

Le rôle de l'État dans l'encadrement de la profession enseignante au Québec et en Ontario de 1960 à 2000¹

Adriana Morales-Perlaza

Université de Montréal

RÉSUMÉ

Cet article présente une analyse comparative historique et sociologique du rôle de l'État dans la mise en place des formations professionnelles à l'enseignement au Québec et en Ontario pendant les années 1960 à 2000. Nous sommes d'accord avec Peter Grimmett en ce que nous trouvons une gouvernance « politique » au Québec, mais nous argumentons que la gouvernance en Ontario ne peut pas être considérée comme « professionnelle », mais plutôt comme « corporative » selon la thèse de Terrence James Johnson. Au-delà des différences entre ces deux provinces, nous établissons des tendances historiques de la professionnalisation de l'enseignement dans ces deux cas qui sont semblables avec celles de l'Europe et qui démontrent l'importance du contrôle étatique sur l'évolution de la professionnalisation de l'enseignement, ce qui diffère de l'histoire de la plupart des professions établies analysées par les sociologues.

ABSTRACT

This paper presents a historical and sociological comparative analysis of the role of the state in the implementation of professional teacher education in Quebec and Ontario during the 1960s to the year 2000. We agree with Peter Grimmett that we find “political” governance in Quebec, but we argue that governance in Ontario cannot be considered “professional”, but rather “corporate” according to Terrence James Johnson’s theoretical approach. Beyond the differences between these two provinces, we establish historical trends in the professionalization of teaching in these two cases, which are similar to those in Europe, and which demonstrate the importance of state control over the evolution of professionalization of teaching, which differs from the history of most established professions that have been analyzed by sociologists.

Introduction

Depuis le développement des institutions de formation des enseignants au Canada au XIX^e siècle (les écoles normales), il existe des conceptions politiques importantes de l'enseignant comme « professionnel ». Mais c'est surtout pendant les années 1960 et ensuite 1990 que nous avons assisté à des changements significatifs qui ont donné

lieu aux structures de formation qui existent encore aujourd'hui. Avec l'universitarisation de la formation des enseignants en Ontario et au Québec, une vision plus « professionnelle » de l'enseignement a rehaussé le statut du savoir à la base de cette profession et a permis un encadrement légal mieux établi, faisant en sorte que seulement les enseignants ayant un diplôme universitaire peuvent enseigner dans les écoles primaires et secondaires. Plusieurs documents politiques publiés depuis, permettent d'entrevoir en quoi et de quelle manière des conceptions différentes des réformes de la formation des enseignants dans ces deux provinces donnent lieu à des systèmes de gouvernance distincts qui ont, à leur tour, des influences importantes sur l'organisation actuelle des systèmes de formation à l'enseignement, notamment en ce qui a trait à la dynamique entre État, universités et profession. Cet article explore les développements historiques de la professionnalisation de la formation des enseignants dans ces deux provinces en analysant le rôle de l'État dans cette évolution depuis 1960.

Pourquoi comparer ces deux provinces? Malgré leur appartenance à un même pays, le Québec et l'Ontario représentent deux cas distincts en termes de gouvernance et d'organisation, de contenus et de structures, ainsi que de politiques et d'histoire qui caractérisent les systèmes de formation des enseignants. Ces deux provinces, bien que voisines, ont assez de différences et de ressemblances pour faire d'elles deux cas pertinents pour une comparaison. De plus, le Québec et l'Ontario sont parmi les plus anciennes provinces canadiennes. Elles sont aussi les plus importantes en termes de population : 13 983 000 habitants en Ontario et 8 326 000 au Québec.² Ces deux provinces forment donc plus de la moitié des enseignants au Canada et elles ont aussi le nombre le plus élevé d'employés en éducation au Canada : 477 670 en Ontario et 298 543 au Québec, comparativement à d'autres provinces comme la Colombie-Britannique (153 397) et l'Alberta (140 889) selon les données de 2016.³

Les différences quant à la structure et la durée de la formation à l'enseignement entre le Québec et l'Ontario sont notoires : le Québec a un système de formation des enseignants très encadré, structuré par un baccalauréat de quatre ans dans un modèle à *diplôme unique* (B.Éd.),⁴ qui est obligatoire pour obtenir le brevet d'enseignement dans la province. Selon le rapport du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) du Québec,⁵ ce modèle de formation a toutefois déjà été fissuré et d'autres « passerelles » vers la profession ont vu le jour dans la province. En Ontario, les candidats ont le choix entre les modèles consécutif et simultané,⁶ l'accès à la profession étant dès lors plus souple qu'au Québec. Par ailleurs, les programmes de formation en Ontario, avant 2015, étaient plus courts qu'ailleurs au Canada (deux semestres),⁷ mais ils ont été réformés pour avoir une durée de deux ans combinée à un baccalauréat disciplinaire de quatre à cinq ans. Il est à remarquer que le modèle de formation des enseignants qui existe en Ontario s'est progressivement disséminé dans les provinces anglophones, et même s'il y a des variations, le système ontarien de formation a été un modèle prépondérant dans l'histoire de la formation enseignante au Canada anglais.

Les différences dans la structure de la formation mises à part, la gouvernance de la formation des enseignants joue aussi un rôle important dans la compréhension de la base de connaissances qui caractérise la profession dans chacune des provinces.

Les savoirs à la base d'une profession réglementée sont souvent traduits dans des référentiels de compétences ou des standards de formation régis par le ministère de l'Éducation, dans le cas de la profession enseignante, ou par un ordre professionnel pour les autres professions réglementées. Cette gouvernance de la formation diffère dans les deux provinces où un ministère de l'Éducation régit la formation des maîtres au Québec alors qu'un ordre professionnel est responsable de cet encadrement en Ontario. Dans le cas spécifique de l'Ontario, le gouvernement a délégué la responsabilité de la certification et de la formation des enseignants à l'ordre professionnel sans toutefois renoncer complètement à ce pouvoir. Au Québec, des tentatives de mise en place d'un ordre ont suscité plusieurs résistances de la part des syndicats pour les mêmes raisons qu'en Ontario que nous présenterons plus loin. Au Québec, l'ordre n'a cependant jamais vu le jour.

Afin de mettre en évidence les différences dans l'encadrement de la profession enseignante entre le Québec et l'Ontario, cet article s'articule en trois parties. La première fait une mise en contexte du cadre théorique dans lequel se situe cette analyse (une sociologie des professions s'appuyant sur l'approche néo-wébérienne) et présente certaines analyses réalisées par des sociologues appartenant à ce courant concernant la relation entre l'État et les professions. Nous exposons aussi certains aspects méthodologiques de cette recherche documentaire basée sur l'analyse de 70 documents politiques et de recherche dans les deux provinces. Dans la deuxième partie, nous présentons les résultats de l'analyse en fonction de l'évolution historique du rôle qu'y a eu l'État dans l'encadrement de la professionnalisation et de la formation des enseignants. Enfin, nous démontrons pourquoi la gouvernance « professionnelle » de l'enseignement est actuellement problématique, en quoi celle-ci doit être conceptualisée comme une gouvernance « corporative », et comment le cas de l'enseignement au Québec et en Ontario se compare avec la situation en Europe d'une manière générale.

1. Les professions et l'État

La professionnalisation des études (dans presque tous les domaines) n'est pas une réalité nouvelle. Elle s'inscrit sur une longue durée dans des rapports complexes et parfois conflictuels entre école et entreprise,⁸ entre institutions de formation et État. De plus, les concepts de profession et de professionnalisation n'ont pas de définition unique et arrêtée. Ils ont été traités différemment à travers l'histoire et selon les contextes sociaux et théoriques dans lesquels ils se sont développés. La sociologie des professions s'intéresse depuis les années 1930 à l'analyse du concept de « profession ». Plusieurs approches théoriques analysent les groupes professionnels selon des visions plus ou moins opposées.

L'approche fonctionnaliste, la première approche à paraître dans ce domaine, propose une vision plutôt positiviste pour différencier un métier d'une profession, c'est-à-dire que les auteurs appartenant à cette approche suggèrent que l'on peut différencier un métier d'une profession à travers des caractéristiques « objectives ». Cette approche a fait l'objet de nombreuses critiques depuis les années 1960 de la part des

sociologues interactionnistes. Très utilisé dans l'analyse de la profession enseignante, l'interactionnisme propose une vision microsociologique du savoir et du statut professionnel qui a alimenté des méthodes de recherche plus rapprochées de la pratique et du travail des professionnels. Néanmoins, les aspects politiques et économiques liés au contexte plus large, dans lequel se situe un groupe professionnel, échappent à l'approche interactionniste.

Les sociologues du courant néo-wébérien, pour leur part, utilisent depuis les années 1960 les notions de « fermeture sociale », de « rationalisation » et d'« institutionnalisation » du savoir proposées par Max Weber pour comprendre les conditions de professionnalisation d'un groupe de métier en relation avec le marché de travail. C'est ainsi qu'ils analysent comment ce groupe fait face à la compétition actuelle ou potentielle d'autres prétendants (les autres groupes professionnels), en limitant l'obtention des conditions favorables à un groupe restreint.⁹ La professionnalisation, selon cette conception, serait le processus par lequel les groupes de métiers cherchent à accomplir une fermeture sociale de leur activité par une protection juridique donnée par l'État.¹⁰ Plusieurs sociologues¹¹ ont cherché à définir les professions à travers les relations qu'elles entretiennent avec les systèmes étatiques, tout en s'intéressant également aux contextes historiques et culturels dans lesquels ces relations se tissent.¹² Dans leurs différentes études, ces auteurs ont réalisé des analyses comparatives entre plusieurs groupes professionnels (médecins, avocats, ingénieurs, comptables) à différentes époques (XIX^e et XX^e siècles), et dans divers contextes (États-Unis, Angleterre, France, Allemagne, Italie); ce qui a permis d'établir des relations entre les États et les professions, exposant certaines différences entre des « États forts » qui gèrent les marchés professionnels, versus des contextes où les gouvernements laissent place aux initiatives individuelles des groupes professionnels de s'établir dans le marché.¹³ En observant certains groupes professionnels et leur relation avec l'État, les sociologues ont par exemple déduit que les professions de l'époque médiévale en Europe, telles que la médecine, le droit et la cléricature, pouvaient facilement être conceptualisées selon certaines caractéristiques, dont leur origine dans les universités et leur statut particulier dans les sociétés préindustrielles. L'identité de ces professions apparaît donc claire et non-problématique.¹⁴ Avec l'avènement de l'industrialisation et du capitalisme, l'identité des groupes professionnels est plus problématique, notamment avec l'apparition de nouvelles occupations qui veulent aussi être reconnues en tant que professionnels. Le rôle de l'État dans cette reconnaissance devient alors un enjeu plus important.

Dans des pays comme l'Angleterre et les États-Unis, les groupes occupationnels de la société moderne commencent à s'organiser pour se faire reconnaître ce nouveau statut, notamment les nouvelles professions qui proviennent de la classe moyenne. Ces deux pays ont en commun un aspect important, c'est-à-dire une structure étatique plutôt passive et décentralisée ainsi qu'une philosophie du laissez-faire. C'est pour cela que les occupations cherchant à acquérir le privilège professionnel ont dû s'organiser elles-mêmes et obtenir l'appui de l'État pour monopoliser leur marché. Elles ont dû notamment organiser des associations professionnelles, mettre en place des institutions de formation, ainsi que coordonner la certification de leurs membres.

À terme, cette stratégie leur a permis d'établir leur statut professionnel.¹⁵ Selon Eliot Freidson, ce qui différencie essentiellement le statut des groupes professionnels dans les contextes anglo-saxons (Angleterre, États-Unis), par rapport à d'autres contextes en Europe, est qu'il y a alors chez les Anglo-saxons une forte économie de marché avec un État décentralisé, faisant en sorte que les groupes professionnels devaient s'autoréguler pour assurer leur place dans le contexte économique.

Dans les pays de l'Europe continentale, la situation s'est déroulée différemment, l'État étant plus actif dans l'organisation des offres de formation et de leur lien avec l'emploi. Les occupations de la classe moyenne dans ces sociétés n'ont pas cherché à se faire reconnaître en tant que professions, ni à gagner un statut social, ni non plus à justifier un monopole de marché. Au contraire, leur statut et leur sécurité d'emploi — en clair leur monopole des services — leur ont été donnés par le contrôle de l'État à travers des institutions de formation plus prestigieuses comme les universités. Ces institutions assurant des positions d'élite dans la fonction publique ou des positions techniques managériales. Leur protection économique, toutefois, était toujours assurée au sein des organisations bureaucratiques et jamais dans des positions privilégiées dans le marché du travail.¹⁶ Claude Dubar et ses collègues expliquent dans cette perspective qu'il existe deux voies historiques différentes permettant de relier savoir et pouvoir pour construire et faire reconnaître une profession : la première repose sur l'action collective des élites sociales qui font reconnaître leur discipline et obtiennent des pouvoirs publics le monopole du marché; la seconde s'appuie principalement sur l'initiative de l'État qui crée les « titres scolaires » servant à réguler l'accès à la profession et établissant son monopole par le fait même.¹⁷ Le cas de l'enseignement au Québec et en Ontario, comme nous le verrons, appartient clairement à cette seconde voie.

En ce qui concerne l'enseignement, l'établissement d'un « monopole » est pourtant contradictoire. En effet, l'enseignement se développa avec une faible autonomie sur plusieurs aspects de la profession, par exemple sur la formation et l'accréditation des professionnels, car la mise en place des standards pour la formation et la profession demeure souvent entre les mains d'un ministère de l'Éducation dans la plupart des pays occidentaux. Cela fait en sorte que dans plusieurs contextes sociaux, le gouvernement décide du cadre normatif qui doit encadrer la formation des enseignants ainsi que l'évaluation des savoirs (connaissances et compétences) qu'ils sont censés maîtriser pour effectuer leur travail en tant que professionnel. D'autre part, bien que l'ordre professionnel soit la structure la plus courante pour la mise en place de standards de formation dans la plupart des professions établies, le rôle de l'ordre est plutôt complexe et contradictoire dans le cas de l'enseignement. Dans des pays comme le Canada, le rôle du gouvernement fédéral face aux ordres professionnels provinciaux ou régionaux fait en sorte que la situation est encore plus ambiguë. En effet, le gouvernement fédéral, bien qu'il ne soit pas responsable des systèmes d'accréditation provinciaux (ou étatiques), met en place des politiques occupationnelles qui donnent des reconnaissances officielles aux professions. C'est le cas de l'Accord de libre-échange canadien (ALEC)¹⁸ qui complexifie les enjeux liés à l'accréditation de la profession enseignante dans les différentes provinces canadiennes.¹⁹ Ainsi, la

dynamique entre les universités et les ordres professionnels au Canada est complexe.²⁰ Les rapports de négociation des professionnels dans le domaine politique sont des enjeux primordiaux dans l'étude des professions.

Pour analyser la relation entre la profession enseignante et l'État au Québec et en Ontario, nous nous sommes basées sur une recherche documentaire portant sur l'encadrement politique et normatif de la formation des enseignants dans chaque province depuis les années 1960. Cherchant spécifiquement à obtenir la vision « officielle et politique » de l'encadrement de la formation, nous avons limité notre étude aux rapports et aux publications gouvernementaux, ainsi qu'aux travaux de recherche portant sur la question. Conséquemment, le point de vue des acteurs du milieu (les syndicats, les enseignants) a été plus ou moins laissé de côté, sans toutefois être occulté complètement puisqu'il apparaît à travers l'analyse de certaines sources secondaires.²¹ Cette analyse vise à répondre à la question suivante : quelles sont les conceptions dominantes de la professionnalisation qui se dégagent des politiques éducatives ontariennes et québécoises depuis 1960? En d'autres mots, il s'agit d'analyser la conception des instances gouvernementales concernant cette professionnalisation à différents moments historiques et le rôle que ces instances ont joué à travers le temps pour la mise en place des formations professionnelles et du statut de l'enseignant en tant que « professionnel ». Ainsi, les concepts guidant notre analyse ont tourné autour des réformes de la formation des enseignants qui ont eu lieu dans les deux provinces depuis 1960, en recherchant à chaque fois qui était chargé d'encadrer la formation des enseignants et de « contrôler » leur accès à la profession. De ce fait, les facteurs guidant notre analyse ont été définis comme suit : à quel moment les enseignants commencent-ils à être formés à l'université dans les deux provinces; quelles réformes de la formation des enseignants ont eu lieu depuis l'universitarisation de leur formation; qui décide des structures de formation; et qui contrôle l'accès à la profession enseignante dans ces deux provinces? En répondant à ces questions, nous avons analysé et comparé les conceptions professionnalisantes et le contrôle de la profession (formation, standards de certification) entre les deux provinces à différents moments historiques.

2. La profession enseignante au Québec et en Ontario

L'histoire de l'enseignement et du savoir enseignant, au Québec, en Ontario et presque partout dans le monde, débute avec la religion. En effet, jusqu'à la première moitié du XIX^e siècle, les Églises avaient le monopole de l'éducation dans plusieurs contextes. Le clergé a pendant longtemps assuré l'éducation des enfants et les premières institutions de formation des enseignants étaient des écoles normales administrées par des communautés religieuses.

Au Québec et en Ontario, les années 1960 représentent une rupture dans la conception religieuse de la profession enseignante qui donne place à « l'enseignant expert », ce professionnel qui doit désormais acquérir un savoir rationnel et scientifique. C'est à cette époque que des rapports importants sont à la base d'un changement significatif dans les deux provinces : l'universitarisation de la formation des

enseignants. Cette transition s'accompagne d'une prise en charge plus importante de la formation des enseignants de la part de l'État dans ces deux provinces ainsi qu'au contrôle des standards de formation et de certification. Ce rôle accru de l'État place l'enseignement dans un contexte où l'État crée des « titres scolaires » lui permettant de réguler l'accès à la profession.

2.1 Le ministère de l'Éducation au Québec

Au Québec, deux écoles normales étatiques voient le jour dès 1836, mais ne restent en service que pendant cinq ans. En 1857 sont inaugurées l'École normale Jacques-Cartier, l'École normale Laval et la McGill Normal School. L'éducation du milieu du XIX^e siècle au Québec demeure ancrée dans la tradition et la religion. Le réseau d'institutions scolaires est alors sous l'autorité de l'Église catholique pour les francophones, et sous l'autorité d'églises protestantes pour la plupart des anglophones (et à un moindre degré par des églises catholiques anglophones). Vers la fin des années 1920, quelques écoles de formation universitaire existent aussi dans la province, notamment pour former des professeurs des collèges classiques, des cadres scolaires et des professeurs d'école normale.²² C'est au cours des années 1930 et 1940 que l'on repère au Québec des éléments importants qui vont contribuer plus tard à la réforme des programmes et des institutions de formation des enseignants. À cette époque, l'encadrement politique de la formation se trouvait aux mains du Conseil de l'Instruction publique (CIP), à travers le Département de l'Instruction publique (DIP), celui-ci comportant à son tour un Comité catholique et un Comité protestant. C'est le Bureau central des examinateurs publics qui est chargé d'octroyer aux enseignants une certification pour enseigner qui n'est toutefois pas toujours obligatoire. Le Bureau central des examinateurs est supprimé en 1939, faisant en sorte que le seul moyen d'obtenir le brevet requis pour enseigner dans les écoles publiques demeure le cours des écoles normales sous la direction du Département de l'Instruction publique.²³ Entre 1940 et 1949, le réseau d'écoles normales est en expansion.²⁴ Bien que les universités continuent à offrir des formations en pédagogie et en administration scolaire, l'absence de coordination entre ces deux types de formation entraîne de graves inconvénients : les études des diplômés des écoles normales ne sont pas reconnues par l'université et les diplômés en pédagogie des universités sont difficilement engagés par les commissions scolaires.

Les années 1960 engendrent des changements sociaux significatifs dans la province qui se répercutent dans les conceptions officielles du savoir des enseignants. Avec l'adoption de la Grande Charte de l'éducation en 1961, le Québec entreprend de réformer son système d'éducation en le plaçant sous le signe de la démocratisation, de l'accessibilité, de l'utilisation rationnelle des ressources et de l'affirmation de la responsabilité de l'État en matière d'éducation.²⁵ Un grand nombre de transformations structurelles ont eu lieu à l'époque : la rationalisation des structures scolaires au nom de l'efficacité et du rendement; la démocratisation ou l'accessibilité plus large au système scolaire public; la polyvalence des programmes et un accès diversifié au savoir et à l'insertion sociale; la responsabilité de l'État, en particulier par la création d'un ministère de l'Éducation en 1964; ainsi qu'une tentative d'harmoniser les

perspectives humaniste et utilitaire de l'éducation.²⁶ À cette même époque sont créés le Conseil supérieur de l'éducation (1964), les collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP), ainsi que l'Université du Québec et ses constituantes dans tout le Québec (1969).

Dans le cadre de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1961–1966), plus connue comme la « Commission Parent », il fut recommandé d'abolir les écoles normales catholiques et protestantes, et de transférer la formation des maîtres à l'université. Le premier volume du rapport Parent (1963) souligne la pénurie d'une main-d'œuvre enseignante qualifiée, ainsi que l'urgence de revaloriser la profession et d'améliorer la formation des enseignants. Suite aux recommandations de la commission, cinq règlements ont été publiés par le ministère de l'Éducation pour améliorer la réforme scolaire de l'époque. Le règlement numéro 4 de 1966, touchant directement les brevets d'enseignement et l'accès à la carrière enseignante, le régime de probation pour les candidats à l'enseignement, et la durée minimale de la formation psychopédagogique requise pour l'obtention d'un permis d'enseigner. À partir de ce moment, les nouveaux enseignants doivent terminer trois années d'études universitaires et avoir effectué un total de 16 années de scolarité. Ils doivent par la suite effectuer deux années de probation dans une école afin d'obtenir leur brevet permanent d'enseignement. Ainsi, la formation initiale des enseignants se spécialise, obtient un statut universitaire et l'acte pédagogique acquiert les caractères d'une activité spécifique mieux identifiée. De plus, le règlement numéro 4 assure une reconnaissance légale de la formation des enseignants.²⁷

Au Québec, l'encadrement politique de la formation se transforme dans les années 1960 alors que s'affirme le rôle de l'État, notamment avec la création du ministère de l'Éducation en 1964. Dans ce contexte, les enseignants (et leur formation) se voient porteurs et bénéficiaires,²⁸ car des efforts se réalisent pour accroître leur compétence. Selon Maurice Tardif, la Révolution tranquille des années 1960 introduit un virage très important pour les enseignants par rapport aux décennies précédentes. En quelques années, un nombre de mesures et de réformes du système d'enseignement scolaire font en sorte que les enseignants sont intégrés à la fonction publique et doivent apprendre à se former dans les universités et à travailler dans un environnement institutionnel et socioculturel complètement nouveau : « Ce nouvel environnement, c'est largement celui de l'État éducateur qui chapeaute un nouveau système scolaire modernisé, lui-même porteur de nouvelles aspirations sociales et de courants culturels pour la plupart nouveaux au Québec. »²⁹ Depuis, « le gouvernement assure une reconnaissance légale de la formation des enseignants et une certaine exclusivité d'exercice pour ceux-ci par le règlement 4, relatif au permis et au brevet d'enseignement, promulgué en 1966 et mis en application en 1970 ». ³⁰ Or, au cours des années 1980, une réforme de l'éducation et des programmes scolaires arrive à un mauvais moment pour la profession enseignante, car en 1982 la Loi 70 a réduit les salaires des enseignants de 19,5 % et la Loi 105 a imposé par décret des conventions collectives dans le secteur public pour trois ans.³¹ Cette dernière loi a notamment augmenté les effectifs des classes et diminué le nombre d'enseignants; les surnuméraires ne toucheraient plus le 100 % de leur salaire. Le gouvernement a également voulu réduire le nombre de postes d'enseignants

d'environ 10 % au cours des trois années de la convention.³² Ainsi, en 1983, des syndicats d'enseignants affiliés à la Corporation de l'enseignement du Québec (CEQ) font la grève, la plus amère qu'on ait vue depuis longtemps. Il a fallu une loi très dure, la Loi 111, qui a menacé les grévistes de perte d'ancienneté et même de congédiement et a obligé le retour au travail au bout de trois semaines.³³

Enfin, la réforme des années 1980 et le contexte de travail des enseignants en général à l'époque ont été un amalgame de résistances, de blocages et de détérioration des conditions de travail. En 1984, le Conseil supérieur de l'éducation³⁴ a fait état de plusieurs problématiques du milieu du travail des enseignants, expliquant que les nombreux changements en cours dans le système d'éducation avaient rendu la tâche des enseignants beaucoup plus lourde et complexe que la population ne le croyait généralement. Pour le Conseil, le milieu scolaire de l'époque a laissé le personnel enseignant démoralisé, démotivé, inquiet et essoufflé, et près des deux tiers des enseignants, dans certains milieux, affirmaient vouloir quitter la profession si l'opportunité se présentait. De plus, depuis les changements majeurs apportés à la formation des enseignants dans la foulée du rapport Parent et mis à part deux additions qui concernaient le libellé des formules de permis et de brevets apportées en 1969 et en 1970, le règlement numéro 4 de 1966 n'avait subi aucune modification depuis sa promulgation.³⁵

C'est durant les années 1990 qu'une nouvelle réforme de la formation des enseignants est réalisée au Québec et, en 1992, le ministère se donne des moyens de mieux contrôler les contenus de la formation avec la création du Comité d'agrément des programmes de formation des enseignants (CAPFE), qui, dès lors, vérifie et recommande ou non l'approbation des programmes, ou leur rectification.³⁶ Ce comité est composé de neuf membres, dont trois sont des enseignants. Par ailleurs, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) voit le jour en 1993, mais il n'est officiellement reconnu par la Loi sur l'instruction publique qu'en 1997. Il est composé en partie d'enseignants (six enseignants sur seize membres au total) et son mandat est de conseiller le ministre de l'Éducation sur toutes les questions concernant la formation à l'enseignement. Ainsi, le COFPE, « tout comme le CAPFE, fait partie des instances créées au cours des années 1990 afin de favoriser la participation du personnel enseignant à la gestion de la formation et de la profession enseignante, et de développer davantage de concertation entre les différents partenaires (personnel enseignant, milieu universitaire, MELS) ». ³⁷ La création d'un ordre professionnel des enseignants au Québec a fait partie du débat à l'époque. Dans son rapport de 1991, le Conseil supérieur de l'éducation a posé les balises du professionnalisme enseignant, la première étant en lien avec la situation des professions libérales. En effet, selon le Conseil, la profession enseignante possédait des caractéristiques particulières qui interdisent des comparaisons mécaniques avec ces professions, mais, en même temps, propose de revaloriser la profession enseignante en adoptant des pratiques en usage dans les professions libérales, notamment par « la création d'une corporation professionnelle, l'adoption d'un code d'éthique et un contrôle serré de l'accès à la profession de la part des membres ». ³⁸ Au moment de la Commission des États généraux sur l'éducation (1995–1996), de nombreux

intervenants du milieu de l'éducation au Québec, dont des chercheurs universitaires, ont recommandé la création d'un ordre professionnel des enseignants. Cette instance permettrait, à leurs yeux, non seulement la protection du public, mais aussi le rehaussement du statut professionnel des enseignants. Néanmoins, la Commission a dit à cet égard que les demandes d'amélioration de la qualité seraient bien servies par un mécanisme léger d'évaluation institutionnelle qui ne doit relever ni du ministère de l'Éducation ni des commissions scolaires. Cette voie apparaissait à la Commission plus prometteuse que la création d'un ordre professionnel. Finalement, en 1997, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec s'est adressé à l'Office des professions en vue de constituer un ordre professionnel et, en 2000, la Fédération des comités de parents de la province de Québec a fait part de son appui au projet.³⁹ Un ordre professionnel des enseignants n'a toutefois jamais vu le jour au Québec, même si plusieurs débats se sont poursuivis. La Centrale de l'enseignement du Québec s'est notamment opposée à l'idée, suggérant qu'un ordre professionnel vise notamment la protection du public, et que les législations à cet égard étant déjà nombreuses, une nouvelle structure n'étant pas nécessaire. Pour le syndicat, établir un ordre professionnel va à l'encontre du haussement du statut social de la profession, introduisant de nouveaux mécanismes de contrôle dont il n'a pas besoin.⁴⁰

Ainsi, au Québec, en ce qui a trait aux organisations ou associations des enseignants, c'est le Conseil pédagogique interdisciplinaire qui a préconisé la constitution d'un ordre professionnel dans la province. Par contre, les syndicats se sont toujours opposés à l'idée. La différence entre ces deux types d'organisations, selon Gaétane Deshamais, est que le Conseil n'est pas un organisme à vocation syndicale, il préconise la mise en place de l'ordre dans le but d'assurer la protection du public ainsi que d'établir une organisation adéquate de la profession. Les syndicats, en revanche, représentent les intérêts socioéconomiques des enseignants. Mais, quelle que soit la stratégie, l'objectif ultime est le même : la fermeture du marché. En ce sens, les syndicats rejettent la constitution d'un ordre professionnel pour maintenir le contrôle sur la profession, notamment pour assurer la fermeture du marché de l'enseignement comme résultat d'une longue lutte salariale axée sur l'amélioration des conditions de travail et de stabilité institutionnelle.⁴¹ En 2002, suite à un examen de la demande faite par le Conseil pédagogique, l'Office des professions du Québec, s'est prononcé :

Au terme de cet exercice de consultation, d'analyse et de réflexion, l'Office des professions ne recommande pas la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire, et ce, en dépit du fait que ce secteur d'activité rejoint les critères de constitution d'un tel ordre. L'ajout d'une nouvelle instance de contrôle, fut-elle autogérée comme l'est un ordre professionnel ne paraît pas nécessaire et est rejeté par une majorité d'enseignants. Pour ces motifs que le présent avis énonce et explique, il apparaît aujourd'hui plus pertinent d'apporter des ajustements aux dispositifs en place, ceci afin de doter le milieu de l'enseignement des meilleurs outils pour remplir l'aspect de sa mission qui touche la protection de sa clientèle.⁴²

S'il n'existe pas d'ordre professionnel des enseignants au Québec, l'Office des professions du Québec reconnaît quand même le caractère professionnel de l'enseignement au sens du Code des professions sur cinq plans : sur le plan des connaissances requises, sur le plan de l'autonomie, sur le plan des relations, sur le plan de la confidentialité des renseignements, sur le plan du préjudice ou des dommages. Finalement, à cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation ajoute : « l'avis de l'Office affirme deux choses : d'une part, l'enseignement est une profession; d'autre part, les mécanismes actuels d'encadrement de la profession sont appropriés, moyennant quelques ajustements, et la création d'un ordre professionnel n'est donc pas nécessaire ».⁴³

En 2001 une nouvelle réforme de la formation des enseignants est mise en place. De nombreuses instances décisionnelles ou de conseil ont participé à ce changement, incluant une table renouvelée de concertation regroupant le ministère de l'Éducation et les universités; des tables régionales de concertation ou de suivi de la réforme auxquelles siégeaient des représentants du ministère de l'Éducation, des organismes scolaires, des enseignants et des universités; le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement ainsi que le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.⁴⁴ C'est lors de cette réforme que le ministère de l'Éducation a établi au Québec les douze compétences professionnelles qui doivent guider tous les programmes de formation à l'enseignement dans la foulée de l'approche par compétences qui se développe en Amérique du Nord et en Europe depuis les années 1990. Actuellement, les discussions sur la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ne sont pas terminées, mais la situation reste la même : les initiatives viennent toujours des instances autres que les enseignants eux-mêmes,⁴⁵ car ces derniers, à travers leurs syndicats, continuent de s'opposer à cette idée pour les mêmes raisons qu'au début des années 2000 : ils voient dans l'Ordre un mécanisme de contrôle de leur compétence et de surveillance de leur profession qui ne leur permettrait pas d'améliorer leurs conditions de travail, incluant leur autonomie professionnelle.

2.2 L'Ordre professionnel en Ontario

En Ontario, la première école normale est créée en 1847 et, selon Shirley Van Nuland, la discussion autour de la création d'un ordre professionnel a débuté en 1886. Mais les idées de profession, d'accréditation, de standards, et d'apprentissage professionnel sont apparues bien avant et, depuis le début du XIX^e siècle, les enseignants ontariens se sont rapprochés de leur reconnaissance en tant que professionnels. C'est finalement avec l'adoption du *Teaching Profession Act* en 1944 que le gouvernement ontarien a reconnu l'enseignement en tant que « profession ».⁴⁶ Cette loi a créé l'*Ontario Teachers' Federation* (OTF) qui avait alors le pouvoir d'administrer un code d'éthique et de gérer la suspension ou l'expulsion de ses membres. Par la suite, l'action disciplinaire envers un membre de l'OTF est passée aux mains du département de l'Éducation. L'OTF n'avait pas non plus de pouvoir sur la certification, le développement des standards professionnels des enseignants ou sur l'accréditation des institutions de formation.⁴⁷

En ce qui a trait à la formation, c'est l'*Ontario College of Education* qui détient le monopole de la formation professionnelle des enseignants du secondaire depuis 1920, tandis que les enseignants de l'école primaire sont formés dans les écoles normales, devenues des *Teachers' Colleges*. En 1950, la Commission royale sur l'éducation a longuement évalué les besoins éducatifs de la province de l'Ontario avant de présenter un rapport touchant à plusieurs aspects liés à la formation des enseignants, mieux connu sous le nom de rapport Hope.⁴⁸ Le rapport Hope propose notamment que le *Teaching Profession Act* attribue un statut professionnel aux enseignants, que les fédérations enseignantes soient chargées du développement professionnel des enseignants, et que la profession ne soit pas autorégulée. Le rapport affirme que le département de l'Éducation doit garder la responsabilité de la formation et de la certification, laissant entre les mains du ministre de l'Éducation la responsabilité de la formation professionnelle des enseignants ainsi que l'octroi, l'annulation ou la suspension des permis d'enseignement.⁴⁹

Comme ce fut le cas au Québec, des changements significatifs dans la formation des enseignants ontariens ont dû attendre jusqu'aux années 1960, lorsque le ministre de l'Éducation William Davis a mis en place plusieurs mesures qui ont transformé la formation des enseignants dans cette province.⁵⁰ Deux rapports ont motivé des changements importants à l'époque : le rapport Patten (*Report of the Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers*, 1962), et le rapport McLeod (*Report of the Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers*, 1966). Tout d'abord, le rapport Patten a amené des changements au niveau conceptuel : le gouvernement s'est en effet éloigné de l'image de l'enseignant en tant que transmetteur de connaissances pour se rapprocher de l'enseignant comme « participant », c'est-à-dire une « personne responsable et créative » qualifiée pour faire face aux complexités et subtilités du processus éducatif dans une société démocratique.⁵¹ Le comité qui a rédigé le rapport Patten 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,⁵² 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.⁵³ Pour sa part, le rapport McLeod a recommandé le transfert de la formation des enseignants du primaire à l'université, dans un programme de formation d'une durée de quatre ans menant à un diplôme de baccalauréat ainsi qu'une certification professionnelle. De plus, les programmes de formation pour l'école primaire et secondaire doivent être offerts dans la même faculté ou collège là où c'est possible.⁵⁴ En 1968, le rapport Hall-Dennis cherche lui aussi à octroyer plus de contrôle sur la formation aux universités et aux enseignants mêmes, dans un besoin de reconnaissance de l'enseignement en tant que profession. Le rapport a notamment recommandé que la responsabilité de la formation des enseignants soit partagée entre les universités et un ordre professionnel.⁵⁵ Selon ce rapport, si les universités doivent être responsables de la formation et de l'octroi des diplômes aux enseignants, c'est un *College of Teachers* qui devrait octroyer la licence pour enseigner. Pourtant, le gouvernement conservateur de l'époque n'a pas donné suite aux recommandations suggérant la

création d'un ordre des enseignants ni sur la consolidation des cinq filiales en une seule fédération.⁵⁶

Bien que les années 1970 aient été marquées par des rapports provenant des fédérations enseignantes ainsi que de l'OTF concernant la gouvernance de la profession, ce n'est que dans les années 1980 que le ministère de l'Éducation de l'Ontario a proposé de créer un ordre professionnel des enseignants (exprimé explicitement dans son document *Issues and Directions* de 1980). En 1989, le rapport de Michael Fullan et ses collègues a pour sa part appelé à la création de l'*Ontario Council for Teacher Education*, dont certaines des responsabilités incluent notamment de proposer des recommandations concernant la certification des enseignants et la réalisation d'évaluations cycliques des programmes de formation, et de prendre position sur les grandes questions des politiques de formation, sur l'élaboration de directives, sur le financement de la recherche institutionnelle et de sa diffusion.⁵⁷ Selon Clare Kosnik et Clive Beck, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario créé par le gouvernement en 1996 est une institution très similaire à celle qui a été proposée dans ce rapport de 1989.⁵⁸

Il faut souligner par ailleurs que le rapport de Fullan et de ses collègues a été publié à une époque de controverses sur le contrôle de la professionnalisation de l'enseignement. D'une part, les facultés d'éducation se concentraient sur la relation entre recherche scientifique et pratique, alors que d'autre part, les syndicats des enseignants voulaient débattre de l'autonomie et des conditions de travail des enseignants.⁵⁹ Tel que l'explique Peter Grimmett, les universités commençaient à exercer une sorte d'autogouvernance. Dans cette gouvernance institutionnelle, les formateurs d'enseignants qui réussissent à s'insérer dans la vie universitaire en auraient toutefois oublié leur mission première : former des enseignants. La gouvernance institutionnelle a donc engendré des inquiétudes, à mesure que les universités ont commencé à être perçues non pas comme des partenaires avec le milieu scolaire, mais comme des institutions indépendantes de ce dernier, centrées sur la protection de leurs intérêts et très hiérarchisées.⁶⁰ En 1994, la Commission royale sur l'éducation, mise en place par le Nouveau Parti démocratique alors au pouvoir à Queen's Park, publie le rapport « Pour l'amour d'apprendre » (*For the Love of Learning*). La Commission recommande notamment la création d'un ordre professionnel, et que ses pouvoirs, ses responsabilités ainsi que l'adhésion à l'ordre soient prescrits par la loi : « L'Ordre devrait avoir la responsabilité de fixer les normes de la profession, de délivrer le brevet d'enseignement et d'approuver les programmes d'éducation des enseignantes et enseignants ». ⁶¹ Le rapport suggère aussi que le perfectionnement professionnel soit obligatoire pour tous les enseignants, avec un renouvellement du brevet d'enseignement tous les cinq ans, tout dépendant du rendement satisfaisant et de la participation à des activités de perfectionnement professionnel reconnues par l'Ordre.

À cause du contrôle sur la formation initiale et sur la recertification des enseignants accordé à l'ordre suite aux recommandations du rapport de la Commission royale sur l'éducation, sa mise en place a fait l'objet de certaines critiques. Rebecca Coulter précise notamment une contradiction entre la promotion d'un contrôle bureaucratique et la promotion d'une autonomie enseignante. Selon l'auteure, ce

rapport doit être analysé dans son contexte, soit celui d'un agenda international de réforme (*re-forming*) de la formation des enseignants dans des pays comme le Royaume-Uni, les États-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, et le Canada. Coulter souligne les rapports du *Holmes Group* (1986) et du *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession* (1986) qui ont eu un impact significatif sur la sélection des candidats à l'enseignement et sur leur formation, ainsi que sur le besoin de leur donner un statut professionnel. L'auteure ajoute qu'en Ontario, la Commission royale sur l'éducation a voulu donner ce statut professionnel aux enseignants à travers l'autorégulation de la profession. En ce qui concerne les politiques d'encadrement et de formation des professionnels, cette autorégulation se fait toutefois en collaboration avec l'État alors que ce sont des aspects qu'une profession autorégulée doit elle-même décider de mettre en place.⁶²

En 1995, le gouvernement conservateur de Mike Harris prend le pouvoir. Dans son programme politique intitulé « La révolution du bon sens », le Parti progressiste-conservateur propose notamment de réduire la bureaucratie et les dépenses gouvernementales, de diminuer les impôts, d'éliminer le déficit et d'opérer une rationalisation des services gouvernementaux. Les conservateurs reprennent également le projet du précédent gouvernement néo-démocrate (1990–1995) consistant à établir sur quatre ans le programme du secondaire et à organiser un programme de base s'appuyant sur des normes et des tests uniformes. Le plan comprend aussi la mise en place de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, la fusion des conseils scolaires et la réforme du financement de l'éducation. En fait, les recommandations du rapport de la Commission royale sur l'éducation (1994) ont largement influencé les changements dans le système éducatif ontarien, à plusieurs niveaux, entre 1995 et 2000. Un des projets des néo-démocrates repris par le gouvernement conservateur a été la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.⁶³

Selon Ranu Basu, le gouvernement Harris et « la révolution du bon sens » ont été caractérisés par l'implantation de plusieurs législations, ainsi qu'à l'appel aux émotions et au sens logique du public à travers l'utilisation d'un discours néolibéral et de rhétoriques rationalisées vers l'efficacité de l'éducation et la diminution de dépenses. La mise en place des « quangos », soit des organisations non gouvernementales quasi autonomes (*Quasi Autonomous Non Governmental Organisations*) a été, selon Basu, une des stratégies du gouvernement de Harris : l'*Education Quality and Accountability Office* (EQAO), l'*Education Improvement Commission* (EIC), l'*Ontario Parent Council* ainsi que l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, entrent dans cette catégorie.⁶⁴ Ainsi, la stratégie suppose que les activités de régulation de la qualité réalisées à travers ce type d'organisations seront perçues par le public comme étant justes et sans parti pris. Selon le projet de loi 31, l'Ordre devait ainsi avoir l'autorité d'agréer des programmes de formation des enseignants, de certifier ces derniers, et d'établir des normes professionnelles et de discipline. Bien que certains de ces aspects étaient autrefois gérés par le ministère de l'Éducation, d'autres tels que la conduite professionnelle sont plutôt du ressort des fédérations d'enseignants.⁶⁵ La structure originale du conseil de direction de l'Ordre a toutefois causé des conflits puisque les enseignants ne constituent pas la majorité de ses

membres. Cela allant à l'encontre du principe d'autorégulation des professions selon les syndicats. Comme l'explique Van Nuland, la Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a touché plusieurs sections dans des législations éducatives, notamment celles concernant les enseignants, leur travail et leur formation; ce qui a amené des inquiétudes pour les fédérations des enseignants de la province.⁶⁶ L'établissement d'un ordre professionnel des enseignants en Ontario n'a pas été une tâche facile. Comme l'a analysé Van Nuland, il y a eu un grand nombre de blocages, mais aussi des appuis à l'idée. Mais malgré plusieurs rapports et mémoires provenant des fédérations enseignantes,⁶⁷ la Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (projet de loi 31) est promulguée le 5 juillet 1996. Cette loi crée l'ordre « et lui confère le mandat d'accorder l'autorisation d'enseigner en Ontario, d'établir et de faire respecter des normes professionnelles, de mettre en œuvre un processus disciplinaire et d'agréer les programmes de formation en enseignement ».⁶⁸ L'ordre ouvre ses portes le 20 mai 1997.

Par ailleurs, c'est en 1999 que le gouvernement conservateur publie le document *Blueprint: Mike Harris's Plan to Keep Ontario on the Right Track* dans lequel il annonce la mise en place d'un programme obligatoire d'évaluation des enseignants. Durant les quatre années suivantes, le gouvernement Harris cherche à mettre en place cette politique controversée, en dépit des objections des fédérations syndicales enseignantes. L'ordre professionnel nouvellement créé s'est ainsi retrouvé coincé entre un gouvernement souhaitant l'utiliser afin d'implanter sa politique et ses membres qui s'y opposent.⁶⁹ De ce fait, l'*Ontario Teacher Qualifying Test* (OTQT) a été mis en place par le gouvernement au début des années 2000 et devait prendre effet en 2001.⁷⁰ Il s'agit d'un examen destiné aux nouveaux diplômés des programmes universitaires, qui leur permet de recevoir leurs certificats d'enseignement. Les enseignants expérimentés, eux, doivent être évalués par les directeurs d'école et suivre des cours de formation continue tous les cinq ans. Le test pour les nouveaux diplômés est administré pour la première fois en avril 2002 et les contenus de l'examen sont basés sur les normes d'exercice de la profession enseignante développées par l'ordre professionnel en 1999.

D'une durée de quatre heures, l'évaluation mesure spécifiquement deux sections des normes de l'ordre, soit les connaissances professionnelles (*professional knowledge*) et la pratique professionnelle (*teaching practice*). Il consiste en une série de questions à choix multiples, d'études de cas, et de courtes questions à développement. Le format du test a été critiqué parce qu'il ne pouvait pas mesurer effectivement toutes les connaissances et les compétences que les enseignants développent dans leurs programmes de formation.⁷¹ Les syndicats des enseignants se sont aussi opposés à l'évaluation, soulignant que les enseignants sont déjà formés dans les universités à travers des programmes accrédités par l'ordre, ce qui remet par ailleurs le processus d'agrément de cette entité en question. Bien que les facultés d'éducation aient restructuré leurs programmes de formation selon les normes établies par l'ordre professionnel, des interprétations de ces normes peuvent varier d'un programme à l'autre. Une des critiques faites à cette évaluation a donc été que les facultés d'éducation peuvent être forcées d'adapter leurs programmes de formation selon des interprétations particulières des normes professionnelles mises en place dans les évaluations,

dans un effort pour maximiser les chances de leurs diplômés de passer les examens. Cela était alors perçu comme une menace à leur autonomie institutionnelle. L'ordre se retrouve aussi dans une position difficile, puisqu'il n'a jamais été consulté sur la mise en place de ce processus d'évaluation et qu'il doit néanmoins se charger de son implantation. En 2003, pourtant, seule une partie du programme d'évaluation a été réellement mise en place. Œuvrant en coulisses, les enseignants ont contribué à la défaite du gouvernement Harris lors des élections provinciales suivantes.⁷² Prenant le pouvoir à l'automne 2003, le Parti libéral dirigé par Dalton McGuinty n'a pas réussi à obtenir de consensus entre le ministère de l'Éducation, l'*Ontario Association of Deans of Education* (OADE) et l'Ordre professionnel, à propos d'un nouveau format d'évaluation des enseignants. Notons par ailleurs que le contrat avec la firme américaine *Educational Testing Service* (ETS) arrivait à échéance. C'est dans ce contexte que le nouveau ministre de l'Éducation, Gerard Kennedy, décide ainsi de mettre fin à l'OTQT en novembre 2004. L'OTQT a été finalement remplacé en 2006 par le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant—PIPNE, basé sur des observations en classe réalisées par les directions d'école et des rencontres d'évaluation.⁷³

3. Une gouvernance politique et une gouvernance corporative

Pour ce qui est des enseignants, il est clair que c'est l'État qui s'est chargé d'organiser et de légitimer la profession. À la différence de plusieurs groupes professionnels analysés par les sociologues, dont les médecins, les architectes et les comptables,⁷⁴ qui ont eux-mêmes lutté pour se faire reconnaître leur statut, les luttes des enseignants ont été marquées historiquement par la défense de leurs conditions d'emploi et se sont surtout opposées, au Québec comme en Ontario, à la mise en place (ou plutôt à l'imposition) des ordres professionnels. Les enseignants ont réussi dans cette opposition au Québec, mais pas en Ontario.

Cette analyse nous a permis de présenter les dynamiques entre la profession enseignante et l'État qui permettent de comprendre le développement de cette profession dans ces deux contextes. En premier lieu, si nous trouvons certaines différences entre les deux provinces, par exemple une gouvernance dite « professionnelle » en Ontario et une gouvernance « politique »⁷⁵ au Québec,⁷⁶ dans les deux cas, la reconnaissance du « statut professionnel » des enseignants provient directement de l'État. Cette reconnaissance est octroyée à la profession enseignante à travers plusieurs initiatives étatiques : universitarisation de la formation, mise en place de standards de formation, réglementation d'accès à la profession et, finalement, dans le cas de l'Ontario, mise en place d'un organisme professionnel reconnu : l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Dans ce cas, nous sommes d'accord avec Grimmett pour dire que la mise en place d'un contrôle professionnel en Ontario a été « ironique », car le virage vers le contrôle professionnel à travers l'articulation des standards est né dans un contexte politique de dérégulation.⁷⁷ L'ordre professionnel s'est vu engagé dans le mouvement de professionnalisation, mais ce système de contrôle a été perçu par les formateurs des enseignants comme étant centré sur les aspects bureaucratiques

d'une fonction régulatrice de la formation, au lieu de favoriser l'apprentissage professionnel. De ce fait, si Grimmett considère le cas de l'Ontario comme étant une gouvernance dite « professionnelle » à cause de l'existence d'un ordre professionnel; mais également « problématique », à cause des aspects bureaucratiques de régulation de la certification des enseignants, nous considérons que cette structure peut plutôt être conceptualisée comme un « quango », soit une organisation non gouvernementale quasi autonome (*Quasi Autonomous Non Governmental Organisation*).⁷⁸ De plus, nous estimons qu'il s'agit d'une « protection corporative »,⁷⁹ soit une forme de contrôle exercé par l'État sur un type d'activité crucial, soit les services aux personnes qui incluent le secteur de l'éducation.⁸⁰ De ce fait, une autonomie relative est accordée aux professions par un État « corporatiste » qui utilise des formes anciennes de professionnalisation (corps, confréries, associations professionnelles) et des idéologies (mission, vocation, service public) pour s'assurer que les mécanismes de contrôle soient reproduits par les groupes professionnels. Les professions reconnues par des associations remplissent donc ce rôle de reproduction du contrôle étatique et les « quangos »⁸¹ entrent dans cette catégorie propre à la thèse de Johnson sur la « protection corporative ». Donc si la gouvernance de la profession en Ontario peut être davantage interprétée comme « corporative »⁸² que comme « professionnelle », l'argument de Jon Young et Peter Grimmett à propos de la gouvernance de la profession enseignante au Canada devient plus que pertinent : « the Canadian literature on colleges of teachers points to the complexities associated with a professional model of governance for teacher education ».⁸³ Cela dit, si la gouvernance « professionnelle » des enseignants est complexe au Canada, elle pourrait en être moins que dans d'autres contextes comme les États-Unis ou l'Angleterre dont l'État a pris beaucoup plus de contrôle sur la formation et la profession des enseignants :

Canadian provinces have not, for example, experienced the level of government intervention seen in England (Furlong, 2005), nor have they shown any appetite to move away from exclusively university- or degree-based entry into the profession as has occurred in the USA through “alternative routes into teaching” (Feistritzer & Haar, 2008; Grossman & Loeb, 2008).⁸⁴

Par ailleurs, dans les deux cas étudiés (Québec et Ontario), les changements que l'État met en place dans la profession enseignante dans les deux provinces depuis les années 1960 font partie de changements plus larges intégrés dans le cadre de réformes éducatives (démocratisation du système scolaire public, rationalisation des structures scolaires, lien entre l'éducation et l'insertion sociale, etc.) qui font foi de la modernisation de plusieurs structures de services publics et qui vont se poursuivre pendant plusieurs décennies ayant des influences variées sur le statut professionnel des enseignants. Ces changements ne sont pas exclusifs à ces deux provinces, bien sûr. Bob Moon explique par exemple que l'État dans plusieurs contextes sociaux a démontré un intérêt plus important envers la formation des enseignants pendant les années 1990 que dans les cent années précédentes. Les vingt dernières années ont en effet été témoins d'une action sans précédent de l'activité gouvernementale législative

et réglementaire de la formation des enseignants. Par exemple, dans plusieurs pays la période 1970–2000 est placée sous le signe de l'intégration de la formation des enseignants à l'université. La vitesse de cette transition varie d'un pays à l'autre, mais le processus d'universitarisation a maintenant eu lieu dans la plupart des pays de l'Europe et de l'Amérique du Nord aussi aux mains de l'État, ce dernier exerçant des influences importantes sur le curriculum de formation. Dans le cas de l'Amérique latine, il est aussi possible d'observer des évolutions semblables, mais les écoles normales existent encore pour répondre à des besoins de formation des enseignants dans les milieux ruraux.⁸⁵

Ainsi, l'encadrement de la formation et de l'accréditation des enseignants dans ces pays se trouve aussi géré par l'État. Selon Moon, dans le cas des pays européens comme l'Allemagne, l'ancienne formation dans les écoles normales est passée à travers un processus d'académisation et la formation universitaire ensuite à travers un processus de « pédagogisation ». Avec la régulation par l'État dans les pays européens, on a aussi exigé que la moitié du temps de formation des enseignants se passe dans les écoles, incluant la mise en place des stages de formation.⁸⁶ Si la formation demeure aux mains des universités dans la plupart des pays, les gouvernements ont conservé un contrôle important sur celle-ci. Ces tendances ainsi observées dans le cas québécois et ontarien, concernant le rôle de l'État, s'avèrent donc communes à plusieurs contextes.

Par ailleurs, le curriculum de formation des enseignants a aussi provoqué des controverses dans les pays européens. Le passage d'un curriculum orienté vers la pratique dans les écoles normales vers un curriculum académique pris en charge par les universités a stimulé le développement d'une formation basée sur la recherche et la théorie.⁸⁷ Comme au Québec et en Ontario, les tentatives visant à équilibrer la théorie et la pratique en Europe ont, à des moments différents et dans des lieux différents, dominé le débat sur la fonction et le but de la formation des enseignants. Les formateurs d'enseignants se sont retrouvés entre des pressions contradictoires. Les ministères, les écoles, et parfois les parents, ont fait pression pour que les programmes soient orientés vers la pratique en classe et le développement des compétences pédagogiques. Pourtant, les formateurs d'enseignants ont également eu à concourir pour le statut et le prestige envers les attentes très différentes du monde académique.

Conclusion

L'organisation actuelle des programmes de formation des enseignants au Québec et en Ontario, ainsi que les conceptions du « professionnel » et le savoir transmis par les universités, ne peuvent pas être compris sans tenir compte du rôle important qu'a eu et qu'a encore l'État dans la professionnalisation des enseignants. Une brève analyse de l'histoire de la gouvernance de la formation des enseignants permet de dégager certaines différences importantes entre ces deux provinces, notamment entre une gouvernance que nous pouvons appeler « politique » au Québec⁸⁸ et une gouvernance « corporative » en Ontario.⁸⁹ L'observation de ce qui se passe dans d'autres contextes permet néanmoins de constater que l'État s'intéresse de plus en

plus à la professionnalisation de l'enseignement; une tendance visible en Europe et en Amérique du Nord surtout depuis les années 1990. Enfin, cette tendance diffère amplement de l'histoire d'autres professions mieux établies comme la médecine et le droit qui, dans plusieurs contextes occidentaux, ont elles-mêmes pris en main leur propre professionnalisation à travers des stratégies de négociation avec l'État.⁹⁰ Dans le cas de l'enseignement, la lutte a été plutôt dédiée à la défense des droits de travail des professionnels de l'éducation, notamment à travers les syndicats.

Finalement, même si nous tentons d'expliquer la professionnalisation de l'enseignement à travers une analyse du rôle de l'État dans ce processus, il faut souligner que la professionnalisation d'un groupe de métier ne peut pas être considérée comme un processus linéaire avec un point exact de début et de fin; il n'existe pas non plus de modèle fixe permettant d'établir ce qui est une profession, car ce statut est lié à plusieurs développements historiques, sociaux, économiques et politiques qui l'influencent; ce statut est aussi lié à des rapports de force qui ne sont pas toujours évidents à établir.⁹¹ Ces aspects conflictuels font en sorte que la professionnalisation est remplie de singularités et de relativités, et que dans un contexte spécifique, à un moment historique donné, les enseignants peuvent réussir à améliorer leur statut professionnel sur plusieurs aspects (conditions d'emploi, marché fermé, monopole, salaire) et que sur d'autres ils n'acquièrent pas encore le plein contrôle de leur profession (savoirs et standards de formation, autonomie professionnelle, reconnaissance sociale). Les développements des professions ne sont donc pas des processus linéaires et stables, puisqu'ils dépendent des évolutions historiques des sociétés dans lesquelles les professions se trouvent, modelant de la sorte leurs structures et rapports vis-à-vis l'État et vis-à-vis les personnes prises en charge par les professionnels.

Annexe

**Le rôle de l'État dans l'encadrement de la profession enseignante
au Québec et en Ontario de 1960 à 2000**

Corpus documentaire

QUÉBEC (N = 37)			
Auteur / Organisme	Titre	Année	Type
Documents politiques (N = 22)			
Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec	Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Première partie ou Tome I. Les structures supérieures du système scolaire.	1963	Publication gouvernementale
Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec	Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie ou Tome II. Les structures pédagogiques du système scolaire, A – Les structures et les niveaux d'enseignement.	1964	Publication gouvernementale
Conseil supérieur de l'éducation	L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire. Rapport annuel 1965/66 et 1966/67.	1967	Publication gouvernementale
Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation	L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert.	1977	Publication gouvernementale
Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation	L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action.	1979	Publication gouvernementale
Camille Laurin (Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation)	L'enseignante et l'enseignant : des professionnels.	1981	Publication gouvernementale
Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation	L'école québécoise : une école communautaire et responsable.	1982	Publication gouvernementale
Conseil supérieur de l'éducation	La condition enseignante. Avis au ministre de l'éducation.	1984	Publication gouvernementale
Conseil supérieur de l'éducation	L'admission à la pratique de l'enseignement : projets de modifications au Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement. Avis au ministre de l'Éducation.	1988	Publication gouvernementale

Conseil supérieur de l'éducation	Rapport annuel 1990–1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social.	1991	Publication gouvernementale
Gouvernement du Québec	La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues.	1994	Publication gouvernementale
Gouvernement du Québec. Commission des États généraux sur l'éducation	Les États généraux sur l'éducation 1995–1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation.	1996	Publication gouvernementale
Conseil supérieur de l'éducation	L'autorisation d'enseigner : Le projet d'un règlement refondu. Avis à la ministre de l'Éducation.	1997	Publication gouvernementale
Gouvernement du Québec. Groupe de travail sur la réforme du curriculum	Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum.	1997	Publication gouvernementale
Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation	L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative.	1997	Publication gouvernementale
Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation	Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation.	1997	Publication gouvernementale
Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation	La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.	2001	Publication gouvernementale
Gouvernement du Québec	Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants.	2002	Publication gouvernementale
Gouvernement du Québec	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).	2003	Publication gouvernementale
Conseil supérieur de l'éducation	Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'éducation.	2004	Publication gouvernementale
Conseil supérieur de l'éducation	Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science.	2014	Publication gouvernementale
Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement – CAPFE	Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec. Bilan des visites de suivi.	2015	Publication gouvernementale

Travaux de recherche (N = 15)			
Adélard Desrosiers	Les écoles normales primaires de la province de Québec et leurs œuvres complémentaires. Récit des fêtes jubilaires de l'École normale Jacques-Cartier, 1857–1907.	1909	Livre
Louis-Philippe Audet	Bilan de la réforme scolaire au Québec, 1959–1969.	1969	Livre
Henry Milner	La réforme scolaire au Québec.	1984	Livre
M'hammed Mellouki	L'évolution des programmes de formation des enseignants au Québec de 1930–1960 : Un cas de rupture idéologique.	1990	Article de journal
M'hammed Mellouki	Les discours sur le savoir enseignant au Québec : quelques repères socio-historiques, 1930–1989.	1990	Article de journal
Claude Lessard	La réforme de la formation des maîtres au Québec : un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire.	1998	Chapitre de livre
Maurice Tardif, Claude Lessard et Clermont Gauthier	Introduction.	1998	Chapitre de livre
Clermont Gauthier et M'hammed Mellouki	La formation des enseignants au Québec : origine, émergence et perspectives.	2005	Chapitre de livre
Jean-Pierre Charland	Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre du clocher à l'économie du savoir.	2005	Livre
Claude Lessard	Réformes du curriculum et le rôle de l'État pédagogue : jusqu'où prescrire le travail enseignant?	2007	Chapitre de livre
Claude Lessard et David D'Arrioso	L'universitarisation de la formation des enseignants. Exemple du Québec.	2010	Article de journal
Yves Lenoir	La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. Un regard sociohistorique.	2010	Article de journal
Caroline Riches, Fiona Benson, et Elizabeth Wood	An Intricate Dance : Achieving Balance in an Emergent Master's Degree Teacher Education Program.	2013	Chapitre de livre
Lynn Thomas et Julie Desjardins	Teacher Education in Quebec : A Critical Examination of a Competency-Based Approach.	2013	Chapitre de livre
Maurice Tardif	La condition enseignante au Québec. Du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique.	2013	Livre

ONTARIO (N = 33)			
Auteur / Organisme	Titre	Année	Type
Documents politiques (N = 16)			
Royal Commission on Education in Ontario	The Hope Commission : Report of the Royal Commission on Education in Ontario.	1950	Publication gouvernementale
Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers	Report of the Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers.	1962	Publication gouvernementale
Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers	Report of the Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers.	1966	Publication gouvernementale
Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario	Living and Learning : The Report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario.	1968	Publication gouvernementale
Gouvernement de l'Ontario	Questions et orientations. Réponse au rapport final de la Commission d'enquête sur la baisse des effectifs dans les écoles de l'Ontario.	1980	Publication gouvernementale
Michael Fullan, Michael Connelly et Nancy Watson	La formation des enseignants en Ontario : Méthodes actuelles et perspectives d'avenir.	1989	Rapport
Commission royale sur l'éducation	Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation volume III : Les éducateurs, les éducatrices.	1994	Publication gouvernementale
Mike Harris	Blueprint : Mike Harris' Plan to Keep Ontario on the Right Track.	1999	Publication gouvernementale
Gouvernement de l'Ontario	Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. L.O), 1996, chap. 12.	2011	Publication gouvernementale
Gouvernement de l'Ontario	Système d'évaluation du rendement du personnel enseignant.	2012	Publication gouvernementale
Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	Historique de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.	2015	Publication gouvernementale
Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	Normes d'exercice de la profession enseignante.	2015	Publication gouvernementale
Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	Normes de déontologie de la profession enseignante.	2015	Publication gouvernementale

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	Guide d'inscription. Exigences à satisfaire pour enseigner les études générales en Ontario, y compris les programmes en plusieurs parties.	2015	Publication gouvernementale
Government of Ontario. Ministry of Government and Consumer Services	Ontario. Department of Education. History and Function.	s.d.	Publication gouvernementale
Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	Pleins feux sur le programme de formation à l'enseignement prolongé.	s.d.	Publication gouvernementale
Travaux de recherche (N = 17)			
George William Ross	The School System of Ontario (Canada) : Its History and Distinctive Features.	1896	Livre
Rebecca Priegert Coulter	Re-certification : Inspection by Another Name?	1996	Chapitre de livre
Shirley Van Nuland	The Development of the Ontario College of Teachers.	1998	Thèse
Stephen B. Lawton, George J. Bedard, Duncan K. MacLellan et Li Xiaobin	Teachers' Unions in Canada.	1999	Livre
Clare Kosnik et Clive Beck	Current Trends in Teacher Education in Ontario.	2001	Article de journal
Ruth A. Childs, Maura Ross et Andrew Jaciw	Initial Teacher Certification Testing : Preservice Teachers' Experiences and Perceptions.	2002	Article de journal
Elizabeth Smyth	"It should be the centre ... of professional training in education" : The Faculty of Education of the University of Toronto : 1871-1996.	2003	Article de journal
Ranu Basu	The Rationalization of Neoliberalism in Ontario's Public Education System, 1995-2000.	2004	Article de journal
Larry A. Glassford	A Triumph of Politics over Pedagogy? The Case of the Ontario Teacher Qualifying Test, 2000-2005.	2005	Article de journal
Ruth A. Childs et Barbara Bower	Teacher Testing and Certification : An Historical Perspective from Ontario.	2006	Article de journal
Larry A. Glassford	Quality Assurance or Election Fodder? The Politics of Teacher Testing in Ontario, 1999-2003.	2007	Article de journal
Stephen Anderson et Sonia Ben Jaafar	Policy Narrative for Ontario.	2007	Chapitre de livre
Peter Grimmett	Canada.	2008	Chapitre de livre
Peter Grimmett	The Governance of Canadian Teacher Education. A Macro-Political Perspective.	2009	Chapitre de livre
Julian Kitchen et Diana Petrarca	Teacher Preparation in Ontario : A History.	2013	Article de journal
Julian Kitchen et Diana Petrarca	Initial Teacher Education in Ontario : On the Cusp of Change.	2015	Chapitre de livre
Lynn Thomas et Ruth Kane	Reforms in Teacher Education in Quebec and Ontario : Restructuring vs Reconceptualization.	2015	Chapitre de livre
Nombre total de documents :		70	

Notes

- 1 Cette recherche réalisée dans le cadre d'une thèse doctorale a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
- 2 Statistique Canada, « Population par année, par province et territoire, tableau 051-0001 » (2016), [en ligne] <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l02/cst01/demo02a-fra.htm>.
- 3 Statistique Canada, « Emploi, services d'enseignement et services connexes, par province et territoire. Employés » (2016), [en ligne] <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l02/cst01/educ04-fra.htm>.
- 4 Avec un modèle à diplôme unique, les étudiants obtiennent un B.Éd. après quatre ans de formation et n'ont pas besoin d'autres diplômes pour avoir un permis d'enseignement.
- 5 Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), *Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec. Bilan des visites de suivi* (Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).
- 6 Le programme consécutif, tel que le Baccalauréat en Éducation (B.Éd.), s'obtient en tant que deuxième diplôme. Les candidats à ce type de programmes doivent déjà posséder un diplôme de 1^{er} cycle (comme un Baccalauréat en Arts), avant de pouvoir accéder à ce programme. Dépendamment de l'université, ce type de programmes peut avoir une durée allant de huit mois à deux ans. Le programme intégré ou simultané est un programme de 1^{er} cycle d'une durée de quatre à six ans. Les étudiants dans ces programmes obtiennent un B.Éd. en même temps qu'un autre diplôme de 1^{er} cycle (par exemple un Baccalauréat en Sciences).
- 7 Robert Crocker et David Dibbon, *Teacher Education in Canada. A Baseline Study* (Canada : Society for the Advancement of Excellence in Education, 2008).
- 8 Emmanuel Quenson et Solène Coursaget, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes* (Toulouse : Octares, 2012).
- 9 Sacks, 1983, cité dans Christian Maroy et Branka Cattonar, « Professionnalisation ou Déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique », *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 5, no. 3 (2002) : 394-423.
- 10 Magali Sarfati Larson, *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis* (Berkeley : University of California Press, 1977).
- 11 Eliot Freidson, *Professional Powers : A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. (Chicago : University of Chicago Press, 1986); Andrew Abbott, *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour* (Chicago : University of Chicago Press, 1988); Keith M. Macdonald, *The Sociology of the Professions* (Londres : SAGE, 1995); Maria Malatesta, *Professionisti e gentiluomini. Storia delle professioni nell'Europa contemporanea* (Turin : Einaudi, 2006).
- 12 Florent Champy, *La sociologie des professions* (Paris : Presses Universitaires de France, 2012).
- 13 Keith M. Macdonald, *op. cit.*
- 14 Eliot Freidson, *op. cit.*
- 15 *Ibid.*
- 16 *Ibid.*
- 17 Claude Dubar, Pierre Tripier, et Valérie Boussard, *Sociologie des professions* (Paris : Armand Colin, 2011).
- 18 L'Accord de libre-échange canadien (ALEC) réaffirme les dispositions et les obligations relatives à la mobilité de la main-d'œuvre établies en vertu de l'Accord sur le commerce intérieur (ACI) de 1995 qui permet aux travailleurs qualifiés dans une province d'avoir des opportunités d'emploi semblables dans une autre. Selon les chercheurs ici cités (voir

- citation #19), l'ACI était un facteur qui complexifiait le contexte de la formation des enseignants au Canada, car la formation des enseignants diffère selon la province, mais les opportunités d'emploi devraient être semblables à travers le pays. C'est le même cas avec l'ALEC.
- 19 Peter P. Grimmett, Jon C. Young, et Claude Lessard, *Teacher Certification and the Professional Status of Teaching in North America : The New Battleground for Public Education* (Charlotte : Information Age Publishing, 2012); Dick Henley et Jon C. Young, « Trading in Education : The Agreement of Internal Trade, Labour Mobility and Teacher Certification in Canada », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, no. 91, (2009) : 1–27; Shirley Van Nuland, « Teacher education in Canada », *Journal of Education for Teaching* 37, no. 4 (2011) : 409–421.
 - 20 Peter P. Grimmett, « Canada », dans Tom O'Donoghue et Clive Whitehead, dirs, *Teacher Education in the English Speaking World* (United States : Information Age Publishing, 2008), 23.
 - 21 La recherche a été réalisée sur l'Internet par l'entremise de moteurs de recherche comme Google et Google Scholar. Nous avons également consulté des sites Internet gouvernementaux (plus spécifiquement la page du ministère de l'Éducation du Québec et de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario). Des bases de données telles qu'ERIC, FRANCIS et CBCA ont aussi été consultées dans le but d'identifier des documents pertinents portant sur la description des politiques et des standards de formation des enseignants dans les deux provinces. Suite à cette recherche documentaire, la discussion présentée dans cet article est basée sur un ensemble de 70 documents, dont 37 traitent du Québec et 33 de l'Ontario. Les documents consultés se trouvent en annexe.
 - 22 Maurice Tardif, *La condition enseignante au Québec. Du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique* (Québec : Presses de l'Université Laval, 2013).
 - 23 Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent). Première partie ou Tome I. Les structures supérieures du système scolaire* (Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963), 145.
 - 24 Maurice Tardif, *op. cit.*
 - 25 Gouvernement du Québec, *L'école québécoise : une école communautaire et responsable* (Québec : Service général des communications du ministère de l'Éducation, 1982).
 - 26 Camille Laurin, *L'enseignante et l'enseignant : des professionnels* (Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1981).
 - 27 *Ibid.*
 - 28 Maurice Tardif, *op. cit.*
 - 29 Maurice Tardif, *op. cit.*, 77
 - 30 Conseil supérieur de l'éducation, *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation* (Québec : Le Conseil, 2004), 15.
 - 31 Maurice Tardif, *op. cit.*
 - 32 Henry Milner et Jean-Pierre Fournier (trad.), *La réforme scolaire au Québec* (1984), *Les Classiques des sciences sociales*, [en ligne] <http://classiques.uqac.ca/>.
 - 33 *Ibid.*
 - 34 Conseil supérieur de l'éducation, *La condition enseignante. Avis au ministre de l'Éducation* (Québec : Le Conseil, 1984).
 - 35 Conseil supérieur de l'éducation, *L'admission à la pratique de l'enseignement : projets de modifications au Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement. Avis au ministre de l'Éducation* (Québec : Le Conseil, 1988).

- 36 Jean-Pierre Charland, *Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre du clocher à l'économie du savoir* (Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique, 2005).
- 37 Conseil supérieur de l'éducation, *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science* (Québec : Le Conseil, 2014), 38.
- 38 Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1990–1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social* (Québec : Le Conseil, 1991), 26.
- 39 Gouvernement du Québec, *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants* (Québec : Office des professions du Québec, 2002).
- 40 Jean-Pierre Charland, *op. cit.*
- 41 Gaétane Deshamais, *La professionnalisation : entre la protection du public et l'intérêt des professionnels*, mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 2006.
- 42 Gouvernement du Québec, *op. cit.*, 2002, 6
- 43 Conseil supérieur de l'éducation, *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation* (Québec : Le Conseil, 2004), 26.
- 44 Gouvernement du Québec, *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 : Ministère de l'Éducation, 2003).
- 45 Par exemple, en 2017, la Commission-Jeunesse du Parti libéral du Québec a relancé le débat sur l'ordre professionnel des enseignants au Québec. Voir : Mathieu Dion, « Les jeunes libéraux vont débattre d'un ordre pour les enseignants », *Radio-Canada* [en ligne], <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1049097/jeunes-liberaux-congres-ordre-professionnel-enseignants>.
- 46 Shirley Van Nuland, *The development of the Ontario College of Teachers*, thèse de doctorat, University of Toronto, 1998.
- 47 *Ibid.*
- 48 Royal Commission on Education in Ontario, *The Hope Commission : Report of the Royal Commission on Education in Ontario* (Toronto : King's Printer, 1950).
- 49 *Ibid.*
- 50 Royal Commission on Education in Ontario, « Teacher Preparation in Ontario : A History », *Teaching and Learning* 8, no. 1 (2013) : 56–71.
- 51 Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers, 1962, cité dans Julian Kitchen et Diana Petrarca, « Initial Teacher Education in Ontario : On the Cusp of Change », dans Thomas Falkenberg, dir., *Handbook of Canadian Research in Initial Teacher Education* (Canadian Association for Teacher Education, 2015).
- 52 Elizabeth Smyth, « "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* 3–4, (2003) : 135–152.
- 53 Julian Kitchen et Diana Petrarca, *op. cit.*
- 54 Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers, *Report of the Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers* (Toronto : Ontario Department of Education, 1966).
- 55 Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario, *Living and Learning : The Report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario* (Toronto : Ontario Department of Education, 1968).
- 56 Shirley Van Nuland, 1998, *op. cit.*

- 57 Michael Fullan, Michael Connelly, et Nancy Watson, *La formation des enseignants en Ontario : Méthodes actuelles et perspectives d'avenir* (Toronto : Ministère des Collèges et Universités/Ministère de l'Éducation, 1989).
- 58 Clare Kosnik et Clive Beck, « Current Trends in Teacher Education in Ontario », *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development* 4, no. 1 (2001) : 55–76.
- 59 Julian Kitchen et Diana Petrarca, *op. cit.*
- 60 Peter P. Grimmett, 2008, *op. cit.*
- 61 Commission royale sur l'éducation, *Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation. Volume III, Les éducateurs, les éducatrices* (Toronto : Imprimeur de la Reine, 1994), 14.
- 62 Rebecca Priegert Coulter, « Re-certification: Inspection by another name? », dans Geoffrey Miburn, dir., *Ring Some Alarm Bells in Ontario. Reactions to the Report of the Royal Commission on Learning*, (London : The Althouse Press, 1996), 125.
- 63 Stephen Anderson et Sonia Ben Jaafar, « Policy Narrative for Ontario », dans Adrienne S. Chan, Donald Fisher, et Kjell Rubenson, dirs, *The Evolution of professionalism : Educational policy in the provinces and territories of Canada* (Vancouver : University of British Columbia, Centre for Policy Studies in Higher Education and Training, 2007), 79.
- 64 Ranu Basu, « The rationalization of neoliberalism in Ontario's public education system, 1995 – 2000 ». *Geoforum* 35 (2004) : 621–634.
- 65 Stephen Anderson et Sonia Ben Jaafar, *op. cit.*
- 66 Shirley Van Nuland, 1998, *op. cit.*
- 67 Voir par exemple les différents rapports qui démontrent la position de la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario ou d'autres associations des enseignants : Legislative Assembly of Ontario, « Ontario Teachers' Federation/Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario », *Standing Committee on Social Development* [en ligne] https://www.ola.org/en/legislative-business/committees/social-development/parliament-36/transcript/committee-transcript-1996-apr-15-1#P229_46922.
- 68 Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, « Historique de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario » (2015), [en ligne] <https://www.oct.ca/fr-ca/about-the-college/what-we-do/college-history>.
- 69 Larry A. Glassford, « Quality Assurance or Election Fodder? – The politics of Teacher Testing in Ontario, 1999–2003 », *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* 19, no. 1 (2007) : 25–52.
- 70 Larry A. Glassford, « A Triumph of Politics over Pedagogy? The Case of the Ontario Teacher Qualifying Test, 2000–2005 », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 45 (2005) : 1–21.
- 71 Ruth A. Childs, et Barbara Bower, « Teacher Testing and Certification : An Historical Perspective from Ontario ». *Journal of Educational Administration and History* 38, no. 3 (2006) : 279–291.
- 72 Larry A. Glassford, 2007, *op. cit.*
- 73 Gouvernement de l'Ontario, « Système d'évaluation du rendement du personnel enseignant », *Ministère de l'Éducation* (2012), [en ligne] <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/appraise.html>.
- 74 Keith M. Macdonald, *op. cit.*
- 75 Selon Gideonse, la gouvernance politique se réfère à une gouvernance plutôt encadrée par les organismes gouvernementaux (les ministères de l'Éducation, par exemple); la gouvernance institutionnelle s'observe là où les institutions (les universités et les facultés d'éducation) ont le plus de pouvoir pour déterminer ce que les enseignants devraient apprendre et comment, et qui peut devenir enseignant. De son côté, la gouvernance professionnelle est celle où les organismes professionnels régissent la formation et la

- certification des enseignants (Gideonse, 1993, cité dans Jon C. Young et Karen Boyd, « More Than Servants of the State? The Governance of Initial Teacher Preparation in Canada in an Era of School Reform », *The Alberta Journal of Educational Research* 56, no. 1 (2010) : 1–18.
- 76 Peter P. Grimmett, « The Governance of Canadian Teacher Education. A Macro-Political Perspective », dans Fiona Beson et Caroline Riches, dirs, *Engaging in Conversation about Ideas in Teacher Education* (New York : Peter Lang, 2009), 157.
- 77 Peter P. Grimmett, 2009, *op. cit.*, 33.
- 78 Ranu Basu, *op. cit.*
- 79 Terrence James Johnson, *Professions and Power* (Londres : Macmillan, 1972).
- 80 Claude Dubar, Pierre Tripier, et Valérie Boussard, *op. cit.*
- 81 Ranu Basu, *op. cit.*
- 82 Terrence James Johnson, *op. cit.*
- 83 Jon C. Young et Peter Grimmett, « Canadian Research on the Governance of Initial Teacher Education », dans Thomas Falkenberg, dir., *Handbook of Canadian Research in Teacher Education* (Canadian Association for Teacher Education, CATE, 2015), 137.
- 84 Jon C. Young et Peter Grimmett, *op. cit.*, 143.
- 85 Maria Mercedes Jiménez Narváez, et Adriana Morales-Perlaza, « La formation pratique des enseignants en Colombie ». *Formation et profession* 23, no. 3 (2015) : 194–201.
- 86 Bob Moon, « A Retrospective View of the National Case Studies on Institutional Approaches to Teacher Education », dans Bob Moon, Lazar Vlasceanu et Leland Conley Barrows, dir., *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe : Current Models and New Developments* (Bucharest : Unesco, 2003), 321.
- 87 Bob Moon, *op. cit.*
- 88 Peter P. Grimmett, 2008, *op. cit.*
- 89 Terrence James Johnson, *op. cit.*
- 90 Claude Dubar, Pierre Tripier, et Valérie Boussard, *op. cit.*
- 91 Il faut notamment souligner que le rôle des syndicats et des associations des enseignants vis-à-vis le gouvernement est analysé de manière très générale dans cet article et qu'une analyse plus fine de la relation entre ces acteurs serait nécessaire pour mieux comprendre leur position concernant le monopole de leur pratique professionnelle. Par ailleurs, les syndicats et associations ne représentent pas nécessairement à leur tour l'ensemble de la profession, faisant en sorte que des analyses microsociologiques soient nécessaires pour mieux comprendre les intérêts des enseignants dans leur singularité.