

De l'histoire et de l'avenir de la formation des maîtres au Canada anglais :

la tradition dans la pratique
des formateurs des maîtres

David N. BOOTE, Assistant Professor
Educational Studies, University of Central Florida, USA

Marvin F. WIDEEN, Professor Emeritus, Director Emeritus
Institute for Studies in Teacher Education, Faculty of Education
Simon Fraser University (Colombie-Britannique) Canada

Jolie MAYER-SMITH, Associate Professor
Department of Curriculum Studies
University of British Columbia (Colombie-Britannique) Canada

Jessamyn O. YAZON, Doctoral Candidate
Department of Curriculum Studies
University of British Columbia (Colombie-Britannique) Canada



Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction
Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet
Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assurent également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000

Rédacteurs invités :

Maurice TARDIF, Université de Montréal (Québec), Canada
Claude LESSARD, Université de Montréal (Québec), Canada
Joséphine MUKAMURERA, Université de Sherbrooke (Québec), Canada

- 1** **Liminaire**
Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant
Maurice TARDIF, Université de Montréal (Québec), Canada
Claude LESSARD, Université de Montréal (Québec), Canada
Joséphine MUKAMURERA, Université de Sherbrooke (Québec), Canada
- 13** **L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français**
Agnès Van ZANTEN, Centre national de la recherche scientifique, Observatoire sociologique du changement – Fondation nationale des sciences politiques, France
- 36** **La construction sociale de la profession enseignante : un réseau d'histoires**
Isabel LELIS, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brésil
- 52** **La profession enseignante en France : permanence et éclatement**
Vincent LANG, France
- 70** **Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées**
Yves DUTERCQ, Groupe d'études sociologiques, INRP, Paris, France
- 86** **Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques**
Thierry KARSENTI, Université de Montréal (Québec), Canada
Lorraine SAVOIE-ZAJC, Université du Québec à Hull (Québec), Canada
François LAROSE, Université de Sherbrooke (Québec), Canada
- 125** **Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario**
Diane GÉRIN-LAJOIE, Université de Toronto (Ontario), Canada
- 141** **De l'histoire et de l'avenir de la formation des maîtres au Canada anglais : la tradition dans la pratique des formateurs des maîtres**
David N. BOOTE, University of Central Florida, USA
Marvin F. WIDEEN, Simon Fraser University (Colombie-Britannique), Canada
Jolie MAYER-SMITH, University of British Columbia (Colombie-Britannique), Canada
Jessamyn O. YAZON, University of British Columbia (Colombie-Britannique), Canada
- 175** **Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves**
Andy HARGREAVES, University of Toronto (Ontario), Canada
- 200** **Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante**
Claude LESSARD, Université de Montréal (Québec), Canada
Maurice TARDIF, Université de Montréal (Québec), Canada

De l'histoire et de l'avenir de la formation des maîtres au Canada anglais :

la tradition dans la pratique des formateurs des maîtres

David N. BOOTE, Assistant Professor
Educational Studies, University of Central Florida, USA

Marvin F. WIDEEN, Professor Emeritus, Director Emeritus
Institute for Studies in Teacher Education, Faculty of Education
Simon Fraser University (Colombie-Britannique) Canada

Jolie MAYER-SMITH, Associate Professor
Department of Curriculum Studies
University of British Columbia (Colombie-Britannique) Canada

Jessamyn O. YAZON, Doctoral Candidate
Department of Curriculum Studies
University of British Columbia (Colombie-Britannique) Canada

RÉSUMÉ

Au Canada, la formation des enseignants traverse une période riche en réformes. Toutefois, la plupart de ces efforts piétinent complètement ou n'ont qu'un faible impact. Nous soutenons ici que cette situation découle d'une absence de perspectives historiques. Nous analysons l'histoire de la formation des enseignants

au Canada anglais, en montrant comment les diverses institutions de formation des enseignants qui se sont succédé se sont systématiquement approprié le pouvoir social d'autorités traditionnelles. Cette analyse sociale de la tradition oriente notre attention sur les interrelations entre les institutions, les rôles sociaux, le pouvoir et les connaissances. En explorant ces interrelations, nous montrons comment les formateurs d'enseignants, sur le plan individuel et collectif, et les forces historiques sociales plus élargies entrent en complicité pour maintenir le *statu quo*. Nous concluons en avançant que les formateurs d'enseignants ne peuvent devenir des agents de changement social plus efficaces qu'en réexaminant la manière dont ils se situent au plan socio-historique et en articulant de manière discursive la nouvelle autorité basée sur l'habileté plutôt qu'en récapitulant de manière compulsive les structures traditionnelles de pouvoir.

ABSTRACT

De l'histoire et de l'avenir de la formation des maîtres au Canada anglais : la tradition dans la pratique des formateurs des maîtres

David N. BOOTE, Assistant Professor
Educational Studies, University of Central Florida, USA
Marvin F. WIDEEN, Professor Emeritus, Director Emeritus
Institute for Studies in Teacher Education, Faculty of Education
Simon Fraser University (Colombie-Britannique) Canada
Jolie MAYER-SMITH, Associate Professor
Department of Curriculum Studies
University of British Columbia (Colombie-Britannique) Canada
Jessamyn O. YAZON, Doctoral Candidate
Department of Curriculum Studies
University of British Columbia (Colombie-Britannique) Canada

There is a great deal of activity reforming the training and education of teachers in Canada, but most of these efforts flounder entirely or have only modest impact. We contend that they flounder because they are ahistorical. We analyze the history of teacher education in English-speaking Canada, elaborating how successive institutions have systematically appropriated social power of traditional authorities. This social analysis of tradition focuses our attention on the interrelations among institutions, social roles, power, and knowledge. By exploring these interrelationships we show how teacher educators, individually and collectively, and broader historical social forces "conspire" to maintain the status quo. We conclude by arguing that teacher educators can only become more effective agents of social change by re-examining their socio-historical situativity and by discursively articulate new authority based upon ability rather than compulsively recapitulating traditional power structures.

RESUMEN

De l'histoire et de l'avenir de la formation des maîtres au Canada anglais : la tradition dans la pratique des formateurs des maîtres

David N. BOOTE, Assistant Professor
Educational Studies, University of Central Florida, USA
Marvin F. WIDEEN, Professor Emeritus, Director Emeritus
Institute for Studies in Teacher Education, Faculty of Education
Simon Fraser University (Colombie-Britannique) Canada
Jolie MAYER-SMITH, Associate Professor
Department of Curriculum Studies
University of British Columbia (Colombie-Britannique) Canada
Jessamyn O. YAZON, Doctoral Candidate
Department of Curriculum Studies
University of British Columbia (Colombie-Britannique) Canada

En Canadá ha habido muchas reformas en la formación y la educación de los maestros, aunque en su mayor parte estos esfuerzos han zozobrado o han tenido un impacto limitado. Nosotros sostenemos que es el carácter ahistórico de dichos esfuerzos que los conduce hacia el naufragio. Analizamos la historia de la educación de los maestros en el Canadá anglófono, precisando cómo las instituciones que se han sucedido se han apropiado sistemáticamente del poder social de las autoridades tradicionales. Este análisis social de la tradición enfoca su atención en las interrelaciones entre las instituciones, los roles sociales, el poder y el saber. Mediante la exploración de estas interrelaciones, mostramos como los educadores de los maestros, de manera individual y colectiva « conspiran » con fuerzas sociales históricamente más amplias para mantener el statu quo. Argumentamos, en conclusión que los educadores de los maestros pueden convertirse en agentes efectivos del cambio social si re-examinan su situación socio-histórica y articulan discursivamente una nueva autoridad basada en la aptitud y no en la recapitulación compulsiva de las estructuras tradicionales de poder.

Introduction

Au Canada, la formation des maîtres connaît actuellement une période très intéressante. Les facultés d'éducation expérimentent et élaborent de nouveaux programmes qui ont le potentiel d'améliorer de façon significative les modèles traditionnels de

préparation des maîtres¹. Nous avons la chance de ne pas être touchés par les interventions gouvernementales, comme c'est le cas dans d'autres juridictions (Wideen et Grimmert, 1995)². Cependant, au moins trois aspects des tentatives actuelles posent problème. D'abord, nombre de ces réformes visant à améliorer la formation des maîtres au Canada anglais ne semblent pas refléter le développement historique des institutions ni même en tenir compte. Elles ne font que créer une illusion de renouveau et d'innovation, mais n'arrivent pas, en général, à combler les attentes qu'elles ont elles-mêmes créées. Nous croyons que ces obstacles reflètent notre ignorance collective des traditions et des tensions sociales qui ont façonné les courants dominants actuels. Deuxièmement, l'absence d'un vocabulaire spécifique empêche le développement d'une autocritique efficace. Sans une telle critique constructive, les tentatives de réforme peuvent passer outre aux plus profonds problèmes de changement dans la formation des maîtres. Enfin, comme Wideen, Myer-Smith et Moon (1998) le font ressortir, restructurer et re-conceptualiser la formation des maîtres, selon les demandes exprimées, a peu d'impact si l'on n'aborde pas de façon plus large les questions relatives à la culture institutionnelle et à la transmission du savoir des formateurs de maîtres aux jeunes enseignants³. Afin de cerner ces trois préoccupations, nous devons examiner et comprendre le rôle de la tradition dans la formation des maîtres et plus particulièrement les rapports entre la tradition, le pouvoir social, le savoir et les mécanismes du changement social.

Afin d'instaurer une perspective critique sur le développement de la formation des maîtres, nous retraçons son histoire et son évolution au Canada anglais. Depuis sa conceptualisation jusqu'à son institutionnalisation, la formation des maîtres s'est systématiquement approprié le pouvoir traditionnel, d'abord celui du clergé, puis celui du gouvernement et enfin celui des universités. Parce que les formateurs des maîtres cherchent à réorganiser les rapports de force en leur faveur, le principal mécanisme de cette appropriation systématique de la tradition passe par un scepticisme méthodologique de la modernité qui cherche à remplacer le pouvoir traditionnel par un pouvoir légal.

Afin de comprendre la position centrale qu'occupe la tradition dans notre société post-traditionnelle, notre analyse de l'histoire de la formation des maîtres et de ses implications dans la société post-traditionnelle au Canada puise d'abord ses sources dans l'essai *Fonctionnalités* de Giddens (1996). Certains lecteurs peuvent trouver irrecevable cette lecture de la théorie sociale et de l'historiographie. Durkheim et le fonctionnalisme ont souvent été critiqués (et plus souvent rejetés) parce qu'ils semblent laisser peu de place aux agents individuels, se concentrant

-
1. Au sujet de ces initiatives, voir Wideen, Boote, Mayer-Smith et Moon (1998), Wideen et Holborn (1986) et Sheehan et Fullan (1995).
 2. Par exemple, ni les voies alternatives menant à la certification aux États-Unis, ni les restructurations gouvernementales qui ont lieu en Grande-Bretagne et en Australie ne se produisent au Canada (voir Wideen et Grimmert (1995).
 3. Notre étude empirique sur les formateurs de maîtres a démontré qu'ils sont préoccupés, de manière implicite ou explicite, par la transmission de leurs valeurs aux étudiants (Wideen, Boote et Mayer-Smith, en révision); voir aussi Weber (1990). Ces valeurs incluent les domaines intellectuel, moral et politique. Nous sommes aussi de plus en plus conscients de l'incapacité de la formation des maîtres à amener les étudiants à adhérer aux croyances et aux pratiques qui sont valorisées. Les réformes actuelles semblent ignorer la diversité des intérêts ainsi que leurs manifestations culturelles et institutionnelles.

plutôt sur la compréhension des « facteurs sociaux » qui façonnent, voire déterminent, le comportement individuel. Néanmoins, nous affirmons que les formateurs des maîtres se doivent de mieux comprendre la place qu'ils occupent dans une histoire sociale complète et dans leurs institutions, et de saisir comment cette histoire sociale affecte leurs prétentions au savoir. En ayant recours à cette méthode, nous utilisons l'un des « trucs » de Becker et How (1997) en recherches sociales. Plutôt que d'essayer d'expliquer comment changer la formation des maîtres, nous cherchons à comprendre pourquoi ses pratiques sont si stables et si durables. L'analyse sociale de la tradition faite par Giddens nous fournit un angle efficace pour examiner les interrelations qui existent entre les institutions, les rôles sociaux, le pouvoir et le savoir. En explorant les interrelations entre ces différents facteurs, nous démontrons comment les formateurs des maîtres, individuellement ou collectivement, et d'importantes tensions historico-sociales « conspirant » afin de maintenir le *statu quo*.

Pour les besoins de notre analyse, nous avons divisé l'histoire canadienne de la formation des maîtres en quatre périodes, chacune représentant une phase différente du développement et de l'évolution des institutions propres à la formation des maîtres :

1. Dans notre analyse de la période « traditionnelle », nous démontrons comment les gens ont appris à enseigner avant la création de véritables institutions d'enseignement.

2. Nous avons nommé la période s'échelonnant de 1816 à environ la fin du XIX^e siècle la phase « coloniale ». Dans l'étude de cette période, nous nous penchons sur la création de l'inspectorat, du contrôle provincial des écoles et des *Écoles normales*. En se dotant de moyens légaux, ces institutions se sont systématiquement approprié le pouvoir traditionnellement détenu par le clergé.

3. S'étendant environ du début du XX^e siècle à la Deuxième Guerre mondiale, la phase de « bureaucratisation » témoigne de la transformation des *Écoles normales* en **collèges d'enseignants**. Au cours de cette période, les institutions légales de la formation des maîtres se sont solidement implantées, amorçant une standardisation dans la façon d'enseigner au Canada.

4. Finalement, dans l'analyse de la phase « actuelle », s'échelonnant de la Seconde Guerre mondiale à nos jours, nous nous penchons sur le passage de la formation des maîtres vers les universités, permettant aux formateurs des maîtres d'acquérir une certaine renommée et un meilleur statut social. Cependant, durant cette même période, l'apprentissage de l'enseignement a été touché par des préoccupations de plus en plus variées, nuisant d'autant plus aux démarches des formateurs des maîtres.

Afin d'illustrer la nature changeante de la tradition dans chacune des phases, nous nous concentrons sur certains éléments :

- a) les responsables de la formation des maîtres;
- b) les responsables de la certification des enseignants;
- c) les critères d'admission à cette vocation;

- d) le programme de formation;
- e) les méthodes utilisées pour faciliter l'apprentissage de l'enseignement;
- f) la période de temps consacrée à l'apprentissage de l'enseignement;
- g) et les relations entre les formateurs des maîtres et ceux qu'ils cherchent à influencer.

Loi de l'école précommunale : l'apprentissage traditionnel de l'enseignement ⁴

Au cours des années précédant l'impact de la révolution industrielle et de la formation de l'État sur la plupart des Canadiens, la majorité de la population vivait de l'industrie primaire dans de petites communautés agraires, alors que quelques communautés urbaines plus importantes étaient situées dans les villes des capitales régionales. Le manque d'écoles ouvertes à tous et subventionnées par les fonds publics signifiait que, pour la majorité de la population, la culture continuait à se transmettre oralement. La segmentation et la stratification sociales, dans un système en perte de contrôle, signifiaient que la tradition continuait à jouer un rôle crucial pour la plupart des habitants des premières colonies. La lenteur des communications et la pauvreté du contrôle exercé par les puissances coloniales à Londres, en Angleterre, tout comme dans les capitales régionales signifiaient que les autorités locales, en elles-mêmes, étaient tout à fait libres d'interpréter à leur façon les innovations et les influences extérieures. Le clergé local et les fonctionnaires du gouvernement ont interprété et occasionnellement défié les directives et les interdictions des autorités coloniales.

À l'origine, l'éducation publique canadienne n'était pas soumise au contrôle direct et à l'administration des fonctionnaires coloniaux. Au contraire, les églises prirent la responsabilité de l'enseignement et de l'éducation dans les années 1700. Dans les plus anciennes provinces, les églises et les sociétés religieuses comblaient le plus souvent les besoins en enseignants en faisant venir des gens éduqués de la Grande-Bretagne. Au Nouveau-Brunswick, par exemple, les missionnaires envoyés par l'Église d'Angleterre ont commencé à travailler avec les élèves dans 500 écoles de la province bien longtemps avant l'ouverture de sa première école normale en 1847. Même avec l'aide des groupes religieux et des églises, les écoles ne pouvaient combler adéquatement leurs besoins en personnel enseignant, et la pénurie de personnel nécessitait l'embauche de professeurs inexpérimentés. Les personnes ayant des handicaps physiques, les personnes âgées, les étudiants récemment diplômés et les immigrants fraîchement arrivés se sont retrouvés dans la profession enseignante, puisque c'était souvent le seul genre d'emploi disponible. Cette pratique démontre à quel point les enseignants avaient un statut social bas, ayant le même salaire que les travailleurs manuels. Puisque la plupart des écoles étaient dirigées par le clergé

4. Les sources secondaires décrivant l'histoire canadienne de la formation des maîtres sont décrites de manière charitable comme étant désorganisées et dispersées. Nous nous appuyons grandement sur Harris (1976) et Wilson *et al.* (1970) pour les descriptions allant jusqu'à 1960, spécialement celles précédant 1800.

ou par des personnes étroitement affiliées à une congrégation religieuse, les églises contrôlaient le choix des enseignants.

Durant cette période, « la formation des maîtres » était la responsabilité de l'individu. Puisqu'on jugeait qu'il n'était pas nécessaire de recevoir une formation préparatoire, la plupart des gens apprenaient à devenir professeurs simplement par un travail d'observation et par des stages informels. On croyait alors qu'il était suffisant d'observer un professeur expérimenté pour apprendre à enseigner. Il était insensé de prolonger la formation puisque la plupart des gens considéraient l'enseignement comme une forme acceptable d'emploi temporaire. Même les connaissances des meilleurs professeurs et des plus expérimentés ne dépassaient pas celles de leur discipline. Aucun cadre bien défini de ce que nous appellerions aujourd'hui la connaissance pédagogique ou la connaissance du contenu pédagogique n'existait alors. Le principal souci était plutôt que les futurs enseignants possèdent une certaine connaissance des lettres et de l'arithmétique et qu'ils aient de bonnes mœurs, celles-ci étant démontrées par leur présence régulière aux services religieux et par leur fidélité à la Couronne. Comme c'était le cas dans la plupart des aspects de la vie coloniale, l'enseignement et l'apprentissage de l'enseignement furent soutenus et appuyés par les relations et les structures traditionnelles du pouvoir, lesquelles tendaient à être hiérarchisées.

La tradition : pouvoir, savoir et changement social

La notion de tradition est au cœur même de notre analyse de l'histoire de la formation des maîtres au Canada. La tradition est une valorisation du passé. Dans les cultures traditionnelles, les comportements passés influencent grandement les comportements actuels. Ainsi, dans une société traditionnelle, on apprend à enseigner en observant les maîtres et en essayant simplement de reproduire leur comportement. Mais la tradition concerne aussi l'avenir; la répétition permet de définir, du moins de cerner, la complexité de l'avenir. En se basant sur le passé pour définir l'avenir, un enseignant n'a besoin ni de peser ni d'improviser chaque action. Comme nous le démontrerons, cette valorisation du passé et de son rôle dans la définition de l'avenir a des répercussions importantes sur la formation des maîtres, spécialement en ce qui a trait aux questions de connaissance, de pouvoir et de changement social. Puisque l'enseignement est depuis longtemps considéré comme une profession respectable, il est utile de comparer l'apprentissage de l'enseignement durant la période « traditionnelle » avec la formation requise pour les professions sociales ayant un pouvoir réel ou symbolique dans la communauté : les professionnels traditionnels, incluant le clergé, les avocats et les médecins; les officiers militaires, les fonctionnaires et les membres respectés des communautés. Comprendre comment la tradition fait partie du développement du savoir, du pouvoir et du changement social sera à la base de notre comparaison avec les périodes ultérieures.

C'est une tâche inhérente aux autorités traditionnelles que d'être responsables des devoirs sociaux fondamentaux. Le clergé marie et enterre les gens, les avocats entament des poursuites judiciaires, les médecins soignent et les militaires protègent. Par rapport aux pouvoirs réels et symboliques attribués aux autorités traditionnelles, les professeurs détenaient très peu d'autorité morale ou pratique. Durant la période pré-industrielle, pour la plupart des Canadiens l'enseignement était un luxe. Il était important d'apprendre à lire pour les cérémonies religieuses. L'écriture et l'arithmétique étaient aussi utiles à l'occasion, mais les connaissances essentielles à la survie et à la prospérité de chacun étaient transmises par les parents, le clergé et les membres de la communauté. Les professeurs, qui étaient pour la plupart des jeunes sans expérience, des femmes, des handicapés ou des immigrants récemment arrivés, n'étaient pas aptes à aider les jeunes d'une communauté à apprendre ce qui était vraiment important pour vivre dans une société pré-industrielle. Le statut social des professeurs était relativement bas puisque leur enseignement n'était alors tout simplement pas considéré comme quelque chose d'important.

Il manquait plus spécifiquement aux premiers enseignants canadiens un bagage de connaissances et d'habiletés qui soit cohérent et utile. D'un autre côté, les autorités traditionnelles avaient recours de manière systématique à des doctrines : un savoir standardisé, réservé à un petit nombre, quoique largement accepté, acquis au fil d'années d'enseignement formel et informel, devenant de véritables rites de passage. Le respect machinal et ritualisé de ces doctrines, disant aux gens comment ils doivent se comporter et à qui ils doivent se soumettre, crée des structures de pouvoir dans une communauté donnée. L'adhésion à ces doctrines permet de diviser les individus en deux catégories importantes. D'abord, on distingue l'ami de l'étranger par sa connaissance et son acceptation des dogmes. En se basant sur ce principe, les représentants des gouvernements locaux et le clergé ont pu départager les gens des bonnes mœurs des gens amoraux. Deuxièmement, les gens n'appartenant pas à une profession étaient tenus à l'écart du pouvoir. Durant cette période, au Canada, les enseignants n'avaient pas accès à ces savoirs et, par conséquent, la position sociale qu'ils occupaient ne leur permettait pas de remettre en cause publiquement les dogmes de l'Église ou les Édits locaux et coloniaux. Le pouvoir décisionnel des enseignants était très limité : ils ne pouvaient pas, par exemple, choisir eux-mêmes les livres qu'ils allaient utiliser.

Parce que les autorités traditionnelles disposaient d'un bagage de connaissances spécifique et bien défini, elles seules étaient capables d'interpréter le passé afin de guider le comportement présent et futur des gens. Les autorités traditionnelles étaient non seulement capables de se prononcer sur ce qui *pouvait être fait* dans une culture, mais elles étaient aussi en mesure de dire ce qui *devait être fait*. En s'attachant à la tradition, les gens ont obtenu une sécurité ontologique parce qu'on leur disait à quoi s'attendre et comment se conduire. Ce pouvoir normatif explique pourquoi le clergé et d'autres autorités traditionnelles envahissantes contrôlaient l'enseignement. Ils détenaient le pouvoir et avaient la responsabilité des bonnes mœurs des anciens Canadiens. Comme nous le verrons dans les périodes subséquentes, la capacité d'intervention des autorités externes demeure un point important des

revendications des enseignants et des formateurs des maîtres en ce qui concerne leur statut professionnel, prenant des décisions basées sur des connaissances privilégiées.

Au Canada, au cours du XIX^e et du XX^e siècle, l'enseignement devint un emploi beaucoup plus important, tant au niveau symbolique que dans la pratique même. La formation des maîtres et l'apprentissage de l'enseignement ont changé et se sont appropriés les traditions, d'abord du clergé, de la bureaucratie gouvernementale légale et enfin des universités. Dans ce qui suit, nous démontrerons comment la tradition affecte le savoir, le pouvoir et les modes du changement social dans la formation des maîtres par des moyens de plus en plus considérables et contradictoires.

La période coloniale : de 1786 à 1900⁵⁻⁶

Il est difficile de déterminer la fin de la période « traditionnelle » de l'enseignement et de l'apprentissage de l'enseignement, parce qu'une large part de la société contemporaine est alors encore traditionnelle, et ce, de manière marquée. Cependant, durant la première moitié du XIX^e siècle, trois importants changements institutionnels se sont produits dans la formation des maîtres, lesquels indiquent clairement le déclin du pouvoir traditionnel. D'abord, dans le Haut-Canada (devenu l'Ontario), les lois des *Écoles communales* de 1816, 1824, 1841 et 1846 ont progressivement transféré la responsabilité de l'enseignement primaire des Églises aux gouvernements. Deuxièmement, les diverses lois des *Écoles communales* ont transféré le contrôle décisionnel *de facto*, quant à qui pouvait enseigner, des Églises et des populations locales aux inspecteurs du gouvernement. Tandis que la population canadienne était encore extrêmement religieuse et que l'enseignement de la Bible devait constituer une partie importante de l'éducation, le contrôle gouvernemental cherchait généralement à effacer l'influence de sa rivale confessionnelle. Alors qu'un grand nombre d'inspecteurs faisaient au départ partie du clergé, ils relevaient plutôt du gouvernement que de l'Église. Enfin, vers le milieu du siècle, on reconnut qu'une formation rigoureuse augmenterait les compétences des enseignants et les premières écoles normales ouvrirent leurs portes, influencées par les modèles américains et britanniques. Au fil de ces changements, l'autorité légale prit le pouvoir sur l'autorité traditionnelle. Ces transferts de pouvoir ont progressivement changé les traditions dans la formation des maîtres et dans l'apprentissage de l'enseignement, les influençant encore aujourd'hui.

L'inspectorat et le financement gouvernemental

Par l'entremise de la *Loi sur les Écoles communales de 1816*, John Strachan, évêque du Haut-Canada, propose que les fonds gouvernementaux aident à financer

-
5. Notez que nous nous référons ici à la « colonisation » de l'apprentissage de l'enseignement et non à celle du continent.
 6. Dans cette section, nous nous sommes basés spécialement sur Houston et Prentice (1988), Curtis (1988 et 1992) et Dunae (sans date).

les écoles communales. On formula divers arguments pour appuyer cette innovation, mais généralement l'accent était mis sur l'importance accrue de l'enseignement et sur la conviction que le gouvernement pourrait mieux organiser et financer ces projets que les églises et les fonds privés. Par cette loi, Strachan a mis en avant la création d'un **Bureau provincial de l'éducation** pour réglementer le fonctionnement des écoles, surveiller la certification des maîtres, approuver le recrutement des enseignants, inscrire les manuels scolaires au programme et convenir de bulletins scolaires. Toutefois, les *Conseils de district* et les *Conseils d'administration locaux* ont continué à exercer ces fonctions jusqu'à la promulgation de la *Loi sur les Écoles communales de 1824*. Cette loi proposait un changement de pouvoir dans les écoles et une plus grande implication provinciale dans l'enseignement local par l'établissement d'un **Bureau général de l'éducation**. Elle exigeait aussi que les enseignants des écoles publiques soient des sujets britanniques et que le **Bureau de district** certifie les enseignants en lieu et place des **bureaux scolaires locaux**.

La *Loi sur les Écoles communales de 1841* exigeait la création d'un poste de surintendant des écoles communales, la mise sur pied d'un contrôle local par l'entremise des dirigeants de districts et des villes, et l'établissement d'écoles séparées qui étaient par nature sectaires. Le district du surintendant des écoles communales devait couvrir les écoles publiques élémentaires du Canada de l'Ouest (devenu l'Ontario) et du Canada de l'Est (devenu le Québec). Cependant, jusqu'à ce que le Canada de l'Est et le Canada de l'Ouest possèdent chacun leur propre surintendant, le système administratif n'était pas efficace. Parmi ses responsabilités, le surintendant devait allouer des fonds aux écoles communales, recevoir les rapports des écoles et approuver les décisions des districts locaux. Les **bureaux de district** décidaient des répartitions des fonds, des programmes scolaires et des manuels à utiliser, des salaires des enseignants, des examens et des taxes scolaires. La loi de 1846 a également instauré deux sortes de certification des maîtres réglementées par le surintendant de district : un certificat d'enseignement d'un an émis par le surintendant permettant d'enseigner dans une école déterminée; et un certificat général valable jusqu'à ce qu'il soit révoqué. L'émission par le Département de l'éducation des « Instructions et des Règlements généraux » conjugués aux devoirs du personnel enseignant a permis d'opérer le passage du pouvoir détenu par les autorités scolaires locales vers le Département de l'éducation et le surintendant provincial.

Le **Bureau de l'éducation** a supervisé les surintendants et imposé l'uniformité dans l'administration scolaire. Selon Egerton Ryerson, premier surintendant en chef des écoles du Haut-Canada,

the primary object[s] of inspecting a School are to enable the Superintendent to acquaint himself with the real state and character of the School (cité dans Curtis, 1992, p. 85).

En recherchant une direction plus ferme et un plus grand contrôle de la gérance et de l'organisation des écoles, Ryerson a voulu que les inspecteurs scolaires procèdent à des visites éclair des écoles afin d'examiner comment on dépensait les subventions et les autres sommes d'argent, d'inspecter les équipements et les registres

de l'école et de s'assurer de l'utilisation des manuels prescrits. Ces visites étaient aussi un moyen de contrôler la fréquentation des élèves, la qualification des enseignants, de vérifier ce qu'ils enseignaient et comment ils le faisaient, et de faire part de commentaires sur les méthodes d'enseignement. On devait inspecter les écoles une ou deux fois l'an et les rapports sur ces écoles étaient utilisés afin de déterminer les sommes d'argent attribuées à ces écoles. Curtis (1992) compare Ryerson à Horace Mann du Massachusetts en ce que :

his requests for information, and the use of information he received, were in some respects the key elements of his influence over the development of the common school... he used these reports to show how much needed to be done to improve the schools and, as the years went by, how much he had accomplished (Curtis, 1992, p. 198).

De même, Curtis voit l'usage de l'inspection comme une tentative de la classe moyenne montante d'assurer un contrôle systématique, centralisé et dirigé, des activités éducatives au Canada durant cette période.

Curtis (1992, p. 19) identifie la « fonction d'inspection » des dirigeants de l'éducation coloniale comme :

the development of connections between central authorities and local sites that centered upon knowledge/power relations.

En établissant des postes de surintendants et d'inspecteurs, le gouvernement central a voulu maintenir et renforcer la supervision et le contrôle des districts scolaires locaux. La fonction de ces départements était de fournir une direction centralisée, responsable des ressources locales, et de clarifier et d'organiser les fonctions administratives.

Nous retrouvons cette même situation partout au Canada, bien qu'elle advient beaucoup plus tard dans l'Ouest. L'*Ordonnance d'amendement des Écoles communales* (1870) en Colombie-Britannique a amendé la loi de 1869 et prévu la nomination d'un *Inspecteur général des écoles*. Les enseignants étaient nommés par le Gouverneur ou par le **Bureau général de l'éducation** (1865-1869). Ils n'étaient pas officiellement diplômés, mais devaient démontrer leur compétence au **Bureau** ou au fonctionnaire du gouvernement chargé de l'école. En 1872, le **Bureau provincial de l'éducation** fut établi (puis aboli en 1879) et le premier surintendant de l'éducation, John Jessop, fut nommé. Le **Bureau provincial** déterminait la qualification et la certification des enseignants du système public. Pour enseigner, les professeurs devaient avoir la première, deuxième ou troisième **licence de certification**. Les trois premiers certificats étaient émis sur la base d'examens dirigés par les inspecteurs, alors qu'on octroyait les certificats académiques aux enseignants qui avaient complété leurs études dans les universités de l'Empire britannique. Le surintendant visitait les écoles et rendait compte de la situation des enseignants et des élèves. Il signalait la situation se rattachant à l'école, à l'ordre, la discipline et à la fréquentation scolaire.

Les inspecteurs d'école avaient des compétences professionnelles avancées reconnues par le *ministère de l'Éducation*. Ils étaient habituellement d'anciens directeurs, principaux ou enseignants. Aussi, beaucoup d'entre eux sont devenus professeurs dans les écoles normales.

Les écoles normales

Au début du XIX^e siècle, quelques institutions privées de formation des maîtres commencèrent à ouvrir leurs portes, dirigées en majorité par le clergé et des diplômés des écoles normales britanniques. En 1846, la Loi sur les écoles publiques en Ontario créa un **Bureau provincial d'éducation** (dont le Surintendant en chef était membre). Parmi ses responsabilités, il devait établir et administrer une école normale. De cette façon, l'École normale constituait une branche du *ministère de l'Éducation*. Ryerson était responsable de la préparation des règles pour les rapports d'écoles et de la surveillance de l'*École normale* provinciale.

Jusqu'au début du XX^e siècle, la formation à l'école normale était encouragée sur une base volontaire, puis la certification des maîtres devint obligatoire. Même sans formation, les enseignants devaient détenir les diplômes qui démontraient leurs compétences non liées à la profession d'enseignant. Au Nouveau-Brunswick, par exemple, le fait de servir dans la *Société pour la diffusion de l'Évangile* permettait d'obtenir un permis d'enseignement du Gouverneur. L'évêque octroyait une licence à celui qui manifestait du zèle pour le christianisme, du respect pour le gouvernement et de la fidélité à l'Église d'Angleterre.

Par la suite, des écoles normales pour la formation d'enseignants au niveau élémentaire furent ouvertes dans d'autres provinces : au Nouveau-Brunswick et en Ontario en 1847; en Nouvelle-Écosse, à l'Île-du-Prince-Édouard et au Québec en 1857; en Colombie-Britannique, en Alberta, en Saskatchewan et au Manitoba de 1882 à 1905. La durée des programmes pour les enseignants variait grandement. Les candidats à l'admission devaient généralement être âgés de 14 ans ou plus, détenir un certificat de bonnes mœurs, être capables de lire et d'écrire en anglais et posséder des connaissances en arithmétique. Les premiers programmes de formation des maîtres étaient de nature non professionnelle. Ils incluaient la révision des matières enseignées dans les écoles primaires et mettaient l'accent sur les procédés d'enseignement. L'enseignement pratique faisait aussi partie de certains programmes.

L'institutionnalisation de la formation canadienne des maîtres s'est faite de la même façon dans les différentes provinces : les églises ont d'abord pris en charge les enfants et, plus tard, le gouvernement provincial a exercé un certain contrôle sur la certification et les enseignants. Les gouvernements provinciaux ont ensuite assumé une responsabilité et un pouvoir accrus. Ceux-ci comprenaient l'organisation, l'exploitation, l'inspection des écoles, l'autorisation des programmes et des manuels scolaires, la certification des enseignants et la supervision de la formation des maîtres.

Les mécanismes du changement au début de la modernisation

Contrairement au présupposé commun en sociologie et en anthropologie selon lequel la tradition est statique, Giddens avance que la tradition change toujours et est toujours contestée. Ces contestations revêtent deux formes qu'il est difficile de séparer en pratique. Avec les conditions changeantes de la culture, les gens cherchent aussi à changer la tradition, spécialement lorsque les éléments de celle-ci qui étaient autrefois utiles se sont mal adaptés. Les gens se disputent aussi le pouvoir, cherchant à s'approprier la tradition et le pouvoir qu'elle confère d'une façon qui leur soit bénéfique. Au cours de l'histoire de la formation des maîtres, tout comme présentement, nous retrouvons des éléments des deux types de changement social. Pendant la période coloniale, comme le besoin de savoir lire, écrire et compter était grandissant et que l'intervention gouvernementale avait très certainement amélioré la qualité de l'enseignement, l'enseignement et la formation des maîtres étaient de plus en plus importants pour la société canadienne. Cependant, la motivation des individus impliqués n'était pas désintéressée. Nous remarquons plutôt que les individus impliqués ont systématiquement tenté de s'approprier les rôles sociaux traditionnels, le savoir établi et les institutions dans leur propre intérêt, bien que dissimulés en rhétorique de progrès social.

Mis à part la motivation, le mécanisme principal du changement social consistait (et consiste toujours) à encourager les gens à remettre en question la charge émotive du passé qui les poussait à reproduire le comportement passé dans des circonstances nouvelles. Se détacher des anciennes allégeances a donné aux gens la possibilité de se créer un avenir d'après des décisions différentes de celles du passé. Aussi, les gens avaient besoin d'instaurer de nouvelles procédures afin de se débrouiller au jour le jour pour leur **confort ontologique**. Ces procédures aident un professeur à faire des choix hors de tout doute, afin de venir à bout efficacement de toutes les autres éventualités auxquelles il doit faire face quotidiennement.

Il n'y a rien de fondamentalement différent dans le processus de changement social dans les sociétés modernes et dans les cultures traditionnelles. Cependant, certains aspects du changement social diffèrent. Comme Durkheim (1984) l'a démontré à la fin du siècle, les sociétés traditionnelles et modernes diffèrent par la vitesse du changement. Dans les sociétés traditionnelles, les gens, comme les cultures, avaient le temps de s'ajuster car les révolutions sociales étaient relativement rares et l'évolution sociale passablement lente, s'échelonnant sur plusieurs générations. Mais lorsque Durkheim écrivait à la fin du XIX^e siècle, il n'était pas certain que le monde dans lequel grandirait un enfant serait le même que celui dans lequel sa mère avait vécu. Ceci présentait des complications particulières pour l'ordre social, lequel était encore en grande partie orienté vers les normes traditionnelles. La présomption clé étayant les normes sociales dans une société traditionnelle – dans laquelle le passé fournit le cadre nécessaire à l'interprétation du présent et au contrôle de l'avenir – est que le passé, le présent et l'avenir seront tous relativement similaires. Dans une société traditionnelle, le pouvoir symbolique et réel des autorités traditionnelles possédait en effet une valeur fonctionnelle, mais, comme la vitesse du changement social a augmenté, la valeur de la tradition a diminué.

Cette vitesse croissante du changement a, à son tour, bouleversé l'apprentissage de l'enseignement. Comme nous l'avons démontré, il y a toujours eu un besoin pour une improvisation et une interprétation actives, mais l'improvisation et l'interprétation étaient habituellement laissées aux autorités traditionnelles. Pour les non-professionnels des sociétés traditionnelles, le domaine de l'interprétation était assez limité. Mais comme le rythme du changement social s'est accru, la capacité d'interpréter la tradition devait elle aussi augmenter. Comme ce besoin d'interroger la tradition ouvertement devint très présent, remettre celle-ci en question devint en soi une vertu. Giddens appelle cette tendance à interroger et à défier l'autorité traditionnelle le « scepticisme méthodologique ». Le rythme croissant du changement culturel et le scepticisme méthodologique ont modifié le savoir, le pouvoir et le changement social, chacun de ces éléments méritant d'ailleurs que l'on s'y attarde.

Le début de la période de formation conventionnelle des maîtres a vu s'opérer un changement social majeur. S'éloignant du clergé et des autorités locales, le pouvoir est passé aux mains de l'autorité coloniale et laïque (mais non pas, jusqu'à tout récemment, en faveur des enseignants). Les réformateurs de l'éducation cherchaient à prendre (ou à forcer) des décisions sans précédent. Mais *qui* prenait ces décisions et *comment* elles étaient appliquées demeurent des questions fondamentalement de pouvoir. Le terme « décision » n'implique pas nécessairement un « choix ». De plus, la remise en cause des hypothèses traditionnelles ne signifie pas qu'une simple enseignante était alors libérée des manigances politiques et libre d'agir à sa guise dans sa classe. La plupart de ces décisions continuaient d'être dans les mains d'autres personnes : le clergé, les administrateurs, les fonctionnaires des gouvernements, les parents et les élèves, pour ne nommer que les plus importants. Tout simplement, permettre à un public plus large de prendre des décisions ne relevait pas nécessairement du pluralisme démocratique, parce que cette tactique n'était encore qu'un instrument du pouvoir et continuait à être utilisée pour la stratification sociale.

Dans ces luttes de pouvoir, les réformateurs ont tenté de légitimer leurs décisions, les faisant paraître comme étant traditionnelles. Nous le voyons clairement dans chacun des trois changements institutionnels. Au départ, les écoles normales ont utilisé des formes de pédagogie, de contenu des programmes scolaires et de structure sociale qui étaient traditionnelles. En effet, il était difficile de les distinguer des écoles élémentaires dans lesquelles les élèves-maîtres enseigneraient éventuellement, ce qui présentait d'énormes avantages, puisque cela impliquait que les élèves-maîtres pourraient simplement transférer dans leur enseignement ce qu'ils avaient appris et la manière dont ils avaient appris dans les écoles normales. Cependant, comme les écoles normales étaient de plus en plus considérées par les réformateurs tels que Ryerson comme la scène d'un changement en éducation et spécialement comme un lieu pour inculquer de nouvelles normes pédagogiques, les élèves-maîtres et le public en général manifestèrent une certaine résistance face aux nouvelles méthodes qui rompaient avec les moyens traditionnels d'enseignement et

d'apprentissage⁷. Relier la certification à la fréquentation d'une école normale a fourni aux formateurs des élèves-maîtres un vrai pouvoir, celui de faire connaître et de renforcer leurs croyances à propos d'un bon enseignement. Ce pouvoir a par la suite été légitimé par les inspecteurs scolaires qui pouvaient exiger que les enseignants utilisent les nouvelles normes pédagogiques et les nouveaux textes admis. Ils détenaient un pouvoir réel parce qu'ils avaient le contrôle des rapports et des fonds scolaires. Bien que cela semble être démagogique, de réels avantages venaient du changement institutionnel qui s'opérait alors. En permettant aux enseignants de rompre avec la tradition dans leur propre enseignement et dans l'usage qu'ils faisaient des nouvelles méthodes pédagogiques, les formateurs des maîtres et les réformateurs de l'enseignement ont donné plus de pouvoir aux enseignants et ont amélioré la qualité de l'enseignement à travers tout le pays.

Dans le discours pédagogique, nous retrouvons une tendance erronée qui tend à associer la « tradition » au conservatisme politique et social. Les réformateurs de l'éducation ont plutôt cherché à remplacer les vieilles doctrines par de nouvelles, là où les nouveaux dogmes éducationnels consolidaient leur pouvoir social. Mais alors que beaucoup des changements étaient de nature dogmatique, ceux-ci étaient bénéfiques parce que plus appropriés à la culture qui avait changé. La tradition étant considérée comme quelque chose de naturel, les réformateurs ont essayé de se faire voir comme relatant simplement les choses telles qu'elles sont, diminuant les occasions pour les non-professionnels de chercher à occuper d'importants postes décisionnels ou la possibilité de choisir. En s'appropriant la tradition et la sagesse établie, les formateurs des maîtres cherchaient à être reconnus. Dans ces démarches rhétoriques, les notions symboliques de « nation » et de « progrès social », en tant que dépositaires séculiers de la moralité et de la norme, étaient spécialement importantes. Alors que les nouvelles institutions se sont développées et solidement implantées, elles ont adapté des facettes des vieilles institutions et en ont développé lentement de nouvelles. De nouveaux dogmes, rituels et doctrines furent créés afin de donner du pouvoir aux nouvelles institutions et à ceux qui en faisaient partie.

La bureaucratisation : 1900-1945 ⁸

À la suite des trois principaux chargements institutionnels dans le financement de l'enseignement public, de l'inspection et des écoles normales pendant la période coloniale, vint une période de forte bureaucratisation. Cela coïncidait avec la consolidation continue de l'État-nation à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e. Au début du XX^e siècle, les efforts des spécialistes de l'éducation ont permis de gagner la confiance d'assez de Canadiens pour qu'ils puissent affirmer que, dans la plupart des provinces, plus de la moitié des nouveaux enseignants avaient reçu une formation

7. Nous voyons un écart grandissant entre les formateurs des maîtres qui gagnent leur crédibilité en s'associant aux normes dominantes d'enseignement et les formateurs des maîtres qui gagnent la leur en prônant la « nouvelle et meilleure » pédagogie. Cet écart se creuse d'ailleurs au cours du siècle suivant.

8. Dans cette section, nous nous sommes basés sur Putnam (1925), MacDonald (1996) et Lazerte (1950).

rigoureuse dans une école normale. Après avoir franchi ce tournant, les démarches des fonctionnaires du gouvernement et des formateurs de maîtres se sont axés sur l'implantation et sur la standardisation des programmes utilisés dans la formation des maîtres. En cherchant à améliorer le statut social de la profession enseignante, en rattachant la certification des maîtres à la fréquentation des écoles normales, en augmentant le recours à la formation des maîtres pour inculquer des principes pédagogiques et en mettant l'accent sur la standardisation de la formation des maîtres, on cherchait à implanter un pouvoir réel et légal.

Amélioration du statut social de la profession enseignante

À la fin du XX^e siècle, la population rurale et les professeurs masculins furent forcés de chercher des emplois plus payants. Au fil du temps, les salaires des enseignants n'avaient pas augmenté, même si ceux des travailleurs non spécialisés, des dactylographes, des commis et des infirmières s'étaient accrus. Le nombre des enseignantes avait augmenté (représentant plus de 75 % du corps professoral) alors que les salaires des enseignants demeuraient modestes⁹. À partir de 1900, il y avait un tel manque d'enseignants qualifiés dans les écoles rurales et dans celles des régions éloignées qu'on se devait d'engager des professeurs qui détenaient simplement des diplômes provisoires ou des qualifications inférieures. Procurant un incitatif additionnel, les salaires étaient plus élevés dans les Territoires du Nord-Ouest et dans les provinces de l'Ouest. À cause de la situation économique et des salaires inadéquats, les exigences pour les enseignants sont restées faibles même si le *ministère de l'Éducation* exerçait un contrôle sur les programmes de formation des maîtres pour satisfaire adéquatement aux besoins des écoles.

En 1949, on pouvait encore prendre conscience du statut social modeste des enseignants, puisque dans les instituts de formation des maîtres on acceptait principalement des candidats venus de familles de statut socio-économique inférieur. Il y avait six fois plus d'enseignants venant des foyers de fermiers que de tous les autres groupes professionnels réunis, et davantage de groupes de travailleurs non spécialisés que de groupes de professionnels. En ce qui concerne la nationalité, la plupart des postulants n'avaient pas d'antécédents anglo-saxons ou français, et n'étaient donc pas francophones ou anglophones de naissance. Les données recueillies pendant la période 1947-1948 révèlent que, parmi les postulants, uniquement 30 % voulaient devenir des enseignants permanents. Aussi, environ 23 % d'entre eux croyaient que la formation serait facile, les congés plus longs, que l'enseignement serait un bon emploi temporaire en attendant le mariage ou que ce serait une étape vers une autre profession, ce qui en dit long sur leur engagement face à la profession d'enseignant. Une interprétation de ces statistiques nous porterait à croire que la

9. Notez que la différenciation de genre dans les sociétés postmodernes se perpétue dans de nouvelles formes institutionnelles. Au cours de la période de l'institutionnalisation de l'enseignement, l'enseignement (surtout élémentaire) était perçu comme un travail de femmes, alors que les formateurs des maîtres et les inspecteurs étaient majoritairement des hommes. De cette façon, le statut social inférieur des femmes était renforcé dans un nouveau secteur social. On observe maintenant que ce modèle se reproduit dans la faculté d'éducation, une des seules où les femmes et les hommes sont représentés de manière équitable, où le statut social de l'éducation en tant que discipline est très peu considéré dans les universités.

plupart des enseignants débutant dans la profession n'y voyaient pas une vocation. Une autre lecture pourrait nous amener à croire que l'enseignement constituait une profession de plus en plus respectée parmi les classes inférieures et n'était utilisée qu'en vue d'obtenir un avancement social.

Vers la fin de cette période, on augmenta les critères d'admission afin d'accroître la sélectivité, quoique le succès et l'utilité de ceux-ci aient beaucoup varié. Quelques écoles normales ont expérimenté de nouvelles méthodes de sélection, incluant le recours à des tests d'aptitude, des entrevues avec les étudiants, des périodes de probation, des services de conseil et d'orientation ou des jugements personnels. Cependant, la plupart avaient recours principalement au système d'évaluation maîtres-élèves, au certificat médical et aux lettres de recommandation. Pourtant, avec le peu d'enseignants qualifiés disponibles, on continuait à engager des candidats non qualifiés et on leur octroyait des diplômes.

En 1905, un tollé provoqué par le fait que la moitié des enseignants des Maritimes souffrait d'un manque de formation a manifesté la considération croissante accordée à la formation des maîtres. Puisque les premières réglementations permettaient la certification d'enseignants non formés, les fonctionnaires gouvernementaux ont cherché à limiter considérablement le nombre d'enseignants non qualifiés et à exiger la formation afin d'obtenir la certification. Pendant ces décennies, pour obtenir un certificat d'enseignement, les enseignants du primaire devaient avoir complété des études secondaires et les enseignants du secondaire devaient suivre une formation universitaire, en plus d'une année de stage professionnel probatoire. L'éducation formelle requise variait grandement selon les provinces, quoique cela ait, en moyenne, augmenté. À partir de 1949, toutes les provinces ont formellement exigé au minimum un stage professionnel d'une année pour obtenir un certificat, bien qu'il y ait eu encore moins de types de certification émis dans les régions où il était difficile de recruter des enseignants qualifiés.

La formation des enseignants et la connaissance pédagogique

Le programme des écoles normales consistait habituellement en une révision des matières des écoles primaires avec une attention particulière portée aux méthodes d'enseignement. Cependant, au fil du temps, la formation des maîtres dans les écoles normales s'est concentrée davantage sur les enfants et moins sur les manuels scolaires et le contenu de la matière. D'une certaine manière, l'accent s'est déplacé de la planification des cours vers l'orientation et le service de conseil. Dans les programmes, une attention accrue était aussi portée à la psychologie et à l'histoire de l'éducation.

Dès 1890, l'influente *École de pédagogie* de l'Ontario était établie à Toronto. Son cours de 14 semaines, représentatif des prérequis de la formation des maîtres du début du XX^e siècle, incluait des cours sur la psychologie de l'éducation, l'histoire de l'éducation, l'administration scolaire et des cours de méthodologie pour des matières particulières (enseignées par le corps professoral de l'Université de Toronto), mais ne comportait pas d'enseignement pratique.

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, neuf des plus importants instituts de formation des maîtres rapportaient que le travail d'observation des élèves-maîtres s'échelonnait de 12 à 58 heures et que la pratique en classe allait de 50 à 175 heures. Dans l'ensemble, la plupart des écoles dévièrent de l'enseignement pratique de leçons hors contexte, proposant plutôt un stage d'enseignement pratique de quatre semaines en classe, avec la possibilité d'enseigner dans des classes particulières, une semaine à la fois. La plupart de ces stages étaient donnés à des niveaux du primaire différents et approximativement 75 % d'entre eux étaient faits dans les écoles rurales. La tendance consistait à avoir plus de temps pour l'enseignement pratique, le travail continu en classe pour un nombre de jours donnés, incluant des activités en dehors de l'école avec des groupes de jeunes. On sentait le besoin d'engager les élèves-maîtres dans les activités sociales. Dans les établissements de formation, on encourageait cette socialisation par l'entremise de réunions amicales, de thés, d'engagements dans des organismes sociaux, académiques et artistiques. En plus des activités parascolaires, certaines institutions offrirent le logement, encourageant les relations avec des étudiants d'autres facultés.

La standardisation

En comparant la formation des maîtres au début et à la fin de cette période, on peut comprendre le besoin d'une plus grande standardisation. De la fin des années 1890 au début des années 1900, les exigences pour l'obtention de la certification des maîtres variaient d'une province à l'autre. On allouait les diplômes de premier, deuxième et troisième niveau en fonction du degré d'enseignement et du nombre de mois de formation. Le diplôme de premier niveau était destiné à ceux qui avaient complété le programme d'études de douzième année. L'obtention du diplôme de deuxième niveau nécessitait des études académiques de neuvième, dixième ou onzième année (selon la province), plus un stage professionnel de dix mois, tandis que le diplôme de troisième niveau exigeait la réussite de la huitième, neuvième ou dixième année, avec un stage professionnel de quatre à dix mois.

Le besoin de standardisation s'articulait autour d'une rhétorique comparant le statut social relativement bas des enseignants au statut social plus élevé des professions traditionnelles. À la fin de la Seconde Guerre mondiale, il existait 53 certificats d'enseignement différents dans les dix provinces canadiennes. Ces certificats démontraient les qualifications des enseignants, non pas dans un champ de spécialisation, mais pour l'enseignement des matières de base des programmes en vigueur dans les écoles primaires et secondaires. En outre, la durée des programmes variait d'une période aussi courte que six semaines à une période aussi longue que six ans et deux sessions d'été. La nécessité de standardiser la durée des programmes, les exigences d'admission et de certification était sentie. Des changements pour améliorer les programmes d'enseignement pratique furent suggérés par le personnel enseignant. Les formateurs des maîtres ont proposé l'augmentation de la quantité de stages et que l'enseignement pratique soit fait en milieu rural ou dans de petits centres urbains qui seraient, fort probablement, le milieu où les nouveaux enseignants travailleraient au début de leur carrière.

Durant cette période, la formation des maîtres a fait siennes les normes bureaucratiques du pouvoir social. Dans cette section, nous avons démontré que ces démarches visaient l'amélioration du statut social des enseignants grâce à leur affiliation avec les autorités traditionnelles, l'enseignement de méthodes pédagogiques avancées par les formateurs des maîtres et l'établissement de standards nationaux en formation des maîtres. En s'appropriant ces nouvelles normes bureaucratiques de pouvoir social, les formateurs des maîtres furent en mesure d'augmenter leur compétence et leur pouvoir d'influencer les pratiques d'enseignement.

Bureaucratisation et scepticisme : la double action du changement social

Pour comprendre cette période, nous devons saisir quelque chose des relations entre les organisations bureaucratiques et le savoir-faire lié à la tradition. Les individus ont un besoin émotionnel et cognitif d'intimité dans leurs lieux de travail comme dans leurs vies, l'attachement à un rituel et à la tradition est un moyen de réduire l'anxiété dans un monde de plus en plus imprévisible. Mais, pour des raisons dont nous avons déjà discuté, la tradition ne constitue plus le principal moyen d'établir cette stabilité. Toutefois, la socialisation et l'éducation doivent nous permettre de faire connaître les leçons du passé de façon qu'elles agissent de manière significative sur le présent pour maîtriser l'avenir. Les institutions bureaucratiques, centrées sur la routine et les procédures-types, touchent à ce besoin émotionnel fondamental d'un environnement stable. Elles sont le principal mécanisme de contrôle social et de pouvoir des sociétés où le pouvoir légal a remplacé l'autorité traditionnelle. Les procédures adéquatement sélectionnées augmentent l'autonomie collective et personnelle en permettant aux gens de concentrer leur énergie sur l'amélioration de leurs comportements de manière à ce qu'ils soient productifs. Pour cette raison, les institutions bureaucratiques ont aussi été l'un des principaux véhicules du progrès et de l'égalité sociale, parce qu'elles tentent de créer des pratiques standardisées d'opération et de décision qui ne soient pas influencées par des choix biaisés du passé. Quoique cela n'obtienne pas beaucoup de respect, le modèle conventionnel de formation des maîtres (et le modèle standardisé d'éducation qu'il appuie) vaut mieux que la formation traditionnelle des maîtres et que l'enseignement que l'on retrouvait il y a un siècle¹⁰.

Dans une bureaucratie, le pouvoir décisionnel est entre les mains de spécialistes qui ont prétendu avoir une compétence ou une connaissance spécifique que les non-professionnels n'ont pas. Au fil du temps, les formateurs des maîtres furent considérés comme des spécialistes. Leur pouvoir dépendait de leur capacité à prendre des décisions qui semblaient cohérentes et acceptables. De la même façon, l'institutionnalisation de l'inspectorat et des *Écoles normales* reposait non seulement sur les relations de pouvoir entourant la certification, mais aussi sur l'affirmation

10. Quels que soient leurs problèmes, les institutions bureaucratiques de formation des maîtres augmentent les possibilités que les étudiants seront libérés des caprices des formateurs des maîtres, que les formateurs des maîtres sont raisonnablement bien formés et que les programmes offrent au minimum une formation adéquate. Rien de cela ne pouvait être soutenu il y a un siècle.

plus subtile voulant que les formateurs des maîtres puissent enseigner et évaluer un savoir spécialisé. Ce savoir présente beaucoup d'avantages : par la spécialisation, les spécialistes sont capables d'améliorer la qualité de l'enseignement, leur savoir étant bien défini et complet. Mais les changements que les formateurs des maîtres et les réformateurs de l'éducation ont mis de l'avant reposaient sur des arguments rationnels et des institutions légales, les deux pouvant être réfutés. Ce changement de statut, passant d'autorités traditionnelles incontestables à des spécialistes pouvant être remis en question, a entraîné un important changement social.

Tel que mentionné auparavant, le scepticisme méthodologique est l'un des mouvements instigateurs du modernisme. Le fait que ce scepticisme soit en continue recherche de vérités universelles engendre une tension dialectique entre le scepticisme spécialisé et l'universalisme, ce qui donne une saveur particulière aux débats des spécialistes. Dans une société traditionnelle, dans toute controverse, on présumait l'existence d'une autorité suprême et les mécanismes de résolution de ces conflits étaient compris (du moins tacitement) par les représentants du pouvoir. Les sociétés non traditionnelles étaient dépourvues de ces autorités suprêmes. Comme le savoir-faire des formateurs des maîtres les avait éloignés de la pratique locale d'enseignement, leur savoir devint moins fidèle à l'enseignement traditionnel. Contrairement aux sociétés traditionnelles, ceux qui étaient désavantagés par les décisions des spécialistes pouvaient alors remettre en question ces choix d'après des arguments légaux et rationnels. Ainsi, au cours du siècle dernier, les enseignants et les formateurs des maîtres ont vu leur pouvoir être continuellement défié même si leur statut social s'améliorait. Ironiquement, quand leur savoir-faire était contesté, ils se repliaient et défendaient leur compétence en se référant à des doctrines de l'autorité traditionnelle.

Le problème était (et continue d'être) que non seulement le savoir-faire était un élément perturbateur des hiérarchies du pouvoir, mais qu'il constituait une influence stabilisatrice. Pour les enseignants et les formateurs de maîtres, l'effet du changement social est à double tranchant : il est à la fois libérateur et dérangeant. Libérateur, parce qu'ils ne devaient plus obéir à une seule source d'autorité souvent oppressante et provoquant de l'anxiété, parce qu'ils se faisaient couper l'herbe sous le pied. Les règles formelles de la bureaucratie tendent à nier cette même ouverture à l'innovation qui est le sceau du savoir-faire. La bureaucratisation exige d'abord l'abandon de la tradition et des coutumes, puis la réorganisation des relations sociales. Comme l'enseignement et la formation des enseignants étaient de plus en plus bureaucratisés, les enseignants et les formateurs des maîtres se sont retrouvés dans une fâcheuse position (quoique cela ait rarement été reconnu comme tel). Les formateurs d'enseignants dans les écoles normales, et plus tard dans les universités, devaient former les gens de façon qu'ils aient confiance en la bureaucratie, parce que leur pouvoir et leur capacité à effectuer du bon travail dépendaient de cette confiance. En vue de rendre le système éducatif digne de cette confiance, l'amélioration du statut social des enseignants devint l'un des principaux soucis des formateurs des maîtres. Malgré cela, cette même connaissance spécialisée qui permettait aux enseignants et aux formateurs des maîtres de revendiquer un meilleur statut social

mine aussi la crédibilité des systèmes bureaucratiques, privés des mécanismes traditionnels de confiance.

Au cours de la première moitié du XX^e siècle, ces effets négatifs de la spécialisation et de la bureaucratisation n'étaient pas un problème grave. Toutefois, ces changements contribuèrent avec succès à l'amélioration du savoir spécialisé et de la situation sociale de l'enseignement et de la formation des maîtres dans une société en rapide évolution. L'enseignement et la formation des maîtres devinrent les lieux privilégiés pour l'amélioration sociale. Cependant, cette période a aussi mis en place une foule de contradictions qui devinrent de plus en plus manifestes au cours de la seconde moitié du siècle.

La période actuelle : de 1945 à nos jours¹¹

À la suite des précédentes décennies d'implantation et de bureaucratisation, les années d'après-guerre ont vu s'opérer deux changements institutionnels très importants dans la formation des maîtres. Durant cette période, l'enseignement public est devenu l'une des institutions sociales prépondérantes dans la vie des jeunes Canadiens. Dans les périodes antérieures, les enfants étaient grandement influencés par diverses autorités traditionnelles comme les églises, les organisations civiques et la famille élargie. Depuis la guerre, la laïcisation et la fragmentation sociale de la société canadienne ont de plus en plus confié la responsabilité de la socialisation et de l'éducation aux écoles. Cette importance croissante de l'enseignement était aussi nourrie par le « baby-boom » et la croissance économique des années d'après-guerre, ainsi que l'accent accru mis sur l'instruction comme moyen d'avancement social et de résolution des problèmes sociaux.

Le changement institutionnel le plus marquant durant ces années a été le passage de la formation des maîtres aux universités. On a rarement reconnu la présence de plus en plus forte de divers groupes cherchant à utiliser le nouveau pouvoir social des écoles afin de promouvoir leurs différentes causes. Implicitement, la formation des maîtres a été perçue comme l'un des principaux lieux d'essais d'un changement des traditions de l'enseignement afin d'atteindre un changement social plus complet.

La formation des maîtres à l'université

Les universités sont depuis longtemps engagées, de diverses manières, dans la formation des maîtres. En 1860, l'Université Laval et l'Université McGill étaient impliquées dans la formation des maîtres par l'entremise de leurs écoles normales affiliées. Cependant, cette implication peut sembler négligeable, le programme n'étant pas dirigé par le personnel universitaire. Vers les années 1870, des chaires académiques en éducation étaient établies pour donner des conférences sur la

11. Dans cette section, nous nous appuyons sur MacDonald (1996), Paterson (1984), MacLeod (1966), Ellis (1968), Schaller et Lang (1982), Luther (1972), Smitheram (1971), Myers et Saul (1974), Myers (1974) et Tomkins (1969).

théorie et la pratique de la pédagogie aux étudiants non diplômés qui projetaient d'enseigner. En 1889, l'Université Queen's prit des arrangements pour les étudiants hors faculté afin de leur permettre de poursuivre leurs études en vue d'obtenir un B.A. sans avoir à fréquenter les classes. Aussi, les universités offraient des programmes de formation continue durant l'été et, plus tard, des programmes pour diplômés permettant aux enseignants de gagner un meilleur salaire. Durant les années de l'entre-deux-guerres, les quatre provinces de l'Ouest (la Colombie-Britannique, l'Alberta, le Manitoba et la Saskatchewan) ont enregistré une croissance importante dans la formation des maîtres, spécialement quand les universités ont commencé à offrir des cours d'été aux enseignants déjà engagés dans la pratique. Ces premières aventures avec les départements provinciaux d'éducation ont mené à la fondation des facultés d'éducation dans les universités de ces provinces : en Colombie-Britannique en 1923; en Saskatchewan en 1927; en Alberta en 1928; et au Manitoba en 1935. Ces universités offraient aussi des programmes d'un an aux diplômés universitaires pour qu'ils puissent enseigner au secondaire. De plus, des programmes universitaires conduisant au baccalauréat en éducation (B. Ed.) et à la maîtrise en éducation (M. Ed.) ont été mis sur pied en Saskatchewan, en Alberta et au Manitoba. La Colombie-Britannique a suivi cette tendance et a instauré son programme de baccalauréat en éducation (B. Ed.) en 1942.

Toutefois, ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que les universités ont formellement pris en charge la formation des enseignants du primaire. Lorsque quelques écoles normales changèrent leurs noms pour *Collège normal* ou *Collège d'enseignants*, indiquant qu'il s'agissait d'institutions postsecondaires, on commença alors à noter un changement dans leur notoriété. Résultant de la formation des enseignants du primaire et des changements sociaux relevés précédemment, le nombre d'admissions dans les institutions de formation des maîtres dans les universités canadiennes a monté en flèche durant cette période, passant de 667 en 1940-1941 à 10 473 en 1960-1961.

Trois principaux facteurs étaient généralement considérés comme étant à l'origine du passage des collèges d'enseignants aux universités :

- 1) l'aptitude des universités à attirer des candidats de haut calibre à l'enseignement et à améliorer la réputation de l'enseignement;
- 2) la capacité des universités à effectuer les recherches nécessaires à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, avec l'objectif de développer une « science de l'éducation »;
- 3) et la capacité des universités à créer de nouveaux modèles de pratique, étant alors bien placées pour les inculquer et les mettre en œuvre.

La tendance cherchant à améliorer davantage le statut social de la profession enseignante transparaît dans les exigences d'admission. Les attentes académiques élevées et l'importance décroissante du caractère moral des candidats doivent être soulignées. Avec le passage de la formation des maîtres aux universités, les candidats aux programmes d'enseignement devaient avoir complété les études secondaires et réussi l'examen de fin d'études. Au cours des dernières décennies, on a de plus en

plus exigé l'obtention d'un baccalauréat (souvent avec la mention « honneur ») pour être admis, de même que la preuve certaine d'une expérience substantielle de travail auprès des enfants pour indiquer le sérieux de l'engagement dans la profession enseignante. En contrepartie, ces exigences ont amené des candidats plus mûrs.

En vue d'octroyer du temps aux formateurs des maîtres pour les recherches en éducation, quelques réformateurs ont fait des pressions pour limiter les heures d'enseignement des enseignants, dès 1950. On appuyait cet argument en avançant que la recherche en éducation pourrait être mise en pratique et au bout du compte pouvait apprendre aux élèves-maîtres des habiletés d'apprentissage et de recherche. Avec la transition vers les universités, les formateurs des maîtres devaient commencer à effectuer des recherches. La plupart des formateurs des maîtres étaient peu formés par rapport à ceux des facultés universitaires. Puisque cela soulevait de difficiles questions relatives à la carrière universitaire, plusieurs universités, spécialement en Ontario, ont opposé une résistance à la fusion des collèges d'enseignants et des écoles normales. Avec le besoin de se qualifier pour une carrière universitaire et d'obtenir le statut social que cela confère, il devint crucial pour les formateurs des maîtres d'avoir une formation académique disciplinaire, spécialement au niveau du doctorat.

La nouvelle communauté de formateurs des maîtres aptes à la recherche a eu des effets positifs sur l'ensemble de la qualité de l'enseignement, sur les formateurs des maîtres et sur le statut de la recherche en éducation. Malheureusement, cette formation en recherche signifiait aussi que l'enseignement de la didactique et des programmes disciplinaires enseignés était renforcé. Les cours de fondement de l'éducation et de psychologie de l'éducation sont devenus presque universels et les cours des programmes se concentrèrent de plus en plus sur la théorie plutôt que sur la pratique. Les traditions disciplinaires de la formation des maîtres sont encore trop fortes dans la plupart des écoles de formation. La plupart des étudiants éprouvent de grandes difficultés à saisir les relations entre les divers cours non reliés qu'ils doivent suivre durant leur formation. En contrepartie, ces programmes centrés sur la discipline tendaient à éloigner les professeurs engagés dans la pratique et les étudiants qui avaient de bonnes raisons de s'interroger sur le savoir des formateurs des maîtres en ce qui a trait à la pratique de l'enseignement. Pendant plusieurs décennies, la spécialisation disciplinaire a freiné le pouvoir de la formation universitaire des maîtres à influencer les traditions d'enseignement à un degré élevé. Le fait que la plupart des formateurs des maîtres s'identifient d'abord à une discipline ou à un champ a aussi rendu les programmes de formation des maîtres difficiles à réformer.

La diversité des perspectives

Plus particulièrement depuis les années 1960, avec la réforme des programmes et les mouvements de revendication des droits civils, l'enseignement est devenu un champ de bataille idéologique. Avec la nouvelle prééminence des écoles perçues comme le lieu privilégié de la socialisation et de la formation, les regroupements d'affaires, les groupes religieux, les minorités ethniques, les associations féministes, les politiciens et les parents de toutes les convictions politiques ont tous cherché

à accroître leur influence. Les moyens de ces groupes hétérogènes cherchant à changer les traditions scolaires ne sont pas simplement contradictoires, ils sont démesurés (Egan, 1978). Jusque dans les années 1960, on sentait clairement que les traditions de l'enseignement pouvaient être contrôlées et que les responsables de ces changements semblaient compétents. Parce que le rythme des réformes de l'éducation à partir de cette période était lent (ou possiblement parce que lent), les réformes étaient bien coordonnées avec la formation des maîtres. Les formateurs des maîtres universitaires et d'autres réformateurs des programmes furent capables de changer lentement les pratiques de l'enseignement. Il semble maintenant clair que le rythme accéléré et les multiples forces exercées sur l'enseignement ont mené à une forte tension qui rend les changements en éducation moins faciles à maîtriser et parfois chaotiques.

À la lumière des difficultés rencontrées afin d'amener les enseignants qui pratiquent à changer leurs habitudes d'enseignement, beaucoup de réformateurs se sont tournés vers la formation des maîtres comme un moyen de changer les normes de l'éducation. Cependant, bien que les professeurs canadiens en éducation soient, si l'on généralise, des libéraux progressistes, il existe encore une diversité considérable d'opinions à l'intérieur de n'importe quel programme donné concernant les problèmes les plus pressants et les solutions appropriées. Cette diversité est rappelée dans les recherches des formateurs des maîtres, celles-ci sont si éloignées d'une véritable « science de l'éducation » qu'il serait mieux de les décrire comme de la polyphonie proche de la cacophonie.

Globalisation et coercition

Plus tôt, nous avons abordé la question de la tension entre la bureaucratisation et la spécialisation et, au cours de la période actuelle, nous avons vu cette tension devenir de plus en plus manifeste. Le scepticisme méthodologique a cherché à remplacer l'émotivité par la rationalité et a supposément échangé un rituel et une tradition irréflechis par des institutions bureaucratiques. Mais les doubles programmes du changement rationnel et du contrôle bureaucratique sont en eux-mêmes incompatibles parce que les réformateurs n'ont pas réussi à reconnaître la position centrale de la motivation dans la tradition et le rituel. Dans les premières phases de la modernisation, les gens étaient encore habitués au respect traditionnel des organismes qui contrôlaient leurs vies. Toutefois, dans une société post-traditionnelle, les routines sont vaines à moins qu'elles ne se rattachent aux processus réflexifs institutionnels qui leur permettent de s'adapter au contexte social donné. On peut facilement faire confiance aux procédures bureaucratiques pour qu'elles se figent, comme c'est le cas dans les sociétés traditionnelles. De par leur tendance à la « coercition » et à la « globalisation », nous croyons que ces thèmes vont de pair.

La diminution du pouvoir social des formateurs des maîtres est intimement liée aux processus de « globalisation¹² » par l'entremise de laquelle une clientèle toujours croissante exige que les institutions bureaucratiques s'occupent de leurs revendications. Le modernisme était au départ caractérisé par le contrôle des périphéries par le gouvernement central de façon impérialiste ou colonialiste. Durant cette période, la communication entre les formateurs des maîtres et les citoyens canadiens se faisait principalement à sens unique. Par opposition, aujourd'hui, dans notre société moderne, les relations de pouvoir sont de plus en plus décentralisées. Des collectivités éloignées bouleversent de plus en plus les actions présentes des enseignants et des formateurs des maîtres et une gamme très diversifiée de gens cherchent à influencer le travail des formateurs des maîtres auprès des élèves-maîtres. De cette façon, le caractère réflexif de la globalisation appelle à une remise en question de toute la tradition, évacuant la sécurité ontologique et le pouvoir des formateurs des maîtres, spécialement leur considération sociale en tant que professeurs d'université et la véracité épistémologique de leurs prétentions au savoir (voir McWilliams, 1994).

Quand la société est dépouillée du pouvoir social traditionnel, le rituel conduit les gens à des comportements compulsifs. Comme l'écrit Giddens :

Compulsiveness, when socially generalized, is in effect tradition without traditionalism : repetition which stands in the way of autonomy rather than fostering it (Giddens, 1996, p. 23).

L'étude de Freud sur l'affection psychologique au cours de laquelle une personne névrosée utilise inconsciemment ses expériences antérieures pour interpréter le présent de façon mal adaptée était axée sur la compulsion. Alors que les circonstances présentes sont superficiellement similaires, elles sont insuffisamment similaires pour faire en sorte que la réponse soit appropriée, ce qui provoque le transfert des expériences antérieures mal adaptées. Le taux croissant de changement social signifie que beaucoup de comportements tenus pour acquis sont de moins en moins appropriés. Cependant, sans vouloir minimiser ce point, une recherche approfondie des normes et procédures qui façonnent nos vies est très difficile à faire. Comme les processus de globalisation appellent de plus en plus à la remise en question de toutes les positions normatives, le comportement compulsif devient l'une des manifestations clés de la modernité. Nous soutenons que cette compulsion individuelle et sociale engendrée par la société est au centre des difficultés dans la réforme de la formation des maîtres (Boote, en révision).

La compulsion peut être abordée à la fois au niveau individuel et au niveau collectif de l'analyse. Individuellement, les formateurs des maîtres développent des moyens de travailler et d'interagir avec les élèves-maîtres. Ces routines individuelles ont une certaine force d'attraction simplement à travers la répétition régulière. Les

12. Alors que le terme globalisation est habituellement lié à des questions comme le commerce international et les marchés de la main-d'œuvre, ce qui est relativement loin de l'environnement de la plupart des enseignants, nous l'utilisons ici dans un sens quelque peu différent. Là où la tradition est caractérisée par l'immédiat et le face-à-face, utilisant le passé pour comprendre le présent et maîtriser l'avenir, la globalisation est marquée par « une mise à distance de l'action ».

réformateurs de l'enseignement décrivent les pratiques traditionnelles comme étant faciles à remplacer, mais les recherches ont démontré que ce n'est pas le cas (Hargreaves, 1998). Il est facile de sous-estimer l'importance psychologique de la pratique traditionnelle. Les routines et la pratique standardisée réduisent la somme de tension cognitive et émotionnelle sur les formateurs des maîtres, leur procurant une sécurité ontologique. Les habitudes structurent la continuité à travers différents champs d'activité de la formation des maîtres. Par exemple, nous présumons que les pratiques intellectuelles du questionnement critique et du respect de l'évidence empirique apprises dans la formation des diplômés se répercutent sur le travail des formateurs des maîtres dans la formation des enseignants.

Le comportement compulsif devient manifeste dans les procédures collectives des formateurs des maîtres, façonnant les cultures dans lesquelles les formateurs des maîtres socialisent et travaillent. Les routines et les pratiques communes des formateurs des maîtres se sont renforcées et sont devenues des habitudes dans leurs pratiques sociales. Que ces routines constituent des traits personnels ou qu'elles soient plus étroitement liées aux coutumes sociales, elles ont été adoptées au fil du temps comme pratique habituelle et elles ont perdu la plupart de leurs liens avec les contextes sociaux dans lesquels elles s'étaient adaptées. Parce que la formation universitaire des maîtres représente la voix de l'autorité des universités, leurs pratiques ont longtemps été considérées comme étant incontestables et non problématiques. Cependant, depuis quelques années, la diminution de l'autorité traditionnelle des universités et la position relativement faible des facultés d'éducation au sein des universités ont provoqué une remise en question des pratiques collectives et individuelles des formateurs des maîtres qui étaient auparavant acceptées. Ainsi, le comportement des formateurs des maîtres peut être considéré comme étant compulsif lorsqu'ils tiennent pour acquis, par exemple, que les enseignants qui pratiquent partagent leur considération pour l'évidence empirique, alors que ce n'est pas le cas pour plusieurs. Ce n'est qu'un exemple du comportement compulsif qui mine la reconnaissance sociale des formateurs des maîtres et l'efficacité de leur travail avec les enseignants. Comprendre ce comportement sera toujours plus important dans les années à venir, alors que nous essayerons de préserver la considération sociale qui nous reste.

La tradition dans le présent et l'avenir de la formation des maîtres

À travers les périodes de bureaucratisation et de colonisation, la tradition était appelée à générer un pouvoir personnel et collectif, un savoir et un changement social. Les enseignants et les formateurs des maîtres avaient une faible identité dans le Canada traditionnel. Les réformateurs de l'éducation et les formateurs des maîtres ont cherché à soutenir leur autorité et leur identité en s'appropriant les pouvoirs symboliques et pratiques des autorités traditionnelles. Cela a conduit à l'amélioration de l'éducation et de la formation des maîtres, par l'entremise de la grande croissance des écoles normales et, plus tard, du développement des facultés d'éducation. Mais les promesses rationnelles et légales utilisées pour s'approprier le pouvoir devinrent progressivement surutilisées. La trop grande utilisation du pouvoir et de

L'autorité a conduit à un questionnement et à une remise en cause qui se poursuivent encore aujourd'hui. Nous sommes plus que jamais disposés à abandonner la tradition et peut-être avons-nous un plus grand besoin de le faire, mais le statut épistémologique de notre « science de l'éducation » légale et rationnelle est de plus en plus fragile. Le nombre de questions à considérer croît de façon exponentielle et notre capacité à y faire face semble diminuer dans une proportion inverse. Ainsi, suivant le développement des institutions de la modernité, on distingue l'identité des formateurs des maîtres comme étant un problème fondamental, mais – de manière contradictoire – ce problème a été « résolu » en invoquant le pouvoir de la tradition. Les Canadiens l'ont perçu spécialement quand les formateurs des maîtres devinrent des membres des facultés universitaires, suscitant un tout nouvel ensemble de traditions afin d'améliorer leur statut social, mais étant en même temps de plus en plus ébranlés par le savoir réfutable associé à ce nouveau statut social.

En provoquant la réforme des institutions d'apprentissage de l'enseignement, l'évolution de la formation des maîtres est revenue à son point de départ. Ironiquement, ceux qui ont remis en question le pouvoir en sont eux-mêmes venus à s'appuyer sur la tradition, la routine et les coutumes pour guider leur pratique. Il est intéressant de constater que dans beaucoup de cas les pratiques modernes de formation des maîtres incitent ceux qui entrent dans la profession à problématiser, à interroger et à remettre en question la tradition. Ceci a inévitablement produit une nouvelle génération d'enseignants qui maintenant questionnent et remettent en cause la « nouvelle autorité ». Vu de manière analytique, il n'existe que **quatre façons**, dans n'importe quel contexte social, de résoudre les conflits de valeurs entre les individus et les collectivités :

1. **Le racinement de la tradition**

Dans ces établissements de formation des maîtres où la tradition exerce une influence dominante, spécialement là où les formateurs des maîtres gagnent leur pouvoir par la revendication d'un savoir disciplinaire ou d'un savoir-faire en tant que professeurs, l'ampleur des questions ouvertes à un examen approfondi diminue¹³. Le pouvoir des formateurs des maîtres est largement *masqué* et l'intégration culturelle prend la forme de la segmentation intellectuelle, principalement sous la forme de conférences disciplinaires et de pratiques non reliées. Les formateurs des maîtres sont capables de réaliser cela par l'organisation spatiotemporelle des programmes de formation des maîtres qui créent des obstacles à la communication non locale.

Alors que le scepticisme méthodologique rend possible l'investigation systématique en éducation, pour la population non professionnelle la connaissance pédagogique conserve certains aspects de doctrines ou de dogmes. Nous remarquons ces tendances dogmatiques sous forme de respect et de pouvoir attribués

13. Dans ces cas, la tradition peut devenir *fondamentaliste*. Le « fondamentalisme », qu'il soit religieux ou académique, présuppose seulement la direction à prendre contre la prédominance du doute fondamental. Ce n'est rien de plus ou de moins que « la tradition au sens traditionnel », bien qu'aujourd'hui elle soit la cible d'attaques et non plus influente. Le fondamentalisme peut être compris comme une revendication des doctrines, sans se soucier des conséquences. Voir Boote (sous presse).

aux idées et aux pratiques de quelques formateurs des maîtres. Malheureusement, afin de maintenir leur statut social, une large part des prétentions de savoir au sujet de l'éducation sont si minces et limitées qu'elles doivent être vues comme des doctrines.

La nature dogmatique de la recherche en éducation et le bas statut social des formateurs de maîtres dans les universités semblent être un fait connu et admis du public. Un adage courant au sujet des formateurs des maîtres démontre ce point de vue :

Ceux qui le peuvent, travaillent. Ceux qui ne peuvent pas, enseignent.

Ceux qui ne peuvent pas enseigner, enseignent aux enseignants.

Les formateurs des maîtres sont rarement perçus par les élèves-maîtres comme ayant une expérience substantielle de l'enseignement ou de la formation. Là où leur savoir est reconnu, il est rarement perçu comme étant quelque chose de pertinent pour les enseignants débutants. Le travail antérieur à la formation des maîtres est plutôt considéré le plus souvent comme étant l'une des « étapes à traverser » en vue d'obtenir des références en tant qu'enseignants. Les formateurs des maîtres qui continuent de s'appuyer sur leur situation sociale de spécialistes en pédagogie, de critiques et de chercheurs – nos rôles traditionnels – continueront à voir leur statut social amoindri et leur pouvoir miné.

2. Désengagement

Une autre manifestation de ce même phénomène est le désengagement. Une fois de plus, cela peut se produire tant au niveau individuel que collectif (Wideen, Boote et Myers-Smith, en révision). Plusieurs des formateurs des maîtres avec lesquels nous avons travaillé reconnaissent que les méthodes de travail qu'ils utilisent et qui sont aussi utilisées dans les institutions sont largement inefficaces et, malgré tout, ils ne voient aucune possibilité de changer la situation. Ils se sont éloignés des idéaux qui les avaient amenés à enseigner aux futurs enseignants et ils se laissent simplement porter par le courant, faisant ce qu'ils peuvent. Ce désengagement est perçu par les étudiants qui protestent contre les formateurs des maîtres qui leur font la morale au sujet de l'apprentissage actif. Les élèves-maîtres se rendent compte assez clairement de l'hypocrisie des positions prises par leurs formateurs au sujet de la pédagogie.

Cependant, peu d'élèves-maîtres comprennent les conditions sociales dans les facultés d'éducation qui ont mené à ce comportement inadapté, dont la priorité de la recherche et de la publication sur l'enseignement et la sécurité ontologique de beaucoup de formateurs des maîtres qui découlent de leur statut de spécialistes. Les formateurs des maîtres apprennent qu'ils peuvent (et, pour leur santé d'esprit, doivent) simplement ignorer la plupart des exigences divergentes qui sont faites de leur temps et de leur énergie. Au niveau institutionnel, ce désengagement advient au moment où les administrateurs abandonnent les tentatives de venir à bout de l'inertie institutionnelle et de la fragmentation qui caractérisent la formation des maîtres contemporaine.

3. La coercition

Comme nous l'avons vu durant la période coloniale, les formateurs des maîtres et les administrateurs scolaires peuvent forcer les enseignants à se conformer en ayant recours à des modèles coercitifs d'administration. Cependant, leur conformisme sera toujours peu enthousiaste. Nous avons vu beaucoup moins de cette coercition gouvernementale au Canada que chez les formateurs des maîtres aux États-Unis, en Grande-Bretagne ou en Australie où les gouvernements utilisent de plus en plus leur pouvoir afin de forcer les gens à se conformer.

Un développement très intéressant apparu au fil de ces lignes est la création des *Collèges d'enseignants* en Colombie-Britannique et, plus récemment, en Ontario. Comme c'est le cas pour les professions traditionnelles, les gouvernements de ces deux provinces ont créé de manière législative des unités indépendantes visant à superviser la discipline et les professionnels chargés de délivrer les diplômes. Les universités détiennent toujours un monopole sur l'avenir prévisible de la formation des maîtres, mais dans ces deux provinces ils doivent maintenant travailler étroitement avec leurs collèges professionnels. Cela dit, la manière dont les collèges affecteront la formation des maîtres à long terme reste encore à définir. Quelques formateurs des maîtres universitaires se plaignent déjà de l'interférence des collèges qui apprennent à exercer leur considérable pouvoir de certification. Tour à tour, ces corps professionnels peuvent introduire une saine analyse réflexive dans les facultés d'éducation.

4. Le discours

Dans certains cas relativement rares, les gens semblent aptes à discuter des traditions divergentes afin d'explorer les fondements de leurs désaccords. Cela peut être très difficile à admettre, et l'est d'ailleurs fréquemment. Les formateurs des maîtres doivent reconnaître que leurs visions traditionnelles de la formation des maîtres sont inadéquates en elles-mêmes, mais qu'ensemble ils peuvent travailler pour améliorer la qualité de l'apprentissage de l'enseignement. Chaque tradition de l'apprentissage de l'enseignement peut être exprimée et défendue par des arguments; chacune d'elles peut être justifiée par la valeur qu'elle possède dans un univers de valeurs plurielles divergentes. On peut défendre les traditions sur la base de leurs propres termes ou d'après des antécédents plus dialogiques. En essayant d'agir ainsi, le pouvoir réflexif peut s'articuler à plusieurs niveaux. Une défense discursive de la tradition ne compromet pas nécessairement la doctrine. C'est le fait d'être prêt à entamer le dialogue tout en suspendant la menace de coercition qui a le plus de répercussions. La recherche en formation des maîtres a joué un rôle important dans ces quelques cas où l'on a pu examiner de façon discursive et adapter les programmes canadiens de formation des maîtres (voir Wideen, Boote, Mayers-Smith et Moon, 1998).

L'impact de la recherche en formation des maîtres

Durant les deux dernières décennies, la recherche en formation des maîtres a joué un rôle important dans la réforme et la re-conceptualisation de celle-ci. Tandis

que la recherche en formation des maîtres remonte à plusieurs décennies, elle était, jusqu'à tout récemment, le domaine d'une élite intellectuelle. Elle est maintenant perçue comme un secteur respectable d'investigation et beaucoup de facultés l'ont adoptée pour satisfaire leurs standards d'érudition. En contrepartie, cela a mené beaucoup de formateurs des maîtres à concentrer leurs énergies sur l'amélioration de la pédagogie et des programmes de formation des maîtres. Un bon nombre de programmes en éducation ont expérimenté avec les nouveaux programmes résultant de ces études.

Bien qu'entièrement diversifiés, ces nouveaux programmes ont quelques caractéristiques en commun (voir Wideen, Boote, Mayers-Smith et Moon, 1998). Ils ont diminué la concentration disciplinaire en mettant l'accent sur les habiletés et la connaissance immédiatement applicables à la pratique des enseignants débutants. En contrepartie, cela est rendu plus facile par la diminution du nombre de conférences et l'utilisation d'un plus grand nombre de présentations de pratiques pédagogiques variées de manière appropriée. Nous remarquons aussi qu'il y a moins d'accent mis sur « l'enseignement pratique », là où nous nous attendons à ce que les étudiants appliquent strictement ce qu'ils ont expérimenté à l'université. L'accent est plutôt mis de plus en plus sur l'utilisation de stages d'enseignement en tant qu'opportunités pour les élèves-maîtres d'explorer les questions pertinentes pour eux et de transférer ce qu'ils ont appris en stage à l'université. Finalement, un certain nombre de programmes de formation des maîtres se sont explicitement concentrés sur la résolution des problèmes sociaux, les abordant de front. Ils agissent ainsi en faisant, des problèmes tels que de préparer des enseignants pour les écoles en milieu urbain ou de s'attaquer au racisme, des questions centrales à la formation des maîtres, et mettent l'accent sur l'apprentissage des habiletés et du savoir nécessaires pour résoudre ces questions.

Alors que nous avons audacieusement prédit, il y a quelques années, que ces tendances nous menaient au « carrefour d'une pratique d'avant-garde » de formation canadienne des maîtres, ces changements sont loin de la norme et rencontrent des difficultés considérables. Plusieurs institutions de formation des maîtres semblent s'embourber davantage dans les formes traditionnelles de la formation des maîtres et sont incapables pour le moment de changer de manière substantielle. Nombre des initiatives prometteuses, telles que celle de l'Université Queen's qui possédait plusieurs de ces caractéristiques, se sont heurtées à une résistance considérable. Alors que beaucoup d'enseignants appuient les changements, d'autres membres des facultés universitaires semblent indifférents, réfractaires ou incapables d'adopter de nouvelles méthodes de travail avec les élèves-maîtres. Cette résistance est amplifiée par le reste de l'université, le grand public et les élèves-maîtres qui se méfient des changements des traditions académiques de la formation des maîtres. Ce malencontreux renversement de situation souligne l'importance de la tradition dans la formation des maîtres.

Pour conclure

À l'heure actuelle, nous espérons qu'il est clair que le but de dissocier entièrement la tradition de la formation des maîtres n'est pas possible et que les tentatives de le faire ont eu du bon et du mauvais. Le rêve d'une « science de l'éducation » est tout simplement incompatible avec les manières dont les gens se comportent. En même temps, les conditions de la culture et le rythme du changement culturel rendent l'attachement à la tradition impossible. Nous avons plutôt besoin de rendre la double action de la tradition transparente : elle est liée au pouvoir et à l'autorité sociale, mais il est aussi nécessaire de protéger les gens des éventualités de la vie.

L'analyse de l'histoire de la formation canadienne des maîtres fournit un angle pour tenter de comprendre les problèmes actuels et soulève d'intéressantes retombées pour l'avenir de la formation des maîtres. Toutefois, encore beaucoup de formateurs des maîtres comptent sur leur position sociale dans les facultés universitaires ou sur leur statut de pédagogues spécialistes pour que les élèves-maîtres aient confiance en leur autorité. Mais des liens sociaux doivent être *créés* dans une société post-traditionnelle, plutôt qu'hérités du passé. Bien que ce soit une tâche difficile pour les formateurs des maîtres, autant sur un plan personnel que collectif, cela annonce de grands bénéfices. Le détachement par rapport à la tradition exige que les formateurs des maîtres se détachent de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'*autorité* et qu'ils se dépouillent de la sécurité ontologique dont ils dépendent pour le pouvoir social. Afin de s'assurer d'un avenir **discursif**, il est nécessaire que nous recentrions notre travail sur les opportunités et les dilemmes de l'enseignement, et que nous nous concentrions sur des nouvelles formes d'interdépendance. Ce sera une tâche difficile, puisque la plupart des formateurs des maîtres ne possèdent pas actuellement ces habiletés et que les traditions de la formation des maîtres dans les universités vont à l'encontre même de cet objectif.

Le monde **discursif** de formation des maîtres est prometteur, mais atteindre ce potentiel demeure un défi. Le doute profond de la société post-traditionnelle alimente une grande anxiété et le redressement des structures du pouvoir qui devait apporter une plus grande égalité sociale l'a considérablement diminué. Le premier pas consiste à reconnaître la nature compulsive de la formation des maîtres. C'est probablement le plus difficile pas à faire. Giddens écrit que :

Beyond compulsiveness lies the chance of developing authentic forms of human life that owe little to the formulaic truths of tradition, but where the defense of tradition also has an important role (Giddens, 1996, p. 63).

Il sera difficile d'entreprendre ou de soutenir ce dialogue tant que les formateurs des maîtres ne comprendront pas les valeurs et les dilemmes impliqués dans les traditions qui les ont conduits là où ils sont. Une littérature de recherche plus détaillée sur les convictions et les pratiques des formateurs des maîtres doit être produite afin que nous puissions comprendre les manières contradictoires et multiples que la tradition a d'affecter l'apprentissage de l'enseignement dans la formation des maîtres contemporaine.

Références bibliographiques

- BECKER, S., HOW S. (1997). *Tricks of the trade : How to think about your research while doing it*. Chicago : University of Chicago Press.
- BOOTE, D. (en révision). An indoctrination paradox in teacher education? In *Journal of Educational Thought*.
- BOOTE, D. (en révision). *Teacher educators as belief-and-attitude therapists : Exploring psychodynamic implications of an emerging role*. Manuscrit en révision.
- CURTIS, B. (1988). *Building the educational state : Canada West, 1836-1871*. London, ON : Althouse Press.
- CURTIS, B. (1992). *True government my choice men? Inspection, education, and state formation in Canada West*. Toronto : University of Toronto Press.
- DUNAE, P.A. (éd.) (sans date). B.C. *History of education homeroom*. In <http://www.mala.bc.ca/homeroom/> (Consulté le 12 août 1999).
- DURKHEIM, E. (1984). *Division of labor in society* (2^e éd.). W.D. Halls (trad.), Londres : Macmillan.
- EGAN, K. (1978). Letting our presuppositions think for us. In *Journal of Curriculum Studies*, vol. 10 (2), p. 123-133.
- ELLIS, J.F. (1968). Preparing teachers : The present and the future. In *Éducation*, vol. 7 (9), p. 57-62.
- GIDDENS, A. (1996). Living in a post-traditional society. In *In defense of sociology : essays, interpretations, and rejoinders*, A. Giddens (éd.), Cambridge, MA : Polity Press, p. 8-64.
- HARGREAVES, A. (1998). The emotional practice of teaching. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 14 (8), p. 35-54.
- HARRIS, R.S. (1976). *A history of higher education in Canada, 1663-1960*. Toronto : University of Toronto Press.
- HOUSTON, S.E., PRENTICE, A. (1988). *Schooling and scholars in nineteenth-century*. Ontario, Toronto : University of Toronto Press, Ontario.
- LABAREE, D.F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching : A genealogy of the movement to professionalize teaching. In *Harvard Educational Review*, vol. 62 (2), p. 123-154.
- LAZERTE, M.E. (1950). *Teacher education in Canada*. Toronto : W. J. Gage.
- LUTHER, T.H.G. (Chair) (1972). *Focus : Report on future programs of teacher education*. University of Toronto, September 1971; *Refocus : Responses to Focus, 1971-1972*, Toronto : The Governing Council of the University of Toronto.

- MACDONALD, J. (1996). A personal history of the Faculty of education. In *Teaching Teachers : The Faculty of Education University of Toronto 1906-1996*, D.W. Booth et S.M. Stiegelbauer (dir.), Hamilton, ON : Caliburn Enterprises, p. 2-25.
- MACLEOD, C.R. (Chair) (1966). *Report of the Minister's Committee on the training of elementary school teachers*, Toronto : Ontario Department of Education.
- MYERS, D., SAUL, D. (1974). How not to reform a teacher education system : Ontario 1966-1971. In *Educating Teachers : Critiques and Proposals*, D. Myers et F. Reid (dir.), Toronto : OISE, p. 33-51.
- MYERS, D. (1974).. Salvaging the wreckage : Ontario 1971-1973. In *Educating Teachers : Critiques and Proposals*, D. Myers et F. Reid (dir.), Toronto : OISE, p. 117-126.
- PATERSON, R. (1984). Teacher education in Alberta's Normal Schools. In *Research in teacher education : Current problems and future prospects in Canada*, P. Grimmer (éd.), Vancouver, BC : The Centre for the Study of Teacher Education, The Canadian Association for Teacher Education, The Centre for the Studies of Curriculum and Instruction, University of British Columbia.
- PUTNAM, J.H., WEIR, G.M. (1925). *British Columbia. Education Survey Commission. Survey of the school system*. Victoria, BC : C.F. Banfield.
- SCHALLER, J., LANG, H.R. (1982). *A history of the new elementary program at the University of Regina*. Paper presented to the Canadian Society for the Study of Education, Ottawa.
- SHEEHAN, N., FULLAN, M. (1995). Teacher education in Canada : A case study. In *Changing times in teacher education : Restructuring or reconceptualization*, M.F. Wideen et P. Grimmer (dir.), Londres : Falmer, p. 89-101.
- SMITHERAM, V., ANDERSON, D., HILLIS, E., LOUCKS, L. (1971). *Teacher education : Perseverance or professionalism*, Charlottetown, PEI : Committee on Teacher Education, University of Prince Edward Island.
- TOMKINS, G.S. (Chair) (1969). *COFFE (Commission on the Future of the Faculty of Education) Report*. Vancouver, BC : University of British Columbia.
- WEBER, S. (1990). The teacher educator's experience : cultural generativity and duality of commitment. In *Curriculum Inquiry*, vol. 20 (2), p. 141-159
- WIDEEN, M.F., GRIMMETT, P.P. (dir.) (1995). *Restructuring or reconceptualizing in teacher education*. Londres : Falmer Press.
- WIDEEN, M.F., HOLBORN, P. (1986). Change and survival in faculties of education. In *Interchange*, vol. 17 (1), p. 33-47.
- WIDEEN, M.F., BOOTE, D.N., MAYER-SMITH, J., MOON, B. (1998). Teacher education in Anglophone Canada : Trends and developments. In *Formation des maîtres et contextes sociaux*, M. Tartif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), Paris : Presses Universitaires de France, p. 261-286.

WIDEEN, M.F., BOOTE, D.N., MAYER-SMITH, J. (en révision). *Those who prepare teachers : The deep structure of pedagogy in teacher education.*

WIDEEN, M.F., MAYER-SMITH, J., MOON, B. (1998). A critical analysis of the research on learning-to-teach. In *Review of Educational Research*, vol. 68 (2), p. 130-178.

WILSON, J.D., STAMP, R.M., AUDET, L-P. (1970). *Canadian education : A history.* Scarborough, ON : Prentice-Hall.