

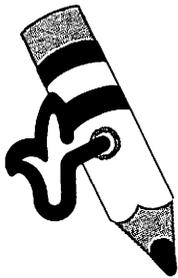
FORMATION
ET PERFECTIONNEMENT
DES MAÎTRES

UN JUGEMENT BOULEVERSAANT DES INTÉRESSÉS

Roger A. Cormier, Claude Lessard,
Louis Toupin et Paul Valois*

Dans le cadre d'une recherche réalisée par le Service de la recherche du ministère de l'Éducation, nous voulions savoir ce que pensaient les enseignants de la formation et du perfectionnement qu'ils avaient reçus. Les résultats que nous présentons dans le présent article sont basés sur le sixième volume de notre rapport de recherche.

* Voir *NDLR*, page 83.



DES RELATIONS AUTHENTIQUES AVEC LES ÉTUDIANTS

Avoir trente élèves devant soi (quand il n'y en a que trente), essayer de transmettre une certaine somme de connaissances, permettre à chacun de se réaliser pleinement dans son groupe, véhiculer parfois sans le vouloir certaines valeurs, avoir un certain équilibre entre permissivité et autoritarisme et respecter chaque individu, voilà toute une tâche ! Il est donc capital d'établir une relation ouverte avec ses élèves... ils auront envers nous la même attitude. Et n'ayons surtout pas peur d'être authentique, de témoigner de nos valeurs.

Plus de 2 800 enseignants sur 3 917, soit près de 75%, avaient retourné le questionnaire que nous leur avons adressé par la poste à la fin du mois de mai 1978. Les réponses de ces 2 800 enseignants sont représentatives de celles qu'auraient données les quelque 75 000 enseignants qui formaient alors la population que nous voulions étudier.

La première partie de l'article traite de l'opinion des enseignants à l'égard des divers aspects de la formation et du perfectionnement sur lesquels ils avaient à se prononcer. La deuxième partie présente les analyses par sous-groupes que nous avons effectuées.

1. RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES ENSEIGNANTS

1. Facteurs de succès dans l'enseignement

Quels sont les facteurs qui contribuent au succès d'un enseignant ? C'est une question que nous avons posée aux enseignants, reprenant une idée qu'un comité-réseau en sciences de l'éducation de l'Université du Québec avait utilisée dans une étude auprès de 1 700 enseignants et cadres scolaires du Québec (Lapointe, 1975, pp. 86-98).

D'après nos résultats, les enseignants attachent beaucoup d'importance, comme facteurs de succès, à trois aspects de leur pratique professionnelle scolaire, c'est-à-dire aux trois facteurs suivants : 1) les efforts personnels dans la préparation et l'organisation du travail, 2) l'expérience acquise en classe auprès des élèves, et 3) les échanges avec des professionnels de l'enseignement. L'adhésion des enseignants est particulièrement élevée à l'égard de l'expérience acquise en classe auprès des élèves et

de l'effort qu'ils déploient à préparer et organiser leur travail. Ils s'entendent, dans une proportion de 94%, pour dire que ces deux atouts sont d'importants facteurs de succès. Les échanges avec les professeurs, les directeurs et les autres professionnels de l'enseignement demeurent tout de même un important facteur de succès pour 71% des sujets, alors que 18% d'entre eux considèrent que cela les aide plus ou moins dans leurs fonctions et 11% peu ou pas du tout.

Les enseignants, en très grande majorité, considèrent que les « talents naturels » les aident passablement dans leurs fonctions. Ainsi, 83% d'entre eux affirment que, d'une part, leurs aptitudes ou leurs talents en général ou, d'autre part, leurs dons naturels pour l'enseignement sont d'importants facteurs de succès, alors que 13% sont plutôt hésitants à ce sujet et 4%, d'avis contraire.

Il est bien évident que les enseignants qui n'ont pas exercé d'autres emplois avant d'enseigner peuvent difficilement considérer que l'expérience de travail dans d'autres domaines que l'enseignement les aide dans leurs fonctions. En examinant ce facteur de succès, nous ne tenons compte que de ceux qui ont connu une telle expérience, soit 21% de l'ensemble des sujets. Parmi ces enseignants, 58% considèrent que l'expérience de travail dans d'autres domaines que l'enseignement est un important facteur de succès, alors que 16% croient que cette expérience les aide plus ou moins dans leurs fonctions et 26%, peu ou pas du tout.

Dans quelle mesure les enseignants croient-ils que la formation et le perfectionnement, pédagogiques ou autres, qu'ils ont reçus dans une institution d'enseignement, sont des facteurs de succès ? Seule une minorité des enseignants, soit 42%, le croient,

beaucoup ou assez, alors que 28% considèrent que ce facteur les aide plus ou moins et 30%, peu ou pas du tout. Les proportions, en gros, demeurent les mêmes, qu'il s'agisse de l'aspect pédagogique ou non pédagogique.

L'expérience en tant qu'élève durant l'enfance et l'adolescence compte beaucoup ou assez comme facteur de succès pour 37% des membres du corps enseignant seulement, tandis que 26% y attachent plus ou moins d'importance et 37%, peu ou pas du tout.

Pour la très grande majorité des enseignants, ce sont donc des facteurs liés à leur pratique professionnelle et, tout simplement, leurs talents naturels qui contribuent à leur succès dans l'enseignement. Selon eux, ce qui les aide dans leurs fonctions, c'est l'expérience qu'ils ont acquise en classe auprès des élèves, ce sont les efforts personnels qu'ils déploient à préparer et organiser leur travail, ce sont leurs aptitudes ou leurs talents en général ou, encore, leurs dons naturels pour l'enseignement, ce sont des échanges avec des professeurs, des directeurs ou d'autres professionnels de l'enseignement, c'est l'expérience acquise dans d'autres domaines que celui de l'enseignement, pour ceux, évidemment, qui ont connu une telle expérience.

Nous ne prétendons pas avoir fait le tour des éléments que les membres du corps enseignant considèrent comme importants dans leurs fonctions. Les résultats font cependant ressortir que la formation et le perfectionnement reçus dans une institution d'enseignement deviennent nettement négligeables quand nous les comparons à divers autres facteurs de succès professionnel. De fait, selon la perception des enseignants, ce facteur est à peine plus important que leur propre expérience d'élèves

(42% comparativement à 37%). Les enseignants nous disent, au fond, qu'une personne sans formation ni perfectionnement institutionnels peut faire un aussi bon travail dans l'enseignement qu'un diplômé de l'école normale ou de l'université.

Le fait que presque tous les enseignants attachent une importance majeure, comme facteur de succès professionnel, à l'expérience acquise en classe, pose un problème aux formateurs des enseignants. Que vaut un programme de formation ou de perfectionnement qui n'a pas, comme point de départ, une telle expérience ? Nous nous posons sérieusement la question.

La presque totalité des enseignants, également, nous disent que l'effort qu'ils déploient à préparer et organiser leur travail est un facteur de succès. Edison aurait dit que le génie est fait de 1% d'inspiration et de 99% de transpiration. Atkinson (1974, p. 404), après 25 ans de recherche, ramène ces chiffres à des proportions plus réalistes. Il soutient que l'effort compte deux fois plus que les aptitudes dans la réalisation de tâches ou de travaux à long terme.

Nous ne voudrions pas faire ici l'apologie de l'effort pour l'effort, ni engager un débat sur la proportion qu'occupe l'effort personnel dans l'accomplissement d'une tâche. Nous voulons cependant faire ressortir que l'opinion des enseignants relativement à l'importance de l'effort pose un sérieux problème aux administrateurs scolaires, en particulier aux directeurs d'école, en ce qui concerne la motivation du personnel enseignant. Les résultats du volume 5 de notre étude (traitant du vécu professionnel) associés à ceux d'une étude récente (Pierre, 1977), indiquent que les enseignants, tout en repoussant un leadership de type



ON FINIT PAR Y LAISSER SA PEAU

Je termine ma 21^e année d'enseignement, je compte enseigner encore quatre ou cinq ans. J'aime mon travail, j'y donne beaucoup d'heures supplémentaires. J'essaye de donner à mes petits de 1^{ère} année un milieu de vie où l'on s'épanouit en apprenant. C'est plus facile à cet âge car ils veulent apprendre. Quand je quitterai l'enseignement, je voudrais oeuvrer auprès des jeunes, je ne sais pas encore dans quel domaine mais j'espère être encore utile s'il me reste un peu de santé car là aussi on y laisse sa peau...

autoritaire, souhaitent que les directeurs d'école participent aux décisions d'ordre pédagogique intéressant l'ensemble de l'école, plutôt que de consacrer du temps à des tâches plus secondaires d'ordre purement administratif ou technique, comme ils ont tendance à le faire actuellement, selon, toujours, la perception des enseignants. Le rôle que les directeurs d'école pourraient jouer, sur le plan de l'animation pédagogique et de la motivation du personnel, est d'autant plus important que les enseignants, dans une large majorité, ont indiqué que les discussions avec les collègues, les directeurs d'écoles et les autres professionnels de l'enseignement sont un important facteur de succès dans leurs fonctions.

2. Évaluation de la formation

Après avoir demandé aux membres du corps enseignant quels étaient, parmi les facteurs que nous leur proposons, ceux qui contribuaient le plus à leur succès professionnel, nous leur avons posé quelques questions au sujet de la formation qu'ils avaient reçue avant leur début dans l'enseignement.

C'est à l'égard des connaissances sur l'enfant (connaissances relatives au processus d'apprentissage et à la psychologie de l'enfant) que l'évaluation des enseignants est la moins circonspecte. Nous avons cependant de la difficulté à qualifier cette évaluation de vraiment positive. Nous constatons que 37% des sujets considèrent comme étant tout à fait ou passablement adéquates les connaissances relatives à l'enfant qu'ils ont acquises au cours de leur formation, c.-à-d. une proportion trois fois supérieure à celle des enseignants (12%) qui croient le contraire. La moitié (51%) des enseignants ont toutefois répondu aux deux points milieux¹ de l'échelle de chacun des deux items qui traitaient des connaissances sur l'enfant. Si nous examinons les résultats sous un autre angle, nous observons que le score moyen à ces deux items se situe autour du point 4 de l'échelle (plutôt adéquate). Les enseignants estimerait donc, dans l'ensemble, que leur formation, sous ces deux aspects, est plutôt adéquate, ce qui nous fait hésiter à qualifier cette évaluation de positive.

Les capacités sur le plan de l'organisation de l'enseignement comportent les quatre items suivants : 1) la préparation des cours, 2) la présentation de la matière en classe, 3) la préparation du matériel pédagogique, et 4) les connaissances relatives à la matière enseignée. Les enseignants considèrent dans une proportion de 38% que leur formation à l'égard de ces quatre éléments, pris ensemble, les aide assez ou beaucoup dans leurs fonctions, alors que 28% sont d'avis contraire. Un tiers des enseignants (34%) se situent entre les deux pôles. C'est un jugement plutôt neutre, sinon critique. De fait, la moyenne des sujets aux quatre items pris ensemble est à peine supérieure au point milieu des échelles¹. Globalement, les enseignants considèrent donc que leur formation les aide plus ou moins à organiser leur enseignement.

Les enseignants ont de nettes réserves quant aux capacités qu'ils ont développées sur le plan des relations humaines durant leur formation, c'est-à-dire à l'égard des neuf questions suivantes : a) l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves, 2) les relations avec les parents, 3) la solution des problèmes de discipline, 4) la motivation des élèves, 5) l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, 6) la compréhension des changements introduits dans les écoles, 7) l'animation des groupes d'élèves, 8) le travail en groupe avec les collègues, et 9) l'évaluation des apprentissages. La majorité des enseignants (53%) considèrent que leur formation les a peu ou pas du tout aidés pour ces neuf questions prises ensemble, alors que seulement 21% sont d'avis contraire. Cette évaluation négative est particulièrement prononcée pour les questions suivantes : l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, la solution des problèmes de discipline, l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves, la compréhension des changements introduits dans les écoles et les relations avec les parents.

Il n'y a que 8% des enseignants qui considèrent que les connaissances relatives à l'environnement, acquises durant leur formation, étaient passablement ou tout à fait adéquates, alors que 42% sont d'avis contraire. Les autres, 50%, ont préféré ne répondre ni dans un sens ni dans l'autre.

1) Il s'agit des points 3 et 4 d'une échelle à six points se lisant ainsi : 1) tout à fait inadéquate, 2) passablement inadéquate, 3) plutôt inadéquate, 4) plutôt adéquate, 5) passablement adéquate, 6) tout à fait adéquate.

1) Le point milieu est égal à 3 ou 3,5 selon qu'il s'agit d'une échelle à 5 ou 6 points.



UN BATEAU QUI FAIT NAUFRAGE

Je suis très pessimiste. J'aime mon métier et j'y crois. Mais je me sens sur un bateau qui fait naufrage et chacun essaie de sauver sa peau. Dans mon école, plusieurs jeunes professeurs compétents et dynamiques s'en vont et sont remplacés par d'autres qui, souvent, partiront pour une autre école, l'année suivante. Les professeurs n'enseignent pas toujours les matières pour lesquelles ils sont compétents et les projets pédagogiques à long terme deviennent impossibles. Cela devient une école de passage ou tous vivent dans l'insécurité. C'est un climat très malsain qui n'aide pas à bien faire son métier.

L'évaluation des enseignants n'est vraiment positive que sur un seul des 17 aspects de leur formation, c'est-à-dire les connaissances relatives à la psychologie de l'enfant. Ce n'est que sur ce seul item que la moyenne est, dans une mesure appréciable, plus élevée que le point milieu de l'échelle, alors que le contraire est vrai sur les sept items suivants : l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage ; la solution des problèmes de discipline ; les connaissances relatives aux aspects sociaux, politiques et économiques de l'éducation ; les connaissances relatives aux aspects administratifs du système d'éducation ; l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves ; la compréhension des changements introduits dans les écoles ; les relations avec les parents. À souligner que cinq de ces items touchent à des problèmes de relations humaines.

Globalement, les enseignants considèrent donc que leur formation n'est vraiment adéquate (ou à peine « plutôt » adéquate) que sur un seul des 17 items sur lesquels ils se sont prononcés. Ce qui nous paraît tout à fait tragique, c'est que, parmi les sept items qui reçoivent un jugement nettement négatif, deux recouvrent des besoins des plus importants : l'aide aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage et l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques des élèves. Ces résultats ne viennent-ils pas renforcer l'hypothèse que l'école est au service d'une classe privilégiée ou dominante ? Nous laissons au lecteur le soin de répondre à cette question.

3. Évaluation du perfectionnement à l'université

L'évaluation que font les enseignants du perfectionnement universitaire ressemble également à celle qu'ils font de leur formation, quoiqu'elle soit

un peu moins sévère. Nous nous en tiendrons donc à une vue d'ensemble¹.

Si nous examinons les moyennes à chacun des items, nous constatons que les répondants ne s'éloignent appréciablement du point milieu que sur deux items : la solution des problèmes de discipline et les relations avec les parents. Les enseignants considèrent donc que, dans l'ensemble, le perfectionnement qu'ils ont reçu les aide plus ou moins dans l'accomplissement de leur tâche. Ce jugement n'en demeure pas moins sévère, même s'il l'est moins que la critique de la formation. De fait, il n'y a pas de différence appréciable entre le score total de chacune des deux batteries d'items.

4. Cadre institutionnel

Pour compléter l'analyse des trois premières sections, nous avons réuni neuf items portant directement ou indirectement sur les lieux de formation, soit le milieu de travail et les universités.

La grande majorité des enseignants (70%) souhaitent une collaboration étroite de l'université et de l'employeur dans l'entreprise de formation et de perfectionnement, alors que 22% s'en remettraient plutôt à l'université et 8% à l'employeur. Il ne semble pas que la situation souhaitée soit celle qui existe actuellement. Les ententes fonctionnelles entre, d'une part, les universités et, d'autre part, les commissions scolaires ou les organismes d'enseignement privé ne sont pas fréquentes au Québec (ni ailleurs, probablement).

* Nous avons également comparé nos résultats avec ceux d'une étude réalisée quelques mois après la nôtre par le Comité provincial consultatif de perfectionnement des instituteurs. Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur au volume 6 de notre rapport.

Il n'y a que 5% des enseignants qui sont passablement ou tout à fait d'accord avec l'idée que les professeurs d'université ont une connaissance adéquate de l'enseignement primaire et secondaire, tandis que 50% sont d'avis contraire. Une grande proportion (45%) des sujets n'ont pas voulu se placer à l'un ou l'autre de ces deux pôles. Par ailleurs, 7% seulement des enseignants sont passablement ou tout à fait en désaccord avec l'affirmation que les professeurs d'université cherchent davantage à promouvoir leurs intérêts professionnels qu'à se mettre à l'écoute des besoins du milieu scolaire, alors que 31% sont passablement ou tout à fait d'accord avec cette affirmation. Plus de six enseignants sur dix (62%) ont répondu aux deux points milieux de cette échelle. Ce jugement n'est vraiment pas flatteur à l'égard des universitaires.

Si nous nous en tenons aux réponses qu'ont données les enseignants, il semble bien qu'ils n'attachent pas plus d'importance qu'il n'en faut au rôle que joue l'université dans le monde scolaire. Il n'y a que 9% des sujets qui adhèrent tout à fait ou passablement à l'idée que l'université peut, seule, entreprendre la tâche de préparer des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres et seulement 4%, à l'idée qu'un enseignant qui ne possède pas une formation universitaire peut difficilement faire un bon travail auprès des élèves.

Les enseignants ont une opinion fort partagée face à l'énoncé suivant : « Je doute fort de l'utilité des programmes et des cours de perfectionnement que l'on propose aux enseignants ». Plus de la moitié (55%) d'entre eux répondent aux deux points milieux (plutôt en désaccord, plutôt d'accord), 25% sont en désaccord et 20%, d'accord. Soulignons que cet énoncé ne mentionne pas le monde universitaire, contrairement au deuxième item qui fait partie de cette dimension et dont l'énoncé se lit comme suit : « En général, les cours universitaires de perfectionnement des maîtres sont adaptés à la réalité scolaire ». De nouveau, un très grand nombre de sujets (57%) sont indécis par rapport à cette affirmation, alors que 36% se disent d'emblée en désaccord avec elle et seulement 7% sont d'accord.

Si 44% des enseignants demeurent indécis par rapport à l'idée que le perfectionnement soit organisé autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école, 50% sont tout à fait ou passablement d'accord avec cette idée et seulement 6%, sont en désaccord.

Nos résultats font donc ressortir que les enseignants ont une image passablement négative du milieu universitaire. Ils jugent, en général, que les cours universitaires de perfectionnement des maîtres ne sont pas adaptés à la réalité scolaire, que les professeurs d'université n'ont pas une connaissance adéquate de l'enseignement primaire et secondaire et qu'ils cherchent davantage à promouvoir leurs intérêts professionnels qu'à se mettre à l'écoute des besoins du milieu scolaire. Les enseignants ne croient pas non plus que l'université doive, seule, entreprendre la tâche de préparer des programmes de formation et de perfectionnement. Ils rejettent, en très grande majorité, l'idée que leurs collègues qui ne possèdent pas une formation universitaire ne puissent faire un bon travail auprès des élèves.

Les enseignants deviennent plus constructifs quand on leur propose de se prononcer sur l'utilité des programmes et des cours de perfectionnement, sans mention précise du milieu universitaire. Ils souhaitent, aussi, en grande majorité, que cette formation et ce perfectionnement soient assurés par l'employeur et l'université en étroite collaboration. Enfin, ils désirent que le perfectionnement soit organisé autour des besoins ressentis à l'école même.

5. Programme idéal de formation

Nous venons de constater, dans les quatre sections précédentes, que les enseignants expriment de nettes réserves quant à la valeur des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres. Même s'ils sont parfois satisfaits de certains aspects de ces programmes, ils proclament avec force que ces programmes ne les aident pas à résoudre les nombreux problèmes auxquels ils font face quotidiennement.

Comme nous nous attendions à ces résultats, nous avons prévu quelques questions qui pourraient susciter une réflexion chez ceux qui croient à la nécessité de faire quelque chose pour résoudre les problèmes qui se posent. Si les enseignants sont parfois très critiques à l'égard de leur expérience universitaire, cela ne veut pas dire qu'il faille abandonner toute formule de formation ou de perfectionnement. Les quatre dernières sections nous permettent donc d'entrevoir des jalons possibles de changement, à partir de points de vue exprimés par les premiers intéressés, les enseignants. La présente section porte sur la façon dont les enseignants conçoivent un programme idéal de

formation, compte tenu de leur expérience, à l'égard de sept points précis.

La presque totalité des enseignants (93%) suggèrent que les programmes de formation soient plus pratiques alors que 75% souhaitent une plus grande alternance entre les périodes de formation et les périodes d'enseignement.

Deux enseignants sur trois (68%) souhaitent une évaluation plus rigoureuse et une sélection plus serrée des aspirants-maîtres, alors que 5% sont d'avis contraire. Par ailleurs, les sujets sont beaucoup plus hésitants par rapport à l'idée d'objectifs traditionnels : il n'y a que 36% d'entre eux qui adhèrent à cette suggestion.

Deux enseignants sur trois (66%) suggèrent un plus grand approfondissement des fondements psycho et socio-pédagogiques en éducation et une plus grande sensibilisation aux grands courants de pensée pédagogique, tandis que 6% seulement rejettent ces idées.

Les enseignants suggèrent donc un programme à la fois plus pratique et plus centré sur les fondements de l'éducation. Ils souhaitent également un programme plus sélectif, programme que l'on pourrait qualifier de traditionnel.

Les deux premières suggestions, prises ensemble, impliquent que l'on doive tenter d'associer pratique et théorie, l'une alimentant l'autre. L'idée d'un programme plus sélectif présente cependant un danger, celui de faire appel à des motivations de nature extrinsèque ou à une conception mécanique de l'éducation.

6. Conditions pouvant faciliter le perfectionnement

Quelles sont les conditions qui pourraient faciliter le développement des enseignants intéressés à participer à diverses activités de perfectionnement ? Cette question est très vaste et nous n'ambitionnons pas d'y répondre complètement. Au contraire, nous n'avons sélectionné que cinq éléments pour tenter d'y trouver quelques éléments de réponses.

La plupart des enseignants qui sont prêts à participer à des activités de perfectionnement non créditées croient que la prise en charge de ces activités par leur commission scolaire (70%) ou par

l'université (64%) faciliterait leur participation à un tel perfectionnement. Nous constatons que le premier organisme obtient une adhésion plus forte que le deuxième ; la différence, cependant, n'est pas appréciable.

Ces résultats nous indiquent que ces enseignants favorisent des activités de perfectionnement non créditées de nature institutionnelle. À leurs yeux, les deux organismes peuvent apporter une contribution valable dans l'organisation de telles activités. Et, comme nous l'avons vu précédemment, ils souhaitent en grande majorité une collaboration étroite des deux institutions.

La majorité (64%) des enseignants qui sont prêts à participer à des activités de perfectionnement non créditées indiquent que l'organisation de ces activités par un groupe de professeurs de leur commission scolaire, pourrait faciliter leur participation à un tel perfectionnement, tandis que 15% prétendent le contraire. La proportion des enseignants qui font confiance à leurs confrères est aussi forte que la proportion de ceux qui font confiance à l'université.

Une bonne majorité des mêmes enseignants indiquent qu'une compensation monétaire équitable (66%) ou une réduction de leur charge de travail pour compenser le temps qu'ils consacrent à des activités de perfectionnement non créditées (86%) pourraient faciliter leur participation à de telles activités. Ces résultats nous laissent croire que les enseignants pourraient probablement accepter une remise en cause du modèle actuel des cours universitaires de perfectionnement selon lequel ces cours doivent demeurer un élément de rémunération des enseignants, pourvu que l'on veuille bien prévoir des modifications de leurs conditions de travail qui leur soient acceptables.

Il semble bien que les quelques conditions que nous avons suggérées aux enseignants pourraient faciliter leur participation à des activités de perfectionnement non créditées. Ceux-ci sont particulièrement d'accord avec l'idée d'une réduction de leur charge de travail pour compenser le temps qu'ils consacraient à de telles activités.

Nous avons conscience de ne pas avoir fait le tour de toutes les conditions qui pourraient faciliter la participation à des activités de perfectionnement non créditées. Nos résultats font tout de même ressortir certaines tendances qui pourraient aider les

personnes intéressées au développement du potentiel qui existe chez les enseignants du Québec ou d'ailleurs.

7. Activités possibles de perfectionnement

Ici non plus, nous ne couvrons pas toutes les activités possibles de perfectionnement. De fait, nous croyons que les enseignants seraient bien mieux placés que nous pour concevoir et choisir de telles activités à condition qu'on leur fournisse les ressources matérielles et humaines appropriées. Nous présentons donc les résultats à titre indicatif.

Une forte majorité des enseignants seraient prêts à consacrer du temps à trois des quatre activités regroupées dans la dimension « études et expériences » : explorer ou expérimenter d'autres méthodes d'enseignement (75%) ; préparer du matériel pédagogique (73%) ; collaborer à des études concernant des problèmes qui se posent dans leur école (68%). Les sujets sont légèrement plus hésitants par rapport à la proposition d'expérimenter l'enseignement d'autres matières ou d'en explorer la possibilité. Seulement 52% se disent prêts à y consacrer du temps.

Les enseignants sont également hésitants par rapport à la proposition de discuter de leur approche en classe à partir d'une observation de leur travail par d'autres enseignants : 48% sont prêts à le faire, alors que 27% ne le sont pas, les autres (25%) se situant entre ces deux positions. Dans l'ensemble, on peut donc dire qu'ils sont plus ou moins prêts à s'engager dans de telles activités.

Un tel résultat ne nous permet pas de conclure que ce type d'activités n'a pas sa place comme source possible de perfectionnement. Au contraire, un enseignant sur deux est prêt à y consacrer du temps dans l'hypothèse d'un réaménagement de sa tâche. Il n'est pas certain, bien sûr, qu'une aussi forte proportion d'enseignants se prêteraient concrètement à des activités d'observation en classe ; peut-être qu'en dernière analyse, seule une faible minorité d'entre eux y consacraient effectivement du temps. Il n'est pas certain non plus que cette approche soit un meilleur moyen de perfectionnement que ceux qui sont prévus dans les programmes universitaires. Nous savons, toutefois, ce que les enseignants pensent de ceux-ci. Serait-ce une tragédie de mettre à la disposition des enseignants qui en sentent le besoin, des ressources qui leur permettent de se perfectionner par des techniques d'observation

en classe, plutôt que de leur demander de s'inscrire à des programmes de perfectionnement universitaires ? Nous ne le croyons pas.

Aider un jeune professeur à ses débuts dans l'enseignement, voilà une suggestion à laquelle adhèrent une très forte proportion d'enseignants (73%). Seulement 8% des enseignants n'adhèrent pas à cette suggestion tandis que les autres (19%) sont hésitants. Les réponses sont toutefois très partagées (33%, 30%, 37%) à la proposition de rencontrer régulièrement les parents pour discuter de l'orientation que devrait se donner l'école.

Le choix de la première activité nous paraît être l'indice d'une bonne volonté de la part des membres du personnel enseignant. Bien sûr, placée devant une situation concrète, cette bonne volonté peut s'atténuer, mais pas chez tous, en particulier si l'on prévoit un réaménagement de la tâche des « gens de bonne volonté » à s'inscrire à des cours de perfectionnement en leur attribuant des crédits, lesquels en retour influencent leur rémunération. Serait-ce inconvenant de stimuler des enseignants à observer et à discuter de leur approche en classe, en prévoyant des ressources qui permettraient un réaménagement de leur tâche pour qu'ils puissent se consacrer à de telles activités ? Poser ce problème, c'est poser celui de la motivation. C'est particulièrement poser celui du type de motivation qui anime les humains à entreprendre une activité professionnelle. Pour utiliser la terminologie de Herzberg (volume 5 de notre rapport), c'est faire un choix judicieux parmi des facteurs moteurs et des facteurs hygiéniques, ou encore, entre des motifs intrinsèques et d'autres, extrinsèques. Ou encore, tenter d'arriver à un équilibre entre les deux types de motivation.

Dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, les enseignants sont donc disposés, à divers degrés, à participer à l'une ou l'autre des activités que nous leur avons proposées. Quatre d'entre elles attirent fortement les enseignants : aider un jeune enseignant, préparer du matériel pédagogique, expérimenter d'autres méthodes et étudier les problèmes de l'école. Ceci ne veut pas dire que les quatre autres activités soient moins valables que ces dernières, ni qu'il ne faudrait pas y affecter des ressources. Au contraire, il se peut bien que plusieurs enseignants, même s'ils sont en minorité, y trouvent un moyen de développement personnel important. Les voies de l'apprentissage, tous en conviendront, diffèrent d'un individu à l'autre. Il est

futile de préconiser l'individualisation de l'apprentissage chez les élèves si les enseignants eux-mêmes ne peuvent vivre de telles expériences d'individualisation dans leur perfectionnement.

8. La scolarité comme élément de rémunération

Dans son mémoire au ministre de l'Éducation, la C.E.Q. (1977) exprimait des doutes quant à la pratique actuelle de considérer la scolarité comme l'un des critères de rémunération des enseignants. Elle proposait une série d'hypothèses, dont les suivantes :

- a) La scolarité acquise pour fin de classification ne favorise nullement la satisfaction des vrais besoins des enseignants.
 - b) La dissociation de la scolarité et de la rémunération favoriserait l'émergence de motivations vraies et de formules de perfectionnement plus souples et plus adaptées aux besoins réels reliés à la tâche.
 - c) Il y a peu de concordance entre le perfectionnement actuel et les situations vécues par les enseignants ».
- (C.E.Q., 1977, partie II, p. 4).

Plusieurs éducateurs ressentent une certaine gêne vis-à-vis ce que l'on a convenu d'appeler la « course aux crédits* ». C'est à partir de ces préoccupations que nous avons inséré les quatre items suivants dans notre questionnaire :

- Dans l'hypothèse de conditions favorables, seriez-vous prêt(e) à participer à des activités de perfectionnement non créditées ?
- Une compensation monétaire équitable pourrait-elle faciliter votre participation à des activités de perfectionnement non créditées ?
- À supposer que l'on prévoit certaines compensations (ex. : congés de perfectionnement, diminution des tâches, subventions aux organismes, etc.), croyez-vous qu'il soit nécessaire que le perfectionnement conduise directement à l'augmentation de la scolarité et de la rémunération des professeurs ?
- Les cours universitaires de perfectionnement perdent de leur crédibilité parce qu'ils sont trop étroitement associés à la rémunération des professeurs.

Six enseignants sur dix seraient prêts à participer à des activités de perfectionnement non créditées. Par ailleurs, 30% soutiennent que les cours universitaires de perfectionnement perdent de leur crédibilité parce qu'ils sont trop étroitement associés

à leur rémunération, alors que 12% sont d'avis opposé. Une grande proportion (58%) des réponses se situent entre ces deux pôles.

Les enseignants, semble-t-il, sont moins hésitants vis-à-vis de la politique actuelle de classification. En effet, 59% d'entre eux désirent que le perfectionnement soit directement associé à la rémunération, alors que 27% sont d'avis contraire. Il n'y aurait donc environ qu'un enseignant sur trois qui désire un changement dans les politiques actuelles qui établissent un lien entre la scolarité et la rémunération.

Ces résultats pourront peut-être étonner certains lecteurs. Comme nous l'avons vu dans les quatre premières sections, les enseignants ont une perception négative de la valeur de leur formation et de leur perfectionnement. Pourquoi alors vouloir que la scolarité, symbole concret de cette formation et de ce perfectionnement, demeure un élément de leur rémunération. Nous sommes portés à croire que ce sont des motivations d'ordre extrinsèque, conformément à une conception mécanique de l'éducation, qui pousseraient des enseignants à maintenir la politique actuelle de classification.

En résumé, si les enseignants sont prêts, en majorité, à participer à des activités de perfectionnement non créditées, s'ils ont tendance à soutenir l'idée que les cours universitaires de perfectionnement perdent de leur crédibilité parce qu'ils sont trop étroitement associés à leur rémunération, ils estiment, en bonne majorité, que la scolarité doit demeurer un élément de leur rémunération.

2. ANALYSE PAR SOUS-GROUPES

Nous avons constaté, dans la partie précédente, que les enseignants du Québec ont une opinion très peu favorable des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres. Il importe maintenant de nous demander dans quelle mesure cette opinion varie d'un sous-groupe à l'autre. Les enseignants les plus jeunes, par exemple, sont-ils du même avis que les plus âgés ? Ceux qui ont reçu leur formation à l'école normale se distinguent-ils de ceux qui ont reçu cette formation à l'université ? Les anglophones pensent-ils la même chose que les francophones ? Et ainsi de suite.

1. Un seul lien substantiel

Des quelque 2 000 liens (31 variables dépendantes par 62 variables indépendantes, soit un

* Voir, par exemple, le sentiment de plusieurs des animateurs de la Télé-université à ce sujet (Cormier et Grégoire, 1976, p. 16 et Pagé, Grégoire et Cormier, 1976, pp. 35 et 47-49).

minimum de 1 922 corrélations) que nous avons ainsi vérifiés, un seul atteint le seuil de 0,30. Ce seul lien, que nous qualifions de substantiel, existe entre la dimension « études et expériences » et le score global de la conception organique de l'éducation : les enseignants qui ont un score global élevé ont tendance à avoir également un score élevé pour la dimension « études et expériences ».

Soulignons que ce seul lien substantiel ne concerne que deux variables d'attitudes. Par conséquent, l'opinion des enseignants à l'égard des 13 variables ou des 43 items de type évaluatif demeure, en pratique, la même d'un sous-groupe à l'autre. En d'autres termes, la sévérité des enseignants dont nous avons fait état dans les sections 2, 3 et 4 de la partie précédente est le fait de toutes les catégories d'enseignants. Ce jugement passablement critique est prononcé autant par ceux qui ont reçu leur formation à l'école normale que par ceux qui ont fréquenté les universités, autant par les enseignants du primaire que du secondaire, autant par ceux des écoles publiques que des écoles privées, autant par les enseignantes que les enseignants, etc. Il s'agit donc d'un jugement assez homogène, d'une sous-population à l'autre.

2. Quelques liens appréciables

Sans être substantiels, quelques liens atteignent un seuil que nous pouvons qualifier de plus ou moins appréciable, c'est-à-dire un seuil inférieur à 0,30 mais supérieur à 0,15. Le lecteur intéressé à connaître la nature de ces liens, qui concernent principalement des variables d'attitudes, peut consulter le rapport de recherche lui-même.

3. Les liens nuls ou minimes

Au moment de préparer notre questionnaire, nous nous sommes demandé si les enseignants qui ont reçu leur formation à l'école normale feraient la même évaluation que ceux qui l'ont reçue à l'université. Nous nous sommes évidemment posé bien d'autres questions, dont les réponses se sont perdues dans le flot des quelque 1 900 liens qui n'atteignent même pas un seuil de 0,15 et que nous avons qualifiés de nuls ou minimes.

Soulignons d'abord qu'aucune des quatre variables de base, le sexe, le niveau d'enseignement, le secteur d'enseignement (privé, public) et la langue d'usage (française, anglaise), ne joue de façon substantielle. Seul le sexe fait ressortir un lien quelque peu appréciable.

Le niveau d'enseignement et le secteur d'enseignement, ainsi que la langue d'usage ne jouent aucunement de façon sensible. Le degré de satisfaction des enseignants à l'égard de leur expérience de formation et de perfectionnement ne varie donc pas de façon appréciable qu'ils soient du primaire ou du secondaire, du public ou du privé, de langue française ou de langue anglaise.

L'absence de lien pour la langue d'usage mérite d'être souligné. L'évaluation négative que font les enseignants de leur expérience de formation et de perfectionnement n'a pas un caractère ethnique : elle est la même de la part des anglophones et des francophones.

Nous avons également constaté que l'expérience malheureuse de reclassification et de décertification n'influence pas de façon sensible l'évaluation globale que font les enseignants de leur perfectionnement. Il en est de même pour ceux qui sont engagés concrètement dans des activités syndicales.

Le nombre d'années de scolarité que le système scolaire a reconnues aux enseignants n'influence pas non plus de façon appréciable l'opinion qu'ont ces derniers sur l'opportunité de maintenir ou non la scolarité comme élément de rémunération.

Les brevets que les enseignants possèdent ne sont pas, non plus, un facteur important dans l'évaluation globale qu'ils font de leur formation et de leur perfectionnement, de même que l'éloignement d'un campus universitaire.

De plus, l'endroit de la formation initiale n'a pas influencé de façon sensible l'évaluation des enseignants par rapport à cette formation. Qu'ils aient fréquenté l'école normale ou l'université, cela ne change pas grand-chose à l'opinion qu'ils se font de l'une ou l'autre des dimensions de la batterie « évaluation de la formation ».

Enfin, la proportion de crédits acquis à l'université pour le perfectionnement n'est pas un facteur qui influence, de façon notable, l'évaluation de ce perfectionnement.

3. RÉSUMÉ ET CONCLUSION GÉNÉRALE

Si nous nous en tenons à l'opinion qu'expriment les enseignants à l'égard de leur formation et

de leur perfectionnement, il faudrait, semble-t-il, bouleverser de fond en comble les programmes actuels en ce domaine. C'est ce qui ressort de l'analyse des réponses de 2 800 enseignants représentatifs de la population enseignante des écoles primaires et secondaires du Québec.

Ce qui frappe d'abord, c'est que la formation et le perfectionnement acquis à l'université ou dans d'autres institutions d'enseignement ne sont pas, selon les intéressés, un facteur de succès dans leur tâche. Pas plus, en tout cas, que l'expérience qu'ils ont eux-mêmes acquise jadis en tant qu'élèves. Ce qui compte vraiment, pour les éducateurs québécois, c'est l'expérience qu'ils ont acquise en classe auprès de leurs élèves et l'effort personnel qu'ils déploient dans la préparation et l'organisation de leur travail. Ils attachent également beaucoup d'importance aux aptitudes et aux dons naturels ainsi qu'aux échanges avec des collègues et d'autres professionnels de l'enseignement.

Le peu de cas que font les enseignants de la formation et du perfectionnement institutionnels comme facteurs de succès, va de pair avec l'évaluation qu'ils font de leur propre expérience en ce domaine. S'ils croient que les connaissances qu'ils ont acquises relativement à l'enfant sont quelque peu (« plutôt ») adéquates, ils doutent que leur formation et leur perfectionnement les aident sur le plan de l'organisation de l'enseignement. Ils estiment, enfin, que les connaissances qu'ils ont acquises relativement à l'environnement scolaire sont nettement inadéquates et qu'ils n'ont pas vraiment eu l'occasion de développer des capacités qui les aident sur le plan des relations humaines, en particulier celles qui touchent les enfants les plus démunis.

Par ailleurs, les enseignants souhaitent l'instauration d'une collaboration étroite entre l'employeur et l'université dans l'organisation des programmes de formation et de perfectionnement. Ils ont parfois une opinion très négative des programmes de perfectionnement actuels ainsi que des principaux agents responsables de ces programmes, les universités, comme institutions, et les universitaires, comme formateurs. S'ils espèrent, en grand nombre, que ce perfectionnement demeure institutionnel, ils désirent qu'il soit organisé autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école ou à partir de leur vécu, en prévoyant des modifications dans leurs conditions de travail pour leur faciliter un tel perfectionnement.

Ils préconisent, également, des programmes de formation des maîtres plus sélectifs, plus pratiques et centrés sur les fondements de l'éducation.

Les enseignants sont, en général, prêts à consacrer du temps, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, à diverses études et expériences ainsi qu'à d'autres activités connexes. Ils sont, par contre, un peu moins enclins à consacrer du temps à des activités d'observation de l'enseignement en classe.

Malgré les nettes réserves qu'ils expriment à l'égard de leurs expériences de formation et de perfectionnement, deux enseignants sur trois préfèrent que la scolarité demeure un élément de leur rémunération. Le moins qu'on puisse dire, c'est que pour répondre aux besoins qu'ils expriment et pour corriger les situations qu'ils déplorent, le statu quo sur ce plan, ainsi que sur bien d'autres plans organisationnels, nous apparaît problématique.

C'est donc un bouleversement qui s'impose dans le domaine de la formation et du perfectionnement des maîtres. Ce bouleversement devra s'effectuer dans la plupart des secteurs puisque la position des enseignants par rapport à ce vaste problème est passablement homogène, c'est-à-dire qu'elle ne varie à peu près pas d'une sous-population à l'autre.

OUVRAGES CITÉS

- ATKINSON, John W. (1974), « Motivational determinants of intellectual performance and cumulative achievement », John W. Atkinson and Joel O. Raynor (Ed.). *Motivation and Achievement*. John Wiley.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1977), *Pour le développement qualitatif des ressources humaines du secteur de l'enseignement*. Mémoire présenté au Ministre de l'Éducation du Québec.
- CORMIER, Roger A. et GRÉGOIRE, Réginald (1976), *Le personnel de support de la Télé-université : vers un modèle...*, INRS-Education et Télé-université, Université du Québec, document R-097.
- LAPINTE, Jacques (1975), *Rapport sur l'étude de la possibilité d'élaborer un programme-réseau d'études avancées en sciences de l'éducation à l'Université du Québec*. Comité-réseau en sciences de l'éducation de l'Université du Québec.
- PAGÉ, Hélène, GRÉGOIRE, Réginald et CORMIER, Roger A. (1976), *Essai pour cerner le vécu du moniteur-animateur dans PERMAMA*, INRS-Education et Télé-université ; Université du Québec, document R-088.
- PIERRE, Paul (1977), *Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec*. Ministère de l'Éducation du Québec. Collection Études et Documents.