

Les enjeux politiques et éducationnels de l'agrément de programmes de formation enseignante par un ordre professionnel des enseignants

THÉBERGE, Mariette (6083)

Professeure

Université d'Ottawa

DAVIDSON, Ann-Louise

Étudiante au doctorat

Université d'Ottawa

Parmi les changements notoires de la reconnaissance de l'enseignement en tant que profession, se distingue dans certains pays dont le Canada la mise sur pied d'un ordre professionnel d'enseignants. Cet ordre peut avoir comme fonction d'évaluer les programmes de formation à l'enseignement et d'en faire l'agrément, c'est-à-dire de donner une approbation qui permet alors à une université d'offrir un programme de formation. C'est le cas, par exemple, en Ontario – province canadienne voisine du Québec – où, à la suite de l'approbation reçue en 1998, bon nombre de facultés d'éducation vivent en 2004 une deuxième séance d'évaluation en vue d'obtenir l'agrément de l'ordre. Il va sans dire que la mise en œuvre de politiques qui régissent l'évaluation de programmes de formation à l'enseignement comporte des enjeux de taille. Afin de saisir la portée de ces enjeux, nous nous proposons, dans une première partie, de faire état de l'historique, du climat social et du contexte de la création d'un ordre professionnel des enseignants en Ontario. Par la suite, dans une deuxième partie, nous amorçons une réflexion sur quelques-uns des enjeux de l'évaluation d'un programme de formation à l'enseignement. C'est ainsi que nous ouvrons le débat sur les choix qui se posent aux formateurs dans ce processus d'agrément qui, même s'il n'en est qu'à ses débuts, ne peut d'aucune façon être pris à la légère, étant donné le contexte actuel de professionnalisation de l'enseignement.

Historique, climat social et contexte de la création d'un ordre professionnel des enseignants en Ontario.

Depuis le milieu du siècle dernier, on constate que des réformes éducationnelles se succèdent à un rythme effarant à travers les pays occidentaux. Les changements amenés par les années soixante étaient la pierre de gué d'une vague de restructurations, qui allaient provoquer des transformations à tous les niveaux de la société. Depuis ce temps, dans l'écriture des curricula d'étude des réformes éducationnelles, on observe un renouvellement qui est tributaire du contexte sociétal actuel marqué par la mondialisation de l'économie et par la montée des technologies de l'information et des communications.

Le contexte ontarien, influencé par ces tendances mondiales aussi américaines qu'européennes, possède une histoire riche de restructurations qui ont influencé la réforme présentement en oeuvre. Depuis le Plan Robarts en 1962, les écoles de l'Ontario ont vécu une série de changements de trajectoire au plan législatif, administratif, professionnel et pédagogique, changements qui somme toute, visent l'amélioration de la qualité de l'éducation dispensée aux élèves et la « redevabilité » face à l'investissement des fonds publics (Gidney, 1999; St-Germain, 2001).

En 1993 le gouvernement néo-démocrate Bob Rae de cette province canadienne forme une Commission d'enquête sur l'éducation, chargée de faire des recommandations pour les fondements d'une nouvelle réforme éducationnelle. Le leitmotiv du rapport Bégin-Caplan (*Pour*

Théberge et Davidson

7e Biennale en éducation, atelier 6

Lyon, 15 avril 2004

l'amour d'apprendre, 1994) qui en découle repose sur le fait que l'apprentissage est l'affaire de toute une vie et qu'à travers la province l'absence de consensus sur ce qui est nécessaire pour le genre de système d'éducation qu'il faut au seuil du XXI^e siècle est flagrant. Le rapport Bégin-Caplan, adopte donc quatre stratégies ou moteurs de changement: de nouveaux partenariats entre l'école et la communauté, l'accent mis sur l'éducation de la petite enfance, la professionnalisation de l'enseignement et l'utilisation des outils informatiques. C'est la troisième stratégie et la façon dont elle a été incarnée dans la réalité qui nous intéresse.

À la suite de recommandations du rapport de la commission Bégin-Caplan, le ministre d'éducation néo-démocrate Dave Cooke publie juste avant les élections, le document *Nouvelles bases pour l'éducation en Ontario* (1995), un document sur lequel le nouveau gouvernement Harris s'appuiera pour écrire son projet de réforme. Inspiré des forces et des lacunes des anciennes réformes ce nouveau gouvernement met en œuvre une réforme éducationnelle globale en empruntant certains principes de la nouvelle gestion publique (NGP). En l'espace de trois ans le système d'éducation est décentralisé, le curriculum est uniformisé, les conseils scolaires sont amalgamés et le « testing » provincial est instauré. Ce même gouvernement passe la loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario en 1996, un changement qui allait transformer la pratique enseignante de façon irréversible et qui était loin de faire l'unanimité chez les membres.

Tel qu'énoncé par le Ministère de l'Éducation, le mandat de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario est un compendium de tâches à exécuter pour professionnaliser les enseignants. Selon cette législation, cet ordre est chargé des anciennes responsabilités du Ministère de l'Éducation, de la gestion de la pratique enseignante ainsi que des nouvelles exigences issues du rapport de la commission Bégin-Caplan. Entre autres, l'Ordre doit déterminer les critères d'adhésion et libérer les cartes de compétences aux membres, établir un code de déontologie et des normes d'exercice de la profession, établir un cadre de travail pour le perfectionnement professionnel, faire enquête relativement aux plaintes et administrer un processus disciplinaire dans le cas d'allégations de manquement professionnel, et agréer les programmes de formation à l'enseignement.

Le mandat de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario se cadre parfaitement bien avec la mission d'un ordre professionnel, qui est d'assurer la protection du public, de veiller à la compétence de ses membres, de surveiller et réglementer l'exercice de la profession, d'établir un processus d'enquête et de discipline et de produire un rapport annuel de ses activités.

Pour mieux comprendre l'impact de l'avènement de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, il est important de comprendre l'orientation idéologique qui la sous-tend en la mettant en parallèle à d'autres contextes canadiens. Récemment au Québec, l'Office des professions a refusé de créer un organisme d'autoréglementation pour le corps enseignant, sous prétexte que la profession enseignante est déjà bien encadrée par la loi sur l'éducation ainsi qu'avec les syndicats professionnels. La Colombie-Britannique, une autre province canadienne, a aussi créé un ordre des enseignants en 1988 et quoique son mandat soit similaire à celui de l'Ontario, il ne semble pas avoir provoqué le même effet chez ses membres. Son mandat, tel qu'énoncé dans le dépliant, est d'établir les standards de la formation des enseignants, de libérer et réviser les certificats d'enseignement et le cas échéant de suspendre ou annuler ces certificats. L'expérience de l'Ontario est certes comparable à d'autres contextes, mais elle se distingue entre autres par le processus d'agrément qu'elle a mis en place. C'est pourquoi il s'avère important de voir dans quelle mesure l'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement par un ordre professionnel permet de réfléchir tant au contenu qu'à la prestation d'un programme. En

d'autres termes, quels sont les incidences et les enjeux qu'une évaluation d'un ordre d'enseignants peut avoir?

Enjeux de l'évaluation de programmes de formation à l'enseignement

L'évaluation de programmes de formation initiale à l'enseignement par un ordre professionnel des enseignants soulève un questionnement de fond. D'abord, les enjeux sont de taille et nous en traiterons quelques-uns dans ce débat dont la remise en question existentielle du programme, l'évaluation de l'articulation théorie et pratique, le processus d'autoévaluation et d'évaluation, la possibilité d'une rencontre et l'établissement d'un dialogue.

D'abord, selon la réglementation actuelle qui prévaut en Ontario, il serait très hasardeux de prendre à la légère l'évaluation de programmes de formation à l'enseignement. L'Ordre des enseignantes et des enseignants a bel et bien le pouvoir de reconnaître ou de remettre en question le bien-fondé d'un programme. L'évaluation peut donc s'exprimer sous forme de recommandations, sous forme d'avertissements et même sous forme de révision et d'abolition. Quand il s'agit de recommandations, elles doivent être suivies puisque l'ordre y fera référence à la prochaine évaluation et qu'une vérification sera faite. Lorsqu'il est question d'avertissements, les changements à apporter sont plus majeurs et la reconnaissance du programme ne se fait qu'à certaines conditions. Par ailleurs, l'ordre peut suspendre son jugement et avoir des exigences immédiates plus précises de révision avant de reconnaître un programme si son évaluation remet son existence en question. Cette situation peut même se résorber par l'abolition d'un programme. Dans le même ordre d'idées, les exigences de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario sont formulées de manière beaucoup complexes que lors de leurs premières évaluations en 1998 et 1999. L'évaluation porte autant sur les ressources que l'établissement autorisé met à la disposition de ses étudiants que sur les contenus du programme et la manière dont ces contenus sont articulés selon un amalgame théorie et pratique. Il ne s'agit donc pas uniquement de discourir sur cette possibilité d'articulation, mais de démontrer quand et où la théorie et la pratique sont mises en relation dans le programme et comment cette relation suscite une réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage. L'évaluation tient également compte de la congruence entre les recherches actuelles dans le domaine de la formation des enseignants et les contenus enseignés dans le programme. Elle tend ainsi à favoriser la mise en place de dispositifs de réflexion pratique.

C'est en ce sens que l'évaluation d'un programme par un ordre professionnel peut permettre d'être cohérent avec les discours que les formateurs entretiennent à la formation initiale, à savoir que tout acte d'évaluation sommative doit être accompagné ou guidé par une évaluation formative. Cette évaluation formative sert à la régulation et à l'autorégulation des apprentissages et permet une voie d'entrée en réflexion. Cette manière de susciter la pensée chez le futur enseignant et l'élève est particulièrement importante dans le contexte d'accélération des changements que l'on vit à l'ère de la mondialisation de l'économie. Dans ce contexte, le formateur a la mission de chercheur, d'enseignant et d'acteur social, une triple mission qui laisse peu de temps pour un retour sur ses pratiques. L'évaluation d'un programme de formation à l'enseignement par un organisme externe tel que celui de l'ordre oblige donc une autoévaluation constante, qui force la personne à se confronter à ses limites, à réfléchir sur soi et à se remettre en question. Dans cette perspective, la dimension d'autoévaluation que présuppose l'évaluation de l'ordre peut être très utile, car elle exige un examen interne de la cohérence du programme ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage mises en œuvre dans l'ensemble des cours.

Cette évaluation peut également constituer un lieu de rencontre et de confrontation qui contribue à l'amélioration du programme et de l'enseignement. D'une part, elle tient compte des assises théoriques sur lesquelles s'appuie le programme. D'autre part, elle se doit de répondre aux normes d'exercice de la profession enseignante ainsi qu'aux principes de l'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement édictés par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Elle peut être un lieu de rencontre entre les formateurs impliqués dans le programme puisque tous, qu'ils soient à temps plein ou à temps partiel, ont intérêt à se concerter afin de faire valoir l'apport du programme et de saisir comment ils peuvent l'améliorer selon les recommandations qu'ils reçoivent de l'ordre. L'évaluation constitue aussi une occasion de rencontre et de confrontation avec les étudiants qui parlent directement aux représentants choisis par l'ordre pour exprimer leur appréciation du programme et la façon dont ils conçoivent qu'il peut être amélioré. Cette occasion de rencontre et de confrontation permet donc de faire le lien entre l'orientation du programme et la vision de l'ordre professionnel. Elle donne lieu d'entrer en relation avec l'autre, de négocier un espace commun quant aux attentes imposées par l'organisme évaluateur d'un tel programme. Il est donc souhaitable que prenne place un rapport dialogique entre les partis impliqués dans le processus. Ce rapport dialogique devrait aussi permettre aux formateurs de cerner les enjeux réels auxquels ils participent face à des questions d'ordre social, éthique et professionnel et de conscientiser les étudiants par rapport la signification et aux limites du programme.

Conclusion

Le processus d'évaluation par un ordre professionnel suscite beaucoup d'interrogation par rapport aux enjeux que nous venons de faire ressortir. Par exemple, le fait qu'un ordre professionnel puisse avoir juridiction sur l'existence d'un programme de formation à l'enseignement pose d'emblée dans la relation entre formateurs en contexte universitaire et praticiens en milieu scolaire qui participent à l'évaluation un rapport d'inégalité. Par ailleurs, l'exigence d'articuler la théorie et la pratique peut être comprise de diverses façons par les différents intervenants qui expriment leurs opinions dans l'évaluation du programme. Ainsi, les étudiants, les formateurs à temps partiel, les formateurs à temps plein, les administrateurs du programme, les enseignants sur le terrain qui reçoivent des stagiaires n'ont pas nécessairement une vision commune de qu'on entend par articulation théorie et pratique et sur les diverses manières d'y parvenir. Dans cette perspective, on peut également se demander si la dimension d'autoévaluation n'est pas aussi sinon plus utile en soi dans le processus que l'évaluation même du programme par un ordre professionnel. Il importe également de se questionner sur la manière de s'assurer, dans ce contexte, que le processus d'évaluation soit une occasion de rencontre et permette d'établir un dialogue, afin d'éviter d'en arriver à une routine défensive de la part des formateurs et de tous ceux qui participent au processus.

Références :

Commission royale sur l'éducation (1994). Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation. Une version abrégée. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Gidney, R.D. (1999). From Hope to Harris, The Reshaping of Ontario Schools. Toronto : University of Toronto Press.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1995). De nouvelles bases pour l'éducation en Ontario, les grandes lignes. Toronto, Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.

Théberge et Davidson
7e Biennale en éducation, atelier 6
Lyon, 15 avril 2004

St-Germain, M. (2001). Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation. Éducation et francophonie, 29(2), <http://www.acelf.ca/revue/XXIX-2/articles/00-Liminaire.html>

Théberge et Davidson
7e Biennale en éducation, atelier 6
Lyon, 15 avril 2004