

entre les lianes

SANS LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS, UNE RÉFORME IMPOSSIBLE

par Michel Legendre

« Les élèves sont par la force des choses une collectivité d'apprenants. Mais l'on se rend compte de plus en plus que l'équipe-école aussi apprend constamment. S'il est vrai que la nature même de la profession relève d'une pratique constamment réfléchie plutôt que d'une somme de savoirs acquise dès avant la pratique, on reconnaîtra inévitablement que l'environnement le plus stimulant pour une progression professionnelle sera celui d'une équipe éducative qui sait apprendre ensemble et les uns par les autres, une communauté d'apprenants. Une école de type communauté éducative pourrait favoriser le renouvellement de la formation continue: il s'agirait d'une pleine reconnaissance du mérite de l'enseignement mutuel. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, *L'école, une communauté éducative*, p. 30)

LES NOUVEAUX ENJEUX EN ÉDUCATION

La profession d'enseignant au Québec a-t-elle une véritable « culture » de formation continue? Quels sont les principaux acteurs touchés par ce sujet? Quelle place occupent les directions d'école dans ce dossier? Quels sont les grands enjeux auxquels l'école québécoise doit faire face? Quelle importance la formation continue peut-elle revêtir dans ce contexte? Voilà autant de questions qui méritent qu'on s'y attarde quelque peu dans le contexte de la réforme qui s'amorce et qui appelle de nouvelles façons de faire sur plusieurs plans. La question de la formation continue des enseignants est-elle liée à ces nouvelles aspirations? Sans aucun doute et c'est ce que le présent texte vise à démontrer. La réforme qui s'amorce au Québec s'inscrit dans un contexte mondial et d'importants changements de cap vont devoir s'effectuer. Comment alors aider les divers acteurs du

monde de l'éducation à relever ces nouveaux défis qui les attendent sinon en les assurant d'une nécessaire formation continue? Bien que tous les changements à venir ne concernent pas uniquement les enseignants, il n'en demeure pas moins que c'est sur eux que repose une large part des responsabilités.

UN PEU D'HISTOIRE

Il est bien reconnu que la formation continue des enseignants, du moins au primaire et au secondaire, a été déficiente depuis la réforme scolaire des années 60. Des jugements non équivoques portés par différents spécialistes ces dernières années laissent croire que des lacunes importantes ont caractérisé cet aspect de la profession. Le ministère de l'Éducation lui-même, par sa Direction de la formation du personnel scolaire, avouait, en 1993, que la formation continue souffrait d'un manque de vision d'ensemble et de balises pour l'encadrer. Il déplorait son caractère éclaté ainsi que l'absence d'orientation, de structure cohérente et de reconnaissance de toutes ses activités. Ces déficiences n'étaient pas sans entraîner des conséquences néfastes sur les compétences professionnelles du personnel et leur actualisation, ajoute-t-il. Jetons donc un coup d'œil rapide sur les quatre dernières décennies au regard de la formation continue des enseignants, et voyons combien certains faits sont éloquentes.

LA RÉFORME DES ANNÉES 60

Cette réforme, on le sait, a bouleversé de fond en comble le système d'éducation au Québec. Sur le chapitre de la formation des enseignants, le *règlement no: 4* (1966), adopté par le gouvernement du Québec, constitue un tournant décisif puisqu'il hausse le degré de formation générale, disciplinaire et pédagogique nécessaire pour accéder au métier. La réforme issue du *rapport Parent* est venue modifier de façon substantielle,

rappelons-le, l'éducation des jeunes Québécois. La Commission Parent avait alors affirmé que le prestige d'un métier et le respect que méritent ceux qui l'exercent doivent être justement gagnés et non préalablement réclamés. C'est dans cet esprit qu'elle réclame pour les enseignants une formation universitaire, des efforts de perfectionnement pour accéder à une plus grande culture et pour développer une meilleure compétence, une plus grande probité intellectuelle et le sens de la recherche.

Dans la même foulée est promulgué, toujours par le gouvernement du Québec, le *règlement no: 5* (1968) qui détermine les règles relatives au perfectionnement et établit la rémunération des enseignants en fonction de la scolarité et du nombre d'années d'expérience. Pour être reconnu et donner lieu à une progression salariale et un avancement de classe, le perfectionnement que peut se donner un enseignant n'est soumis à aucun règlement. En fait, un enseignant a tout le loisir de poursuivre les études de son choix dans un établissement d'enseignement reconnu par le MEQ, que son programme soit lié ou non à sa discipline d'enseignement. Il est judicieux aussi de mentionner que la réforme des années 60 a consacré la spécialisation de l'enseignement.

LES ANNÉES 70

En 1969, dans la foulée du *règlement no: 4* (1966), la formation des enseignants est transférée à l'université, scellant ainsi le sort des écoles normales. Dans le contexte de la révolution tranquille, Lessard et ses collaborateurs (1991), dans *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, parlent de cet enthousiasme des enseignants, d'une hausse de leur estime de soi devant cette contribution qu'ils pouvaient apporter à la modernisation des établissements scolaires, des programmes et

de la pédagogie. Les cours, les stages de formation, les diverses activités de perfectionnement étaient attrayants et valorisants. Les années 70 sont alors caractérisées par une augmentation importante de la scolarité des enseignants, passant d'une moyenne de 14,88 en 1973-1974 à 16,08 en 1981-1982 (Source: MEQ, 1983, *La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Vers des aménagements*). Les universités dispensent des cours aux enseignants en exercice et on assiste alors à une véritable ruée vers le perfectionnement donnant droit à des unités. Dans une proportion de 4 sur 5, les enseignants choisissent de poursuivre leurs études à temps partiel, prolongeant leur semaine de travail par des cours en soirée ou la fin de semaine. Près de 75 p. 100 du budget de perfectionnement est alloué aux cours à unités. Si on ajoute à cela l'arrivée massive de jeunes enseignants plus scolarisés, on constate que la scolarité des enseignants québécois fait un important bond en avant. Toujours selon la même source, le pourcentage d'enseignants de 16 ans ou moins de scolarité passe de 65 p. 100 en 1973-1974 à 38 p. 100 en 1981-1982. Une enquête de l'Université Laval, menée au début des années 90, auprès des enseignants du secondaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches, révèle que 52,7 p.100 des professeurs à temps plein ont atteint 17 ans et plus de scolarité, 19,1 p. 100 ont 16 ans et seulement 17,6 p. 100 ont 14 ou 15 ans.

LES ANNÉES 80 ET 90

Les décennies se suivent, mais ne se ressemblent pas, pourrait-on dire. En fait, au cours des années 80, on assiste au phénomène complètement inverse de celui des années 70. Tous s'entendent pour dire qu'il y a eu une régression importante. Le Conseil supérieur de l'éducation



Photo: Denis Garon

en 1985, dans *Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel enseignant. Avis au ministre de l'éducation*, sonne l'alarme. En 1980-1981, 14 699 enseignants, sur 67 600 à temps plein, étaient inscrits à l'université, 12 534 en 1981-1982 et 10 512 en 1982-1983. Le phénomène est brutal et significatif. En 1981-1982, la part du budget de perfectionnement allouée à une formation modifiant la scolarité est rendue à 53 p. 100, comparativement à 72,3 p. 100 en 1975-1976.

Le CSE, en 1991, dans *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, parle de l'insuffisance des activités de formation offertes aux enseignants. Seulement 37 p. 100 des enseignants, sans doute à cause de la progression dans l'échelle salariale, soutient-il, s'adonnent à du perfectionnement universitaire. Le perfectionnement se limite à quelques activités à l'occasion de journées pédagogiques et de colloques ou de congrès. Le CSE (1991) déplore le manque de diversité des offres de formation continue et l'engagement insuffisant des employeurs. Son jugement, à l'instar de bien d'autres échos, appelle un redressement.

« Dans l'ensemble, et principalement au secondaire, une direction manque encore, tant sur le plan de la conception que sur celui de l'organisation des formations initiale et continue, et une réelle maîtrise fait toujours défaut. » (CSE, 1991)

Plusieurs hypothèses pourraient sans doute expliquer cette désaffection. Est-elle liée à une saturation due à la scolarité atteinte? Au déniement de la profession au début des années 80? À une mobilité professionnelle quasi inexistante? À des

activités de perfectionnement qui ne répondent pas aux besoins des enseignants? À un individualisme de plus en plus caractéristique de la profession? Voilà autant de pistes qu'il serait intéressant d'explorer. Pour certains, le vieillissement du personnel serait la justification la plus plausible, mais c'est là une excuse fort facile. Il est vrai que l'âge moyen des enseignants s'est élevé de façon importante, passant de 32 ans en 1970-1971 à 43,5 en 1988 et de 46 à 48 ans à la fin des années 90. Toutefois, aucune étude n'en fait réellement la preuve. Au contraire, l'âge ne serait pas un facteur déterminant quand on parle d'usure, de fatigue, de désabusement.

La décennie 90 tire à sa fin et on doit constater qu'il n'y a eu aucun changement significatif dans les faits. L'âge moyen continue à s'élever et, conséquemment, un renouvellement des effectifs commence à poindre à l'horizon. Le MEQ mijote une politique de formation continue depuis le début des années 90, il semble que sa parution serait imminente. Une autre décennie aura passé...

QUI SONT LES PRINCIPAUX ACTEURS ?

Voilà sans doute une question fondamentale à poser. Quelles sont les instances ou les personnes à qui incombe la responsabilité de la formation continue? N'y aurait-il pas un lien à établir entre, d'une part, le nombre élevé d'acteurs en cause et le rôle qu'ils ont joué et, d'autre part, l'absence de cohérence? Voyons cela d'un peu plus près.

Le MEQ est sans conteste l'instance première à qui revient la responsabilité du perfectionnement. Il lui appartient d'élaborer les politiques

en la matière, de dégager les grandes orientations, d'établir les priorités nationales, de décider des ressources financières et de les répartir. En somme, c'est de lui qu'émane l'esprit général qui guidera les autres partenaires.

Les universités, qui représentent la deuxième instance, ont été appelées, au lendemain de la réforme, à prendre en charge la formation initiale tout en étant mises à contribution pour la formation continue. Dans le respect des politiques et des règlements du législateur, elles ont le mandat d'élaborer et de donner les programmes de formation, de constituer des équipes qualifiées de formateurs, de contribuer avec les milieux scolaires à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes de perfectionnement ainsi qu'à la recherche en éducation.

Sur un autre plan, les autorités scolaires locales, en l'occurrence les commissions scolaires, ont aussi leur part de responsabilité en participant à l'analyse des besoins de formation ainsi qu'à la définition des orientations et en organisant des activités de perfectionnement à l'intérieur des balises prévues par la convention collective. L'organisation de ces activités est décidée par un comité paritaire formé des représentants de la commission scolaire et du syndicat. Quelle part reste-t-il aux directions d'école? Leur responsabilité est bien mince. Pour Fortin et Gélinas (1994), les directions d'école sont pratiquement absentes du processus de gestion du perfectionnement de « leurs » enseignants. Nous y reviendrons.

Parler de la responsabilité des enseignants est une évidence, bien que leur degré de responsabilité ait été excessivement restreint. En réalité, nonobstant leur représentation aux comités paritaires, leur participation est quasi inexistante. Il ne leur reste qu'à choisir parmi les activités offertes, si elles ne sont pas obligatoires et si on leur en donne les moyens. Laissons le soin à Claude Lessard (1990) de nous sensibiliser au virage nécessaire en vue d'une responsabilité accrue des enseignants.

« Quant au perfectionnement, la revalorisation de la profession enseignante et l'état de l'expérience et de la compétence actuelle des enseignants commandent que

celui-ci soit de plus en plus pris en charge par les enseignants eux-mêmes, au sein des associations pédagogiques existantes et des centres d'enseignants locaux qui commencent à se développer ici et là sur le territoire du Québec. Si l'université peut continuer à jouer un certain rôle dans le domaine, il ne se justifie plus que l'essentiel du perfectionnement soit sous contrôle universitaire, qu'il mène à des crédits et soit automatiquement, ou presque, intégré dans l'échelle de salaires. »

LES DIRECTIONS D'ÉCOLE

Revenons quelques instants au rôle des directions d'école. Au moment où on reconnaît maintenant aux directeurs et aux directrices d'école un leadership pédagogique, il faut désormais qu'ils cessent de jouer un rôle effacé au regard du perfectionnement, comme ce fut le cas depuis des années. En effet, les orientations et les décisions se prenaient à d'autres niveaux et échappaient donc aux cadres scolaires dans les établissements. Depuis quelque temps, le discours change et l'appel à une plus grande responsabilisation des milieux scolaires se fait entendre. Dans ce contexte, le rôle du directeur d'école devra être modifié afin de lui redonner le pouvoir d'infléchir le fonctionnement de son école vers l'accroissement de la responsabilité et de la participation de tous, y compris sur le chapitre du perfectionnement. Le discours sur le partenariat à établir pour définir les besoins en matière de formation inclut désormais les directions d'école. Cette nouvelle culture de coopération à instaurer constitue un important défi pour un directeur d'établissement. Pour convaincre son personnel de la nécessité d'un changement de cap, il doit être en mesure d'opérer ce changement chez lui d'abord, dans son mode de gestion.

En cette fin de siècle, nous sentons le besoin de chercher une nouvelle voie, nous dit Claude Lessard (1995), qui nous permettra de renouveler le métier d'enseignant et d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves. Dans ce climat de redéfinition du rôle des milieux éducatifs, on s'entend sur la nécessité de redonner aux écoles le leadership pédagogique dont la responsabilité

première incomberait au chef d'établissement. Dans leur rapport final, les commissaires des États généraux sur l'éducation nous le rappellent très clairement en insistant sur les compétences que les directeurs et directrices devront acquérir à cet égard et sur leur capacité à composer avec un renforcement de l'autonomie professionnelle des enseignants. La *Loi sur l'instruction publique* s'inscrit d'ailleurs dans ce sens.

Le rôle du directeur d'école, de toute évidence, est réorienté vers cette capacité de mobilisation de ses troupes qui, nous dit O. Cousin (1993), «*permet essentiellement de briser l'isolement des professeurs et offre une cohérence dans l'activité pédagogique et éducative de l'établissement.*» Dans un contexte de décentralisation, le directeur devient plus responsable du produit livré, de l'«*effet d'établissement*» engendré sous sa direction. Il doit donc favoriser l'acquisition de nouvelles habiletés, nous dit encore O. Cousin (1993), pour «*sortir d'une action orientée autour des tâches administratives pour s'impliquer plus ouvertement dans l'action pédagogique.*» Aussi, ajoute Monica Gather Thurler (1993), pour «*mettre à la disposition des enseignants un espace de liberté, (...) de les encourager au tâtonnement et à une attitude expérimentale, (...) à créer un climat empreint de confiance.*»

Le leadership du «*nouveau*» directeur d'école doit donc être résolument orienté vers l'innovation, l'ouverture, la coopération et l'animation pédagogique. Ce mandat redéfini exige qu'il se préoccupe grandement du ressourcement de son personnel. Le directeur d'école doit être capable, en s'associant à ses partenaires, de faire une juste lecture des forces et des faiblesses de son milieu afin d'en arriver à corriger le tir dans certains domaines. Or le redressement de certaines situations déficientes exige souvent une formation adaptée à elles pour donner des résultats satisfaisants. Cette nouvelle responsabilité d'une réelle animation pédagogique dans un contexte où se côtoient enseignants chevronnés et débutants oblige aussi le directeur à considérer la formation de son personnel, les enseignants notamment,

comme une priorité. R. Bisaillon (1993), dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, nous rappelle cette obligation qui sera faite aux établissements d'enseignement, dans un proche avenir, de rendre des comptes, de se considérer, donc, comme responsables du produit livré. Voilà une responsabilité de taille pour les directeurs ou les directrices, à savoir être capables de faire fructifier dans leur équipe le talent et de «*faire preuve d'imagination, de volonté et de clairvoyance pour transmettre leur passion et amener leur équipe à se dépasser*» diront Gagné et Lefèvre (1995) dans le *Futur présent*.

UN AVENIR PROMETTEUR ?

Nous avons vu que la décennie 90, sur le plan de la formation continue, s'amorçait dans la continuité des années 80 avec son lot d'activités hétéroclites, un perfectionnement universitaire en chute libre, une absence de politique cohérente et on pourrait ajouter une réduction des subventions.

En 1993, la Direction de la formation du personnel scolaire du MEQ publiait un document, *La formation continue du personnel enseignant. Orientations et principes directeurs*. Ce document de travail a été revu et a fait l'objet d'une présentation à l'occasion d'un colloque tenu en mars 1987. *Choisir plutôt que subir le changement* vient traduire les grandes orientations que le MEQ entend suivre sur le chapitre de la formation continue des enseignants.

On situe la formation continue dans une perspective d'éducation permanente, nécessaire dans un contexte d'exigences renouvelées de l'action éducative qui commandent de nouvelles façons de faire. Les avenues à explorer doivent être définies en partenariat et les ressources financières devront être adéquates pour véritablement répondre aux besoins du milieu.

On fait état de ces nouvelles réalités sociales et scolaires qui exercent un effet considérable sur la vie quotidienne des établissements scolaires et qui nécessitent, par ricochet, une formation appropriée. Le MEQ reconnaît le rôle clé des enseignants pour assurer une formation de qualité et une inévitable forma-

tion continue en vue du développement de l'autonomie professionnelle dans la perspective d'une professionnalisation et d'une revalorisation de la profession.

D'autres réalités, nous indique encore ce document, militent en faveur d'une solide formation continue. Entre autres choses, le nombre imposant d'enseignants à statut précaire qui sont souvent appelés à s'adapter à des tâches pour lesquelles ils ne sont pas toujours adéquatement préparés. Le vieillissement du personnel, le caractère statique de la carrière, où la mobilité professionnelle est pratiquement inexistante, et tous les nouveaux défis éducatifs reliés à l'évolution de la société, avec tout ce qu'ils impliquent, sont encore des réalités à prendre en considération.

C'est donc dans ce contexte que la Direction de la formation du personnel scolaire a publié ses intentions qui visent à un redressement de la situation. Elle amorce sa réflexion à partir de débats plus larges qui ont cours aux États-Unis, en Europe et même ailleurs au Canada. Ces discours ont trait à la nécessité de l'apprentissage continu, à la définition d'un nouveau professionnalisme, au rôle important des enseignants dans cette conception de l'éducation vue comme valeur sociale et économique et, finalement, à une plus grande responsabilité du personnel dans un fonctionnement en partenariat.

On y rappelle l'importance que la ministre de l'Éducation accorde à la formation continue dans son plan de réforme de l'éducation en citant les propos des commissaires des États généraux sur l'éducation quand ils parlent de cette évolution sociale des 30 dernières années au Québec : éclatement de la famille, écart grandissant entre riches et pauvres, pluralisme, pluriethnicité, mondialisation des marchés, etc.

Les orientations ministérielles se fondent sur six grands principes qui, dit-on, feraient maintenant consensus, à savoir que la formation continue est une nécessité, un devoir pour les enseignants, une responsabilité collective, un processus actif, une contribution à l'atteinte des finalités éducatives, un esprit à transmettre aux élèves. À

partir de là, des actions concrètes devraient être mises en place :

- l'accessibilité à la formation doit être possible pour l'ensemble du personnel enseignant ;
- la formation continue doit s'inscrire dans un plan intégré ;
- elle doit reposer sur l'engagement et la concertation ;
- elle doit permettre de répondre aux besoins des individus et de l'organisation ;
- elle doit reposer, pour une bonne part, sur l'expertise et la compétence du personnel enseignant ;
- elle doit se donner dans divers lieux et par différents modes ;
- elle doit être reconnue, pouvant même servir à la progression de la carrière et à la mobilité horizontale ou verticale ;
- elle doit être évaluée.

Le document de 1996 traite de questions qui soulèveront beaucoup de passion dans les débats à venir, particulièrement en ce qui a trait à la professionnalisation du métier d'enseignant et à une reconnaissance de la formation dans la mobilité du personnel scolaire.

Quant aux rôles et aux responsabilités de chacun des partenaires, — signe des temps sans doute —, on constate un ordre tout à fait inverse pour ce qui est de l'importance de ces derniers par rapport à ce qu'on a connu jusqu'à maintenant et dont il a été fait état précédemment. Dans le souci de redonner du pouvoir aux établissements scolaires, on trouve, au premier plan, les enseignants et les directions d'école et au second plan, les commissions scolaires et le MEQ. Les universités, au premier rang quant à l'avancement des connaissances et à leur engagement dans la recherche, de même que les syndicats et les associations professionnelles demeurent des partenaires privilégiés qui devront veiller à répondre aux besoins du milieu et à participer à la concertation avec les divers paliers des organisations en cause.

Voilà donc qu'un autre pas est franchi en vue de l'élaboration d'une politique officielle. On peut toutefois se questionner sur ces longs délais depuis la parution du document de travail de 1993, qui ne s'est toujours pas traduit par l'élaboration d'une politique officielle au-delà de cinq ans plus tard. Serait-ce que d'autres impératifs,

dans la foulée des bouleversements majeurs qui secouent actuellement le monde québécois de l'éducation, ont été jugés prioritaires? Serait-ce que les restrictions budgétaires s'accommoderaient mal d'une telle politique? Serait-ce que la volonté politique n'existe que dans les intentions?

Est-il permis de penser, cette fois, que le vieil adage selon lequel le passé est garant de l'avenir sera démenti? Peut-on penser, ou espérer que les débats autour de cette question, dont les États généraux sur l'éducation ont largement fait état, puissent exercer une pression suffisante pour qu'émerge enfin une véritable politique de formation continue? Souhaitons-le. Les commissaires, dans le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, exprimaient le désir que la formation continue ne se limite pas, comme c'est le cas actuellement, à quelques activités organisées lors de journées pédagogiques si largement décriées, autant par les enseignants et les directions d'école que par les commissions scolaires, le MEQ et le CSE. La formation continue est devenue une exigence inhérente à la profession et à son évolution.

La décennie 90 tire à sa fin. Les milieux scolaires québécois vivent une réforme des plus importantes et plusieurs acquis sont remis en cause. Les changements ne sont pas que structurels; ils visent aussi à circonscrire les finalités éducatives que nous voulons poursuivre comme société. C'est à une redéfinition de la mission éducative que nous sommes conviés et les commissaires des États généraux sur l'éducation nous le rappellent quand ils disent: «[...] la réforme de l'éducation que nous entreprenons doit contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et nous permettre de progresser vers une plus grande humanité» (États généraux sur l'éducation, 1996). Devant tous ces enjeux et ces nouveaux défis qui se posent aux milieux scolaires, souhaitons que la formation continue du personnel scolaire soit considérée comme un moyen facilitant et non comme un autre dossier auquel il faut s'attaquer ou comme une autre mode qui finira bien par passer. Comme

préalable à toute velléité de changement sur ce chapitre, une politique ministérielle doit être élaborée dans les plus brefs délais. Sinon, il serait utopique de penser que les milieux scolaires se prendront véritablement en main dans la foulée des nombreux changements à venir. Dans le contexte aussi du remplacement d'une partie importante des effectifs, la question de la formation se pose de façon plus impérative encore.

Selon Gagné et Lefèvre (1995), le monde de l'éducation accuse un réel retard dans son rôle de transmission du savoir. Alors qu'aujourd'hui le marché du travail a besoin de spécialistes « polyvalents » capables d'échanges transversaux entre plusieurs secteurs d'activité, l'organisation de l'éducation repose encore sur une conception inverse, « le réel est saucissonné en disciplines séparées, approfondies et transmises chacune de leur côté par des spécialistes qui ne se parlent pas ».

VERS UN NOUVEAU PROFESSIONNALISME...

Ce nouveau contexte, donc, qui pointe à l'horizon aura des répercussions importantes sur la formation de l'enseignant, son développement professionnel, ses conditions de travail et la définition de son rôle.

Tout ce discours sur la responsabilisation des enseignants et leur nécessaire participation à l'animation et au développement pédagogiques viendra-t-il à bout des réticences et des mauvais souvenirs? On ne peut qu'espérer qu'un tel mouvement finisse par poindre à l'horizon, mais on y parviendra pour autant qu'on se préoccupe au plus haut point de la valorisation du statut d'enseignant et pour autant aussi que les administrateurs scolaires reconnaissent la valeur et la nécessité d'une formation continue. Réussira-t-on à convaincre les enseignants que la valorisation et la reconnaissance de leur profession passent aussi par un souci de formation continue?

On fait largement état depuis quelque temps de la nécessité d'une culture générale pour les enseignants. Le document d'orientation du MEQ sur la formation continue y attache de l'importance, comme

l'avait fait le *rapport Parent* (1963). Comment alors accéder à cette culture générale si l'enseignant demeure confiné dans une classe à transmettre son savoir de spécialiste? Il est nécessaire de décomposer le travail de l'enseignant, de le faire participer aux grands débats en éducation autrement que par la seule voie corporatiste. Il est impérieux de le sensibiliser à ses nouveaux défis et de l'outiller pour qu'il soit capable d'y faire face. De son côté, l'enseignant doit reconnaître que c'est là une réalité qui fait partie intégrante de sa profession. La *Loi de l'Instruction publique* reconnaît même ce devoir dans l'exercice de la profession. Les changements sociaux, l'évolution technologique, la recherche en éducation et les nouveaux besoins du marché du travail devraient être considérés comme des justifications incontournables de la nécessité d'une formation continue. La professionnalisation du métier, dont on parle de plus en plus, passe aussi par cette voie.

Le monde scolaire québécois est à la croisée des chemins; les prochaines années seront déterminantes pour la mise en place d'un système éducatif renouvelé. La formation continue sera un dossier parmi tant d'autres. En cette période caractérisée par la fin de l'État providence, par la prise en charge de sa propre destinée, par l'émergence de l'école « communautaire », par ce défi de la réussite du plus grand nombre, par la mondialisation, quelle place saura-t-on accorder à la formation continue du personnel enseignant et des autres catégories de personnel scolaire? Quels défis suffisamment mobilisateurs animeront l'enseignement de masse? Quelles répercussions les nouvelles technologies auront-elles sur la tâche de l'enseignant? Sur le fonctionnement de l'école? Saura-t-on préparer les enseignants à cette véritable révolution que les technologies modernes risquent de provoquer? Les enseignants sauront-ils comprendre les enjeux d'une société en changement et s'y adapter? Seront-ils capables de reconnaître l'ampleur du rôle social inhérent à leur profession? Voilà, à mon avis, pourquoi il est pertinent de continuer à suivre l'évolution du dossier de la forma-

tion continue. Elle est bien finie cette période où l'acquisition de connaissances s'étendait sur deux décennies de sa vie, soit entre la maternelle et l'université. Maintenant apprendre est l'affaire de toute une vie... et un moyen de survie. La formation continue doit être un « objectif national » nous disent Mercier et Lefèvre (1995).

Michel Legendre est directeur adjoint à l'école Les Compagnons-de-Cartier à Sainte-Foy.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, Québec, 1991. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, avril 1998.

COUSIN, Olivier. « L'effet d'établissement. Construction d'une problématique », dans *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV, n° 3, Paris, 1993, p. 395-419.

DAVID, Hélène et Christian PAYEUR. *Vieillesse et condition enseignante*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec, 1991.

DIRECTION DE LA FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE. *La formation continue du personnel enseignant. Orientation et principes directeurs - Document de travail*, Québec, MEQ, 1993.

DIRECTION DE LA FORMATION ET DE LA TITULARISATION DU PERSONNEL SCOLAIRE. *Choisir plutôt que subir le changement. Orientations de la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Gouvernement du Québec, novembre 1996, 17 pages.

ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Renouveler notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires - Rapport final de la Commission des États généraux*, MEQ, Bibliothèque nationale du Québec, 1996.

FORTIN, Régent, et Arthur GÉLINAS. *L'équipe-école et le perfectionnement*, Projet de formation recherche, Université du Québec à Rimouski, 1994.

GAGNÉ, Pierrette et, Michel LEFÈVRE. *Le futur présent. L'individu et l'organisation dans la nouvelle économie*, Montréal, 1995.

LESSARD, Claude. « Voies d'avenir pour favoriser le renouvellement de la pratique pédagogique », *Vie pédagogique*, n° 92, janvier-février 1995, p. 35-38.

LESSARD, Claude, Madeleine PERRON et Pierre-W. BÉLANGER. « La professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, vol. XIX, n° 1, 1993.

LESSARD, Claude, Madeleine PERRON, et Pierre-W. BÉLANGER. *La profession enseignante au Québec - Enjeux et défis des années 1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire - Vers des aménagements*, Bibliothèque nationale du Québec, Québec, 1983.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, février 1997, 26 pages.

THURLER, Monica Gather. « Amener les enseignants vers une construction active du changement: pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation », dans *Éducation et recherche*, vol. XV, n° 3, Bruxelles, 1993, p. 218-235.