

Yves LENOIR  
Mario LAFOREST  
Berthe PELLERIN

## OBJETS DE FORMATION PRIVILÉGIÉS DANS DES CURRICULA DE FORMATION DES MAÎTRES DU PRIMAIRE AU QUÉBEC AU COURS DES ANNÉES QUATRE-VINGT

**Résumé :** Les auteurs, après avoir défini sommairement les principaux termes auxquels ils recourent – curriculum, savoirs professionnels –, proposent une grille d'analyse du curriculum de formation initiale des enseignantes et des enseignants du primaire fondée sur une classification des savoirs professionnels. Ils appliquent ensuite cette grille aux objets de formation tels qu'ils paraissent dans le curriculum explicite des quatre principales universités francophones québécoises. L'étude de cas fait ressortir que les savoirs procéduraux y sont largement privilégiés. Les auteurs montrent que cette tendance, qui semble se renforcer, n'est compatible ni avec le discours officiel du ministère de l'Éducation, ni avec les recherches actuelles sur la professionnalisation de la fonction enseignante.

**Mots clés :** Curriculum – Formation initiale au primaire – Objets de formation – Professionnalisation – Savoirs professionnels – Système scolaire québécois.

### INTRODUCTION

Bourdoncle, dans le texte d'orientation soumis aux participants d'un Séminaire européen de l'Association for Teacher Education in Europe (ATEE) sur *La professionnalisation des enseignants*, introduit le canevas d'un des thèmes retenus, celui des savoirs professionnels, en rappelant que « *le second trait caractéristique des professions, c'est leur expertise, la nature élevée et l'effcience des savoirs qu'elles mettent en œuvre pour atteindre le but souhaité* » (Bourdoncle, 1993, p. 5).

En reprenant la question centrale qui ressort de cette composante d'une professionnalisation de l'enseignement, « *Quelles sont les connaissances nécessaires pour être un enseignant efficace ?* » (*Ibid.*, p. 5), notre regard portera sur les types de connaissances qui étaient formellement inscrites dans les programmes de formation des maîtres des principales universités québécoises francophones durant les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, jusqu'à la réforme en cours. L'objectif poursuivi était certes de dresser un premier portrait des lieux en vue d'initier des travaux plus approfondis dans un contexte de réforme, mais également de concevoir et d'éprouver une grille d'analyse des curricula en vigueur. Pour ce faire, une approche comparative des contenus curriculaires, qui étaient ou qui sont encore actuellement en vigueur dans les programmes de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire au premier cycle universitaire, a été réalisée en tenant compte des seules descriptions des annuaires. Ces programmes de 90 crédits (soit 4 050 heures de formation, un crédit équivalant à 15 heures d'enseignement et 30 heures de travail personnel pour un total de 45 heures) étalés sur trois ans de formation, conduisent les étudiantes et les étudiants à l'obtention d'un diplôme de premier cycle en enseignement au préscolaire et au primaire (16 ans de scolarité). Celui-ci les autorise à entreprendre une carrière dans ces ordres d'enseignement.

De plus, au moment de la rédaction du présent article, début 1993, notre contribution visait à pallier quelque peu l'absence de diagnostic, de la part du gouvernement, qui devrait pourtant être préalable à toute réforme de la formation des maîtres. Ce travail, enfin, même s'il demeurait limité et largement insuffisant, avait pour intention de susciter, au départ du moins auprès des collègues de la Faculté, la réflexion sur les modèles et les objectifs socio-éducatifs de la formation initiale.

Tout en insistant fortement sur le fait qu'une telle approche comporte de sérieuses limites, ainsi que nous allons le souligner, nous pensons que ce premier regard comparatif pourrait être à même de fournir des indices sur les conceptions et les intentions qui ont prévalu dans le milieu universitaire, lors de l'élaboration de ces curricula, surtout s'il est possible de dégager de l'analyse quelques tendances communes et générales. Ainsi, pourrait-il être permis, face aux propo-

sitions actuelles du ministère de l'Éducation du Québec, d'esquisser d'un point de vue diagnostique un premier écart entre ces propositions et les tendances observées, sur le plan curriculaire formel tout au moins.

Notre texte n'entend donc que donner une réponse partielle à la question énoncée par Bourdoncle (1993). En effet, l'analyse ne devrait permettre que de dégager des indices de la conception d'auteurs de programmes de formation initiale des enseignantes et des enseignants du préscolaire et du primaire au Québec. Elle porte essentiellement sur l'identification des savoirs privilégiés par quatre programmes universitaires et elle peut jeter les bases d'une identification du ou des modèles de formation professionnelle des enseignantes et des enseignants privilégiés par les quatre institutions universitaires concernées.

Après avoir précisé le sens des principaux termes utilisés, nous présenterons, d'une part, la grille d'analyse – et ses éléments constitutifs – qui a été appliquée aux différents curricula et, d'autre part, une vue d'ensemble des données recueillies. À la suite de quoi, celles-ci seront brièvement analysées et quelques éléments interprétatifs seront avancés quant aux orientations actuelles de la formation initiale des enseignantes et des enseignants du préscolaire et du primaire dans les universités québécoises francophones.

## **I. CURRICULUM ET SAVOIRS PROFESSIONNELS : UNE DÉFINITION DES TERMES**

Rappelons d'abord qu'au Québec la responsabilité de la formation initiale des enseignantes et des enseignants est passée des écoles normales aux universités il y a près d'un quart de siècle. Les facultés universitaires se virent investies, depuis lors, d'un triple mandat : former les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants ; perfectionner les enseignantes et les enseignants en exercice ; développer la recherche en éducation. L'« universitarisation » de la formation des maîtres s'est donc, dès le départ, inscrite dans une optique de professionnalisation des pratiques enseignantes. Les curricula de formation

devaient normalement assurer l'actualisation de cette formation professionnelle.

### **1. Le concept de curriculum scolaire**

Un curriculum est entendu comme l'« *ensemble structuré de l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations entre les différentes composantes de celles-ci, planifiées pour un niveau d'études et/ou pour un sous-groupe de sujets dans une école, un collège ou une université* » (Legendre, 1988, p. 134). Dans ce sens de parcours prescrit qui s'inscrit dans le même esprit que les définitions qu'en donnent par exemple Hirst (1968) ou Kerr (1968), « curriculum » est synonyme de « contenu de la formation », expression utilisée par le ministère de l'Éducation du Québec dans *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* (Gouvernement du Québec, 1979, p. 128), de « programme scolaire » ou de « cursus », que Legendre (1988, p. 135) définit comme étant l'« *ensemble organisé des programmes d'études d'un ordre d'enseignement ou d'une institution, sanctionnés par des unités de valeur et conduisant à l'obtention d'un diplôme* » (*Ibid.*, p. 135).

Cette définition du curriculum, appréhendé comme un aménagement orienté de contenus découlant d'une détermination sociopolitique de finalités, de buts et d'objectifs éducationnels (Alberty et May, 1987, p. 319), demeure assurément traditionnelle et restrictive, mais elle permet de servir les fins de l'étude. Elle limite donc fortement l'objet et le clôt sur lui-même en excluant d'autres perspectives. Il faut reconnaître, néanmoins, comme l'indique D'Hainaut (1979), que dès 1974 « *W. P. Siegel a relevé dans la littérature vingt-sept manières différentes de définir ou de caractériser le mot « curriculum* » » (p. 83) ; Forquin (1989) signale l'abondante diversité des usages du terme en anglais ; Short (1986) et Jackson (1992), pour leur part, rappellent l'état de confusion dans lequel se trouve le concept et Connelly et Clandinin (1988) relèvent la difficulté de s'y retrouver à travers la multiplicité des définitions. Bref, parmi les multiples interprétations qui ont pu être avancées, celle qui est ici retenue et qui prédomine traditionnellement fait appel aux contenus explicites, formellement énoncés.

S'arrêter uniquement aux curricula explicites présentés dans les annuaires limite fortement notre observation. Pour la compléter, il faudrait, entre autres, prendre en considération leur mise en œuvre effective par les praticiennes et les praticiens, c'est-à-dire, ici, par les professeurs d'université qui s'y réfèrent dans leur enseignement. Nous devrions également observer et analyser ce que les enseignantes et les enseignants novices et d'expérience font réellement en classe et ce que le milieu scolaire demande à ses intervenants. De la sorte, pourrions-nous alors considérer, à côté du curriculum explicite, le « curriculum vécu » (Berman, 1987) – ou curriculum implicite (Eisner, 1985) – et le « curriculum caché » ; il s'agirait d'approcher ce dernier à partir d'une perspective phénoménologique et non seulement dans son abstraction métaphorique (Zaret, 1986). Mais il faudrait aussi tenir compte du « *curriculum nul* » (Eisner, 1985) pour parler de ce que l'institution scolaire n'enseigne pas ou n'enseigne plus, en se plaçant dans une perspective diachronique.

On peut donc facilement appliquer au curriculum la distinction établie par Argyris et Schön (1976) et parler ainsi de *curriculum espoused* et de *curriculum in use*, comme le fait d'ailleurs Barone (1987), pour soumettre une théorie curriculaire conçue en relation étroite avec ceux qui l'appliquent en classe et avec leurs pratiques empiriques. La conception du curriculum « en usage » rejoint en partie celle du *hidden curriculum* (le « curriculum caché » ou le « programme latent ») que la Nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne a mise en exergue (Jackson, 1968 ; Meighan, 1981) pour « *bien faire ressortir la différence entre ce qui est explicitement poursuivi par l'école et ce qui est effectivement accompli par la scolarisation en tant que développement des capacités ou modifications des comportements chez les élèves* » (Forquin, 1989, p. 23).

Compte tenu de ces limites, notre analyse ne portant que sur le curriculum explicitement énoncé dans les annuaires des universités, la présente étude de cas ne peut être considérée que comme une contribution à un diagnostic qui devrait, pour être complet, être élargi davantage. En effet, s'arrêter à l'examen des curricula explicites actuellement en vigueur dans la formation initiale des maîtres constitue une première démarche d'analyse qui, bien que fort limitée, nous apparaît incontournable ; il s'agit bien d'un préalable à des études plus pous-

sées pouvant guider des actions d'identification et d'articulation des contenus de formation en vue de favoriser chez les étudiantes et étudiants une intégration accrue des différents savoirs et de leurs composantes.

## 2. Le concept de savoirs professionnels

Tant pour l'Amérique que pour l'Europe, Lessard, Lahaye et Tardif signalaient dès 1988 l'accroissement des travaux sur la professionnalisation de l'enseignement, celle-ci étant « *entendue comme l'ensemble des démarches et des contenus orientés vers le développement des compétences requises pour l'exercice du ou des métiers de l'enseignement et de la formation* » (Perron, Lessard et Bélanger, 1993, p. 6).

Le Conseil supérieur de l'éducation, qui vient de proposer un nouveau contrat social entre le corps enseignant et la société fondé sur « *une réorientation majeure de la réflexion sur la profession enseignante* » (Conseil supérieur de l'éducation, 1991, p. 9), met de l'avant le professionnalisme enseignant et le recours à des actes professionnels dans le sens d'« *une combinaison de décisions et de faits techniques* », selon la définition que donne Leroi-Ghouran (Raisky et Loncle, 1993, p. 344) du fait technique. Ces actes professionnels, qui sont au cœur du métier d'enseignant, se caractérisent à partir de quatre traits principaux : « *la pertinence et l'importance, voire le caractère spécifique et essentiel, du service rendu à la collectivité* » ; les compétences requises ; la marge de manœuvre dont disposent les professionnels dans l'exercice de leurs fonctions ; les exigences éthiques liées au service public et aux rapports humains impliqués (Conseil supérieur de l'éducation, 1991, p. 26-27).

Avoir comme finalité éducative l'acte professionnel enseignant place donc le sujet en formation dans un rapport premier, non au savoir d'abord, mais à un service dirigé vers des êtres humains que permet un développement professionnel (Lessard, 1990, p. 26). Il fait appel à un professionnalisme dont l'une des principales dimensions est l'idéal de service, à côté de compétences<sup>1</sup> spécifiques, de

---

<sup>1</sup> - Jonnaert, Lauwaers et Pesenti (1989-1990, p. 39-42) proposent les définitions suivantes : « la capacité est un ensemble de savoir, savoir-être et/ou savoir-faire déjà activés dans une situation antérieure et disponibles dans la mémoire à long terme du sujet ». Elle se

l'épistémologie de la pratique en tant que théorie de la connaissance de cette pratique, de l'insertion dans la communauté professionnelle et d'un code d'éthique (Sockett, 1989). L'acte professionnel n'est donc pas constitué exclusivement des savoirs tels qu'habituellement définis et n'a pas pour objet la production de nouveaux savoirs scientifiques, au contraire de la formation de spécialistes disciplinaires (Lenoir, 1993) ; il inclut d'autres dimensions sociales et individuelles, relevant des pratiques sociales, de la personne humaine et de sa responsabilisation, ainsi que de l'éthique. Nous engloberons ces différentes dimensions sous l'expression de « savoir professionnel ».

Par « *savoir professionnel* », Tamir (1991) entend « *l'ensemble des savoirs et des habiletés qui sont nécessaires pour fonctionner avec succès dans une profession particulière* » (p.263), et ce savoir est déterminé par deux procédures principales : une analyse du travail ou de la tâche et l'obtention d'un consensus de la part de la société quant à la reconnaissance d'individus en tant que professionnels qui œuvrent dans un champ spécifique. Appliqués aux enseignants, le savoir professionnel inclut habituellement, pour Sockett (1989, p. 102), qui relève que beaucoup d'autres aspects font également partie du savoir enseignant, la connaissance des contenus d'enseignement, la gestion des apprentissages individuels et collectifs, les habiletés pédagogiques, la prise en charge de sa personnalité dans ses différentes dimensions et une compréhension du contexte d'enseignement. Nous allons y revenir.

Quant aux différents types de savoirs qui composent le savoir professionnel, Tamir (1991, p. 263) distingue le savoir pratique, « *la ré-*

---

caractérise donc par le fait qu'elle a déjà fonctionné ; elle possède un caractère transversal et peut, de la sorte, appartenir au champ cognitif, au champ psychomoteur ou au champ socioaffectif, à deux ou encore aux trois champs ; elle a un caractère polyvalent et n'est donc pas liée de façon exclusive à une situation ; elle existe à l'état virtuel et la trace organisée des capacités déjà développées est conservée dans la mémoire. Quant à une compétence, les auteurs la définissent comme « la sélection, la coordination et l'activation de capacités dans le but de répondre aux sollicitations de la représentation que le sujet s'est construite d'une situation donnée » (Ibid., p. 46). Une compétence possède donc un caractère global qui combine un ensemble de capacités ; elle est spécifique à une situation, permet de l'appréhender et d'y répondre de façon plus ou moins pertinente ; « elle est associée à des traces de situations isomorphes ou presque isomorphes à celle à laquelle le sujet est confronté *hic et nunc* et dans lesquelles cette compétence a déjà été activée » (Ibid., p. 45) ; elle coordonne les capacités retenues pour répondre aux contraintes de la représentation que le sujet s'est construite de la situation.

*serve d'informations et d'habiletés qui guident et qui façonnent la conduite humaine* », le savoir théorique, formé des « *informations qui composent une partie de la structure cognitive, mais qui, pour différentes raisons, n'affectent pas la pratique* », et le savoir pratique personnel qui désigne le savoir privé acquis par l'expérience et qui s'actualise dans l'action. Pour Malglaive (1990), l'action est régie par des savoirs en usage – les savoirs pratiques (issus et liés à l'action) et les savoir-faire qu'il associe aux actes routiniers, à des *skills* – formant une totalité complexe, mouvante, structurée et opératoire, au sein de laquelle ces savoirs se compénètrent et interagissent les uns avec les autres. Ces savoirs en usage, qui se structurent selon une logique de la mise en œuvre « *pour s'investir dans l'action, la conduire et la diriger* » (*Ibid.*, p. 105), sont confrontés, selon la logique de la réflexion, à des savoirs formalisés et à des outils de formalisation, constitués des savoirs théoriques (les connaissances, « ce qui est ») et des savoirs procéduraux (les façons de faire, les procédures, « ce qu'il faut faire »), acquis en dehors de l'action. Ces savoirs transforment les savoirs en usage en les régulant et ils s'investissent eux-mêmes dans l'action en se combinant aux autres savoirs et en faisant ainsi partie intégrante du savoir en usage.

Bref, l'enseignement des savoirs professionnels nécessite de nouvelles approches, car il ne peut y avoir « *d'autres fondements que le savoir en usage et sa dynamique* » (*Ibid.*, p. 105). Comme le souligne avec justesse Raisky (1993), qui identifie également trois types de savoirs, les savoirs scientifiques, techniques et pratiques, « *les savoirs professionnels [...] ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques, de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés par une logique de l'action dont les caractéristiques seront celles à prendre en compte : finalités, valeurs, inscription dans une temporalité* » (p. 118-119).

## II. LA GRILLE D'ANALYSE

Pour notre part, à la lumière de ce qui précède, nous retiendrons trois types de savoirs inter-reliés composant les savoirs professionnels : les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux et les savoirs pra-



tiques qui incluent les savoirs situationnels et les savoirs d'expérience. Ces savoirs sont eux-mêmes composés chacun de connaissances, de méthodes, de savoir-faire gestuels et d'attitudes (Raisky, 1993). Ces savoirs professionnels prennent sens, Raisky le met en évidence, dans des actes professionnels qui sont eux-mêmes inscrits au sein d'une situation professionnelle, spatio-temporellement déterminée et marquée par des facteurs internes et externes. La situation professionnelle s'insère à son tour dans un contexte social (*Ibid.*). À partir de cette position et en nous inspirant d'un tableau conçu par Raisky (1993), on peut dégager qu'un curriculum de formation initiale des enseignantes et enseignants doit au moins incorporer ces différents aspects (figure 1).

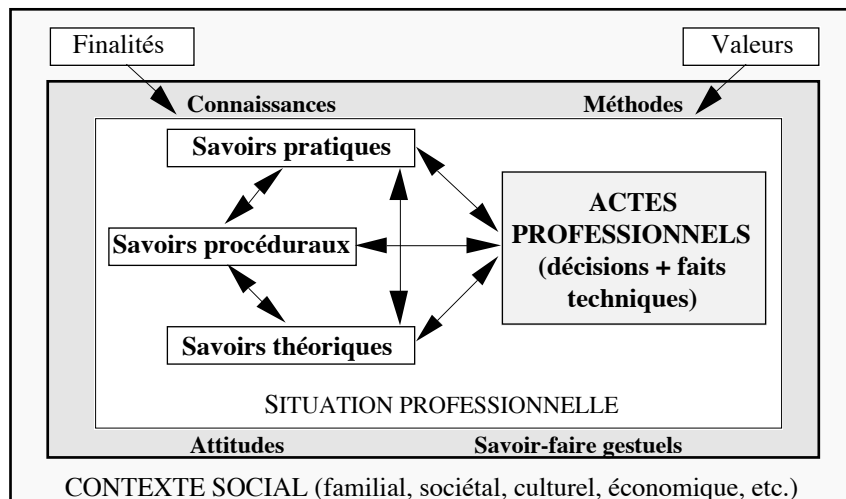


Figure 1 — Les composantes d'un curriculum de formation initiale des enseignants axé sur l'acte professionnel

Raisky en conclut, entre autres, « que les curricula de formation professionnelle devraient rompre avec la partition traditionnelle des disciplines en trois blocs d'enseignements : les disciplines scientifiques et générales, les disciplines technologiques et enfin la pratique » (*Ibid.*, p. 119). Pour respecter la signification des savoirs professionnels, ils devraient suivre la logique de l'action, ce qui requiert la détermination des grandes catégories d'actes professionnels. Pour les be-

soins immédiats, cependant, les contenus curriculaires, vus comme objets de formation à l'acte professionnel enseignant, peuvent être répartis en trois grandes catégories relatives aux trois types de savoirs, théoriques, procéduraux et pratiques.

Les objets de formation portant sur les savoirs théoriques traitent :

1° - du contexte social, c'est-à-dire des rapports entre l'école et la société sous différentes facettes (culturelle, économique, politique, etc.) et en fonction des institutions et des groupes avec lesquelles des liens sont établis (la famille, les églises, les gouvernements locaux, provincial et fédéral, les groupes ethniques, etc.), de même que des enjeux sociaux de l'éducation ;

2° - des fondements de l'éducation (par exemple : histoire de l'éducation, psychologie générale, philosophie de l'éducation, sociologie de l'éducation, épistémologie, éducation comparée, etc.) ;

3° - de la situation professionnelle, c'est-à-dire des questions liées à la profession enseignante, à son évolution et à l'évolution de la carrière (aux cycles de la vie professionnelle), au système scolaire, à la place et à la fonction de la profession et de l'école en tant qu'institution dans la société, etc. ;

4° - des clientèles (psychologie de l'enfant, déficiences et handicaps, processus d'apprentissage, etc.) ;

5° - d'autres acteurs (personne enseignante, parents, professionnels non enseignants, etc.) ;

6° - des savoirs disciplinaires (mathématique, histoire, biologie, etc.) ;

7° - des savoirs culturels de base (culture générale, culture québécoise, cultures étrangères, us et coutumes des milieux, etc.).

Pour leur part, les objets de formation relatifs aux savoirs procéduraux abordent :

8° - la didactique comparée (approches interdisciplinaires) et les didactiques des disciplines (didactique du français, didactique des arts plastiques, didactique des sciences humaines, etc.) ;

9° - l'orthodidaxie (orthodidaxie du français oral, orthodidaxie des mathématiques, etc.) ;

## LA FORMATION DES MAÎTRES DU PRIMAIRE AU QUÉBEC

10° - la gestion de la classe (animation de groupe, relation d'aide, processus de communication, etc.) ;

11° - l'intervention éducative (modèles d'intervention, planification de l'enseignement, micro-enseignement, stratégies pédagogiques, évaluation des apprentissages et de l'enseignement, orthopédagogie, instrumentation, etc.) ;

12° - les procédures de recherche appliquées à l'étude de la relation éducative (méthodes de recherche, méthodes et techniques d'observation, initiation aux statistiques, etc.).

Les objets de formation ayant trait aux savoirs pratiques portent à la fois sur les savoirs situationnels (ou conditionnels) et sur les savoirs d'expérience. Ces derniers sont formés de « l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier d'enseignant » (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991, p. 65) ; ils sont « fondés sur leur travail quotidien et la connaissance de leur milieu », étant « issus de l'expérience et validés par elle » (*Ibid.*, p. 60) ; ils « s'incorporent au vécu individuel et collectif sous forme d'habitus et d'habiletés, de savoir-faire et de savoir-être » (*Ibid.*, p. 60) pour constituer « la culture enseignante en action » (*Ibid.*, p. 65). En conséquence, ils ne peuvent être abordés en tant qu'objets de formation, au cours de la formation initiale, qu'en termes de développement de savoirs situationnels, de fonctionnement transdisciplinaire visant l'intégration des apprentissages et des savoirs (Lenoir, 1993), s'inscrivant de la sorte dans des pratiques constitutives de l'acte professionnel et assurant l'actualisation des savoirs théoriques et procéduraux. Ces savoirs pratiques, qui engagent l'être humain dans sa totalité, puisqu'ils se situent en interaction contextualisée dans un milieu social où agit à la fois le plan cognitivoconceptuel (du savoir), le plan psychomoteur (du savoir-faire) et le plan intentionnel (du savoir-être), se développent plus particulièrement au sein :

13° - d'activités de synthèse, de laboratoires, etc.,

14° - et des stages en milieu scolaire.

### III. LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE ET LES DONNÉES RECUEILLIES

Pour les fins de l'étude, nous avons procédé à la classification des activités offertes dans les programmes de formation initiale des enseignantes et des enseignants dans quatre universités québécoises francophones, celles de Montréal, de Sherbrooke, du Québec à Montréal et Laval, à partir de notre grille d'analyse qui comporte les 14 entrées ci-dessus décrites. La collecte des données a été menée à partir des annuaires de ces quatre universités (Université de Montréal, 1992 ; Université de Sherbrooke, 1992 ; Université du Québec, 1992 ; Université Laval, 1992). Tous les lieux de formation universitaire n'ont cependant pas été considérés. En effet, si les données recueillies portent bien sur les quatre universités francophones, pour les besoins de cette étude seule l'Université du Québec à Montréal a été retenue dans le réseau de l'Université du Québec, étant donné l'importance prépondérante qu'elle y détient. Pour rappel, le réseau universitaire francophone du Québec compte quatre universités : l'Université de Montréal (UdeM), l'Université de Sherbrooke (UdeS), l'Université Laval (Laval) et l'Université du Québec (UQ), laquelle est formée de cinq constituantes : Abitibi-Témiscamingue (UQAT), Chicoutimi (UQAC), Hull (UQAH), Trois-Rivières (UQTR), Rimouski (UQAR) et d'une université associée, l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Le codage des données a consisté en une classification des activités décrites dans les annuaires, à partir de leur descripteur respectif, dans l'une ou l'autre des 14 catégories de la grille d'analyse. De façon à assurer la fidélité du codage, les trois auteurs du présent article, dont l'un n'a pas participé à l'élaboration de la grille d'analyse, ont procédé d'abord deux fois et séparément à cette classification avant d'analyser les six classifications obtenues et de traiter les éventuels classements divergents.

Il faut noter que les programmes de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire en formation initiale offerts dans ces institutions, au cours des années quatre-vingt et jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, comportent en moyenne 90 crédits<sup>2</sup>. De

---

<sup>2</sup> Toutefois, certains établissements exigent jusqu'à 93 crédits (Université de Montréal) et même 96 crédits (Université Laval) pour l'obtention d'un diplôme de premier cycle.

ce nombre, 57 à 66 crédits proviennent d'activités obligatoires, 15 à 33 crédits d'activités optionnelles et 3 à 9 crédits sont laissés au choix. L'université de Sherbrooke se particularise en obligeant ses élèves à suivre les activités au choix au sein de son programme de formation initiale, alors que les autres institutions permettent de choisir des activités en dehors du programme. Cet établissement possède une autre particularité : au sein des 30 crédits d'activités optionnelles, le maître en formation peut opter pour un module de concentration soit en enseignement au préscolaire, soit en immersion et français langue seconde. Chacun de ces modules comprend 15 crédits. Quant à l'université de Montréal, elle se distingue en organisant son programme de formation autour d'un majeur en éducation (63 crédits) et d'un mineur en enseignement au préscolaire et primaire (30 crédits).

Le tableau 1 présente la classification des activités offertes dans chacun des programmes étudiés, en distinguant les types d'activités selon qu'elles sont obligatoires, optionnelles ou au choix<sup>3</sup>. Le tableau permet également de dégager le nombre d'activités offertes par le programme en fonction des 14 catégories et des types. Il permet enfin d'identifier, pour les activités obligatoires, l'importance relative dans le programme de ces activités par catégorie à partir des crédits alloués. Sans négliger les activités optionnelles et celles au choix, l'analyse tient particulièrement compte des activités obligatoires. Une analyse plus poussée, qui considérerait de façon plus systématique l'ensemble des activités de chaque curriculum en établissant la pondération requise par leur statut d'activités obligatoires, optionnelles et au choix, nécessiterait au moins, d'une part, de recueillir auprès des différents bureaux du registraire les données relatives aux inscriptions des étudiantes et des étudiants sur une période d'années suffisante et, d'autre part, de considérer les offres réelles des cours au cours de cette même période.

---

<sup>3</sup>- Les activités optionnelles sont des activités prédéterminées à l'intérieur du programme de formation et l'étudiante ou l'étudiant est tenu d'en choisir un certain nombre dans la cadre de sa formation. Les activités au choix, quant à elles, sont celles qui ne sont pas nécessairement intégrées préalablement dans le programme de formation et que l'étudiante ou l'étudiant peut choisir librement. Les activités au choix englobent habituellement l'ensemble des activités universitaires offertes pour le cycle d'études concerné.

Catégories retenues	Université de Montréal						Université de Sherbrooke						Université du Québec à Montréal						Université Laval						
	Activités obligatoires (a)			Activités optionnelles (b)			Activités obligatoires (a)			Activités optionnelles (b)			Activités obligatoires (a)			Activités optionnelles (b)			Activités obligatoires (a)			Activités optionnelles (b)			
	Nbre	% (1)	% (2)	Nbre	% (3)	% (4)	Nbre	% (1)	% (2)	Nbre	% (3)	% (4)	Nbre	% (1)	% (2)	Nbre	% (3)	% (4)	Nbre	% (1)	% (2)	Nbre	% (3)	% (4)	
1	1	7,14	3,22	9	9,28	0	0,00	0,00	1	1,64	1	6,25	0	0,00	0,00	4	6,35	0	0,00	0,00	0	0,00	6	6,52	0
2	0	0,00	0,00	10	10,31	0	0,00	0,00	1	1,64	0	0,00	2	9,52	6,66	0	0,00	1	5,00	3,12	2	2,17	0	0,00	0
3	1	7,14	3,22	1	1,03	1	5,56	2,22	0	0,00	1	6,25	1	4,76	3,33	0	0,00	0	0,00	0,00	1	5,00	3,12	0	0,00
4	2	14,29	6,45	2	2,06	2	11,11	5,55	8	13,11	1	6,25	0	0,00	0,00	6	9,52	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	8	8,70
5	0	0,00	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	1	1,09
6	0	0,00	0,00	19	19,59	0	0,00	0,00	19	31,15	6	37,50	1	4,76	3,33	14	22,22	4	20,00	11,45	23	25,00	0	0,00	0
7	0	0,00	0,00	4	4,12	0	0,00	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	1	1,09	
8	4	28,60	12,90	25	25,77	7	38,89	23,33	16	26,23	0	0,00	8	38,10	26,66	19	30,16	8	40,00	25,00	7	7,61	0	0,00	0
9	0	0,00	0,00	2	2,06	1	5,56	3,33	3	4,92	0	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	1	5,00	3,12	3	3,26
10	0	0,00	0,00	4	4,12	1	5,56	3,33	1	1,64	0	0,00	2	9,52	6,66	4	6,35	0	0,00	0,00	0	0,00	2	2,17	0
11	1	7,14	3,22	17	17,53	2	11,11	5,55	9	14,75	1	6,25	1	4,76	3,33	7	11,11	0	0,00	0,00	0	0,00	19	20,65	0
12	0	0,00	0,00	2	2,06	0	0,00	0,00	1	1,64	0	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	1	5,00	3,12	0	0,00
13	1	7,14	3,22	1	1,03	1	5,56	3,33	2	3,28	6	37,50	3	14,29	6,66	5	7,94	0	0,00	0,00	0	0,00	20	21,74	0
14	4	28,60	12,90	1	1,03	3	16,67	16,66	0	0,00	0	0,00	3	14,29	13,33	4	6,35	4	20,00	10,41	0	0,00	0	0,00	0
TOTAL	14		45,13	97		18		63,30	61		16		21		69,96	63		20		59,34	92				
		Nombre total d'activités : 111						Nombre total d'activités : 95						Nombre total d'activités : 84						Nombre total d'activités : 112					

**Catégories :**  
 1: Contexte social  
 2: Fondements de l'éducation  
 3: Situation professionnelle  
 4: Clientèles  
 5: Autres acteurs  
 6: Savoirs disciplinaires  
 7: Savoirs culturels  
 8: Didactique comparée et didactique  
 9: Orthodidactiques  
 10: Gestion de classe  
 11: Intervention éducative  
 12: Procédés de recherche  
 13: Activités de synthèse et laboratoires  
 14: Stages en milieu scolaire

% (1) = Pourcentage des activités obligatoires sur le total des activités obligatoires ;  
 % (2) = Pourcentage des crédits relevant des activités obligatoires sur l'ensemble des crédits du programme ;  
 % (3) = Pourcentage des activités optionnelles sur le total des activités optionnelles ;  
 % (4) = Pourcentage des activités au choix sur le total des activités au choix.

Tableau 1 – Distribution des objets de formation offerts dans les quatre universités québécoises francophones retenues par type d'activités et selon leur répartition dans les catégories d'activités établies

#### IV. LES CONSTATS

Considérons d’abord les activités obligatoires offertes dans chacun des programmes à partir des classes de savoirs établies, soit les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux et les savoirs pratiques.

##### 1. Les savoirs théoriques

La classe des savoirs théoriques comprend les catégories 1 à 7 inclusivement. Le tableau 2 présente, pour chacune des universités, la proportion d’activités obligatoires offertes aux étudiantes et étudiants dans cette classe, de même que le pourcentage de crédits dans chacun des programmes consacrés à cette dimension.

	<i>Laval</i>	<i>UdeM</i>	<i>UQAM</i>	<i>UdeS</i>
% d’activités obligatoires	30,00 %	28,57 %	19,04 %	16,67 %
% de crédits dans le programme	17,69 %	12,89 %	13,32 %	7,77 %

Tableau 2 – Répartition en pourcentage des activités obligatoires et des crédits qui y sont associés par université en fonction des savoirs théoriques

Il nous apparaît ici que l’importance relative des savoirs théoriques est plus grande dans le programme de l’Université Laval : en effet, pour ce qui est des activités obligatoires, cette institution consacre près de 18 % de l’ensemble de la formation à cette dimension et 30 % de son cursus obligatoire. L’université qui semble attacher le moins d’importance à cette dimension est l’Université de Sherbrooke avec 7,77 % de son programme et 16,67 % de ses activités obligatoires liées au développement des savoirs théoriques.

##### 2. Les savoirs procéduraux

La classe des savoirs procéduraux comprend les catégories 8 à 12 inclusivement. Le tableau 3 présente les données relatives à ce type de savoirs.

	<i>Laval</i>	<i>UdeM</i>	<i>UQAM</i>	<i>UdeS</i>
% d’activités obligatoires	50,00 %	35,74 %	52,38 %	61,13 %
% de crédits dans le programme	31,24 %	16,12 %	36,65 %	35,54 %

Tableau 3 – Répartition en pourcentage des activités obligatoires et des crédits qui y sont associés par université en fonction des savoirs procéduraux

L'analyse amène à se demander si ces savoirs, sauf à l'Université de Montréal, occupent une place importante dans les programmes étudiés. En fait, autour du tiers des crédits de ces programmes ont un caractère obligatoire sauf, à nouveau, à l'Université de Montréal où seulement 16,12 % des crédits ont ce caractère.

Si l'on compare la place de ces savoirs dans les programmes à la place occupée par les savoirs théoriques, on constate que sur le plan de l'importance relative des activités obligatoires s'y référant, l'Université Laval leur accorde à peu près deux fois plus d'importance, l'Université du Québec à Montréal près de trois fois plus, l'Université de Sherbrooke cinq fois plus alors que l'Université de Montréal semble leur accorder à 4 % près la même importance.

### 3. Les savoirs pratiques

La classe des savoirs pratiques comprend les catégories 13 et 14. Le tableau 4 présente les données relatives à ce type de savoirs.

	<i>Laval</i>	<i>UdeM</i>	<i>UQAM</i>	<i>UdeS</i>
% d'activités obligatoires	20,00 %	35,74 %	28,58 %	22,22 %
% de crédits dans le programme	10,41 %	16,12 %	19,99 %	19,99 %

Tableau 4 – Répartition en pourcentage des activités obligatoires et des crédits qui y sont associés par université en fonction des savoirs pratiques

L'Université du Québec à Montréal et l'Université de Sherbrooke sont les deux universités qui, selon notre analyse, accordent le plus d'importance aux activités liées aux savoirs pratiques dans leur bloc de cours obligatoires avec 20 % des crédits de leur programme qui y sont consacrés. L'Université Laval est celle qui y consacre la part la plus restreinte avec 10,41 % des crédits.

L'analyse des données qui précède nous permet de dégager les deux constats suivants. En premier lieu, les conceptions relatives à l'importance à accorder au développement des différents types de savoirs chez les futures enseignantes et les futurs enseignants diffèrent d'une université à l'autre. Seule l'Université de Montréal semble accorder une importance relative à peu près équivalente aux trois types de savoirs dans ses activités obligatoires. En effet, nous retrouvons 12,89 % des activités de son programme liées aux savoirs théoriques, 16,12 % aux savoirs procéduraux et 16,12 % aux savoirs pratiques.



Les trois autres institutions, quant à elles, mettent fortement l'accent sur le développement des savoirs procéduraux (31,24 % à l'Université Laval, 36,65 % à l'Université du Québec à Montréal, 35,54 % à l'Université de Sherbrooke). L'Université qui accorde le moins de crédits au développement des savoirs pratiques est l'Université Laval (10,41 %). C'est d'ailleurs la seule institution qui accorde plus d'importance aux activités liées aux savoirs théoriques (17,69 %) qu'à celles liées au développement des savoirs pratiques.

En second lieu, l'analyse laisse voir que les savoirs pratiques et les savoirs procéduraux développés par le biais d'activités obligatoires occupent près de 60 % des programmes de deux institutions, soit l'Université du Québec à Montréal et l'Université de Sherbrooke. À l'Université Laval, c'est un peu plus de 40 % du programme qui traite obligatoirement de ces savoirs alors qu'à l'Université de Montréal c'est 33 %.

Nous pouvons, à la lumière de ces données, nous demander si, pour les concepteurs de ces programmes de formation de maîtres, le développement du savoir professionnel se ferait surtout à travers l'apprentissage de pratiques par la pratique. Les savoirs théoriques en tant qu'objets de formation n'occuperaient pas une place équivalente dans les programmes étudiés. Arrêtons-nous maintenant à l'analyse des activités obligatoires offertes dans chacune des catégories pour chacune des classes de savoirs.

#### **4. Les catégories relatives aux savoirs théoriques**

##### *Le contexte social*

Seule l'Université de Montréal impose aux étudiantes et aux étudiants une activité traitant de cet aspect. Il semble, c'est du moins ce que tendent à démontrer les données recueillies, que pour la plupart des concepteurs de programmes de formation initiale des maîtres au Québec, l'on puisse former un enseignant ou une enseignante sans l'initier formellement aux rapports que l'école entretient avec son environnement social. Il ne semble pas indispensable de leur proposer une vision institutionnelle de l'école ni de réfléchir aux enjeux sociaux dont celle-ci est l'objet. Cet aspect de la formation n'a pas été jugé suffisamment important, en tout cas, pour faire l'objet d'une activité spécifique.

*Les fondements de l'éducation*

Deux universités offrent dans leur programme respectif des activités liées à cette dimension, soit l'Université du Québec à Montréal et l'Université Laval. Ici, ni l'Université de Montréal, ni l'Université de Sherbrooke n'imposent ce type de formation à leurs étudiantes et étudiants. Si on peut supposer qu'à l'Université de Montréal certains aspects fondamentaux peuvent être abordés dans l'étude du contexte social, il est certain qu'à l'Université de Sherbrooke cette dimension est complètement escamotée puisque aucune activité obligatoire n'a été identifiée aussi bien à la catégorie 1 qu'à la catégorie 2.

*La situation professionnelle*

Toutes les universités offrent une activité obligatoire relative à cet aspect. En fait, toutes offrent la même activité qui porte sur la législation scolaire. Celle-ci leur est d'ailleurs imposée par le ministère de l'Éducation du Québec qui exige que les postulants au permis d'enseigner aient suivi un cours dans ce domaine.

*Les clientèles*

Ni l'Université Laval ni l'Université du Québec à Montréal n'imposent de cours obligatoires sur les clientèles. Cet aspect est sans doute traité partiellement dans d'autres activités liées aux savoirs procéduraux, mais il ne fait pas l'objet d'une activité spécifique. L'Université Laval et l'Université de Sherbrooke, quant à elles, consacrent deux activités obligatoires à cette étude. La conception de l'importance à accorder à l'étude de cet aspect semble donc différente d'une institution à l'autre.

*Les différents acteurs intervenant dans le système éducatif*

Il ressort de l'analyse qu'aucune université ne consacre une activité obligatoire dans ce domaine. Se pourrait-il que l'enseignante, l'enseignant peuvent être formés sans être éveillés à la multiplicité des interventions et à leurs interrelations dans le processus éducatif ? Faudrait-il en conclure que l'on peut former un enseignant, une enseignante comme si l'exercice de leur profession se faisait dans un contexte isolé et totalement individualisé ? En tout état de cause, durant les années quatre-vingt, les universités québécoises ne semblent pas

considérer cette question suffisamment importante pour en faire un objet d'étude distinct traité au sein d'une activité spécifique.

*Les savoirs disciplinaires*

Deux universités, l'Université du Québec à Montréal et l'Université Laval imposent des activités liées aux savoirs disciplinaires à leurs étudiantes et étudiants. Les contenus de ces activités obligatoires sont fort différents, cependant, dans les deux institutions et ne couvrent d'aucune façon l'ensemble des matières scolaires enseignées au préscolaire et au primaire. En fait, on semble postuler que l'apprentissage des savoirs disciplinaires réalisé avant l'entrée à l'université est suffisant pour assurer un enseignement adéquat à ces ordres d'enseignement.

*Les savoirs culturels de base*

Aucune université n'aborde explicitement et formellement cette dimension dans des activités obligatoires à l'intérieur de son programme. Ici encore, il y aurait lieu de se demander si l'on ne postulerait pas que la formation reçue à l'ordre collégial, antérieure à l'entrée à l'université, devrait avoir permis le développement de ces savoirs théoriques en formation des maîtres.

**5. Les catégories relatives aux savoirs procéduraux**

*La didactique comparée et la didactique des disciplines*

Toutes les universités imposent une quantité impressionnante d'activités obligatoires dans ce domaine. L'étude des données permet de constater que les cours obligatoires de didactique occupent entre 13 et 26 % de l'espace-crédits des différents programmes. De toute évidence, la relation enseignement-apprentissage semble avoir été au cœur des préoccupations des concepteurs.

*L'orthodidaxie*

Deux universités offrent des activités obligatoires dans ce domaine : il s'agit de l'Université de Sherbrooke et de l'Université Laval. Il est à noter que le gouvernement du Québec impose depuis quelques années aux universités québécoises une formation relative aux clientèles handicapées ou présentant des difficultés d'apprentissage.

ge et de conduites en milieu scolaire. Il faut donc faire ici une lecture particulière et mettre en relation le développement de savoirs procéduraux de cette catégorie avec certains savoirs théoriques dans ce champ, dont en particulier ceux de la catégorie 4 portant sur les clientèles, pour comprendre comment les universités ont répondu à cette exigence. Il faut aussi pondérer le caractère obligatoire des activités offertes et notre classification relative aux catégories 4 et 9, sachant que toutes les universités doivent traiter de ces aspects dans leurs programmes de formation. Il reste toutefois que seules l'Université de Sherbrooke et l'Université Laval imposent à leurs étudiantes et leurs étudiants une activité obligatoire dans le champ de l'orthodidaxie.

#### *La gestion de classe*

Seule l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Montréal offrent des activités obligatoires dans leur programme de formation qui peuvent être associées aux développements de procédures axées sur la gestion de classe. Les Universités Laval et de Montréal offrent à titre optionnel ce type d'activités.

#### *L'intervention éducative*

L'intervention éducative en tant qu'objet de formation dans le domaine procédural est obligatoirement traitée dans trois des programmes analysés, ceux de l'Université de Montréal (1 activité), de l'Université du Québec à Montréal (1 activité), et de l'Université de Sherbrooke (2 activités). L'Université Laval n'offre aucune activité obligatoire dans ce domaine ; elle en offre cependant 19 dans le bloc des activités optionnelles, ce qui nous porte à croire que des étudiantes et des étudiants formés dans cette université auront traité de cet aspect, même si ces activités ne possèdent pas un caractère obligatoire.

#### *Les procédures de recherche*

Seule l'Université Laval oblige ses étudiantes et ses étudiants en formation à s'initier aux procédures de recherche. Cette université se distingue d'ailleurs des autres universités quant au développement de savoirs théoriques, comme nous l'avons vu précédemment. Elle est aussi celle qui offre le moins d'activités obligatoires dans le bloc des

savoirs pratiques. Cette situation pourrait illustrer, du moins le pensons-nous, une certaine conception des relations qui s'établissent entre la pratique, la recherche et les théories chez les formateurs de maîtres québécois. Aucune autre université, même celle de Sherbrooke qui consacre plus de 50 % de la formation dispensée à des activités obligatoires en lien avec le développement de savoirs procéduraux, ne semble imposer à ses futurs enseignants et enseignantes une initiation aux méthodes de recherche en éducation. Il y a là, et nous y reviendrons, un risque de « technicisation » du métier d'enseignant, reléguant ainsi la professionnalisation à l'application de techniques inculquées ou disponibles sur le marché.

## **6. Les catégories relatives aux savoirs pratiques**

### *Les activités de synthèse et de laboratoire*

Tous les programmes étudiés imposent une ou des activités de ce type à leurs étudiantes et à leurs étudiants à l'exception, ici encore, de celui de l'Université Laval. Cependant, il faut souligner à nouveau que c'est le programme de cette université (comme dans le cas de la catégorie 11 sur l'intervention éducative) qui offre, et de loin, le plus grand nombre d'activités optionnelles de ce type, soit 20 activités. Ainsi donc, bien qu'aucune activité de type synthèse et laboratoire ne soit obligatoire, il serait étonnant que les étudiantes et les étudiants n'en suivent aucune tout au long de leur formation.

### *Les stages en milieu scolaire*

Pour les fins de la qualification légale émise par le gouvernement du Québec, tout postulant au permis d'enseignement doit avoir suivi et réussi un certain nombre de stages d'enseignement dans le milieu scolaire québécois. Il n'est donc pas étonnant que tous les programmes imposent ce type d'activités à leurs étudiantes et étudiants. Ce qui est plus significatif ici, c'est le pourcentage relatif à l'ensemble du programme en termes de crédits obligatoires consacré à cette formation. L'Université Laval est l'institution qui consacre la plus petite portion de son programme à cette dimension, soit 10,41 %. Il est à noter, de plus, que cette institution n'offre aucun autre stage à titre facultatif dans son programme. À l'autre extrême, l'Université de Sherbrooke consacre 16,66 % de l'espace-crédits de son programme à ce

type de situation de formation. Ici encore ce pourcentage constitue l'ensemble de cette formation puisque aucun stage optionnel n'est offert. Les deux autres programmes étudiés, celui de l'Université de Montréal et celui de l'Université du Québec à Montréal, consacrent respectivement 12,9 % (Université de Montréal) et 13,33 % (Université du Québec à Montréal) de leur espace-crédits à ce type de formation tout en offrant également à leurs étudiantes et étudiants la possibilité, dans les activités optionnelles, de faire d'autres stages (1 activité à l'Université de Montréal, 4 activités à l'Université du Québec à Montréal).

## CONCLUSION

De l'ensemble de notre analyse il se dégage que pour la plupart des curricula analysés, les savoirs procéduraux semblent constituer le cœur de la formation obligatoire de base. On pourrait être porté à croire que les concepteurs de ces curricula ont été inspirés par une certaine logique de l'action (Raisky, 1993) et que leur analyse des actes professionnels les a conduits à organiser les programmes de formation autour d'activités visant les savoirs procéduraux, tout en y incluant le développement des savoirs théoriques en référence aux pratiques professionnelles. Bien que rien ne puisse permettre de démentir une telle hypothèse *a priori*, rien ne vient non plus la confirmer. Seule une étude sous observation du curriculum vécu nous conduirait à mieux saisir la portée de cette hypothèse.

Il faut aussi rappeler que Lessard (1991, p. 20-22), reprenant une classification dichotomique qui a eu son heure de succès au Québec (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1971), signale que les transformations apportées en éducation au Québec depuis une vingtaine d'années s'inscrivent dans un modèle de professionnalisation de l'enseignement qu'il qualifie de technologique, par opposition à un autre modèle, organique, qui promeut la réflexivité, l'interaction entre acteurs, leur responsabilisation et la prise en compte des savoirs pratiques. Dans ce même sens, notre étude nous porte à croire que les curricula explicites étudiés favorisent la formation de techniciennes et de techniciens de l'enseignement bien plus que de professionnelles et de

professionnels de l'intervention éducative. La faiblesse relative des activités obligatoires consacrées au développement de savoirs théoriques indispensables en tant qu'infrastructure à la réflexion par rapport à l'importance accordée au développement de savoirs procéduraux nous apparaît symptomatique de cette vision instrumentale et techniciste du rôle des enseignants et des enseignantes qui est véhiculée dans la formation initiale au Québec. Celle-ci demeure en ce sens profondément traditionnelle sous des habits quelque peu modernisés, du fait qu'elle participe à ce que Zeichner (Vanhulst, 1993, p. 171) appelle le paradigme des habiletés traditionnelles issues des pratiques expérientielles fondées sur l'essai et l'erreur. À cet égard, l'appel à l'expérience comme l'un des piliers sur lesquels doit reposer la formation professionnelle ne fait plus aucun doute, au niveau du discours il est vrai, mais une clarification épistémologique du concept, de son statut, de sa nature et de sa fonction, s'avère indispensable et urgente, ainsi que le souligne Tardif (1993). Les enjeux des finalités de la formation s'y retrouvent.

Une seule université semble avoir une vision plus équilibrée du développement des trois types de savoirs dans son curriculum explicite. Il s'agit de l'Université de Montréal. Il ne nous est évidemment pas possible de nous prononcer, à ce niveau d'analyse curriculaire, quant à l'actualisation effective de cette orientation dans les quatre universités considérées. Il importe toutefois de distinguer entre une vision équilibrée du développement des savoirs et une approche intégratrice favorisant l'intégration des savoirs au sein de l'acte professionnel, l'intégration étant entendue au double sens d'*integrating* (les processus intégrateurs) et d'*integrated* (les produits intégrés).

Pour pousser plus loin l'analyse, nous devrions maintenant nous pencher, et de manière plus fine, sur les contenus annoncés de chacune des activités offertes. Cela nous conduirait à pouvoir mieux cerner les objets jugés essentiels pour chacune des classes de savoirs et à dépasser la globalité de notre première analyse. Par ailleurs, une seule université, l'Université Laval, semble accorder plus d'importance (en termes de valeurs-crédits) à la formation dans le domaine des savoirs théoriques par rapport au domaine des savoirs pratiques. Cependant, pour obtenir un portrait plus juste, il faudrait s'assurer des valeurs accordées aux crédits en termes de jours de stages et de pratiques dans

le milieu par cette institution au regard de celles accordées par les autres institutions. De tels raffinements à ce travail diagnostique sommaire sont nécessaires pour valider notre conclusion actuelle ; il importe donc de la considérer, à ce stade, comme une hypothèse raisonnable compte tenu des limites de la présente étude de cas.

En terminant, si nous reprenons la question de Bourdoncle, « *Quelles sont les connaissances nécessaires pour être un enseignant efficace ?* », une première analyse de quatre programmes de formation universitaires au Québec, au niveau du curriculum explicite, nous amène à conclure de manière temporaire, compte tenu des données analysées, que les concepteurs de ces programmes ont adopté comme perspective que le futur maître devait acquérir une solide formation relative aux savoirs procéduraux et aux savoirs pratiques, alors qu'une place relativement plus restreinte pouvait être attribuée aux savoirs théoriques.

Cette conception, qui semble prévaloir depuis une vingtaine d'années dans les universités québécoises, pourrait-elle être remise en question ? Nous en doutons, puisque les propositions ministérielles des années quatre-vingt-dix ne semblent pas ni modifier cette conception ni la remettre en question. Par ailleurs, les programmes de formation qui en résulteront risquent fort d'exprimer des tendances sociétales profondes liées à ce courant de pensée hégémonique. Au mieux, risque-t-on de renouveler le *statu quo*. Dès lors, on peut s'interroger sur ce que la réforme proposée veut corriger et sur les enjeux réels qu'elle sous-tend...

Verra-t-on, sous le couvert de professionnalisation, la fonction enseignante tendre encore davantage vers une « technicisation » du métier d'enseignant, « technicisation » pourtant déjà fréquemment stigmatisée depuis plus de 50 ans, entre autres par l'école de Francfort et sa « Théorie critique » de la société et de la connaissance<sup>4</sup> ? Faut-il applaudir à une formation initiale qui passerait d'une approche trop « artisanale », comme le déplorait de Landsheere, De Coster, De Cos-

---

<sup>4</sup> Pour ne pas alourdir la bibliographie, nous ne donnerons pas ici les références à ces auteurs. Signalons toutefois que leurs œuvres sont généralement parues en français aux Éditions de Minuit, chez Gallimard, Payot et Fayard. Parmi ceux qui ont participé de près ou de loin aux travaux de cette école de Francfort, signalons les Adorno, Baran, Benjamin, Bettelheim, Brecht, Fromm, Gumperz, Horkheimer, Lazarsfeld, Lowenthal, Mandelbaum, Marcuse, Neumann, Wittfogel, ainsi que le principal continuateur, Habermas.



ter et Hotyat dès 1976, à une formation instrumentaliste et techno-comportementale, en harmonie alors, du moins pour le Québec, avec une conception qui a prévalu à l'origine à l'élaboration des programmes d'études à l'ordre primaire et qui repose sur les mêmes bases idéologico-éducatives (Laforest, 1989 ; Lenoir, 1979) ? Et si tel était le cas, pourrait-on prétendre, ainsi qu'en appelle le ministère de l'Éducation du Québec, développer « *l'autonomie et la responsabilité qui caractérisent la pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants* » (Gouvernement du Québec, 1992, p. 13) et qui requièrent le recours à la réflexion critique et le développement de compétences en vue « *de contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement* » (*Ibid.*, p. 13) ? Dans un agir « professionnel » de formation qui ne serait plus qu'instrumental, l'union si réclamée de la théorie et de la pratique ne pourrait se faire, ne l'oublions pas, que de façon spéculative.

Tout en reconnaissant l'importance des savoirs procéduraux dans la formation de professionnelles et de professionnels de l'enseignement, nous pensons qu'en leur accordant une importance trop exclusive, il y a risque de former davantage des techniciennes et des techniciens de la pédagogie que des professionnelles et des professionnels agissant en tant que praticiennes et que praticiens-chercheurs responsables de leurs actes et s'inscrivant dans une démarche de formation continue. Pour former de tels professionnels, il faudrait leur permettre, à notre avis, de se bâtir un cadre théorique (savoirs théoriques) intimement liés à des référents pratiques et donnant, dans une perspective réflexive et critique, du sens aux savoirs procéduraux.

**Yves LENOIR**  
**Mario LAFOREST**  
**Berthe PELLERIN**

Laboratoire de recherche interdisciplinaire  
en didactique des disciplines (LARIDD)  
Université de Sherbrooke

**Abstract :** The authors define curriculum and professional knowledge and then analyse the objectives of the initial teacher education of primary teachers using a grid based on their classification of professional knowledge. The curricula from

the four most important French universities in Quebec provide the data for this. Findings indicate that in all four universities « procedural » knowledge is given the most attention. The authors conclude that this tendency, which seems to be entrenched, does not reflect the Department of Education's official position nor the existing research on professionalization of teachers.

**Key words :** Curriculum – Initial teacher education for primary grades – Teacher education objects – Professionalization – Professional knowledge – Quebec schooling system.

### BIBLIOGRAPHIE

- Alberty, E. J. & May, W. T. (1987). « Curriculum : Then and Now. » *Theory into Practice*, 26 (n° spécial), 319-323.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1976). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. London : Jossey-Bass.
- Barone, T. (1987). « Insinuated Theory from Curriculum-in-use. » *Theory into Practice*, 26 (n° spécial), 332-337.
- Berman, L. M. (1987). « Perception, Paradox, and Passion : Curriculum for Community. » *Theory into Practice*, 26 (n° spécial), 346-350.
- Bourdoncle, R. (1993). *Professionalisation of Teachers and Teacher Education* [Texte d'orientation pour le séminaire ATEE, Barcelone, 1-3 juillet] (trd. de Y. Beernaert). Bruxelles : Association for Teacher Education in Europe.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experiences*. New York-Toronto : Teachers College, Columbia University/The Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1971), *L'activité éducative. Rapport annuel 1969-1970*, Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social* (Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation). Québec : Les Publications du Québec.
- De Landsheere, G., De Coster, S., De Coster, W. & F. Hotyat (1976). *La formation des enseignants demain*. Paris : Casterman.

- D'Hainaut, L. (1979). « Les lignes de force de l'élaboration d'un curriculum. » In : L. D'Hainaut (coord.), *Programmes d'études et éducation permanente* (p. 83-105). Paris : Unesco.
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs* (2<sup>e</sup> éd.). New York-London : Macmillan-Collier Macmillan.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : Éditions universitaires-De Boeck.
- Gouvernement du Québec (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.
- Hirst, P. (1968). « The Contribution of the Philosophy to the Study of the Curriculum. » In : J. F. Kerr (dir.), *Changing the Curriculum* (p. 29-62). Londres : University of London Press.
- Jackson, P. W. (1992). « Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. » In : P. W. Jackson (dir.), *Handbook of Research on Curriculum* (p. 3-40). New York : Macmillan.
- Jonnaert, P., Lauwaers, A. & Pesenti, M. (1989-1990). *Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif* (Cadre conceptuel de la recherche : « Radioscopie de l'étudiant arrivé au terme du cycle supérieur des études secondaires générales dans l'enseignement francophone »). Louvain-la-Neuve : Laboratoire de pédagogie expérimentale, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain.
- Kerr, J. F. (1968). « The Problem of Curriculum Reform. » In : J. F. Kerr (dir.), *Changing the Curriculum* (p. 13-38). Londres : University of London Press.
- Laforest, M. (1989). *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1988)*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, non publiée, Université de Paris VII, Paris.

- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Lenoir, Y. (1979). « Sciences humaines ou techno-comportementalisation humaine : quelle formation pour quelle société ? » *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 17 (3), 26-32 ; 17 (4), 28-32.
- Lenoir, Y. (1993). « Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques : différents sens pour les didactiques. » In : P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 367-417). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lessard, C. (1990). « La formation des maîtres des années quatre-vingt-dix. » *Cibles/Enna de Nantes*, 23, 24-29.
- Lessard, C. (1991). « Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement : perspectives comparatives et enjeux actuels. » In : C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p. 15-40). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard, C., Lahaye, L. & Tardif, M. (1988). « Des approches sociologiques de la formation des maîtres. » *Recherche et formation*, 4, 51-66.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Meighan, R. (1981). *A Sociology of Educating*. London : HRW.
- Perron, M., Lessard, C. & Bélanger, P.W. (1993). « La professionnalisation de l'enseignant et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? » *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX (1), 5-32.
- Raisky, C. (1993). « Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. » In : P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Raisky, C. & Loncle, J.-C. (1993). « Didactiser des savoirs professionnels : l'exemple des formations agronomiques. » In : P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et di-*

- dactique du sens* (p. 339-366). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Short, E. C. (1986). « A Historical Look at Curriculum Design. » *Theory into Practice*, 25 (1), 3-9.
- Sockett, H. (1989). « Research, Practice and Professional Aspiration within Teaching. » *Journal of Curriculum Studies*, 21 (2), 97-112.
- Tamir, P. (1991). « Professional and Personal Knowledge of Teachers and Teacher Educators. » *Teaching and Teacher Education*, 7 (3), 263-281.
- Tardif, M. (1993). « Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. » In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (p. 53-86). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Tardif, M., Lessard, C. & 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*, XXIII (1), 55-69.
- Université de Montréal (1992). *Annuaire 1992-1993*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Université de Sherbrooke (1992). *Faculté d'éducation. Annuaire 1992-1993*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Université du Québec (1992). *Annuaire de l'Université du Québec 1992-1993*. Sainte-Foy : Université du Québec.
- Université Laval (1992). *Répertoire des cours de premier cycle 1992-1993*. Sainte-Foy : Université Laval.
- Vanhulst, G. (1993). « L'enseignant-chercheur : modalité ou objectif de la formation des enseignants ? » In : H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (p. 159-194). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Zaret, E. (1986). « The Uncertainty Principle in Curriculum Planning. » *Theory into Practice*, 25 (1), 46-52.