

# L'ÉVOLUTION DU SAVOIR PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS AU QUÉBEC ET EN ONTARIO : UNE ANALYSE SOCIOLOGIQUE NÉOWÉBERIENNE

ADRIANA MORALES-PERLAZA et MAURICE TARDIF *Université de Montréal*

**RÉSUMÉ.** En lien avec la question de la professionnalisation de l'enseignement, cet article présente une analyse de l'évolution historique et sociologique du savoir professionnel à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario à travers l'approche néowéberienne en sociologie des professions. À partir d'une recherche documentaire, nous concluons que dans les années 1950-1960 la mise en place d'un savoir rationnel théorique se réalise de manière différenciée, cette rationalisation étant basée sur une pédagogie scientifique au Québec et sur l'éducation libérale en Ontario. Malgré l'arrivée d'une « rationalité pratique » dans les années 1990 dans les deux provinces, les changements des années subséquentes retiendront certaines conceptions des années 1950-1960, celles-ci ayant une influence importante sur les structures actuelles de la formation.

## THE EVOLUTION OF TEACHERS' PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN QUEBEC AND ONTARIO: A NEO-WEBERIAN SOCIOLOGICAL ANALYSIS

**ABSTRACT.** Related to the question of the professionalization of teaching, this article presents an analysis of the historical and sociological evolution of teachers' professional knowledge in Quebec and Ontario through the Neo-Weberian approach in the sociology of professions. Employing a review of literature, we conclude that the implementation of theoretical rational knowledge in the years 1950-1960 is carried out in a differentiated manner, with this rationalization being based on a scientific pedagogy in Quebec and on liberal education in Ontario. Despite the arrival of a "practical rationality" in the 1990s in the two provinces, the changes of subsequent years retain certain conceptions from the 1950s and 1960s, which have had a major influence on the current structures of teacher education programs.

**E**n Amérique du Nord, l'idée d'offrir une formation professionnelle de haut niveau pour les enseignants a des racines anciennes.<sup>1</sup> Dès les premières décennies du 20<sup>e</sup> siècle, l'universitarisation de la formation (principalement des enseignants de l'école secondaire) débute dans divers états américains et

diverses provinces canadiennes. Pendant plusieurs années, cette formation professionnelle a continué à se développer et à s'intégrer aux universités. Mais c'est surtout dans les années 1980, lorsque des rapports américains sont publiés (*Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* [Carnegie Foundation], 1983; *Holmes Group*, 1986), qu'on assiste au lancement d'un « mouvement de professionnalisation de l'enseignement », lequel va profondément influencer par la suite toutes les politiques éducatives au Canada.

Néanmoins, parce que les provinces canadiennes sont autonomes en matière d'éducation, la formation des enseignants diffère selon les provinces, celle-ci étant conçue selon les réalités et exigences propres à chaque système éducatif, ainsi qu'en fonction de la réalité socioculturelle de chaque province (Tardif, 2013). Ainsi, même s'il est nécessaire, dans toutes les provinces canadiennes, de suivre une formation universitaire pour devenir enseignant, la formation à l'enseignement est loin de présenter un visage uniforme. Les cas du Québec et de l'Ontario illustrent bien cette idée.

En effet, un regard rapide sur les programmes québécois et ontariens permet de constater qu'il existe plusieurs différences dans la structure et la durée de la formation. En même temps, malgré ces différences, une mobilité des enseignants existe entre ces deux provinces et entre toutes les provinces canadiennes en général. C'est l'Accord sur le commerce intérieur (ACI) qui permet aux travailleurs qualifiés dans une province d'avoir des opportunités d'emploi semblables dans une autre. Ainsi, le contexte canadien, à cause de sa diversité et des particularités propres à chaque province, rend difficile une compréhension globale de la formation des enseignants au Canada (Henley et Young, 2009; Van Nuland, 2011). Il est donc important de mieux documenter et comprendre la manière dont les traditions historiques et socioculturelles de la formation des enseignants se différencient entre les provinces. Ainsi, nonobstant les différences « externes » entre les structures et la durée de la formation, est-ce que les « savoirs professionnels », c'est-à-dire ce que les enseignants doivent apprendre au cours de leur formation initiale, diffèrent réellement entre le Québec et l'Ontario? Est-ce que les tendances professionnalisantes des années 1980 provenant du mouvement américain de professionnalisation ont réussi à uniformiser les conceptions de la formation professionnelle dans ces deux provinces?

Dans cet article, nous nous intéressons aux savoirs professionnels que les enseignants québécois et ontariens sont censés maîtriser au terme de leur formation universitaire, car peu d'études offrent une compréhension comparative de la façon dont sont formés les enseignants au Canada en lien avec ces savoirs (Morales-Perlaza, 2016). Or, les savoirs à la base d'une profession sont un enjeu central pour la comprendre, ainsi que pour établir son statut « professionnel ». Cet article entend apporter des contributions à la connaissance de l'évolution historique et sociologique du savoir et de la formation des enseignants dans ces deux provinces à travers une approche particulière de la sociologie des pro-

fessions, soit l'approche néowébérienne. Nous débutons ce texte en discutant des enjeux théoriques qui caractérisent l'analyse sociologique des professions. Nous présentons ensuite notre démarche méthodologique et, enfin, nous exposons des moments historiques clés qui ont marqué la rationalisation et l'institutionnalisation du savoir et, ensuite, la professionnalisation du métier d'enseignant dans les deux provinces à l'étude.

## LA SOCIOLOGIE DES PROFESSIONS

La notion de « profession » fait l'objet de plusieurs définitions qui s'opposent à l'intérieur du champ de la sociologie des professions (Champy, 2012), dans lequel on peut identifier sommairement trois grands courants : le fonctionnalisme, l'interactionnisme et les théories critiques (approches néomarxiste et néowébérienne).

L'approche *fonctionnaliste*, qui a dominé la sociologie des professions jusqu'à la fin des années 1960, s'inspire des idées de Durkheim pour justifier les associations professionnelles comme étant essentiellement morales, animées par un esprit de service public et se donnant leur propre code déontologique. Les sociologues fonctionnalistes, tels que Carr-Saunders et Wilson (1933) ainsi que Parsons (1939) ont construit un type idéal des professions à partir d'indicateurs objectifs pour les différencier des métiers. Du point de vue fonctionnaliste, les professionnels sont des savants qui appliquent la méthode scientifique pour résoudre des problèmes dans la pratique quotidienne de leur travail. Néanmoins, la vision « objective » de l'analyse des groupes professionnels et leurs savoirs « scientifiques » ont fait l'objet de critiques majeures adressées à l'approche fonctionnaliste.

L'approche *interactionniste*, pour sa part, nie la possibilité d'élaborer une connaissance objective de la réalité sociale et professionnelle sans tenir compte du sens que cette réalité a pour les individus. Les sociologues interactionnistes cherchent à comprendre le contexte et le processus à travers lesquels les membres d'une occupation cherchent à la transformer en profession (Hughes, 1996; Wittorski, 2008). Le savoir à la base des professions tel que conçu par cette approche correspond à un savoir d'expérience qui dépend de la situation de travail (Bourdoncle, 1994). C'est en ce sens que Schön (1983) a montré qu'aucune activité professionnelle ne peut appliquer des savoirs formalisés de façon mécanique : le professionnel construit ses savoirs en relation à son activité singulière. Cela dit, selon Champy (2012), en insistant sur la manière personnalisée et contextuelle dont les professionnels construisent leurs savoirs, Schön aurait sous-évalué le caractère collectif de ce qui est transmis dans une profession, notamment lors de la formation initiale, comme si des savoirs et des savoir-faire collectifs ne pouvaient pas être dégagés. De plus, cette approche n'offre pas d'explication structurelle sur la position légale des groupes professionnels en relation à l'État (Saks, 2012). L'approche critique donne des pistes à cet égard.

L'approche *critique* peut être divisée en deux grands courants : le néomarxisme et le néowébérien. Pour les néomarxistes, dans le contexte du capitalisme post-industriel, les professionnels deviennent de plus en plus des salariés soumis au contrôle et au pouvoir d'autrui. Certains auteurs de ce courant marxiste (Apple, 1980, 1983; Bowles et Gintis, 1971, cités par Maroy et Cattonar, 2002) ont pris comme objet d'étude les enseignants, en relevant des indices de leur « prolétarianisation ». L'approche marxiste présente néanmoins certaines difficultés, notamment parce que la classe sociale peut devenir une variable indépendante qui déterminera les autres variables dans l'étude des professions (Saks, 2010).

### **Le courant néowébérien**

Vu les limites des autres approches dans l'analyse du savoir collectif à la base d'une profession, notre démarche se situe à l'intérieur du courant néowébérien. Les sociologues de ce courant utilisent les notions de « rationalisation » et d'« institutionnalisation » proposées par Weber pour comprendre le phénomène professionnel. Voyons en quel sens.

Selon Freidson (1986) le concept de rationalisation permet d'expliquer la nature du savoir professionnel.<sup>2</sup> Pour lui, la rationalisation est l'usage envahissant de la rationalité instrumentale, soutenu si possible par la mesure objective des résultats, pour parvenir à une certaine efficacité fonctionnelle. Ce nouveau mode de fonctionnement des groupes professionnels est directement lié à la montée de la science moderne et à l'application de la méthode scientifique à la résolution des problèmes sociaux. En ce sens, si la plupart des savoirs professionnels développés au sein des universités peuvent, selon Freidson, ne pas avoir le même statut scientifique que les savoirs provenant des sciences de la nature, ils appliquent la même rationalité instrumentale. On assiste conséquemment dans toutes les disciplines à l'avènement de tentatives de développement des théories rationnelles pour fonder les pratiques sociales (santé, éducation, justice, gestion, vente, etc.), ainsi qu'à la codification du savoir dans des systèmes abstraits pour alimenter l'expérience. De ce fait, la tentative de rationalisation du savoir est au cœur du processus de professionnalisation.

Dans le cas de l'enseignement et dans plusieurs autres professions, nous observons par exemple la reconnaissance de l'« expertise » à travers une évolution historique qui va d'une conception religieuse du savoir à la mise en place d'un savoir « profane », basé sur la recherche et transmis par des institutions d'éducation reconnues, notamment les universités. En fait, la question des significations religieuses à la base de la profession ou du métier (*Beruf*) a été au cœur des analyses de Weber (1905). Pour lui, le travail était d'abord une « voie de salut » et les premiers professionnels étaient ceux qui avaient réussi à monopoliser les voies de salut (le magicien, le prêtre). La profession était donc à la base une profession de foi. Mais l'avènement du protestantisme et du capitalisme introduit la rationalisation économique : pour les professions, la monopolisation des chances de gains sur un marché libre devint alors un

enjeu central de leur existence et de leur reproduction (Dubar, Tripier et Boussard, 2011). Le savoir religieux, une fois au cœur des professions, donne lieu à un nouveau type de savoir, le savoir scientifique, basé sur la recherche. Ainsi, une nouvelle figure apparaît, celle de l'expert.

Selon Kalberg (1980), nous trouvons chez Weber divers types de rationalité (théorique, pratique, formelle et substantive). Ces rationalités ont toutes en commun d'être « institutionnalisées » comme des régularités normatives d'action dans des ordres « légitimes » : des organisations, des formes de domination, des structures économiques, des doctrines éthiques, des classes ou des strates. Mais dans le cas de la rationalité *pratique*, celle-ci oppose davantage de résistance à son institutionnalisation et sa rationalisation instrumentale, car elle varie d'un individu à l'autre (elle est subjective) et répond à des problématiques de la vie quotidienne qui ne peuvent pas toujours être organisées de manière systématique. C'est pour cela que la plupart des groupes professionnels visent à adopter une rationalité *théorique* pour légitimer leurs actions. Cette rationalité est basée sur l'utilisation de la théorie, de la recherche et des concepts abstraits pour comprendre la réalité et agir sur elle : c'est ici que la figure de l'expert vient légitimer l'action professionnelle. Pour sa part, la rationalisation *formelle* est basée sur des formes de domination bureaucratique, le calcul des moyens et des fins, et l'efficacité des actions. Ces deux derniers types de rationalisation du savoir permettent son institutionnalisation à cause de leur caractère méthodique et généralisable. Enfin, pour Weber (1968), la rationalisation *substantive* est celle qui perdure dans les organisations politiques, économiques et sociales, car elle mobilise des « valeurs ». En effet, selon Kalberg (1980), seule l'action orientée vers la rationalité substantive a le potentiel d'introduire des modes de vie méthodiques. La teneur en valeur de cette rationalité substantive, qui détermine la direction des processus de rationalisation, varie selon un large spectre séculier et religieux.

Ainsi, en suivant la pensée de Weber, les valeurs sous-tendant les rationalités font en sorte que celles-ci perdurent. Mais cela fait aussi en sorte que ces valeurs sont sensibles aux différents contextes politiques et économiques. En effet, pour des néowébériens comme Freidson (1986) et Larson (1977), le rôle de l'État devient essentiel pour comprendre « la stratégie professionnelle », soit ce processus historique par lequel certains groupes parviennent objectivement à établir un monopole sur un segment spécifique du marché du travail et à faire reconnaître leur expertise par le public (Dubar et coll., 2011). Pour comprendre ce processus, Abbott (1988, 2001) propose une série de questions pour l'analyse historique des professions : comment est apparu le droit d'exercer? Comment se sont mis en place les examens d'admission? Comment se sont décidés la scolarisation des futurs professionnels et l'établissement d'un code d'éthique pour l'exercice de leur fonction?

C'est pourquoi, selon l'approche néowébérienne, les tentatives de rationalisation et d'institutionnalisation du savoir au cœur d'une profession se déclinent diversement selon les pays et les professions, ainsi qu'en fonction du passé de la profession, de son activité spécifique, du contexte habituel de son exercice et du climat politique (Champy, 2012). De ce point de vue, cette approche théorique donne les assises essentielles pour réaliser une analyse comparative d'un savoir professionnel qui est sensible au contexte.

## MÉTHODOLOGIE

L'analyse a été effectuée à l'aide de deux types de documents. Les textes du type 1 incluent des documents politiques, notamment des rapports provenant des organismes comme le ministère de l'Éducation, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, les différents rapports (Parent, Hope, McLeod, Patten, etc.) qui ont entraîné des réformes de la profession enseignante dans les deux provinces. Les textes du type 2 sont des travaux de recherche qui permettent d'expliquer les réformes de la profession enseignante dans les deux contextes.

La collecte des données a été réalisée par l'entremise des moteurs de recherche (Google, Scholar), des sites internet gouvernementaux et des bases de données (ERIC, FRANCIS, CBCA). Au total, 70 documents ont été retenus et analysés, soit 37 documents pour le Québec et 33 documents pour l'Ontario. Pour le Québec, 22 documents sont de type 1 et 15 de type 2. Pour l'Ontario, 16 documents sont de type 1 et 17 de type 2.

Les documents colligés ont fait l'objet d'une lecture approfondie et les informations pertinentes ont été consignées selon les visées poursuivies dans cette recherche. En effet, en suivant le cadre théorique expliqué plus haut, nous avons recherché dans les documents tout ce qui était relié au « savoir » à la base de la formation des enseignants à différents moments historiques clés dans ces deux provinces. Pour identifier ces moments historiques, une analyse des réformes de la formation des enseignants dans ces deux provinces a été réalisée. Les documents de type 2 ont été particulièrement utiles pour proposer la division historique. Ensuite, dans les deux types de documents, nous avons cherché des aspects importants concernant la rationalisation et l'institutionnalisation du savoir à chaque moment historique : l'autorité sur la formation (ex. : qui décide comment les enseignants sont formés?), les institutions de formation (ex. : où sont formés les enseignants?), la durée de la formation et, enfin, le savoir à la base de leur formation (ex. : qu'est-ce que les enseignants doivent apprendre pour avoir le droit d'enseigner?).

Suivant cette démarche, cet article vise à répondre aux questions de recherche suivantes : de quelle manière et à quel moment le savoir professionnel des enseignants a-t-il été rationalisé et institutionnalisé au Québec et en Ontario? Quelle est l'évolution de la conception du savoir professionnel? Quels sont

les effets de cette évolution sur les programmes de formation actuels? Il est à noter que la discussion sur la gouvernance de la formation des enseignants (ministère de l'Éducation, ordre professionnel), n'est pas traitée dans cet article, car nous avons déjà abordé cette question dans une autre publication (Morales-Perlaza, 2018).

## LA RATIONALISATION ET L'INSTITUTIONNALISATION DU SAVOIR ENSEIGNANT AU QUÉBEC ET EN ONTARIO

### *L'importance de la « science » pédagogique au Québec*

Au Québec la formation des enseignants relevait des écoles normales religieuses depuis 1857<sup>3</sup> et le maître représentait une autorité morale. Tout au long de la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle, la formation des maîtres était ancrée dans la tradition et la religion. Le réseau des institutions scolaires était sous l'autorité de l'Église catholique pour les Francophones, et sous l'autorité des églises protestantes pour la plupart des Anglophones. Selon Mellouki (1990), à partir des années 1930, il existe une rupture idéologique dans la formation des enseignants qui la fait passer d'une conception de l'éducation axée sur le maître et les matières à enseigner à une conception davantage influencée par la psychologie et centrée sur l'apprenant. Les écoles normales remplissaient aussi une fonction de scolarisation où la culture générale occupait une grande place dans les programmes de formation des maîtres (Mellouki, 1990). Entre 1940 et 1949, le réseau des écoles normales est bien répandu et quelques universités offrent aussi des formations en pédagogie et en administration scolaire.

Les années 1950 ont par la suite été témoins de changements significatifs dans la formation des enseignants. En 1953, on introduit trois niveaux de brevets (C, B et A) et on octroie aux écoles normales un statut d'institution de formation professionnelle. Tandis qu'auparavant ces programmes dédiaient plus de 80 % du temps à la formation générale, dorénavant les nouveaux programmes consacreront entre 30 % et 92 % de leur horaire à la formation pédagogique (Mellouki, 1990). À partir de 1957, de nouveaux programmes de formation ont présenté des savoirs mieux articulés et plus diversifiés, alimentés davantage par la psychologie.

Dans les années 1960, un grand nombre de transformations structurelles ont eu lieu, incluant la rationalisation des structures scolaires au nom de l'efficacité et du rendement, la démocratisation du système scolaire public et la responsabilité de l'État, en particulier par la création, en 1964, du ministère de l'Éducation. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1961-1966), à travers son « Rapport Parent » (1964), recommande l'abolition des écoles normales et le transfert de la formation des enseignants à l'université. Le Rapport Parent préconise ainsi une formation pédagogique basée sur des études poussées en psychologie et en sciences sociales, afin que les enseignants développent une culture scientifique générale solide. Le Rapport Parent est donc le symbole

d'une rupture importante dans la conception du savoir des enseignants et il entraîne notamment des efforts de rationalisation théorique de celui-ci au Québec, car la conception de la pédagogie sera ici « scientifique » et un nouveau savoir « rationnel » devra être à la base de la profession enseignante.

Dès lors, ce n'est pas tant les savoirs disciplinaires ou liés aux matières scolaires que les enseignants devront acquérir. Au contraire, leur poids sera réduit afin de faire une place plus ample à un savoir psychopédagogique au cœur de leur formation et de leur profession :

Il est moins important pour le maître de détenir des connaissances que de savoir les transmettre. Ceci ne signifie pas que l'enseignant ne doit pas recevoir une formation poussée et qu'il ne doit pas s'initier aux derniers développements de la connaissance; mais dans l'exercice de ses fonctions, ce qui sera surtout essentiel c'est qu'il soit capable de transmettre, selon le nouvel esprit de la pédagogie, les connaissances qu'il aura acquises. (Conseil supérieur de l'éducation, 1967, p. 50)

Au Québec donc, le savoir de l'enseignant, longtemps vénéré à travers une figure symbolique dont l'avait doté l'Église à travers les âges, le maître étant vu comme une figure d'autorité morale, devient dépouillé de son aura symbolique (Mellouki, 1990). À partir des années 1950-1960, son savoir va se limiter à une science de la « transmission » d'un champ de connaissances qui ne lui appartient plus à lui seul, mais qui est désormais perçu comme faisant partie du domaine des connaissances en général : « Dans une mesure plus ou moins large, la conquête de champs nouveaux de la connaissance peut appartenir à d'autres qu'aux maîtres, mais ceux-ci devront montrer à leurs élèves comment y avoir accès » (Conseil supérieur de l'éducation, 1967, p. 50).

### *L'éducation libérale en Ontario*

En Ontario, c'est en 1847 que le surintendant de l'éducation, Egerton Ryerson, établit la première école normale, l'*Ontario Normal School*. Et en 1920, la faculté d'éducation de l'Université de Toronto devient l'*Ontario College of Education* — OCE (Smyth, 2003). L'OCE était destiné seulement à la formation des enseignants du secondaire et l'admission était limitée aux candidats ayant un diplôme universitaire (Kitchen et Petrarca, 2013), la plupart étant des hommes. La formation des enseignantes du primaire est transférée aux écoles normales. Au cours des années 1930, la formation des enseignantes du primaire n'a pas cessé de s'élargir et, au début des années 1950, l'Ontario avait un système de formation des enseignants bien structuré, centralisé et où, comme c'est le cas au Québec, le maître représentait une autorité morale dans la société.

C'est en 1950, à la suite de la publication du « Rapport Hope » (*Royal Commission on Education in Ontario*, 1950), que nous observons une tendance vers une formation plus académique en Ontario, alors qu'au Québec le maître doit maîtriser une « science pédagogique ». C'est donc depuis cette époque que des



différences importantes dans la conception du savoir professionnel sont observables entre les deux provinces. Car si, au Québec, le Rapport Parent souligne l'importance du savoir pédagogique, selon le Rapport Hope en Ontario, les connaissances en littérature, histoire, économie, philosophie, psychologie et sciences physiques ou biologiques sont perçues comme le fondement même d'une profession.

Selon la conception ontarienne, ces matières ne pouvaient pas être délaissées au profit de cours en pédagogie, car, selon le Rapport Hope, cette dernière serait seulement « une enveloppe sèche » si le futur enseignant ne connaît pas les contenus d'enseignement. Qui plus est, ce Rapport suggère qu'en offrant une seule voie vers la profession enseignante dans les écoles de l'Ontario, cela porterait un coup désastreux aux programmes disciplinaires offerts par les universités ontariennes (*honors courses*) qui, de l'avis des rédacteurs du rapport, fournissent certains des meilleurs candidats pour l'OCE. Ce serait donc grâce à cette formation préalable que les candidats obtiennent des connaissances essentielles pour devenir enseignant : « *From a concentration in their honor courses, university students gain that rich content of knowledge and learning so essential to a teacher* [Grâce à cette concentration dans des cours de spécialisation, les étudiants universitaires acquièrent ce riche contenu de connaissances et d'apprentissage si essentiel pour un enseignant] » (p. 577-578). Enfin, selon le rapport, l'inclusion des contenus professionnels dans un programme de formation de trois ou quatre ans allait sans doute se réaliser au détriment des contenus des matières de base, si nécessaires pour l'éducation libérale dont a besoin tout enseignant, et ce autant, voire plus, que les membres de toute autre profession.

Néanmoins, comme au Québec, des changements significatifs dans la formation en Ontario interviennent dans les années 1960. Plus connu comme le *Patten Report* (*Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers*, 1962) et le *McLeod Report* (*Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers*, 1966) ces deux rapports sont la source de ces changements. Le comité qui a rédigé le *Patten Report* a, entre autres, été chargé de formuler des recommandations sur les questions relatives à la formation des enseignants du secondaire, y compris la création d'éventuelles institutions de formation supplémentaires dans la province (Smyth, 2003), ce qui a finalement conduit à l'élaboration du programme de formation des enseignants à l'Université de Western Ontario et à l'Université Queens (Kitchen et Petrarca, 2013). Quant au *McLeod Report*, il a recommandé le transfert de la formation des enseignants du primaire à l'université. Concernant l'organisation du programme, le *McLeod Report* a recommandé qu'approximativement 75 % du programme soient consacrés aux études « académiques » et qu'approximativement 25 % soient consacrés à la formation professionnelle pédagogique et didactique. Ces figures correspondent, selon le rapport, aux trois années requises pour obtenir un baccalauréat dans une autre discipline et une année de formation

professionnelle en éducation. Finalement, suite à ces deux rapports, les modèles des facultés d'éducation ontariennes qui existent aujourd'hui ont été créés.

### *Deux modèles distincts de rationalisation du savoir professionnel*

L'évolution du savoir enseignant au Québec et en Ontario présente des tendances semblables sous certains aspects. Tout d'abord, dans les deux cas, le savoir religieux était à la base de la profession à l'époque des écoles normales. Cela dit, les conceptions religieuses du savoir enseignant commencent à disparaître à partir des années 1950 et 1960 dans les deux provinces et des rapports publiés à cette époque marqueront des différences importantes. En effet, le Rapport Parent au Québec représente la tentative gouvernementale de rationalisation théorique du savoir enseignant dans cette province : le savoir y est conçu comme un savoir pédagogique scientifique. L'enseignant devient donc un « professionnel » qui maîtrise un savoir « pédagogique » qui provient de la recherche universitaire.

En Ontario, le Rapport Hope souligne un aspect important que nous trouvons encore dans les programmes de formation dans cette province : l'importance de la formation dans les disciplines académiques. Selon ce rapport, la formation dite « professionnelle » ne peut pas prendre plus de place que les cours libéraux. Dans les années 1960, les rapports Patten et McLeod vont recommander de conserver cette même structure : 75 % du programme seront dédiés aux études dans une discipline académique et 25 % seront dédiés à la formation professionnelle. Cette structure, malgré les changements apportés dans les années 2000, reste encore à la base de la formation des enseignants en Ontario et elle représente une différence essentielle par rapport au Québec.

Par ailleurs, le savoir rationnel à lui seul ne fait pas d'une occupation une profession. Pour Weber, ce savoir doit être certifié et accrédité (Macdonald, 1995), c'est-à-dire « institutionnalisé ». C'est pourquoi, pour les néowébériens, un critère essentiel à la base du statut professionnel est l'éducation universitaire : elle transmet le savoir professionnel et donne lieu à une accréditation. En enseignement, nous assistons, au Québec comme en Ontario, à une universitarisation de la formation de tous les enseignants au cours des années 1960 et 1970 ainsi qu'à la publication de lois et règlements concernant le « droit d'exercer » (ex : *Règlement relatif au permis et au brevet d'enseignement* au Québec [Gouvernement du Québec, 1966] et l'Article 227, du *Education Act* en Ontario [Gouvernement de l'Ontario, 1974]).

Avec cette universitarisation, on présumait que les enseignants diplômés seraient en mesure de réaliser leur travail de manière satisfaisante, car ils avaient, pensait-on, les outils intellectuels pour ce faire. Ainsi, le savoir rationnel théorique et formel permet la fermeture du marché et la reconnaissance d'une profession établie à part entière. Néanmoins, ce savoir scientifique, « trop académique et éloigné de la pratique », sera l'objet de critiques vers la fin des années 1970, car

les acteurs de l'éducation se rendent compte qu'il ne permet pas de résoudre les problèmes de la pratique. Ces critiques donneront lieu aux réformes qui se suivront dans les années 1990 dans les deux provinces et notamment suite à l'influence du mouvement de professionnalisation de l'enseignement des États-Unis des années 1980.

## LA PROFESSIONNALISATION ET LE RETOUR DE LA RATIONALITÉ PRATIQUE

### *La formation par compétences au Québec*

Au Québec, les années 1980-1990 ont été marquées par de nombreux débats sur l'universitarisation de la formation des enseignants. En 1991, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), en se basant sur les rapports de la *Carnegie Foundation* (1983) et du *Holmes Group* (1986), propose de définir la spécificité de l'acte d'enseigner comme étant un *acte réflexif*, un *acte interactif*, un *acte complexe*, et un *acte professionnel*. Selon le CSÉ, la formation des enseignants devait aussi s'inscrire dans un *continuum professionnel*, car la formation continue permet de valider et d'enraciner les savoirs universitaires dans l'expérience du travail.

Dans la foulée, le ministère de l'Éducation (MEQ) impose en 1994 aux universités une révision de leurs programmes de formation des enseignants, pour assurer une meilleure intégration des cours théoriques et des activités pratiques. La formation initiale des enseignants donne lieu à un baccalauréat de quatre ans comme modèle unique de formation, comprenant des contenus disciplinaires ainsi qu'une formation professionnelle (pédagogique et didactique), en plus d'un allongement de la formation pratique qui compte désormais au moins 700 heures de stage (Ministère de l'éducation [MEQ], 2003). Dans les faits, la formation pratique tourne autour de 1 000 heures dans les universités québécoises, car plusieurs autres activités de formation y sont consacrées en sus des heures de stages (Tardif et Mukamurera, 2018).

En 2001, le gouvernement introduit une nouvelle réforme qui impose une approche « par compétences » (MEQ, 2001) dans tous les programmes de formation à l'enseignement. Néanmoins, la réforme de 2001 n'entraîne pas de changements significatifs par rapport à ce qui avait déjà été proposé en 1994, sauf pour les douze compétences professionnelles qui doivent être maîtrisées au terme de la formation initiale. Les universités ont dû concevoir des programmes conformes à ce nouveau règlement et les faire agréer par le Comité d'accréditation des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE, 2015). Enfin, depuis 2006, les voies d'accès à la profession ont été diversifiées permettant la mise en place de maîtrises qualifiantes sous certaines conditions. Malgré ces changements, le baccalauréat en éducation de quatre ans mis en place depuis 1994 reste la voie la plus courante pour l'accès à la profession enseignante au Québec.

### La formation allongée en Ontario

En Ontario, les rapports des années 1980 aux États-Unis ont aussi eu une influence significative sur le rapport de Fullan, Connelly et Watson (1989). Ce dernier a été largement considéré comme le modèle pour la formation des enseignants dans cette province (Kosnik et Beck, 2001). La conceptualisation de la formation des enseignants de Fullan et coll. (1989), insistait, comme au Québec, sur l'importance de lier la théorie et la pratique dans la formation, l'importance du savoir d'expérience et de la pratique réflexive, et on y trouve aussi affirmée la centralité du concept de *continuum* de formation.

Malgré ces changements, l'Ontario a gardé la structure de formation mise en place depuis l'universitarisation : une partie de formation dans une discipline académique (3 ans) et une partie de formation professionnelle (1 an). Cela dit, en 2015, on met en place un nouveau programme de formation professionnelle étendu sur deux ans (au lieu d'un an), ce qui permet d'allouer une plus longue période à la formation pratique (80 jours au lieu de 40, soit autour de 560 heures). Si une des raisons de cet allongement a été de doubler la durée du programme afin de faire profiter les futurs enseignants d'une plus longue expérience pratique, l'accès à l'emploi a été aussi une des raisons qui s'ajoutera aux explications de la mise en place de ce nouveau programme, notamment pour donner l'occasion aux enseignants de l'Ontario qui sont sans emploi ou sous-employés de décrocher un poste (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, s.d.).

Selon Thomas et Kane (2015), dans l'ensemble on peut voir que les changements ontariens se réalisent plutôt au niveau de la durée des programmes et de la formation pratique. Ces changements, ajoutent les auteures, ont été présentés comme un potentiel essentiel pour la reconceptualisation des programmes, car les facultés d'éducation étaient autonomes dans le choix des contenus. De manière générale, en plus des changements structurels imposés par la loi, les facultés d'éducation doivent également prendre en charge trois domaines de base définis dans le *Règlement de l'Ontario 347/02* : la connaissance du curriculum, la connaissance de stratégies pédagogiques et la connaissance du contexte d'enseignement (Gouvernement de l'Ontario, 2016). Actuellement, les programmes de formation des enseignants en Ontario comprennent généralement les éléments suivants : 10 % correspondent aux fondements de l'éducation (histoire, philosophie et psychologie de l'éducation); 20 % concernent les méthodes d'enseignement adaptées à deux qualifications d'enseignement (c.-à-d. comment enseigner aux élèves de classes ou de matières particulières); 20 % en enseignement pratique; et 50 % en d'autres domaines de l'éducation pour soutenir les cours de méthodologie (gestion de classe, utilisation des données de recherche et des nouvelles technologies, aide aux étudiants ayant des besoins d'apprentissage spécifiques et ceux issus de communautés diverses).<sup>4</sup>

### Deux professionnalisations « semblables, mais différentes »

Les années 1980 et 1990 sont donc marquées dans les deux provinces par des critiques importantes envers la rationalité théorique en enseignement, ce qui donne lieu à la promotion d'un nouveau type de savoir basé sur l'expérience et l'efficacité pratique (Abbott, 1988). Cette fois-ci, la rationalité pratique prônée par les programmes de formation peut être définie comme une rationalité basée sur la réflexivité, la critique, la justification et la distanciation de soi; l'enseignant y étant conçu comme agissant dans un contexte d'incertitude, mais étant capable de réduire la complexité à l'aide de routines et en opérant des choix dans des situations ambiguës (Dubet et Martuccelli, 1996). Dans cette conception de la rationalité, les professionnels sont donc principalement orientés vers la résolution des problèmes quotidiens liés aux situations concrètes de travail. Le contexte microsociologique du travail détermine donc l'action à entreprendre et le savoir devient plus personnalisé et situé. Il est à noter, cependant, que cette conception de la rationalité pratique est une composante de toute profession, notamment dans les métiers de soin, du social ou de l'éducation, car ces professionnels doivent intérioriser des processus qui prennent du temps pour se mettre en place et s'apprendre (Weber, 2010). Dès lors, ce type de rationalité ne concerne pas seulement la profession enseignante.

Cela dit, dans le cas spécifique de l'enseignement tant au Québec qu'en Ontario, les formations reviennent à la valorisation de ce savoir pratique, et l'acte d'enseigner sera dorénavant vu comme un *acte réflexif*, qui permet la transformation de l'expérience en savoir, tandis que la formation initiale se voit inscrite dans un *continuum*, car elle ne peut pas, à elle seule, transmettre tous les savoirs qui seront à la base de la profession, vu qu'une grande partie de ces savoirs doit être acquise dans le cadre du travail au fil de la carrière. Ainsi, le savoir d'expérience qui s'acquiert pendant des stages plus longs ne peut pas être institutionnalisé ni transmis de manière formelle par les universités, même si cette formation pratique devient une partie essentielle de la formation des enseignants.

Il faut, néanmoins, nuancer le modèle actuel de la rationalité pratique. En premier lieu, selon Maroy et Cattonar (2002), l'autonomie valorisée dans les discours de transformation de la profession enseignante peut être considérée plutôt comme une autonomie restreinte, car il ne s'agirait pas d'une autonomie collective de la profession vis-à-vis des autorités scolaires ou des experts qui dictent les manières de faire, ou vis-à-vis de la clientèle (les parents), mais une autonomie de l'enseignant envers lui-même. Le contexte du travail des enseignants, comme analysé par plusieurs chercheurs (Day, Fernandez, Hauge et Moller, 2000; Gingras et Mukamurera, 2008; Goodson et Hargreaves, 2003; Perrenoud, 2000), les placerait dans une rationalité *formelle*, au sens weberien, soit une rationalité basée sur des formes de domination bureaucratique, calcul des moyens et des fins, et efficacité des actions professionnelles.

En deuxième lieu, selon Tardif, Borges et Malo (2012), dans le cadre des sciences de l'éducation et plus particulièrement en formation des enseignants, la conception de la réflexion a été basée exclusivement sur le seul apport de Schön, ce qui a appauvri les conceptions du concept, conduisant finalement à une vision limitée, instrumentale et unilatérale du praticien réflexif qui ne cherche qu'à appliquer les idées de Schön dans les programmes de formation. La réflexion et la rationalité pratique, dans cette conception, ne peuvent donc être envisagées comme solution théorique à l'action professionnelle.

Enfin, malgré les évolutions semblables dans les deux provinces, une différence essentielle demeure à la fin : la place des cours académiques dans les programmes de formation. Cette différence actuelle dans les modèles de formation donne lieu à des disparités entre une logique dite « professionnelle » du diplôme et une logique « académique ». Cette différence sera d'autant plus importante dans les années 1990 et 2000, car d'un côté, le Québec adopte une logique professionnelle centrée sur le développement des compétences dans les programmes. D'un autre côté, en Ontario, la conception plus académique restera présente malgré les changements des années 1990 et 2000, car même si l'approche de la pratique réflexive, de la relation théorie-pratique, et de l'acquisition de compétences est visible aussi dans la composante professionnelle de la formation des enseignants ontariens, les modèles de formation ontariens exigent encore que les programmes comportent une substantielle partie académique (3 ans) et une partie de formation professionnelle (2 ans). Dans le Tableau 1, nous pouvons mieux observer les différences actuelles dans les modèles de formation à l'enseignement dans les deux provinces.

**TABLEAU 1.** *Le parcours des enseignants au Québec (modèle à diplôme unique) et en Ontario (modèle de formation simultané ou consécutif)*

Province	Primaire	Secondaire	Préuniversitaire	Formation académique	Formation professionnelle	Années de scolarisation
Québec	6 ans	5 ans	2 ans (Cégep)	-	4 ans	17 ans
Ontario	6 ans	6 ans	-	3 à 4 ans	2 ans	17 à 18 ans

## CONCLUSION

Cet article a cherché à comprendre l'évolution du savoir professionnel dans les programmes de formation des enseignants du Québec et de l'Ontario selon l'approche néowébérienne des professions. En suivant les concepts de rationalisation, d'institutionnalisation et de professionnalisation, nous avons mis en lumière les principales différences et ressemblances dans les deux provinces. Dans les années 1950-1960, nous avons souligné la mise en place d'un savoir rationnel théorique dans les deux provinces, mais avec une différence : la pédagogie au Québec et les cours libéraux en Ontario. Dans les deux cas, l'uni-

versitarisation de la formation se réalise au cours des années 1970, changeant ainsi l'ancrage institutionnel du savoir (des écoles normales à l'université), lui octroyant une reconnaissance scientifique au sens néowébérien.

Dans les années 1980 et 1990, nous trouvons dans les deux cas des critiques du savoir rationnel théorique, pour réaliser un retour vers une certaine rationalité pratique, amenant des changements importants dans les structures de formation, notamment avec l'ajout de plusieurs heures de stages dans les programmes qui permettent aux enseignants de développer un savoir d'expérience. Ce savoir « pratique » est ainsi, d'une certaine manière, formalisé dans la formation, sans pourtant être institutionnalisé à cause de son caractère individuel et situé. Néanmoins, cette rationalité pratique qui promeut une certaine autonomie d'action professionnelle sera pourtant entravée par deux aspects : le contexte de travail des enseignants qui promeut une rationalité formelle et réduit leur autonomie d'action; et la vision réductrice de cette même rationalité pratique présente au sein des sciences de l'éducation.

Par ailleurs, des différences entre les deux approches de formation au Québec et en Ontario ont aussi été repérées : une formation plus académique en Ontario et une formation professionnelle au Québec. Dans le cas du Québec, la formation qui vise surtout la maîtrise de compétences professionnelles implique que la culture théorique de base, essentielle à la transmission de connaissances, est laissée de côté ou occupe une place très limitée dans la formation. Dans le cas ontarien, il s'agissait, jusqu'à 2015, de la formation professionnelle en enseignement la plus courte au Canada, ce qui pouvait être interprété comme une faiblesse. Les changements de 2015 en Ontario semblent pouvoir remédier à cette problématique, et selon la structure des programmes, cette formation pourrait offrir aux enseignants ontariens une formation mieux équilibrée, à la fois académique et professionnelle. Par ailleurs, l'Université de Toronto a profité de l'opportunité de réforme de la formation pour proposer aux futurs enseignants un programme de maîtrise. Néanmoins, il faudrait une étude plus approfondie de la formation en Ontario dans les années à venir pour vérifier les impacts des nouveaux programmes, car la formation des enseignants y reste encore en processus de changement.

Ainsi, la comparaison Québec-Ontario ramène un débat essentiel dans la formation des enseignants : faut-il offrir une formation académique ou professionnelle aux enseignants? Ou un mélange des deux? Faut-il opter pour des programmes au niveau de la maîtrise? La réponse à ces questions n'est pas simple. Il n'existe pas d'accord concernant « le meilleur » modèle de formation à l'enseignement. Dans le cas de l'Europe, la part relative de la formation académique ou professionnelle est très variable selon les pays. Au Canada, le Québec, avec sa formation professionnelle à diplôme unique, représente l'exception par rapport au reste du pays. Dans les autres provinces, des structures intégrées et consécutives de formation sont offertes pour les

étudiants, les formations consécutives étant les plus communes (Hirschhorn et MacDonald, 2015; Nickel, O'Connor et Falkenberg, 2015). En Europe, c'est la Finlande qui a établi depuis plusieurs années une formation de maîtrise comme étant obligatoire pour tous les enseignants du primaire et du secondaire (Morales-Perlaza et Tardif, 2015).

Enfin, à la lumière de l'approche néowébérienne, il apparaît que les diverses stratégies de rationalisation et d'institutionnalisation des savoirs professionnels des enseignants sont fortement marquées par les contextes sociopolitiques, mais aussi culturels dans lesquelles elles s'enracinent. Dans des recherches subséquentes, il serait intéressant d'analyser les valeurs derrière les actions qui, pour Weber, peuvent expliquer les évolutions théoriques des routes de la rationalisation dans différents contextes. Pour l'instant, nous constatons que les tensions qui caractérisent la place et le poids des formations académique et professionnelle dans les programmes ontariens et québécois témoignent tout au long du 20<sup>e</sup> siècle que le savoir professionnel n'est pas qu'une affaire de contenus intellectuels : il porte la marque des conflits entre les instances de pouvoir (religion, science, université, État, ordre professionnel) qui contribuent largement à le définir comme savoir légitime.

#### NOTES

1. Cette recherche, dans le cadre d'une thèse doctorale, a été financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
2. Freidson utilise le concept de « savoir formel » pour comprendre le savoir professionnel qui a été rationalisé et institutionnalisé dans les institutions d'éducation supérieure reconnues par l'État et qui forme la base de connaissances formelle des professionnels. Nous conservons le concept « savoir professionnel » pour alléger le texte.
3. Au Québec, c'est depuis 1836 qu'on a tenté de fonder deux écoles normales d'État, mais elles ont seulement fonctionné pendant cinq ans.
4. Pour des informations détaillées concernant les changements apportés aux programmes dans chaque université ontarienne, consulter l'ouvrage de Petrarca et Kitchen (dir.) (2017), *Initial Teacher Education in Ontario : The First Year of Four-Semester Teacher Education Programmes*. Ottawa, ON : CATE/ACFE.

#### RÉFÉRENCES

- Abbott, A. (1988). *The system of the professions. An essay of the division of expert labour*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Abbott, A. (2001). *Time matters. On theory and method*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Bourdoncle, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 1994(13), 77-96.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1983). *The condition of teaching. A state by state analysis. A Carnegie Foundation technical report*. Lawrenceville, GA : Princeton University Press.
- Carr-Saunders, A. M. et Wilson P. A. (1933). *The Professions*. Cambridge, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Champy, F. (2012). *La sociologie des professions*. Paris, France : Presses universitaires de France.



Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). (2015). *Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec. Bilan des visites de suivi*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/organismes/CAPFE\\_BilanVisitesSuivi.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAPFE_BilanVisitesSuivi.pdf)

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent). Tome II. Les structures pédagogiques du système scolaire*. Québec, QC : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1967). *L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire. Rapport annuel 1965/66 et 1966/67*. Québec, QC : Le Conseil.

Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec, QC : Le Conseil.

Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. E. et Moller, J. (dir.). (2000). *The life and work of teachers. International perspectives in changing times*. London, UK : Falmer Press.

Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Colin.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), 511-535.

Freidson, E. (1986). *Professional powers: A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

Fullan, M. G., Connelly, F. M. et Watson, N. (1989). *La formation des enseignants en Ontario : Méthodes actuelles et perspectives d'avenir*. Toronto, ON : Ministère des Collèges et Universités / Ministère de l'Éducation.

Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222. doi:10.7202/018997ar

Goodson, I. F. et Hargreaves, A. (dir.). (2003). *Teachers' professional lives*. London, Royaume-Uni : Falmer Press.

Gouvernement de l'Ontario. (1974). *The Education Act, c 109*. Toronto, ON : Queen's Printer for Ontario.

Gouvernement de l'Ontario. (2016). *Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, Règlement de l'Ontario 347/02, Agrément des programmes de formation en enseignement* [Mise à jour consultée : 27 juin 2016]. Toronto, ON : Queen's Printer for Ontario.

Gouvernement du Québec. (1966). *Règlement relatif au permis et au brevet d'enseignement*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Henley, D. et Young, J. (2009). Trading in education: The Agreement of internal trade, labour mobility and teacher certification in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 91, 1-27. Repéré à <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42772/30632>

Hirschhorn, M. et MacDonald, R. (2015). Initial teacher education in Atlantic Canada. Dans T. Falkenberg (dir.), *Handbook of Canadian research in teacher education* (p. 97-112). Ottawa, ON : Canadian Association for Teacher Education.

Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI : The Holmes Group. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED270454>

Hughes, E. C. (1996). Le travail et le soi. Dans E. C. Hughes, *Le regard sociologique. Essais choisis. Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie* (p. 75-85). Paris, France : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Kalberg, S. (1980). Max Weber's types of rationality: Cornerstones for the analysis of rationalization processes in history. *American Journal of Sociology*, 85(5), 1145-1179.

- Kitchen, J. et Petrarca, D. (2013). Teacher preparation in Ontario: A history. *Teaching and Learning*, 8(1), 56-71.
- Kosnik, C. et Beck, C. (2001). Current trends in teacher education in Ontario. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education et Development*, 4(1), 55-76.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism. A sociological analysis*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Macdonald, K. (1995). *The sociology of the professions*. London, Royaume-Uni : Sage.
- Maroy, C. et Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté Française de Belgique. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(3), 394-423. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603557/document>
- Mellouki, M. (1990). L'évolution des programmes de formation des enseignants au Québec de 1930-1960 : Un cas de rupture idéologique. *Historical Studies in Education / Revue D'histoire De L'éducation*, 2(1), 37-58. Repéré à [http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu\\_hse-rhe/article/view/1031](http://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/view/1031)
- Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers. (1962). *Report of the Minister's Committee on the training of secondary school teachers*. Toronto, ON : Ontario Department of Education.
- Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers. (1966). *Report of the Minister's Committee on the training of elementary school teachers*. Toronto, ON : Ontario Department of Education.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Morales-Perlaza, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, QC). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmloi/handle/1866/18598>
- Morales-Perlaza, A. (2018). Le rôle de l'État dans l'encadrement de la profession enseignante au Québec et en Ontario de 1960 à 2000. *Revue d'histoire de l'éducation*, 30(2), 99-127.
- Morales-Perlaza, A. et Tardif, M. (2015) La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande : une étude comparative. *Comparative and International Education / Éducation comparée et Internationale*, 43(3). Repéré à <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol43/iss3/2>
- Nickel, J., O'Connor, K. et Falkenberg, T. (avec Link, M.). (2015). Initial teacher education in Western Canada. Dans T. Falkenberg (dir.), *Handbook of Canadian research in teacher education* (p. 39-59). Ottawa, ON : Canadian Association for Teacher Education.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (s.d.). *Pleins feux sur le programme de formation à l'enseignement prolongé*. Repéré à [https://www.oct.ca/-/media/PDF/Enhancing%20Teacher%20Education/Enhanced\\_Teacher\\_Education\\_FR\\_Digital.pdf](https://www.oct.ca/-/media/PDF/Enhancing%20Teacher%20Education/Enhanced_Teacher_Education_FR_Digital.pdf)
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 17(4), 457-467. doi:10.2307/2570695
- Perrenoud, P. (2000). L'autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme? *Cahiers Pédagogiques* (384), 14-19. Repéré à [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_02.html)
- Royal Commission on Education in Ontario. (1950). *The Hope Commission: Report of the Royal Commission on Education in Ontario*. Toronto, ON : King's Printer.
- Saks, M. (2010). Analyzing the professions: The case of the Neo-Weberian approach. *Comparative Sociology*, 9, 887-915.
- Saks, M. (2012). Defining a profession: The role of knowledge and expertise. *Professions and Professionalism*, 2(1), 1-10.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London, Royaume-Uni : Temple Smith.
- Smyth, E. M. (2003). "It should be the centre ... of professional training in education": The faculty of education of the University of Toronto: 1871-1996. *Journal of Research in Teacher Education*, 2003(3-4), 135-152.
- Tardif, M. (2013). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Revue Formation et profession, Revue scientifique internationale en éducation*, 20(1), 2-12.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). Introduction. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 7-17). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tardif, M. et Mukamurera, J. (2018). La profession enseignante et sa formation. Dans M. Joanis et C. Montmarquette (dir.). *Le Québec économique 2017 : Éducation et capital humain* (p. 151-178). Québec, QC : PUL.
- Thomas, L. et Kane, R. (2015) Reforms in teacher education in Quebec and Ontario: Restructuring vs reconceptualization. Dans L. Thomas et M. Hirschhorn (dir.), *Change and progress in Canadian teacher education: Research on recent innovations in teacher preparation in Canada* (p. 158-188). Ottawa, ON : Canadian Association for Teacher Education.
- Van Nuland, S. (2011). Teacher education in Canada. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 409-421. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.611222>
- Weber, M. (1990). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris, France : Le Monde. (Ouvrage original publié 1905)
- Weber, M. (1968). *Economy and society* (traduit par G. Roth et C. Wittich). New York, NY : Bedminster. (Ouvrage original publié 1921)
- Weber, J. C. (2010). La médecine comme techné : tactique du geste, éthique du tact. *Revue Texto*, XVI(1). Repéré à [http://www.revue-texto.net/docannexe/file/2743/weber\\_namur.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file/2743/weber_namur.pdf)
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (17), 9-36. doi:10.3917/savo.017.0009

ADRIANA MORALES-PERLAZA est professeure en éducation comparée et internationale à l'Université de Montréal et chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle est aussi co-rédactrice en chef de la revue *Formation et profession*. Ses intérêts de recherche portent sur les perspectives internationales et l'éducation comparée, la sociologie de l'éducation et de l'évaluation scolaire, la sociologie des professions, ainsi que les politiques et l'histoire de la professionnalisation de l'enseignement. Elle a réalisé des études comparatives sociologiques de la formation et de la profession enseignante au Québec, en Ontario et en Finlande, et participe actuellement à des recherches sur la profession enseignante au Québec, en Europe, en Amérique latine et en Afrique.

MAURICETARDIF est professeur en fondements de l'éducation (sociologie, philosophie et histoire) à l'Université de Montréal. Il dirige, à Montréal, le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Maurice Tardif est l'auteur d'une trentaine d'ouvrages consacrés à l'enseignement, à l'histoire sociale de la profession enseignante et à la formation des enseignants. En 2010, il a obtenu le prix Marcel-Vincent de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) pour sa contribution au développement des sciences sociales au Canada français. Il est membre de la Société royale du Canada et de l'Académie des sciences sociales.

ADRIANA MORALES-PERLAZA is Professor in Comparative and International Education at the Université de Montréal and Associate Researcher at the *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (CRIFPE). She is also co-editor-in-chief of the journal *Formation et profession*. Her research interests include international perspectives and comparative education, the sociology of education and of school assessment, the sociology of professions, as well as the politics and history of the professionalization of teaching. She has conducted sociological comparative studies of the teaching profession in Quebec, Ontario and Finland, and is currently involved in research on the teaching profession in Quebec, Europe, Latin America, and Africa.

MAURICE TARDIF is Professor in the Foundations of Education (sociology, philosophy and history) at the Université de Montréal. He is the director of the *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (CRIFPE) in Montreal. He is the author of some thirty books on teaching, the social history of the teaching profession and teacher education. In 2010, he won the Marcel-Vincent award from the *Association canadienne-française pour l'avancement des sciences* (ACFAS) for his contribution to the development of social sciences in French Canada. He is a fellow of the Royal Society of Canada and the Academy of Social Sciences.