FPP
128	McGill	EDFE 306 Third Field Exp. (Kind/Elem)	8,00	Obligatoire	STA
129	McGill	EDEE 260 Reading Meth-Early Childhood	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
130	McGill	EDEC 247 Policy Issues in Quebec Educ	3,00	Obligatoire	SED
131	McGill	EDEC 405 4th Yr Prof. Sem. (K/Elem)	3,00	Obligatoire	INT
132	McGill	EDER 360 Ethics & Relig Culture(K/Elem)	2,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)
133	McGill	EDFE 406 Fourth Field Exp. (K/Elem)	7,00	Obligatoire	STA
134	McGill	EDPI 309 Diverse Learners	3,00	Obligatoire	FPP
135	McGill	EDEC 248 Multicultural Education	3,00	Semi-optionnel	SED
136	McGill	EDEC 233 First Nations & Inuit Education	3,00	Semi-optionnel	SED
137	McGill	EDEC 249 Global Ed. and Social Justice	3,00	Semi-optionnel	SED
138	McGill	EDEC 260 Philosophical Foundations	3,00	Semi-optionnel	SED
139	McGill	EDEC 261 Philosophy of Catholic Ed.	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
140	McGill	EDER 309 The Religious Quest	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
141	McGill	RELG 204 Judaism, Christianity&Islam	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
142	McGill	RELG 207 The Study of World Religions 1	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
143	McGill	RELG 341 Intro:Philosophy of Religion	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
144	McGill	EDEA 332 Art C&I--Elementary	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
145	McGill	EDEA 342 C&I in Drama Education	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
146	McGill	EDEA 345 Music C&I for Generalists	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
147	McGill	EDKP 332 Physical Education C&I	3,00	Semi-optionnel	DID (Éd. physique et santé)
148	McGill	EDSL 330 Lit 1:Teaching Reading in ESL	3,00	Semi-optionnel	DID (Langue)
149	McGill	EDSL 447 Methods in TESL 1	3,00	Semi-optionnel	DID (Langue)
150	McGill	EDEA 204 Drawing	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
151	McGill	EDEA 205 Painting 2	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
152	McGill	EDEA 241 Basic Art Media for Classroom	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
153	McGill	EDEA 296 Basic Design	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
154	McGill	EDEA 304 Painting 3	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
155	McGill	EDEA 305 Painting 4	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
156	McGill	EDEA 307 Drawing 2	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
157	McGill	EDEA 410 Aesthetics & Art for the Class	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
158	McGill	EDEA 496 Sculpture 1	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
159	McGill	EDEA 497 Sculpture 2	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
160	McGill	CLAS 203 Greek Mythology	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)

161	McGill	COMS 200 History of Communication	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
162	McGill	COMS 210 Intro to Communication Studies	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
163	McGill	COMS 300 Media and Modernity in 20th C	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
164	McGill	COMS 310 Media and Feminist Studies	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
165	McGill	COMS 320 Media and Empire	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
166	McGill	COMS 330 Media in Cultural Life	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
167	McGill	EDEE 325 Children's Literature	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
168	McGill	EDSL 350 Essentials of English Grammar	3,00	Semi-optionnel	DIR (Langue)
169	McGill	ENGL 200 Survey of English Literature 1	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
170	McGill	ENGL 201 Survey of English Lit 2	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
171	McGill	ENGL 215 Intro to Shakespeare	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
172	McGill	ENGL 225 American Literature 1	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
173	McGill	ENGL 226 American Literature 2	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
174	McGill	ENGL 227 American Literature 3	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
175	McGill	ENGL 228 Canadian Literature 1	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
176	McGill	ENGL 229 Canadian Literature 2	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
177	McGill	ENGL 230 Intro to Theatre Studies	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
178	McGill	ENGL 237 Intro to Study of a Lit Form	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
179	McGill	ENGL 279 Introduction to Film as Art	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
180	McGill	ENGL 280 Intro to Film as Mass Medium	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
181	McGill	ENGL 314 20th Century Drama	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
182	McGill	ENGL 345 Literature and Society	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
183	McGill	ENGL 347 Great Writings of Europe 1	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
184	McGill	ENGL 349 English Literature&Folklore	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
185	McGill	ENGL 386 Fans, Celebrities, Audiences	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
186	McGill	ENGL 388 Studies in Popular Culture	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
187	McGill	LING 200 Intro to the Study of Language	3,00	Semi-optionnel	DIR (Langue)
188	McGill	LING 201 Introduction to Linguistics	3,00	Semi-optionnel	DIR (Langue)
189	McGill	EDER 209 Search for Authenticity	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
190	McGill	EDER 252 Understanding&Teach Jewish Lfe	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
191	McGill	EDER 309 The Religious Quest	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
192	McGill	EDER 394 Philosophy of God	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
193	McGill	EDER 395 Moral Values and Human Action	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
194	McGill	EDER 461 Society and Change	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
195	McGill	EDER 473 Living with Insight	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
196	McGill	EDER 494 Ethics in Practice	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)

197	McGill	JWST 211 Jewish St 1: Biblical Period	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
198	McGill	JWST 240 The Holocaust	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
199	McGill	PHIL 200 Intro to Philosophy 1	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
200	McGill	PHIL 230 Intro to Moral Philosophy 1	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
201	McGill	PHIL 237 Contemporary Moral Issues	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
202	McGill	RELG 203 Bible and Western Culture	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
203	McGill	RELG 204 Judaism, Christianity&Islam	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
204	McGill	RELG 207 The Study of World Religions 1	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
205	McGill	RELG 252 Hinduism & Buddhism	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
206	McGill	RELG 253 Religions of East Asia	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
207	McGill	RELG 256 Women in Judaism and Islam	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
208	McGill	RELG 270 Religious Ethics & the Environ	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
209	McGill	RELG 271 Sexual Ethics	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
210	McGill	WMST 200 Intro to Women's Studies	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
211	McGill	EDSL 341 Littérature&litt. jeune. en FLS	3,00	Semi-optionnel	DIR (Langue)
212	McGill	MATH 111 Math for Education Students	3,00	Semi-optionnel	DIR (Mathématiques)
213	McGill	EDEA 341 Listening for Learning	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
214	McGill	EDEA 352 Music Listening in Education	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
215	McGill	EDEA 362 Movement, Music&Communication	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
216	McGill	MUJZ 160 Jazz Materials 1	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
217	McGill	MUJZ 161 Jazz Materials 2	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
218	McGill	ATOC 181 Intro to Atmospheric Science	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
219	McGill	ATOC 182 Intro to Oceanic Sciences	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
220	McGill	ATOC 184 Science of Storms	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
221	McGill	ATOC 185 Natural Disasters	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
222	McGill	BIOL 115 Essential Biology	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
223	McGill	CHEM 180 World of Chem: Environment	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
224	McGill	CHEM 181 World of Chem: Food	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
225	McGill	CHEM 182 World of Chem: Technology	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
226	McGill	CHEM 183 World of Chem: Drugs	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
227	McGill	EDEE 473 Ecological Studies	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
228	McGill	EDEE 474 Problems of the Environment	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
229	McGill	EPSC 180 The Terrestrial Planets	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
230	McGill	EPSC 181 Environmental Geology	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
231	McGill	EPSC 185 Natural Disasters	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)

232	McGill	EPSC 201 Understanding Planet Earth	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
233	McGill	PHYS 180 Space, Time & Matter	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
234	McGill	PHYS 181 Everyday Physics	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
235	McGill	PHYS 182 Our Evolving Universe	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
236	McGill	PHYS 183 The Milky Way Inside and Ou	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
237	McGill	EDKP 204 Health Education	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éd. physique et santé)
238	McGill	EDKP 208 Biomechanics & Motor Learning	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éd. physique et santé)
239	McGill	EDKP 261 Motor Development	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éd. physique et santé)
240	McGill	EDKP 292 Nutrition and Wellness	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éd. physique et santé)
241	McGill	EDKP 498 Sport Psychology	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éd. physique et santé)
242	McGill	ANTH 202 Socio-Cultural Anthropology	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
243	McGill	CANS 200 Intro to the Study of Canada	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
244	McGill	CANS 310 Cdn Cultures: Context&Issues	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
245	McGill	GEOG 200 Geo Persp:World Env Problems	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
246	McGill	GEOG 205 Global Chg:Past, Pres & Future	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
247	McGill	GEOG 210 Global Places and Peoples	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
248	McGill	GEOG 217 Cities in the Modern World	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
249	McGill	HIST 202 Survey: Canada to 1867	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
250	McGill	HIST 203 Survey:Canada since 1867	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
251	McGill	JWST 240 The Holocaust	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
252	McGill	POLI 221 Government of Canada	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
253	McGill	POLI 222 Political Proc&Behav in Canada	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
254	McGill	WMST 200 Intro to Women's Studies	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
255	McGill	Elective 1	3,00	Optionnel	
256	McGill	Elective 2	3,00	Optionnel	
257	Concordia	ARTE 201 Art in Early Childhood I	3,00	Obligatoire	DID (Arts)
258	Concordia	EDUC 210 Psychology of Education	6,00	Obligatoire	SED
259	Concordia	EDUC 211 Child Development I	3,00	Obligatoire	FPP
260	Concordia	EDUC 222 Exploring Movement with Children	3,00	Obligatoire	DID (Éd. physique et santé)
261	Concordia	EDUC 260 Historical and Philosophical Foundations of Early Childhood and Elementary Education	3,00	Obligatoire	SED

262	Concordia	EDUC 264	Communication: Child, Parent and Teacher	3,00	Obligatoire	SED
263	Concordia	EDUC 295	Internship I: Prekindergarten Teaching	3,00	Obligatoire	STA
264	Concordia	EDUC 296	Prekindergarten Teaching Seminar	3,00	Obligatoire	INT
265	Concordia	EDUC 297	Internship II: Observation and Evaluation in Education	3,00	Obligatoire	STA
266	Concordia	EDUC 301	Integrating Computers into the Elementary Classroom	3,00	Obligatoire	FPP
267	Concordia	EDUC 311	Child Development II	3,00	Obligatoire	FPP
268	Concordia	EDUC 355	Teaching Ethics and Religious Culture	3,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)
269	Concordia	EDUC 380	Teaching Language Arts I	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
270	Concordia	EDUC 381	Teaching Language Arts II	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
271	Concordia	EDUC 382	Teaching Science Concepts in the Elementary Classroom	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
272	Concordia	EDUC 384	Teaching Social Studies in Elementary Schools	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
273	Concordia	EDUC 386	Teaching Mathematics I	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
274	Concordia	EDUC 387	Teaching Mathematics II	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
275	Concordia	EDUC 388	Teaching Mathematics III	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
276	Concordia	EDUC 395	Internship III: Kindergarten Teaching	3,00	Obligatoire	STA
277	Concordia	EDUC 396	Kindergarten Teaching Seminar	3,00	Obligatoire	INT
278	Concordia	EDUC 400	Teaching Across the Curriculum	3,00	Obligatoire	FPP
279	Concordia	EDUC 445	Education in Quebec	3,00	Obligatoire	SED
280	Concordia	EDUC 450	The Inclusive Classroom: Educating Exceptional Children	3,00	Obligatoire	FPP
281	Concordia	EDUC 454	Diversity in the Classroom	3,00	Obligatoire	FPP
282	Concordia	EDUC 493	Internship IV: Primary Teaching	3,00	Obligatoire	STA
283	Concordia	EDUC 494	Primary Teaching Seminar	3,00	Obligatoire	INT
284	Concordia	EDUC 495	Internship V: Upper Elementary Teaching	3,00	Obligatoire	STA
285	Concordia	EDUC 496	Upper Elementary Teaching Seminar	3,00	Obligatoire	INT
286	Concordia	TESL 232	English Grammar	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
287	Concordia	EDUC 230	Introduction to Philosophy of Education	3,00	Semi-optionnel	SED
288	Concordia	EDUC 304	Children's Play in Childhood Settings	3,00	Semi-optionnel	FPP
289	Concordia	EDUC 305	Technology for Educational Change	3,00	Semi-optionnel	FPP
290	Concordia	EDUC 307	Integrating Digital Technologies and Social Media in Learning Environments	3,00	Semi-optionnel	FPP
291	Concordia	EDUC 315	Sexual Health Education for Children and Youths	3,00	Semi-optionnel	FPP
292	Concordia	EDUC 321	Sex Role Socialization in the School	3,00	Semi-optionnel	FPP
293	Concordia	EDUC 383	Promoting Moral and Spiritual Attitudes and Values in Children	3,00	Semi-optionnel	FPP
294	Concordia	EDUC 385	Teaching a Second Language in Early Childhood and Elementary School	3,00	Semi-optionnel	DID (Langue)
295	Concordia	EDUC 405	Children and Technology	3,00	Semi-optionnel	FPP

296	Concordia	EDUC 406 Educational Aspects of Physical Activity, Health and Wellness	3,00	Semi-optionnel	DID (Éd. physique et santé)
297	Concordia	EDUC 411 Toys, Media Literacy and Children's Popular Culture	3,00	Semi-optionnel	FPP
298	Concordia	EDUC 422 Sociology of Education I	3,00	Semi-optionnel	SED
299	Concordia	EDUC 423 Sociology of Education II	3,00	Semi-optionnel	SED
300	Concordia	EDUC 426 Comparative Education I	3,00	Semi-optionnel	SED
301	Concordia	EDUC 427 Comparative Education II	3,00	Semi-optionnel	SED
302	Concordia	EDUC 434 Aesthetics and Education	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
303	Concordia	EDUC 464 Research Methods in Child Studies	3,00	Semi-optionnel	RECH
304	Concordia	EDUC 498 Advanced Topics in Education	3,00	Semi-optionnel	SED
305	Concordia	Elective credits chosen from a list approved by the Department	21,00	Optionnel	
306	LAVAL	EDC1900 Évolution des idées et des pratiques pédagogiques	2,00	Obligatoire	SED
307	LAVAL	ENP-1000 APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT HUMAIN I	3,00	Obligatoire	FPP
308	LAVAL	ENP-1001 ASPECTS SOCIAUX DE L'ÉDUCATION	3,00	Obligatoire	SED
309	LAVAL	EDC-2900 COURANTS PÉDAGOGIQUES ET RECHERCHE EN ÉDUCATION AU XXE SIÈCLE	3,00	Obligatoire	SED
310	LAVAL	ENP-2002 APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT HUMAIN II	3,00	Obligatoire	FPP
311	LAVAL	ADS-1901 ASPECTS POLITIQUES DES SYSTÈMES SCOLAIRES	2,00	Obligatoire	SED
312	LAVAL	ENP-1006 ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE	3,00	Obligatoire	SED
313	LAVAL	ENP-2008 INTERVENTION AU PRÉSCOLAIRE	3,00	Obligatoire	FPP
314	LAVAL	MAT-1905 ARITHMÉTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT AU PRÉSCOLAIRE/PRIMAIRE	3,00	Obligatoire	DIR (Mathématiques)
315	LAVAL	DID-1011 DIDACTIQUE DES NOMBRES NATURELS ET ENTIERS RELATIFS	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
316	LAVAL	DID-1014 DIDACTIQUE DES NOMBRES RATIONNELS ET DE LA MESURE	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
317	LAVAL	MAT-1906 GÉOMÉTRIE POUR L'ENSEIGNEMENT AU PRÉSCOLAIRE/PRIMAIRE	3,00	Obligatoire	DIR (Mathématiques)
318	LAVAL	DID-1015 DIDACTIQUE DE LA GÉOMÉTRIE AU PRÉSCOLAIRE/PRIMAIRE	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
319	LAVAL	DID-1010 DIDACTIQUE DE L'UNIVERS SOCIAL POUR LES ÉLÈVES DE 4 À 7 ANS	2,00	Obligatoire	DID (Univers social)
320	LAVAL	DID-2010 DIDACTIQUE DE L'UNIVERS SOCIAL AUX DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLES DU PRIMAIRE	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
321	LAVAL	DID-1013 GRAMMAIRE FRANÇAISE DE BASE POUR L'ENSEIGNEMENT	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
322	LAVAL	DID-2001 PREMIERS APPRENTISSAGES DU FRANÇAIS ORAL ET ÉCRIT	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
323	LAVAL	FRN-1908 LITTÉRATURE POUR LE PRÉSCOLAIRE/PRIMAIRE	2,00	Obligatoire	DIR (Arts)
324	LAVAL	DID-2002 ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ORAL ET ÉCRIT AU 1ER ET AU 2E CYCLES DU PRIMAIRE	3,00	obligatoire	DID (Langue)
325	LAVAL	DID-2003 ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ORAL ET ÉCRIT AU 3E CYCLE DU PRIMAIRE	3,00	Obligatoire	DID (Langue)

326	LAVAL	DID-2011 DIDACTIQUE DES SCIENCES ET DE LA TECHNOLOGIE AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
327	LAVAL	ENP-1002 SCIENCE ET TECHNOLOGIE POUR LE PRÉSCOLAIRE/PRIMAIRE	2,00	Obligatoire	DIR (Sciences)
328	LAVAL	TEN-2901 EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DES TIC AU PRÉSCOLAIRE/PRIMAIRE	3,00	Obligatoire	FPP
329	LAVAL	EER-1900 ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE : ENSEIGNEMENT AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE I	3,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)
330	LAVAL	ART-1900 RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS	3,00	Obligatoire	DID (Arts)
331	LAVAL	EDC-1901 FORMATION ÉTHIQUE ET ENSEIGNEMENT	3,00	Obligatoire	SED
332	LAVAL	ENP-1005 ADAPTATION SCOLAIRE : PROBLÉMATIQUE ET INTERVENTION	3,00	Obligatoire	FPP
333	LAVAL	MEV-2901 ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU PRÉSCOLAIRE/PRIMAIRE	3,00	Obligatoire	FPP
334	LAVAL	ENP 2005 INTERVENTION PÉDAGOGIQUE ET GESTION DE LA CLASSE I	2,00	Obligatoire	FPP
335	LAVAL	ENP-2007 INTERVENTION PÉDAGOGIQUE ET GESTION DE LA CLASSE II	1,00	Obligatoire	FPP
336	LAVAL	ENP-2006 ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT : INTERVENTION	2,00	Obligatoire	FPP
337	LAVAL	ENP-1500 STAGE I - OBSERVATION ET INITIATION À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	2,00	Obligatoire	STA
338	LAVAL	ENP-1003 STAGE DE FORMATION DIDACTICO-PÉDAGOGIQUE (1RE PARTIE)	2,00	Obligatoire	STA
339	LAVAL	ENP-1510 STAGE DE FORMATION DIDACTICO-PÉDAGOGIQUE (2E PARTIE)	2,00	Obligatoire	STA
340	LAVAL	ENP-2500 STAGE DE FORMATION À LA GESTION PARTICIPATIVE DE LA CLASSE (1RE PARTIE)	2,00	Obligatoire	STA
341	LAVAL	ENP-2510 STAGE DE FORMATION À LA GESTION PARTICIPATIVE DE LA CLASSE (2E PARTIE)	3,00	Obligatoire	STA
342	LAVAL	ENP-3500 STAGE EN RESPONSABILITÉ	12,00	Obligatoire	STA
343	LAVAL	ENP-2009 SYNTHÈSE ET INTÉGRATION DIDACTICO-PÉDAGOGIQUE	1,00	Obligatoire	INT
344	LAVAL	ENP-3003 SYNTHÈSE ET INTÉGRATION DE FIN D'ÉTUDES EN ÉDUCATION AU PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE	3,00	Obligatoire	INT
345	LAVAL	ARD-2900 ÉDUCATION ET ART DRAMATIQUE	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
346	LAVAL	ARV-2900 ÉDUCATION ET ARTS PLASTIQUES	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
347	LAVAL	MUS-1704 FORMATION À LA VIE CULTURELLE	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
348	LAVAL	EER-2900 ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE : ENSEIGNEMENT AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE II	3,00	Semi-optionnel	DID (Éthique et cult. religieuse)
349	LAVAL	PHI-1061 PENSER PAR NOUS-MÊMES : RAISON ET ÉMOTION	3,00	Semi-optionnel	AUTRE
350	LAVAL	PHI-1063 PENSER PAR NOUS-MÊMES : PAROLE ET SILENCE	3,00	Semi-optionnel	AUTRE
351	LAVAL	PHI-1064 L'OBSERVATION EN PHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS	3,00	Semi-optionnel	AUTRE
352	LAVAL	COM-1500 COMMUNICATION ORALE EN PUBLIC	3,00	Semi-optionnel	AUTRE
353	LAVAL	CRL-2200 ÉCRITURE POUR ENFANTS ET ADOLESCENTS	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
354	LAVAL	FRN-1106 LE FRANÇAIS EN AMÉRIQUE DU NORD	3,00	Semi-optionnel	DIR (Langue)
355	LAVAL	ADS-1902 ÉDUCATION ET MILIEUX DÉFAVORISÉS	3,00	Semi-optionnel	SED
356	LAVAL	ADS-1905 ÉDUCATION EN MILIEU INTERCULTUREL	3,00	Semi-optionnel	SED
357	LAVAL	ADS-1912 RÉUSSITE SCOLAIRE DES FILLES ET DES GARÇONS	3,00	Semi-optionnel	SED

358	LAVAL	CSO-1004 PSYCHOLOGIE DES GROUPES RESTREINTS	3,00	Semi-optionnel	SED
359	LAVAL	CSO-1005 THÉORIES DE LA PERSONNALITÉ	3,00	Semi-optionnel	SED
360	LAVAL	CSO-1102 PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENCE	3,00	Semi-optionnel	SED
361	LAVAL	DID-1912 ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT	3,00	Semi-optionnel	DID (Univers social)
362	LAVAL	ENP-3002 INTERVENTION PÉDAGOGIQUE, MÉTHODE DES CAS ET JUGEMENT PROFESSIONNEL	3,00	Semi-optionnel	FPP
363	LAVAL	ENP-3700 PROJET ÉTUDIANT I	3,00	Semi-optionnel	INT
364	LAVAL	ENP-3701 PROJET ÉTUDIANT II	3,00	Semi-optionnel	INT
365	LAVAL	EPS-2309 ADOPTION DE SAINES HABITUDES DE VIE	3,00	Semi-optionnel	AUTRE
366	SHERBRO	Stage I : enseignement à des petits groupes	3,00	Obligatoire	STA
367	SHERBRO	Stage IIA : préscolaire ou primaire 1er cycle	2,00	Obligatoire	STA
368	SHERBRO	Stage IIB : préscolaire ou primaire 1er cycle	3,00	Obligatoire	STA
369	SHERBRO	Stage IIIA : primaire 2e ou 3e cycle	2,00	Obligatoire	STA
370	SHERBRO	Stage IIIB : primaire 2e ou 3e cycle	3,00	Obligatoire	STA
371	SHERBRO	Stage en responsabilité professionnelle	11,00	Obligatoire	STA
372	SHERBRO	Intégration à la profession enseignante	3,00	Obligatoire	INT
373	SHERBRO	Projet d'intervention auprès de jeunes élèves	3,00	Obligatoire	INT
374	SHERBRO	Mémoire professionnel : première partie	2,00	Obligatoire	RECH
375	SHERBRO	Mémoire professionnel : deuxième partie	2,00	Obligatoire	RECH
376	SHERBRO	Français, langue d'enseignement	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
377	SHERBRO	Français, langue d'apprentissage	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
378	SHERBRO	Français, langue de communication	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
379	SHERBRO	Français, langue de culture	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
380	SHERBRO	Didactique de la géométrie au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
381	SHERBRO	Développement de la pensée mathématique	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
382	SHERBRO	Didactique de l'arithmétique I	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
383	SHERBRO	Didactique de l'arithmétique II	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
384	SHERBRO	Création artistique, appréciation d'œuvres I	3,00	Obligatoire	DID (Arts)
385	SHERBRO	Création artistique, appréciation d'œuvres II	3,00	Obligatoire	DID (Arts)
386	SHERBRO	Didactique des sciences humaines I	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
387	SHERBRO	Didactique des sciences humaines II	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
388	SHERBRO	Didactique des sciences et technologies I	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
389	SHERBRO	Didactique des sciences et technologies II	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
390	SHERBRO	La culture religieuse au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)
391	SHERBRO	L'éthique au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)

392	SHERBRO	Caractéristiques des élèves à risque	3,00	Obligatoire	FPP
393	SHERBRO	Interventions auprès des élèves à risque	3,00	Obligatoire	FPP
394	SHERBRO	Pratiques évaluatives et apprentissage	1,00	Obligatoire	FPP
395	SHERBRO	L'évaluation des compétences	3,00	Obligatoire	FPP
396	SHERBRO	La pratique de l'enseignement	3,00	Obligatoire	FPP
397	SHERBRO	Pédagogie centrée sur les jeunes élèves	3,00	Obligatoire	FPP
398	SHERBRO	Différenciation et interdisciplinarité	3,00	Obligatoire	FPP
399	SHERBRO	TIC, enseignement et apprentissage	3,00	Obligatoire	FPP
400	SHERBRO	Projet TIC intégrateur	2,00	Obligatoire	FPP
401	SHERBRO	Réalités sociales et familiales de l'enfant	3,00	Obligatoire	SED
402	SHERBRO	Fondements de l'éducation et système scolaire	3,00	Obligatoire	SED
403	SHERBRO	Initiation à l'art dramatique	3,00	Optionnel	DIR (Arts)
404	SHERBRO	Initiation à la musique	3,00	Optionnel	DIR (Arts)
405	SHERBRO	Initiation à l'histoire de l'art	3,00	Optionnel	DIR (Arts)
406	SHERBRO	Programme cadre d'activités libres	1,00	Optionnel	INT
407	SHERBRO	Programme cadre d'activités libres	2,00	Optionnel	INT
408	SHERBRO	Insertion professionnelle en éducation	2,00	Optionnel	INT
409	SHERBRO	Élève à risque : évaluation multidisciplinaire	3,00	Optionnel	INT
410	SHERBRO	La motivation en contexte scolaire	2,00	Optionnel	FPP
411	SHERBRO	Sciences et technologies au préscolaire	2,00	Optionnel	DID (Sciences)
412	SHERBRO	Éducation pour un environnement durable	3,00	Optionnel	DID (Univers social)
413	SHERBRO	Enseignement et contextes scolaires variés	3,00	Optionnel	FPP
414	SHERBRO	Littérature pour la jeunesse	3,00	Optionnel	DID (Arts)
415	SHERBRO	Approches interculturelles	3,00	Optionnel	SED
416	UQAT	EDU2332 Introduction à la profession enseignante et projet de formation	3,00	Obligatoire	SED
417	UQAT	EDU2429 - COURANTS PÉDAGOGIQUES, ANDRAGOGIQUES ET HISTOIRE DE L'ÉDUCATION	3,00	Obligatoire	SED
418	UQAT	EDU3104 Développement de l'enfant et ses conséquences en éducation	3,00	Obligatoire	FPP
419	UQAT	LIN2124 La langue première comme objet d'apprentissage	3,00	Obligatoire	DIR (Langue)
420	UQAT	MAE3125 Les mathématiques comme objet d'apprentissage	3,00	Obligatoire	DIR (Mathématiques)
421	UQAT	DID3223 Didactique de l'écrit I	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
422	UQAT	DID3225 Didactique des mathématiques I	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
423	UQAT	EDU2134 Théories de l'apprentissage : éducation préscolaire et enseignement primaire	3,00	Obligatoire	FPP
424	UQAT	FRA2233 Révision et rédaction de textes	3,00	Obligatoire	DIR (Langue)
425	UQAT	STA4125 Stage I et séminaires : initiation à l'exercice de la profession enseignante	3,00	Obligatoire	STA
426	UQAT	EDU2023 Activité d'intégration I en enseignement	1,00	Obligatoire	INT
427	UQAT	EDU2113 Fondements et stratégies d'intervention en gestion de classe	3,00	Obligatoire	FPP

428	UQAT	EDU2361 Planification et évaluation des apprentissages	3,00	Obligatoire	FPP
429	UQAT	EDU2508 Intervention éducative au préscolaire	3,00	Obligatoire	FPP
430	UQAT	FRA3212 Développement des compétences langagière et métalangagière à l'oral	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
431	UQAT	STA4126 Stage II et séminaires : la gestion de la classe	3,00	Obligatoire	STA
432	UQAT	DID4225 Didactique des mathématiques II	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
433	UQAT	EDU2027 Utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication	3,00	Obligatoire	FPP
434	UQAT	EDU2116 Difficultés d'adaptation et intervention	3,00	Obligatoire	FPP
435	UQAT	EDU2205 L'univers social comme objet d'apprentissage	3,00	Obligatoire	DIR (Univers social)
436	UQAT	SCI2345 Laboratoire en science et technologie et didactique	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
437	UQAT	ARP3127 Les savoirs essentiels de la création plastique au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	DIR (Arts)
438	UQAT	DID4522 Didactique de l'écrit I	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
439	UQAT	EDU2024 Activité d'intégration II en enseignement	1,00	Obligatoire	INT
440	UQAT	EDU2112 Difficultés d'apprentissage en mathématiques (3 cr.)	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
441	UQAT	SCI2346 Laboratoire en science et technologie et didactique II	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
442	UQAT	Stage III et séminaires : contenus et démarches d'apprentissage I	3,00	Obligatoire	STA
443	UQAT	DID2203 Univers social et didactique au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
444	UQAT	DID3130 Didactique de la création plastique au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Arts)
445	UQAT	LIT2107 Littérature jeunesse et stratégies d'enseignement	3,00	Obligatoire	DID (Arts)
446	UQAT	STA4147 Stage III et séminaires : contenus et démarches d'apprentissage II	3,00	Obligatoire	STA
447	UQAT	DID4220 Didactique de l'éthique et de la culture religieuse	3,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)
448	UQAT	EDU1100 Organisation de l'éducation au Québec	3,00	Obligatoire	SED
449	UQAT	EDU2025 Activité d'intégration III et préparation au stage IV	3,00	Obligatoire	INT
450	UQAT	EDU2210 - DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN LANGUE PREMIÈRE	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
451	UQAT	STA4148 Stage IV : la profession enseignante en exercice	13,00	Obligatoire	STA
452	UQAT	ADM1205 Comportements humains au travail	3,00	Semi-optionnel	AUTRE
453	UQAT	ANG2020 Reading	3,00	Semi-optionnel	DIR (Langue)
454	UQAT	ARP6005 Lecture et appréciation de l'oeuvre d'art	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
455	UQAT	COM1102 Communication orale	3,00	Semi-optionnel	DIR (Langue)
456	UQAT	EDU2530 Atelier d'efficience cognitive	3,00	Semi-optionnel	AUTRE
457	UQAT	SCH2312 Cultures et institutions	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
458	UQO	Introduction aux programmes	2,00	Obligatoire	INT
459	UQO	Histoire et théories de l'éducation	3,00	Obligatoire	SED

460	UQO	Introduction à l'adaptation sociale et scolaire	3,00	Obligatoire	FPP
461	UQO	Littératie universitaire pour la formation à l'enseignement	3,00	Obligatoire	DIR (Langue)
462	UQO	Fondements et organisation de l'éducation au préscolaire	3,00	Obligatoire	FPP
463	UQO	Fondements disciplinaires à l'enseignement des mathématiques	2,00	Obligatoire	DIR (Mathématiques)
464	UQO	Didactique de la lecture au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
465	UQO	Stage I : Éveil à la pratique en éducation préscolaire et en enseignement primaire	3,00	Obligatoire	STA
466	UQO	Développement de l'enfant en éducation préscolaire et en enseignement primaire I	3,00	Obligatoire	FPP
467	UQO	Fondements et théories de l'apprentissage scolaire	3,00	Obligatoire	FPP
468	UQO	Fondements épistémologiques en sciences humaines	1,50	Obligatoire	DIR (Univers social)
469	UQO	Culture scientifique	1,50	Obligatoire	DIR (Sciences)
470	UQO	Laboratoire d'initiation à la pratique en éducation préscolaire et en enseignement primaire	2,00	Obligatoire	FPP
471	UQO	Stage II : Développement des habiletés didactiques en éducation préscolaire et en enseignement primaire	5,00	Obligatoire	STA
472	UQO	Séminaire d'intégration II	1,00	Obligatoire	INT
473	UQO	Didactique des mathématiques I	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
474	UQO	Didactique de la lecture littéraire et de l'oral	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
475	UQO	Didactique des sciences humaines I	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
476	UQO	Introduction à la recherche en éducation	3,00	Obligatoire	RECH
477	UQO	Prévention et soutien à l'élève en difficulté au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	FPP
478	UQO	Didactique des mathématiques II	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
479	UQO	Didactique de l'écriture et de la grammaire	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
480	UQO	La gestion de la classe et l'exercice de la discipline I : fondements théoriques et pratiques de la gestion de la classe	3,00	Obligatoire	FPP
481	UQO	Valeurs et société	3,00	Obligatoire	SED
482	UQO	Initiation à la pratique en éducation au préscolaire	3,00	Obligatoire	FPP
483	UQO	Développement de l'enfant du primaire II	3,00	Obligatoire	FPP
484	UQO	Didactique des arts en éducation préscolaire et en enseignement primaire	3,00	Obligatoire	DID (Arts)
485	UQO	Didactique des sciences et technologie	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
486	UQO	Stage III : Prise en charge de la classe en éducation préscolaire et en enseignement primaire	6,00	Obligatoire	STA
487	UQO	Séminaire d'intégration III	1,00	Obligatoire	INT
488	UQO	Évaluation, régulation et bilan des apprentissages	3,00	Obligatoire	FPP
489	UQO	La gestion de la classe et l'exercice de la discipline II : mises en pratique et efficacité professionnelle	3,00	Obligatoire	FPP
490	UQO	Technopédagogie en contexte disciplinaire	3,00	Obligatoire	FPP

491	UQO	Stage IV : Développement professionnel continu et insertion professionnelle	10,00	Obligatoire	STA
492	UQO	Séminaire d'intégration IV : Développement professionnel continu et insertion professionnelle	2,00	Obligatoire	INT
493	UQO	Communication avec les intervenants en milieu scolaire	2,00	Obligatoire	SED
494	UQO	Organisation de l'éducation au Québec	3,00	Obligatoire	SED
495	UQO	Éthique et culture religieuse	3,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)
496	UQO	Différenciation pédagogique	3,00	Semi-optionnel	FPP
497	UQO	Motivation et réussite scolaire	3,00	Semi-optionnel	FPP
498	UQO	Éthique et culture religieuse : développement personnel et dimension psychosociale	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
499	UQO	Didactique des mathématiques au primaire III	3,00	Semi-optionnel	DID (Mathématiques)
500	UQTR	Approche curriculaire et programme de formation de l'école québécoise	3,00	Obligatoire	SED
501	UQTR	Fondements à l'enseignement de la langue maternelle	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
502	UQTR	Fondements à l'enseignement des mathématiques	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
503	UQTR	Facteurs et processus de développement du langage de l'enfant	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
504	UQTR	Identité professionnelle I : les enjeux de la profession	2,00	Obligatoire	INT
505	UQTR	Stage I : immersion dans le milieu scolaire	1,00	Obligatoire	STA
506	UQTR	Histoire des idées et des institutions éducatives	3,00	Obligatoire	SED
507	UQTR	Laboratoire d'initiation à l'intervention pédagogique	3,00	Obligatoire	FPP
508	UQTR	Fondements à l'enseignement des sciences humaines	2,00	Obligatoire	DID (Univers social)
509	UQTR	Développement cognitif, apprentissage et stratégies pédagogiques	3,00	Obligatoire	FPP
510	UQTR	Fondements de l'éducation préscolaire	3,00	Obligatoire	FPP
511	UQTR	Développement social et émotionnel de l'élève	3,00	Obligatoire	FPP
512	UQTR	Didactique des mathématiques au primaire I	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
513	UQTR	Didactique des sciences humaines au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
514	UQTR	Didactique de la lecture au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
515	UQTR	Courants pédagogiques contemporains et philosophie de l'éducation	3,00	Obligatoire	SED
516	UQTR	Éthique et déontologie en éducation	2,00	Obligatoire	SED
517	UQTR	Fondements de l'enseignement de la science et de la technologie	2,00	Obligatoire	DID (Sciences)
518	UQTR	Didactique des mathématiques au primaire II	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
519	UQTR	Didactique des sciences et de la technologie	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
520	UQTR	Didactique de l'écriture au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
521	UQTR	Atelier de pratiques sur la planification, l'évaluation et la gestion de classe	1,00	Obligatoire	FPP
522	UQTR	Activités et projets pédagogiques au préscolaire	3,00	Obligatoire	FPP

523	UQTR	Stage II : interventions didactiques	3,00	Obligatoire	STA
524	UQTR	Évaluation des apprentissages	3,00	Obligatoire	FPP
525	UQTR	Gestion de classe, difficultés comportementales et pédagogies institutionnelles	3,00	Obligatoire	FPP
526	UQTR	Interventions auprès des élèves en difficulté d'apprentissage	3,00	Obligatoire	FPP
527	UQTR	Stratégies péd., intercult. et collab. entre l'école, les familles et les communautés	3,00	Obligatoire	FPP
528	UQTR	Identité professionnelle II : les défis de la profession	2,00	Obligatoire	INT
529	UQTR	Utilisation pédagogique des technologies	3,00	Obligatoire	FPP
530	UQTR	Difficultés d'apprentissage en français au préscolaire et au primaire	2,00	Obligatoire	DID (Langue)
531	UQTR	Difficultés d'apprentissage en mathématiques au préscolaire et au primaire	2,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
532	UQTR	Communication orale et didactique de l'oral	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
533	UQTR	Interventions en pédagogies de projet	3,00	Obligatoire	FPP
534	UQTR	Stage III : interventions pédagogiques	4,00	Obligatoire	STA
535	UQTR	Inclusion scolaire. Répondre à la diversité en classe ordinaire	2,00	Obligatoire	FPP
536	UQTR	Identité professionnelle III : synthèse de la formation et insertion professionnelle	2,00	Obligatoire	INT
537	UQTR	Stage IV : Internat à l'école primaire	8,00	Obligatoire	STA
538	UQTR	Didactique de l'éthique et de la culture religieuse	2,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)
539	UQTR	Organisation de l'éducation au Québec	3,00	Obligatoire	SED
540	UQTR	Fondements de l'éthique et de la culture religieuse	2,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)
541	UQTR	Eveil à l'expression artistique au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Arts)
542	UQTR	Didactique de l'art dramatique au primaire	3,00	Optionnel	DID (Arts)
543	UQTR	Didactique des arts plastiques au préscolaire et au primaire	3,00	Optionnel	DID (Arts)
544	UQTR	Fondements des troubles du comportement alimentaire	3,00	Optionnel	AUTRE
545	UQTR	Médiation pédagogique en adaptation scolaire	3,00	Optionnel	FPP
546	UQTR	Approche culturelle de l'enseignement	3,00	Optionnel	INT
547	UQTR	Jeu et psychomotricité en service de garde	3,00	Optionnel	FPP
548	UQTR	Les neurosciences et l'activité éducative précoce en services de garde	3,00	Optionnel	FPP
549	UQTR	Démarche scientifique et développement en éducation	3,00	Optionnel	RECH
550	UQAR	Projet personnel de formation: élaboration	3,00	Obligatoire	INT
551	UQAR	Éducation et développement de l'enfant de zéro à six ans	3,00	Obligatoire	FPP
552	UQAR	Théories de l'éducation et pratiques pédagogiques contemporaines	3,00	Obligatoire	SED
553	UQAR	Organisation de l'éducation au Québec	3,00	Obligatoire	SED
554	UQAR	Prévention et adaptation au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	FPP
555	UQAR	Français au préscolaire et au premier cycle du primaire	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
556	UQAR	Mathématiques au préscolaire et au premier cycle du primaire	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)

					es)
557	UQAR	Éducation et développement de l'enfant de six à douze ans	3,00	Obligatoire	FPP
558	UQAR	Apprentissage et enseignement	3,00	Obligatoire	FPP
559	UQAR	Stage I: Familiarisation avec le milieu scolaire et initiation à la profession enseignante	3,00	Obligatoire	STA
560	UQAR	Mathématiques au deuxième cycle du primaire	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
561	UQAR	Éducation préscolaire	3,00	Obligatoire	FPP
562	UQAR	Gestion éducative de la classe au primaire	3,00	Obligatoire	FPP
563	UQAR	Connaissance et intégration des élèves handicapés et en difficulté	3,00	Obligatoire	FPP
564	UQAR	Stage II: Initiation à l'intervention en classe	3,00	Obligatoire	STA
565	UQAR	Enseignement et apprentissage de la grammaire au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
566	UQAR	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
567	UQAR	Mathématiques au troisième cycle du primaire	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
568	UQAR	Gestion éducative de la classe au préscolaire	3,00	Obligatoire	FPP
569	UQAR	Évaluation des compétences	3,00	Obligatoire	FPP
570	UQAR	Science et technologie au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
571	UQAR	Français aux deuxième et troisième cycles du primaire	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
572	UQAR	Évaluation formative, plan de réussite et pédagogie différenciée	3,00	Obligatoire	FPP
573	UQAR	Utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication en éducation	3,00	Obligatoire	FPP
574	UQAR	Interventions auprès des élèves en troubles du comportement au primaire	3,00	Obligatoire	FPP
575	UQAR	Activités d'éveil au préscolaire	3,00	Obligatoire	FPP
576	UQAR	Éducation et expression artistique au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Arts)
577	UQAR	Éthique, culture religieuse et vivre ensemble	3,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)
578	UQAR	Stage III: Interventions en classe	6,00	Obligatoire	STA
579	UQAR	Stage IV : prise en charge de la classe	15,00	Obligatoire	STA
580	UQAR	Approfondissement d'un thème en éducation	3,00	Obligatoire	INT
581	UQAR	Français et univers social	3,00	Obligatoire	DID
582	UQAR	Mathématique, science et technologie	3,00	Obligatoire	DID
583	UQAR	Projet personnel de formation: synthèse	3,00	Obligatoire	INT
584	UQAR	Éthique et profession enseignante	3,00	Obligatoire	SED
585	UQAC	Enseignement aux élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (élèves à risque)	3,00	Obligatoire	FPP
586	UQAC	Didactique du français I	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
587	UQAC	Didactique du français II	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
588	UQAC	Évaluation des apprentissages	3,00	Obligatoire	FPP
589	UQAC	L'hétérogénéité dans la classe	3,00	Obligatoire	FPP
590	UQAC	Introduction au programme et à la recherche en	3,00	Obligatoire	INT + RECH

		éducation			
591	UQAC	Découverte de la profession et confirmation du choix professionnel	3,00	Obligatoire	STA
592	UQAC	Implication dans les différentes tâches reliées à l'enseignement	3,00	Obligatoire	STA
593	UQAC	Apprentissage de la lecture et de l'écriture	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
594	UQAC	Exercice de la profession en lien avec les savoirs théoriques, pratiques et d'expérience	6,00	Obligatoire	STA
595	UQAC	Confirmation de sa qualité d'enseignant professionnel	9,00	Obligatoire	STA
596	UQAC	Arithmétique pour l'enseignement au primaire	2,00	Obligatoire	DIR (Mathématiques)
597	UQAC	Didactique de la mathématique au primaire II	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
598	UQAC	Didactique de la mathématique au primaire I	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
599	UQAC	Didactique de la science et de la technologie au primaire I	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
600	UQAC	Didactique de la science et de la technologie au primaire II	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
601	UQAC	Didactique des sciences humaines au primaire I	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
602	UQAC	Didactique des sciences humaines au primaire II	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
603	UQAC	Enseignement aux élèves ayant des problèmes émotifs et d'ordre comportemental	3,00	Obligatoire	FPP
604	UQAC	Séminaire d'intégration: pratique professionnelle et actualisation de la personne	3,00	Obligatoire	INT
605	UQAC	Organisation scolaire du Québec	2,00	Obligatoire	SED
606	UQAC	Gestion éducative de la classe et climat d'apprentissage	3,00	Obligatoire	FPP
607	UQAC	Approches pédagogiques	3,00	Obligatoire	FPP
608	UQAC	Développement affectivosocial et moral de l'enfant et de l'adolescent	3,00	Obligatoire	FPP
609	UQAC	Initiation à l'observation de l'enfant au préscolaire et au primaire	3,00	Obligatoire	FPP
610	UQAC	Étude du développement intellectuel	3,00	Obligatoire	FPP
611	UQAC	Fondements de l'apprentissage scolaire	3,00	Obligatoire	FPP
612	UQAC	Développement du langage chez l'enfant	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
613	UQAC	Développement et enseignement du langage oral au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
614	UQAC	Pédagogie au préscolaire	3,00	Obligatoire	FPP
615	UQAC	Environnement éducatif au préscolaire	3,00	Obligatoire	FPP
616	UQAC	Initiation aux technologies éducatives	3,00	Obligatoire	FPP
617	UQAC	Éthique et enseignement	2,00	Obligatoire	SED
618	UQAC	Éthique et culture religieuse au primaire	3,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)
619	UQAC	Communication et expression orale	3,00	Obligatoire	DIR (Langue)
620	UQAC	Didactique de l'art dramatique au primaire	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
621	UQAC	Didactique des arts plastiques au primaire	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
622	UQAC	Enseignement aux élèves ayant un handicap	3,00	Semi-optionnel	FPP

623	UQAC	Éducation comparée	3,00	Semi-optionnel	SED
624	UQAC	Apprentissage scolaire et philosophie pour enfants	3,00	Semi-optionnel	SED
625	UQAC	Développement du rythme au préscolaire et au primaire	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
626	UQAC	Initiation musicale au préscolaire-primaire	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
627	UQAC	Exploitation pédagogique de la littérature jeunesse	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
628	UQAC	École et société	3,00	Semi-optionnel	SED
629	UQAC	Thèmes d'actualité en sciences de l'éducation	3,00	Semi-optionnel	SED
630	UQAC	Projet individuel	3,00	Semi-optionnel	INT
631	UQAC	Créativité : processus et applications	3,00	Semi-optionnel	AUTRE
632	UQAC	Stratégies d'intervention au préscolaire	3,00	Semi-optionnel	FPP
633	Bishops	EDU 116 Introduction to Professional Practice	3,00	Obligatoire	SED
634	Bishops	ILT 101 Information Literacy and Critical Thinking Lab	1,00	Obligatoire	RECH
635	Bishops	EDU 216 Reflective Practicum - Elementary	6,00	Obligatoire	STA
636	Bishops	EDL 222 Professional Seminar I	1,00	Obligatoire	INT
637	Bishops	EDU 309 Effective Teaching Methods	3,00	Obligatoire	FPP
638	Bishops	EDU 328 Professional Practice with corequisite	6,00	Obligatoire	STA
639	Bishops	EDU 406 Student Centered Evaluation	3,00	Obligatoire	FPP
640	Bishops	EDU 421 Methods in the Teaching of Language Arts I -Elementary	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
641	Bishops	EDU 422 Methods in the Teaching of Mathematics I	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
642	Bishops	EDL 333 Professional Seminar II	1,00	Obligatoire	INT
643	Bishops	EDU 102 Philosophy of Education	3,00	Semi-optionnel	SED
644	Bishops	EDU 103 History of Education	3,00	Semi-optionnel	SED
645	Bishops	EDU 204 Indigenous Education	3,00	Semi-optionnel	FPP
646	Bishops	EDU 205 Education, Colonialism and De-Colonization	3,00	Semi-optionnel	FPP
647	Bishops	EDU 211 Introduction to Young Adult Literature and Texts "Beyond the Canon"	3,00	Semi-optionnel	DID (Arts)
648	Bishops	EDU 220 Linguistic Diversity	3,00	Semi-optionnel	DID (Langue)
649	Bishops	EDU 303 Sociology of Education	3,00	Semi-optionnel	SED
650	Bishops	EDU 202 Teaching Ethics and Religious Culture	3,00	Obligatoire	DID (Éthique et cult. religieuse)
651	Bishops	EDU 275 Managing Classrooms and Student Behaviours	3,00	Obligatoire	FPP
652	Bishops	EDU 285 The Reading Process	3,00	Obligatoire	DID (Langue)
653	Bishops	EDU 301 Educational Psychology	3,00	Obligatoire	SED
654	Bishops	EDU 305 Social Justice and Anti-Discrimination Education	3,00	Obligatoire	SED
655	Bishops	EDU 310 Kindergarten and Elementary Curriculum	3,00	Obligatoire	FPP
656	Bishops	EDU 322 Integrating Technology in the Classroom	3,00	Obligatoire	FPP
657	Bishops	EDU 425 Teaching Creative Arts	3,00	Obligatoire	DID (Arts)
658	Bishops	Elective	6,00	Optionnel	
659	Bishops	ENG 210 History of Children's Literature	3,00	Obligatoire	DIR (Arts)

660	Bishops	PSY 235 Child Development: Infancy to Middle Childhood	3,00	Obligatoire	SED
661	Bishops	MAT 100 Excursions in Modern Mathematics	3,00	Obligatoire	DIR (Mathématiques)
662	Bishops	PHY 113 Introduction to Astronomy	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
663	Bishops	PHY 111 The Physics of Everyday Phenomena	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
664	Bishops	BIO 193 Introductory Biology for Education Students Introductory Biology Laboratory for Education Students	3,00	Semi-optionnel	DID (Sciences)
665	Bishops	CHM181 The Chemistry of Everyday Life	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
666	Bishops	CH185 The Science of Cooking	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
667	Bishops	BCH 101 Introduction to nutrition	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
668	Bishops	ENV 101 Introduction to Environmental Science	3,00	Semi-optionnel	DIR (Sciences)
669	Bishops	EXS 127 Introductory Exercise Physiology	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éd. physique et santé)
670	Bishops	HIS 104 The Development of the West	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
671	Bishops	HIS 108 A Global History of Indigenous Peoples	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
672	Bishops	HIS 109 New World: The Americas to 1850	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
673	Bishops	ESG 126 Introduction to Human Geography	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
674	Bishops	ESG 127 Introduction to Physical Geography	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
675	Bishops	ESG 162 Canada: A Nation of Regions	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
676	Bishops	ESG 100 Introduction to Environmental Studies	3,00	Semi-optionnel	DIR (Univers social)
677	Bishops	Introduction to Theatre: Theatre and Dramatic Literature Before 1800	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
678	Bishops	Introduction to Theatre Part II: Theatre and Dramatic Literature After 1800	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
679	Bishops	Foundation Studio	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
680	Bishops	Painting I	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
681	Bishops	The Art of Listening I	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
682	Bishops	The Art of Listening II	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
683	Bishops	Rudiments of Music Theory	3,00	Semi-optionnel	DIR (Arts)
684	Bishops	Western Religions	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
685	Bishops	Eastern Religions	3,00	Semi-optionnel	DIR (Éthique et cult. religieuse)
686	Bishops	or any course in Quebec or French Civilization or Literature from the French Dept.	3,00	Optionnel	
687	Bishops	EDU 401 Quebec Education Policy and Law	3,00	Obligatoire	SED
688	Bishops	EDU 403 Readings to Promote Educational Thinking	3,00	Obligatoire	SED
689	Bishops	EDU 407 Individual Differences	3,00	Obligatoire	FPP
690	Bishops	EDU 419 Interdisciplinary Teaching and Integration of Learning at the Elementary Level	6,00	Obligatoire	FPP
691	Bishops	EDL 444 Professional Seminar III	1,00	Obligatoire	INT
692	Bishops	EDU 428 Internship	15,00	Obligatoire	STA

693	Bishops	EDU 433 Methods for Social Inquiry and Literacy	3,00	Obligatoire	INT
694	Bishops	EDU 434 Methods for Scientific Inquiry and Problem Solving	3,00	Obligatoire	INT

ANNEXE 5 :

Classification des cours dans les universités ontariennes

	Université	Cours	Crédits	Obligatoire/Optionnel	Typologie
1	Toronto	CTL7000H Curriculum and Teaching in Literacy	0,50	Obligatoire	DID (Langues)
2	Toronto	CTL7001H Educational Professionalism, Ethics and the Law	0,50	Obligatoire	SED
3	Toronto	CTL7002H Curriculum and Teaching in Mathematics	0,50	Obligatoire	DID (Mathématiques)
4	Toronto	CTL7072H Curriculum and Teaching in Social Studies and Aboriginal Education	0,50	Obligatoire	DID (Univers social) + ABOR
5	Toronto	CTL7004H Practicum Teaching	0,50	Obligatoire	STA
6	Toronto	CTL7006H Reflective Teaching and Inquiry into Research in Education	0,50	Obligatoire	RECH
7	Toronto	CTL7011H Child and Adolescent Development and Learning	0,50	Obligatoire	FPP
8	Toronto	CTL7014H Fundamentals of Teaching and Learning	0,50	Obligatoire	FPP
9	Toronto	CTL7008H Introduction to Special Education and Mental Health	0,50	Obligatoire	FPP
10	Toronto	CTL7016H Integrating Technology into the Classroom: Issues and Activities	0,50	Obligatoire	FPP
11	Toronto	CTL7018H Curriculum and Teaching in Science and Environmental Education	0,50	Obligatoire	DID (Sciences) + ENVIR
12	Toronto	CTL7019H Supporting English Language Learners	0,50	Obligatoire	DID (Langues)
13	Toronto	CTL7005H Practice Teaching	0,50	Obligatoire	STA
14	Toronto	CTL7009H Anti-Discriminatory Education	0,50	Obligatoire	SED
15	Toronto	CTL7010H Issues in Numeracy and Literacy	0,50	Obligatoire	INT
16	Toronto	CTL7015H From Student to Professional	0,50	Obligatoire	INT
17	Toronto	CTL7017H Curriculum and Teaching in Music, Dance and Drama	0,50	Obligatoire	DID (Arts)
18	Toronto	CTL7071H Curriculum and Teaching in Visual Arts and Physical Education	0,50	Obligatoire	DID (Arts) + DID (Éd. Physique)
19	Toronto	Two electives: (offered in the evening)	1,00	Optionnel	
20	York	ED/EDFE 1100 Child Development & Health	3,00	Obligatoire	FPP
21	York	ED/EDPR 1000 Studies in Communities & Their Schools	3,00	Obligatoire	STA
22	York	ED/EDPR 2000 Practicum	3,00	Obligatoire	STA
23	York	ED/EDFE 1200 Foundations of Education	3,00	Obligatoire	SED
24	York	ED/EDPJ 1000 Language & Literacy in the Primary-Junior Divisions	3,00	Obligatoire	DID (Langues)
25	York	ED/EDPJ 1100 Mathematics in the Primary-Junior Divisions	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
26	York	ED/EDFE 2100 Inquiries Into Learning	3,00	Obligatoire	FPP
27	York	ED/EDPR 1000 Studies in Communities & Their Schools	3,00	Obligatoire	STA

28	York	ED/EDPR 2000 Practicum	3,00	Obligatoire	STA
29	York	ED/EDFE 2200 Theory Into Practice	3,00	Obligatoire	INT
30	York	ED/EDPJ 2000 Science & Technology in the Primary-Junior Divisions	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
31	York	ED/EDFE 3100 Teaching for Diverse & Equitable Classrooms in Ontario	3,00	Obligatoire	FPP
32	York	ED/EDPR 3000 Practicum	3,00	Obligatoire	STA
33	York	ED/EDFE 3200 Content Into Practice	3,00	Obligatoire	INT
34	York	ED/EDPJ 3000 Social Studies & Culture in the Primary-Junior Divisions	1,50	Obligatoire	DID (Univers social)
35	York	ED/EDPJ 3100 Physical Education in the Primary-Junior Divisions	1,50	Obligatoire	DID (Éd. Physique)
36	York	ED/EDPR 4000 Practicum	3,00	Obligatoire	STA
37	York	ED/EDFE 4200 Research Into Practice	3,00	Obligatoire	RECH
38	York	ED/EDIN 4000 Integration Through Arts	3,00	Obligatoire	DID (Arts)
39	York	ED/EDUC 2200 Issues in Indigenous Education	3,00	Semi-optionnel	
40	York	ED/EDUC 2300 Pedagogy of the Land: Indigenous Understandings of the Land as First Teacher	3,00	Semi-optionnel	
41	York	ED/EDUC 2400 Education as Communication	3,00	Semi-optionnel	
42	York	ED/EDUC 2590 Thinking Mathematically I	3,00	Semi-optionnel	
43	York	ED/EDUC 2700 Teaching Internationally and Interculturally	3,00	Semi-optionnel	
44	York	ED/EDUC 3300 Urban Education	3,00	Semi-optionnel	
45	York	ED/EDUC 3500 Inclusive Education	3,00	Semi-optionnel	
46	York	ED/EDUC 3600 Literacy and Culture	3,00	Semi-optionnel	
47	York	ED/EDUC 3610 New Media Literacies and Culture	3,00	Semi-optionnel	
48	York	ED/EDUC 3650 The Psychoanalysis of Teaching and Learning: Studies in the teachers emotional world	3,00	Semi-optionnel	
49	York	ED/EDUC 3700 Educating for a Sustainable Future:A Multidisciplinary Approach	3,00	Semi-optionnel	
50	York	ED/EDUC 3710 Global Issues and Education	3,00	Semi-optionnel	
51	York	ED/EDUC 3720 Philosophical Inquiry into Critical Thinking and Curriculum	3,00	Semi-optionnel	
52	York	ED/EDUC 3730 Education and Human Rights	3,00	Semi-optionnel	
53	York	ED/EDUC 3740 Music in the Elementary Classroom	3,00	Semi-optionnel	
54	York	ED/EDUC 3750 Educational Assessment	3,00	Semi-optionnel	
55	York	ED/EDUC 3760 Early and Family Literacy	3,00	Semi-optionnel	
56	York	ED/EDUC 3770 Teaching and Learning with Digital Technology	3,00	Semi-optionnel	
57	York	ED/EDUC 3800 Arts & Ideas	3,00	Semi-optionnel	
58	York	ED/EDUC 3820A Selected Topics in Language Education: Miscue Analysis for Classroom Instruction	3,00	Semi-optionnel	
59	York	ED/EDUC 3820B Teaching English Language Learners in Mainstream Classrooms	3,00	Semi-optionnel	
60	York	ED/EDUC 3900 Studies in Popular Culture	3,00	Semi-optionnel	
61	Ottawa	Schooling and Society	3,00	Obligatoire	SED

62	Ottawa	PED3111 Teaching at the Primary Division: Part I	3,00	Obligatoire	DID
63	Ottawa	Teaching at the Primary Division: Part II	3,00	Obligatoire	DID
64	Ottawa	Teaching at the Primary Division: Part III	3,00	Obligatoire	DID
65	Ottawa	Teaching at the Junior Division: Part I	3,00	Obligatoire	DID
66	Ottawa	Teaching at the Junior Division: Part II	3,00	Obligatoire	DID
67	Ottawa	Teaching at the Junior Division: Part III	3,00	Obligatoire	DID
68	Ottawa	First Nations, Inuit and Métis Education: Historical Experiences and Contemporary Perspectives	3,00	Obligatoire	ABOR
69	Ottawa	Curriculum Planning, Implementation and Assessment Part I	3,00	Obligatoire	FPP
70	Ottawa	Learning Theories and Practices in Inclusive Classrooms Part I	3,00	Obligatoire	FPP
71	Ottawa	Becoming a Teacher through Inquiry in Practice	3,00	Obligatoire	INT
72	Ottawa	Enacting Collaborative Inquiry in Professional Practice	3,00	Obligatoire	INT
73	Ottawa	Enhancing Mathematics and Science Thinking	3,00	Obligatoire	DID
74	Ottawa	Practicum in the Primary/Junior Division I	6,00	Obligatoire	STA
75	Ottawa	Curriculum Planning, Implementation and Assessment Part II	3,00	Obligatoire	FPP
76	Ottawa	Learning Theories and Practices in Inclusive Classrooms Part II	3,00	Obligatoire	FPP
77	Ottawa	Practicum in the Primary/Junior Division II	6,00	Obligatoire	STA
78	Ottawa	Electives 3 course credits from:	3,00	Semi-optionnel	
79	Western	EDUC 5007 Social Foundations of Education	0,75	Obligatoire	SED
80	Western	EDUC 5015Q Learning, Teaching and Development	0,25	Obligatoire	FPP
81	Western	EDUC 5016Q Special Education & Inclusion	0,25	Obligatoire	FPP
82	Western	EDUC 5017Q Classroom Management	0,25	Obligatoire	FPP
83	Western	EDUC 5423S Aboriginal Education: Toward a Decolonizing Pedagogy for Teachers	0,25	Obligatoire	ABOR
84	Western	EDUC 5020S Assessment	0,25	Obligatoire	FPP
85	Western	EDUC 5018Q Mental Health Literacy – Supporting Social-Emotional Development	0,25	Obligatoire	FPP
86	Western	EDUC 5019S Safe Schools	0,25	Obligatoire	FPP
87	Western	EDUC 5014Q Use of Education Research and Data Analysis	0,25	Obligatoire	RECH
88	Western	EDUC 5460 Curriculum, Pedagogy, and Learning in Early Childhood Part 1	0,50	Obligatoire	FPP
89	Western	EDUC 5136 Teaching and Learning Mathematics	0,50	Obligatoire	DID (Mathématiques)
90	Western	EDUC 5173 Curriculum and Pedagogy in Elementary Language Arts	0,50	Obligatoire	DID (Langues)
91	Western	EDUC 5177S Curriculum and Pedagogy in Elementary Social Studies	0,25	Obligatoire	DID (Univers social)
92	Western	EDUC 5178 Curriculum and Pedagogy in Elementary Science & Technology	0,50	Obligatoire	DID (Sciences)
93	Western	EDUC 5468S Computational Thinking in Mathematics Education	0,25	Obligatoire	DID (Mathématiques)

94	Western	EDUC 5006Q Transition to Professional Practice	0,25	Obligatoire	INT
95	Western	EDUC 5021Q Practicum 1	0,25	Obligatoire	STA
96	Western	EDUC 5022S Practicum 2	0,25	Obligatoire	STA
97	Western	EDUC 5171Q Curriculum and Pedagogy in Elementary Art	0,25	Obligatoire	DID (Arts)
98	Western	EDUC 5172Q Curriculum and Pedagogy in Elementary Health & Physical Education	0,25	Obligatoire	DID (Éd. Physique)
99	Western	EDUC 5175Q Curriculum and Pedagogy in Elementary Music	0,25	Obligatoire	DID (Arts)
100	Western	EDUC 5179S Curriculum and Pedagogy in Elementary Dance & Drama	0,25	Obligatoire	DID (Arts)
101	Western	EDUC 5437QS Supporting Primary and Junior Learners who Struggle with Reading and Writing	0,25	Obligatoire	DID (Langues)
102	Western	EDUC 5439Q/S Supporting English Language Learners	0,25	Obligatoire	DID (Langues)
103	Western	EDUC 5006Q Transition to Professional Practice	0,00	Obligatoire	INT
104	Western	EDUC 5023 Practicum 3	0,50	Obligatoire	STA
105	Western	EDUC 5024 Practicum 4	0,50	Obligatoire	STA
106	Western	EDUC 5025Q Alternative Field Experience A	0,25	Obligatoire	INT
107	Western	EDUC 5026S Alternative Field Experience B	0,25	Obligatoire	INT
108	Western	EDUC 5461 Curriculum, Pedagogy, and Learning in Early Childhood Part 2	0,50	Obligatoire	FPP
109	Western	EDUC 5445 Teaching in Roman Catholic Elementary Schools	0,50	Obligatoire	DID (Cult. religieuse)
110	Queens	CURR 355AB Language and Literacy: Development and Practice (PJ)	3,00	Obligatoire	DID (Langues)
111	Queens	CURR 383AB Elementary Mathematics (PJ)	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
112	Queens	CURR 384/3.0 Literacy and Numeracy	3,00	Obligatoire	INT
113	Queens	CURR 385/1.5 Social Studies (PJ)	1,50	Obligatoire	DID (Univers social)
114	Queens	CURR 387AB/3.0 Science and Technology (PJ)	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
115	Queens	CURR 389/1.5 Art (PJ)	1,50	Obligatoire	DID (Arts)
116	Queens	CURR 390/1.5 Dance	1,50	Obligatoire	DID (Arts)
117	Queens	CURR 391/1.5 Drama (PJ)	1,50	Obligatoire	DID (Arts)
118	Queens	CURR 393/1.5 Music (PJ)	1,50	Obligatoire	DID (Arts)
119	Queens	CURR 395/1.5 Health and Physical Education (PJ)	1,50	Obligatoire	DID (Éd. Physique)
120	Queens	Concentrations combine a Program Focus (FOCI) course, an Education Studies (EDST) course, and the Alternative Practicum (PRAC 450/451).	6,00	Obligatoire	CONC
121	Queens	FOUN 100/1.0 Psychological Foundations of Education	1,00	Obligatoire	FPP
122	Queens	FOUN 101/1.0 Foundations of Assessment	1,00	Obligatoire	FPP
123	Queens	FOUN 102/1.0 Historical and Philosophical Foundations of Education	1,00	Obligatoire	SED
124	Queens	PRAC 410/2.0 Practicum (PJ, Summer 1)	2,00	Obligatoire	STA
125	Queens	PRAC 420/1.75 Practicum (PJ, Fall 1)	1,75	Obligatoire	STA

126	Queens	PRAC 430/1.75 Practicum (PJ, Fall 2)	1,75	Obligatoire	STA
127	Queens	PRAC 440/2.5 Practicum (PJ, Winter)	2,50	Obligatoire	STA
128	Queens	PRAC 450/0 Alternative Practicum (PJ)	0,00	Obligatoire	STA
129	Queens	PRAC 460/2.5 Practicum (PJ, Summer)	2,50	Obligatoire	STA
130	Queens	PROF 110/3.0 Self as Teacher	3,00	Obligatoire	SED
131	Queens	PROF 170AB/3.0 School and Classroom Leadership: In Pursuit of School Effectiveness	3,00	Obligatoire	FPP
132	Queens	PROF 180-School Law and Policy	1,50	Obligatoire	SED
133	Queens	PROF 210/3.0 Self as Learner	3,00	Obligatoire	FPP
134	Queens	PROF 310/3.0 Self as Professional	3,00	Obligatoire	INT
135	Queens	PROF 410 - Theory and Professional Practice	1,50	Obligatoire	INT
136	Queens	PROF 500/1.0 Supporting Learning Skills (PJ & IS)	1,00	Obligatoire	FPP
137	Queens	PROF 501/1.5 Building a Professional Career as a Teacher (PJ & IS)	1,50	Obligatoire	INT
138	Queens	PROF 502-Intro to Aboriginal Studies for Teachers	1,00	Obligatoire	ABOR
139	Queens	PROF 503-Supporting Environmental Ed in the Classroom	1,00	Obligatoire	ENVIR
140	Queens	PROF 504/1.5 Educational Technology as a Teaching and Learning Tool (PJ & IS)	1,50	Obligatoire	FPP
141	Queens	PROF 505/1.5 Meeting the Needs of Learners (PJ & IS)	1,50	Obligatoire	FPP
142	Brock	EDBE 8F01 Teaching in the Ontario Context Primary/Junior/Intermediate	1,00	Obligatoire	INT / STA
143	Brock	EDBE 8P02 Integrating Teaching, Learning and Assessment Primary/Junior/Intermediate	0,50	Obligatoire	INT
144	Brock	EDBE 8P03 Cognition and the Exceptional Learner Primary/Junior/Intermediate	0,50	Obligatoire	FPP
145	Brock	EDBE 8P09 Social Studies Primary/Junior	0,50	Obligatoire	DID (Univers social)
146	Brock	EDBE 8P12 The Arts In and Across the Curriculum Primary/Junior	0,50	Obligatoire	DID (Arts)
147	Brock	EDBE 8P34 Language and Literacy I Primary/Junior	0,50	Obligatoire	DID (Langue)
148	Brock	EDBE 8P35 Developmental Domains and the Exceptional Learner Primary/Junior/Intermediate	0,50	Obligatoire	FPP
149	Brock	EDBE 8P37 Science and Technology Primary/Junior	0,50	Obligatoire	DID (Sciences)
150	Brock	EDBE 8P39 Mathematics I Primary/Junior	0,50	Obligatoire	DID (Mathématiques)
151	Brock	EDBE 8Y01 Assessment, Evaluation and Reporting Primary/Junior/Intermediate	0,25	Obligatoire	FPP
152	Brock	EDBE 8Y02 Practicum for Integrating Teaching, Learning and Assessment Primary/Junior/Intermediate	0,25	Obligatoire	STA
153	Brock	EDBE 8Y08 Teaching Digital Learners in the Digital Age Primary/Junior/Intermediate	0,25	Obligatoire	FPP
154	Brock	EDBE 8P40 Professional Collaborative Communities Primary/Junior/Intermediate	0,50	Obligatoire	INT
155	Brock	EDBE 8P41 Practicum for Professional Collaborative Communities I Primary/Junior/Intermediate	0,50	Obligatoire	STA
156	Brock	EDBE 8P42 Language and Literacy II Primary/Junior	0,50	Obligatoire	DID (Langue)

157	Brock	EDBE 8P44 Mathematics II Primary/Junior	0,50	Obligatoire	DID (Mathématiques)
158	Brock	EDBE 8P46 Health and Physical Education Curriculum and Pedagogy Primary/Junior	0,50	Obligatoire	DID (Éd. Physique)
159	Brock	EDBE 8P47 Practicum for Professional Collaborative Communities II Primary/Junior/Intermediate	0,50	Obligatoire	STA
160	Brock	EDBE 8P48 The Arts In and Across the Curriculum Primary/Junior	0,50	Obligatoire	DID (Arts)
161	Brock	EDBE 8Y41 Professionalism and Law for Educators in Ontario Primary/Junior/Intermediate	0,25	Obligatoire	SED
162	Brock	EDBE 8Y42 Programming for Inclusive Classrooms Primary/Junior/Intermediate	0,25	Obligatoire	FPP
163	Brock	EDBE 8Y43 Teaching, Research, and Education Inquiry Primary/Junior/Intermediate	0,25	Obligatoire	RECH
164	Wilfrid Laurier	EU414P Social Studies Education I	0,25	Obligatoire	DID (Univers social)
165	Wilfrid Laurier	EU415P Science and Technology Education P/J	0,25	Obligatoire	DID (Sciences)
166	Wilfrid Laurier	EU418 Mathematics Education (Primary)	0,50	Obligatoire	DID (Mathématiques)
167	Wilfrid Laurier	EU419 Mathematics Education (Junior)	0,50	Obligatoire	DID (Mathématiques)
168	Wilfrid Laurier	EU422P Teaching for the Arts P/J	0,25	Obligatoire	DID (Arts)
169	Wilfrid Laurier	EU423P Health and Physical Education P/J	0,25	Obligatoire	DID (Éd. Physique)
170	Wilfrid Laurier	EU425 Language and Literacy Education (Primary)	0,50	Obligatoire	DID (Langues)
171	Wilfrid Laurier	EU426 Language and Literacy Education (Junior)	0,50	Obligatoire	DID (Langues)
172	Wilfrid Laurier	EU450A PDS Field Days	0,00	Obligatoire	STA
173	Wilfrid Laurier	EU450B PDS Field Days	0,25	Obligatoire	STA
174	Wilfrid Laurier	EU455A Practicum One	0,25	Obligatoire	STA
175	Wilfrid Laurier	EU455B Practicum Two	0,25	Obligatoire	STA
176	Wilfrid Laurier	EU455C Practicum Three	0,25	Obligatoire	STA
177	Wilfrid Laurier	EU455D Practicum Four	0,25	Obligatoire	STA
178	Wilfrid Laurier	EU455E Practicum Five	0,50	Obligatoire	STA
179	Wilfrid Laurier	EU452 Alternative Placement	0,25	Obligatoire	STA
180	Wilfrid Laurier	EU453 August Professional Teaching Orientation Week	0,00	Obligatoire	INT
181	Wilfrid Laurier	EU454 May Professional Teaching Transition	0,00	Obligatoire	INT
182	Wilfrid Laurier	EU456A Professional Learning Seminar I	0,25	Obligatoire	INT + RECH
183	Wilfrid Laurier	EU456B Professional Learning Seminar II	0,25	Obligatoire	INT + RECH

184	Wilfrid Laurier	EU480 School and Society	0,50	Obligatoire	SED
185	Wilfrid Laurier	EU481 Principles and Applications of Learning and Development	0,50	Obligatoire	FPP
186	Wilfrid Laurier	EU482P Curriculum Foundations P/J	0,50	Obligatoire	FPP
187	Wilfrid Laurier	EU485P Integrated Curriculum I P/J	0,25	Obligatoire	FPP
188	Wilfrid Laurier	EU486P Integrated Curriculum II P/J	0,50	Obligatoire	FPP
189	Wilfrid Laurier	EU487P Assessment and Evaluation P/J	0,25	Obligatoire	FPP
190	Wilfrid Laurier	EU489 Special Education I	0,25	Obligatoire	FPP
191	Wilfrid Laurier	EU490 Diversity Series: Special Education II	0,25	Obligatoire	FPP
192	Wilfrid Laurier	EU491 Diversity Series: English Language Learners in the Classroom	0,25	Obligatoire	DID (Langues)
193	Wilfrid Laurier	EU492 Diversity Series: Equity and Diversity in Schools	0,25	Obligatoire	FPP
194	Wilfrid Laurier	EU493 Diversity Series: First Nations, Métis, and Inuit (FNMI) Issues in Educational Contexts	0,25	Obligatoire	ABOR
195	Wilfrid Laurier	EU494 Diversity Series: Mental Health in the Classroom Context	0,25	Obligatoire	FPP
196	Wilfrid Laurier	EU495 Self-Regulated Learning	0,25	Obligatoire	FPP
197	Wilfrid Laurier	EU430 Literacy Intervention	0,25	Semi-optionnel	DID (Langues)
198	Wilfrid Laurier	EU432 Introduction to Mathematical Cognition and Exceptionalities	0,25	Semi-optionnel	DID (Mathématiques)
199	Wilfrid Laurier	EU433 Environmental Education	0,25	Semi-optionnel	ENVIR
200	Wilfrid Laurier	EU434 Global Education	0,25	Semi-optionnel	SED
201	Wilfrid Laurier	EU436 French as a Second Language	0,50	Semi-optionnel	DID (Langues)
202	Wilfrid Laurier	EU438 Gifted Education	0,25	Semi-optionnel	FPP
203	Wilfrid Laurier	EU439 Teaching in Kindergarten	0,25	Semi-optionnel	FPP
204	Wilfrid Laurier	EU440 Teaching in Ontario Catholic Schools	0,25	Semi-optionnel	
205	Windsor	80-203. Educational Psychology	3,00	obligatoire	FPP
206	Windsor	80-201 Foundations of Practice I	1,50	obligatoire	FPP
207	Windsor	80-209. Critical Analysis of Social, Global & Cultural Issues in Education	1,50	obligatoire	SED
208	Windsor	80-314. Language Arts (P/J)	3,00	obligatoire	DID (Langues)
209	Windsor	80-215. Mathematics Foundations	1,50	obligatoire	DID (Mathématiques)
210	Windsor	80-411. Drama Methodology	1,50	obligatoire	DID (Arts)

211	Windsor	80-316. Music Methodology	3,00	obligatoire	DID (Arts)
212	Windsor	80-312. Digital Technology and Social Media Applications (P/J)	3,00	obligatoire	FPP
213	Windsor	80-200. Religious Education in Roman Catholic Schools	1,50	obligatoire	DID (cult. religieuse)
214	Windsor	80-499. Practicum	16,00	obligatoire	STA
215	Windsor	80-204. Differentiated Instruction for Students with Special Needs	3,00	obligatoire	FPP
216	Windsor	80-202. Foundations of Practice (Part II): Classroom Practice	1,50	obligatoire	FPP
217	Windsor	80-208. Assessment and Evaluation	1,50	obligatoire	FPP
218	Windsor	80-207. Service Learning Specialization	3,00	Optionnel	
219	Windsor	80-314. Language Arts (continued)	3,00	obligatoire	DID (Langues)
220	Windsor	80-412 Dance	1,50	obligatoire	DID (Arts)
221	Windsor	80-316 Music continued	3,00	obligatoire	DID (Arts)
222	Windsor	80-312 Digital Technology continued	3,00	obligatoire	FPP
223	Windsor	80-200 Religion Option continued	1,50	obligatoire	DID (cult. religieuse)
224	Windsor	80-499 Practice Teaching continued	16,00	obligatoire	STA
225	Windsor	80-203 Educational Psychology continued	3,00	obligatoire	FPP
226	Windsor	80-210 Foundations of Practice III	1,50	obligatoire	FPP
227	Windsor	80-207 Service Learning continued	1,50	Optionnel	
228	Windsor	80-414 Language and Media Literacy	1,50	obligatoire	DID (Langues)
229	Windsor	80-315 Mathematics Methodology	3,00	obligatoire	DID (Mathématiques)
230	Windsor	80-311 Visual Art	3,00	obligatoire	DID (Arts)
231	Windsor	80-318 Social Studies	3,00	obligatoire	DID (Univers social)
232	Windsor	80-317 Science	3,00	obligatoire	DID (Sciences)
233	Windsor	80-313 HPE Health and Physical Education	3,00	obligatoire	DID (Éd. Physique)
234	Windsor	80-499 Practice Teaching continued	16,00	obligatoire	STA
235	Windsor	80-204 Differentiated Instruction continued	3,00	obligatoire	FPP
236	Windsor	80-206 Aboriginal Ways of Knowing	1,50	obligatoire	ABOR
237	Windsor	80-207 Service Learning continued	3,00	Optionnel	
238	Windsor	80-315 Mathematics Methodology continued	3,00	obligatoire	DID (Mathématiques)
239	Windsor	80-311 Visual Art continued	3,00	obligatoire	DID (Arts)
240	Windsor	80-318 Social Studies continued	3,00	obligatoire	DID (Univers social)
241	Windsor	80-317 Science continued	3,00	obligatoire	DID (Sciences)
242	Windsor	80-313 HPE continued	3,00	obligatoire	DID (Éd. Physique)
243	Windsor	80-499 Practice Teaching continued	16,00	obligatoire	STA
244	Ontario	EEDUC 1300U Foundations I: Planning and Preparation + 22 days Field Experience.	3,00	Obligatoire	FPP + STA

245	Ontario	EDUC 1301U Learning and Development.	3,00	Obligatoire	FPP
246	Ontario	EDUC 1302U P/J Digital Literacies I (Language Arts and Digital Technology).	3,00	Obligatoire	DID (Langues)
247	Ontario	EDUC 1303U P/J STEM I (Science-Technology and Mathematics).	3,00	Obligatoire	DID
248	Ontario	EDUC 1304U P/J Arts/Health and Physical Education.	3,00	Obligatoire	DID (Arts) + DID (Éd. Physique)
249	Ontario	EDUC 1305U Foundations II: Curriculum Theory and Practice + 32 days Field Experience	3,00	Obligatoire	FPP + STA
250	Ontario	EDUC 1306U P/J Digital Literacies/Social Studies II (Language Arts and Social Studies).	3,00	Obligatoire	DID
251	Ontario	EDUC 1307U P/J STEM II (Science-Technology and Mathematics).	3,00	Obligatoire	DID
252	Ontario	EDUC 1308U P/J Mathematical Thinking and Doing	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
253	Ontario	EDUC 2400U Equity and Diversity	3,00	Obligatoire	SED
254	Ontario	EDUC 2401U Learning in Digital Contexts	3,00	Obligatoire	FPP
255	Ontario	EDUC 2402U Teaching for Inclusion: Special Needs and Individualized Education.	3,00	Obligatoire	FPP
256	Ontario	EDUC 2403U Independent Inquiry/Internship	3,00	Obligatoire	INT + STA
257	Ontario	EDUC 2404U Education Law, Policy and Ethics	3,00	Obligatoire	SED
258	Ontario	EDUC 2405U Foundations III: Long Range Planning and Assessment + 31 days Field Experience.	3,00	Obligatoire	FPP + STA
259	Ontario	EDUC 2406U Reflective Practice/Action Research.	3,00	Obligatoire	INT
260	Ontario	EDUC 2407U Mental Health Issues in Schools.	3,00	Obligatoire	FPP
261	Ontario	EDUC 2408U P/J STEM III (Science-Technology and Mathematics): Coding and Communication	3,00	Obligatoire	DID
262	Ontario	Education electives	6,00	Semi-optionnel	
263	Trent	EDUC 4100H: Supporting Literacy and Learners with Special Needs Placement (Primary/Junior)	0,50	Obligatoire	STA
264	Trent	EDUC 4121H: Creating a Positive Learning Environment Through the Theoretical and Practical Approaches to Classroom Management	0,50	Obligatoire	FPP
265	Trent	EDUC 4133H: Supporting Literacy and Learners with Special Needs (Primary/Junior)	0,50	Obligatoire	FPP
266	Trent	EDUC 4300P Alternative Settings Placement	0,00	Obligatoire	STA
267	Trent	EDUC 4301Y Classroom Practicum Year 1	1,00	Obligatoire	STA
268	Trent	EDUC 4313H: Sociocultural Perspectives on Human Development and Learning	0,50	Obligatoire	FPP
269	Trent	EDUC 4361H: Practicum Year 1: Developing Teaching Identity, Knowledge, and Skill	0,50	Obligatoire	STA
270	Trent	EDUC 4561H: Mathematics	0,50	Obligatoire	DID (Mathématiques)
271	Trent	EDUC 4571H: Language and Literacy	0,50	Obligatoire	DID (Langues)
272	Trent	EDUC 4574H: Health, Physical Education, and Dance in the Elementary Classroom	0,50	Obligatoire	DID (Éd. Physique)
273	Trent	EDUC 4302Y: Classroom Practicum Year 2	1,00	Obligatoire	STA
274	Trent	EDUC 4335H: Indigenous, Environmental, and Sustainability Education	0,50	Obligatoire	ABOR + ENVIR

275	Trent	EDUC 4336H: Cultural and Linguistic Diversity	0,50	Obligatoire	FPP
276	Trent	EDUC 4341H: Educational Law, Ethics, and Professional Conduct	0,50	Obligatoire	SED
277	Trent	EDUC 4362H: Practicum Year 2: Developing Teaching Identity, Knowledge, and Skill	0,50	Obligatoire	STA
278	Trent	EDUC 4563H: Science and Technology	0,50	Obligatoire	DID (Sciences)
279	Trent	EDUC 4564H: Social Studies	0,50	Obligatoire	DID (Univers social)
280	Trent	EDUC 4573H: Integrated Arts in the Elementary	0,50	Obligatoire	DID (Arts)
281	Trent	EDUC 4381H: Literacy and Math in the Early Years	0,50	Semi-optionnel	INT
282	Trent	EDUC 4382H: Experiential and Adventure Education	0,50	Semi-optionnel	FPP
283	Trent	EDUC 4383H: Indigenous Education	0,50	Semi-optionnel	ABOR
284	Trent	EDUC 4384H: The Role of STEAM Education	0,50	Semi-optionnel	INT
285	Trent	EDUC 4385H: Teaching through Drama	0,50	Semi-optionnel	FPP
286	Trent	EDUC 4386H: Teacher Stories—Narrative and Practice (Primary/Junior and Intermediate/Senior)	0,50	Semi-optionnel	AUTRE
287	Lakehead	Education 4350 – Planning & Evaluation, and Classroom Management Part 1	0,50	Obligatoire	FPP
288	Lakehead	Education 4351 - Educational Psychology, and Inclusive Education Part 1	0,50	Obligatoire	FPP
289	Lakehead	Education 4353 - Social Difference in Education	0,50	Obligatoire	SED
290	Lakehead	Education 4371 - The Practice of Inclusive Education (Primary-Junior)	0,25	Obligatoire	FPP
291	Lakehead	Education 4398 - Student Teaching, Part 1	0,50	Obligatoire	STA
292	Lakehead	Education 0450 - Mathematics Competency Exam (Primary-Junior)	0,00	Obligatoire	
293	Lakehead	Education 4031 - Curriculum and Instruction in Language Arts (Primary-Junior), Part 1	0,50	Obligatoire	DID (Langues)
294	Lakehead	Education 4032 - Curriculum and Instruction in Mathematics (Primary-Junior), Part 1	0,50	Obligatoire	DID (Mathématiques)
295	Lakehead	Education 4033 - Curriculum and Instruction in Science and Technology (Primary-Junior)	0,50	Obligatoire	DID (Sciences)
296	Lakehead	Education 4034 - Curriculum and Instruction in Social Studies (Primary-Junior)	0,50	Obligatoire	DID (Univers social)
297	Lakehead	Education 4035 - Curriculum and Instruction in Visual Arts (Primary-Junior)	0,25	Obligatoire	DID (Arts)
298	Lakehead	Education 4359 - Aboriginal Education	0,50	Obligatoire	ABOR
299	Lakehead	Education 4370 - Classroom Management, Part 2	0,25	Obligatoire	FPP
300	Lakehead	Education 4373 - Professional Practice	0,50	Obligatoire	SED
301	Lakehead	Education 4374 - Environmental Education	0,50	Obligatoire	ENVIR
302	Lakehead	Education 4375 - Democracy and Education	0,50	Obligatoire	SED
303	Lakehead	Education 4498 - Student Teaching, Part 2	0,50	Obligatoire	STA
304	Lakehead	Education 4071 - Curriculum and Instruction in Health and Physical Education (Primary-Junior)	0,50	Obligatoire	DID (Éd. Physique)
305	Lakehead	Education 4072 - Curriculum and Instruction in Language Arts (Primary-Junior), Part 2	0,50	Obligatoire	DID (Langues)

306	Lakehead	Education 4073 - Curriculum and Instruction in Mathematics (Primary-Junior), Part 2	0,50	Obligatoire	DID (Mathématiques)
307	Lakehead	Education 4074 - Curriculum and Instruction in Music, Dance and Drama (Primary-Junior)	0,50	Obligatoire	DID (Arts)
308	Lakehead	Education 4079 - Teaching Kindergarten	0,25	Obligatoire	FPP
309	Lakehead	Religious Education in Catholic District School Boards in Ontario	0,50	Semi-optionnel	DID (cult. religieuse)
310	Lakehead	Introduction to Teaching French as a Second Language (FSL)	0,50	Semi-optionnel	DID (Langues)
311	Lakehead	Literacy Specialization	0,50	Semi-optionnel	DID (Langues)
312	Lakehead	Teaching Internationally	0,50	Semi-optionnel	FPP
313	Lakehead	Teaching English Language Learners	0,50	Semi-optionnel	DID (Langues)
314	Lakehead	Teaching in First Nation, Métis and Inuit Communities	0,50	Semi-optionnel	ABOR
315	Lakehead	Critical Digital Literacy	0,50	Semi-optionnel	DID (Sciences)
316	Lakehead	Mathematics Curriculum for Primary-Junior Teaching	0,50	Semi-optionnel	DID (Mathématiques)
317	Lakehead	Special Topics in Education	0,50	Semi-optionnel	
318	Nipissing	EDUC 4716 Legal and Social Foundations of Education	3,00	Obligatoire	SED
319	Nipissing	EDUC 4726 Diversity and Inclusion	3,00	Obligatoire	FPP
320	Nipissing	EDUC 4736 Introduction to Curriculum Design and Teaching	3,00	Obligatoire	FPP
321	Nipissing	EDUC 4746 Assessment, Evaluation and Communication of Student Learning	3,00	Obligatoire	FPP
322	Nipissing	EDUC 4756 Curriculum Design & Inquiry	3,00	Obligatoire	FPP
323	Nipissing	EDUC 4766 Technology Enriched Teaching and Learning (TETL)	3,00	Obligatoire	FPP
324	Nipissing	EDUC 4776 Special Needs of Students	3,00	Obligatoire	FPP
325	Nipissing	EDUC 4714 Practicum I	3,00	Obligatoire	STA
326	Nipissing	EDUC 4855 Practicum II	5,00	Obligatoire	STA
327	Nipissing	EDUC 4858 Community Leadership Experience	1,00	Obligatoire	STA
328	Nipissing	EDUC 4717 Language and Literacies for the Primary and Junior Divisions	3,00	Obligatoire	DID (Langues)
329	Nipissing	EDUC 4727 Emergent and Early Literacy for the Primary/Junior Divisions	3,00	Obligatoire	DID (Langues)
330	Nipissing	EDUC 4737 Health & Physical Education for the Primary and Junior Divisions	3,00	Obligatoire	DID (Éd. Physique)
331	Nipissing	EDUC 4747 Mathematics for the Primary and Junior Divisions	3,00	Obligatoire	DID (Mathématiques)
332	Nipissing	EDUC 4757 Music for the Primary and Junior Divisions	3,00	Obligatoire	DID (Arts)
333	Nipissing	EDUC 4767 Science and Technology for the Primary and Junior Divisions	3,00	Obligatoire	DID (Sciences)
334	Nipissing	EDUC 4777 Social Studies for the Primary and Junior Divisions	3,00	Obligatoire	DID (Univers social)
335	Nipissing	EDUC 4787 Visual Arts for the Primary and Junior Divisions	3,00	Obligatoire	DID (Arts)
336	Nipissing	Education Electives	6,00	Optionnel	