

V E R S I O N A B R É G É E

UN NOUVEAU SOUFFLE POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Septembre 2004

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

VERSION ABRÉGÉE

UN NOUVEAU SOUFFLE POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Septembre 2004

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'enseignement primaire, composée de :

Robert Céré (président), Yvon Bellemar, Nicole Benoit, Martine Bergeron, David A. Dillon, Guy Faucher, Nicole Genest-Gervais, Pauline Ladouceur, Louise Leduc, Pierre Légaré, Céline Martel, Madeleine Piché, Lude Pierre, Michel Rivest et Suzanne Mainville, coordonnatrice.

ainsi qu'à la Commission de l'enseignement secondaire, composée de :

Robert Céré (président), Ronald Canuel, Marie-Paule Desaulniers, André Deschênes, Marthe Fortin, Claude Girard, Michel Gravel, Pierre Lachance, Josée Péthel, Christian Plante, Joane Simard, Josée St-Pierre, Bruno Tremblay et Francine Richard, coordonnatrice

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis au début des travaux, alors qu'elles étaient membres de la Commission de l'enseignement primaire :

Yvan Demers, Nancy Bérubé, Roger Delisle, Marc St-Pierre

La personne suivante a aussi participé à la préparation du présent avis au début des travaux, alors qu'elle était membre de la Commission de l'enseignement secondaire :

Martine Belcourt

Coordination et rédaction :

Suzanne Mainville, coordonnatrice

Recherche :

Suzanne Mainville, coordonnatrice, Marie-Josée Larocque et Hélène Pinard, agentes de recherche, et Gilles Roy, consultant avec la collaboration de Claudette Gagnon, consultante, Clermont Gauthier, professeur à l'Université Laval, Carol Gilbert, agent de recherche, Jean-Christophe Lejeune, stagiaire et Bruno Bérubé, technicien en enquête, recherche et sondage

Soutien technique :

Secrétariat : Céline Dubois, avec la collaboration de Linda Blanchet

Documentation : Patricia Réhel

Édition : Michelle Caron et Marie Mercier

Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Conception graphique :

bleu outremer communication/design

Mise en page :

Idéation

Avis adopté à la 530^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 28 mai 2004

ISBN : 2-550-42970-2

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

Afin d'alléger le texte, le genre masculin est utilisé dans ce document pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

PRÉAMBULE

En novembre 2002, le ministre de l'Éducation demandait officiellement au Conseil supérieur de l'éducation un avis portant sur la profession enseignante au primaire et au secondaire, plus particulièrement sur :

[...] le sens et l'importance que la société québécoise entend donner à la profession enseignante en mettant en relief la vision globale de cette profession dans une perspective de renouvellement, de professionnalisation et surtout de valorisation de celle-ci.

(Extrait de la lettre du ministre de l'Éducation.)

Le Conseil a confié les travaux menant à l'élaboration de cet avis conjointement à la Commission de l'enseignement primaire et à la Commission de l'enseignement secondaire, estimant que la réflexion sur la profession enseignante nécessitait un partage de l'expertise et de l'expérience de membres venant de ces deux ordres d'enseignement.

Dans le cadre de l'élaboration de cet avis sur la profession enseignante, le Conseil a jugé pertinent d'effectuer deux consultations principales auprès des acteurs de l'éducation et de la société québécoise. Une première consultation a été menée auprès d'organismes concernés par l'éducation, au moyen d'un appel de mémoires et de la tenue d'audiences avec certains d'entre eux. Le Conseil est très conscient de la somme de travail qu'a demandé cet appel de mémoires pour beaucoup d'organismes. Il estime cependant que leur apport a grandement contribué à enrichir la pensée du Conseil. Il tient donc à les remercier profondément pour leur généreuse contribution à ses travaux.

Une deuxième consultation a été effectuée auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire, par l'entremise de groupes de discussion. Le Conseil tient à les remercier pour l'intérêt qu'ils ont porté à ses travaux et pour leur empressement à partager leur expérience et leur expertise afin d'enrichir sa réflexion et de l'ancrer dans la réalité concrète du milieu scolaire. De plus, le Conseil a bénéficié de l'apport d'un certain nombre d'experts invités qu'il souhaite remercier également pour leur contribution à ses travaux.

INTRODUCTION

Depuis 40 ans, le Conseil supérieur de l'éducation s'est continuellement préoccupé de la profession enseignante. Il a également affirmé à de nombreuses reprises l'importance qu'il accorde à la qualité du personnel enseignant et à la mise en place des conditions d'exercice lui permettant de déployer toute sa compétence.

Pour répondre à la demande du ministre de l'Éducation, le Conseil a, cette fois-ci, centré sa réflexion sur le sens à accorder à la profession enseignante, tant du point de vue de la signification que l'on attribue à la profession que de celui de la direction que l'on souhaite donner à son développement, jugeant ces deux aspects intimement liés.

Ainsi, le Conseil a voulu répondre aux deux questions suivantes :

- I. Quelle est la signification de la profession enseignante au Québec en 2004?
- II. Quelles orientations doit-on donner au développement de la profession enseignante?

I. QUELLE EST LA SIGNIFICATION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU QUÉBEC EN 2004?

L'ENSEIGNEMENT : UNE PROFESSION EN MOUVEMENT

La profession enseignante est en constante évolution. Autrefois considéré comme une vocation, l'enseignement progresse, depuis les années 60, vers le statut de véritable profession. La professionnalisation de l'enseignement représente un courant de fond en éducation qui dépasse largement le Québec et qui est souvent présenté comme une réponse à de nouvelles exigences envers l'école. En effet, elle constitue une condition souvent nécessaire à la mise en œuvre de nombreuses réformes en éducation, au Québec comme à l'étranger. Les principaux objectifs de ce mouvement sont globalement d'augmenter l'autonomie professionnelle du personnel enseignant, à la fois dans l'exercice de sa profession et dans la gestion de celle-ci, de favoriser le développement continu d'une expertise en enseignement, de promouvoir une éthique dans l'exercice de la profession et d'augmenter le statut social de l'enseignant.

Depuis les années 60, la professionnalisation de l'enseignement n'a pas progressé de façon linéaire. Les années 60 et 70 ont permis de poser les premiers jalons d'une véritable profession. La publication du rapport Parent et le transfert de la formation des enseignants à l'université, par exemple, témoignent de moments forts du développement de la profession enseignante. Les luttes syndicales ont également permis, en particulier jusqu'à la moitié des années 70, d'améliorer considérablement les conditions de travail du personnel enseignant. Les années 70 constituent cependant une période mouvementée pour ce dernier. On se souviendra de la publication du livre vert (1977), suivi du livre orange (1979) et du livre blanc (1982), qui ont amené des modifications importantes dans le système scolaire. À la fin des années 70 et au début des années 80, on assiste à des affrontements patronaux-syndicaux qui marquent fortement le personnel enseignant, par exemple lors de l'adoption de lois spéciales, notamment en 1982.

Une période de restrictions budgétaires amorcée autour de 1976 et une philosophie de gestion plus centralisée contribuent à l'aménagement d'une tâche qui ne favorise pas l'autonomie professionnelle chez le personnel enseignant. De plus, la profession enseignante semble alors plutôt conçue comme étant restreinte à l'acte d'enseigner lui-même et à l'application de réformes et de changements pensés par d'autres. Un surplus important d'enseignants nouvellement formés rend également difficile leur insertion professionnelle. Leurs conditions de travail sont ardues et leurs conditions d'emploi, fort précaires.

En 1984, en réponse à une demande du ministre de l'Éducation, le Conseil publie un avis sur la condition enseignante qui trace un portrait relativement sombre de l'état de la profession. Les années 80 apparaissent comme difficiles pour le personnel enseignant, à la fois du point de vue des conditions d'exercice de la profession et de sa professionnalisation.

Cependant, les années 90 sont plus propices à la professionnalisation de l'enseignement. En 1992, le Conseil publie un rapport annuel qui cristallise la réflexion sur la profession enseignante et qui fournit des repères pour son développement. Une réforme majeure de la formation à l'enseignement, instaurée dès 1994, incarne les objectifs de la professionnalisation de l'enseignement dans la formation initiale elle-même. Par la suite, la réforme de l'éducation qui débute en 1997 constitue un autre levier pour la professionnalisation, étant donné les nouveaux espaces d'autonomie professionnelle qu'elle offre au personnel enseignant. Cette réforme appuie la professionnalisation de l'enseignement, notamment, en redistribuant le pouvoir entre les acteurs scolaires et en reconnaissant leur expertise mutuelle. Elle

augmente également la latitude du personnel enseignant dans l'interprétation et l'application du curriculum officiel et favorise chez lui l'exercice du jugement professionnel. En 2002, un avis de l'Office des professions du Québec reconnaît de façon plus officielle que l'enseignement est une profession, même s'il ne recommande pas la création d'un ordre professionnel pour en assumer la gestion de façon autonome.

La signification de la profession enseignante prend ainsi sa source dans un certain « idéal professionnel » qui s'est construit peu à peu depuis le début des années 60.

DES ACQUIS POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Le Conseil estime que la conjoncture actuelle est propice au développement de la profession enseignante parce que le chemin parcouru a permis de consolider plusieurs acquis sur lesquels on peut s'appuyer pour poursuivre le développement amorcé.

L'avènement d'un référentiel de compétences pour l'enseignement

Le référentiel de compétences pour l'enseignement, conçu à l'origine pour permettre l'élaboration des programmes de formation des enseignants, constitue un élément essentiel du développement de la profession. La rationalisation des savoirs et des savoir-faire nécessaires pour l'enseignement ne peut se faire sans la clarification d'une certaine conception de la profession et d'un certain « idéal professionnel ». C'est autour de cet « idéal professionnel » que se tissent les mesures structurantes de la profession, par exemple le référentiel de compétences, le dispositif et le contenu de la formation initiale, la certification, la formation continue. Actuellement, le référentiel de compétences appuie une vision « professionnalisante » de l'enseignement en insistant sur sa nature professionnelle et sur l'importance de sa dimension culturelle.

L'avènement de ce référentiel pour l'enseignement est donc au cœur des changements apportés depuis une dizaine d'années à l'organisation de la profession. Par exemple, les programmes de formation à l'enseignement sont conçus à partir d'un référentiel commun; la formation initiale est prolongée d'une année et plus axée sur l'intégration de la formation théorique et de la formation pratique ainsi que sur le développement de compétences pour l'enseignement; le partenariat entre les milieux scolaires et les universités se développe, notamment pour la formation pratique; le personnel enseignant peut aussi prendre appui sur le référentiel de compétences pour orienter son développement professionnel.

La régulation de l'offre de diplômés pour tenir compte des besoins du marché du travail

En 1994, les universités et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) ont convenu d'un contingentement à l'admission aux programmes de formation à l'enseignement afin de mieux réguler l'offre de diplômés en fonction des besoins du marché du travail. Cette mesure a permis d'améliorer les conditions d'insertion professionnelle des nouveaux diplômés, notamment au regard de la précarité de leurs conditions d'emploi. Cette mesure visait également à éviter de submerger de stagiaires les écoles primaires et secondaires, étant donné l'augmentation du nombre d'heures de stage par étudiant jusqu'à 700 heures sur 4 ans, et à fournir ainsi des conditions de stage optimales.

L'augmentation du pouvoir de participation professionnelle du personnel enseignant

Depuis la mise en œuvre du projet de loi 180¹ en 1998, le partage des pouvoirs a considérablement changé, notamment entre l'école et la commission scolaire. Dans une optique de décentralisation, on a octroyé plus de pouvoirs aux établissements scolaires, ce qui a eu pour conséquence d'élargir de façon significative les pouvoirs des enseignants sur le plan professionnel. La participation professionnelle du personnel enseignant est balisée par deux documents officiels. D'une part, la Loi sur l'instruction publique établit qu'à l'échelle de la commission scolaire et de l'école, la participation des enseignants est nécessaire concernant certains objets et que leur consultation est exigée à propos de certaines décisions. D'autre part, l'Entente nationale négociée entre l'État et la partie syndicale stipule que certains objets à caractère professionnel doivent être soumis au personnel enseignant, au moyen de mécanismes de participation qui sont définis par les conventions collectives locales².

La participation professionnelle du personnel enseignant est également favorisée à l'échelle provinciale par la création, notamment, de quatre organismes composés en partie d'enseignantes et d'enseignants :

1. Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE);
2. Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE);

1. Le projet de loi 180 est intitulé *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives* (1997, c. 96).

2. Chapitre 4-0.00 : « Modes, objets et mécanismes de participation des enseignantes et des enseignants autres que les objets (et leur mode) négociés et agréés à l'échelle nationale ».

3. La Commission des programmes d'études;
4. Le Comité d'évaluation des ressources didactiques.

Ces organismes sont consultatifs pour la plupart (sauf le CAPFE, qui a notamment pour mandat l'examen et l'agrément des programmes de formation à l'enseignement primaire et secondaire) et ils permettent au personnel enseignant d'être davantage partie prenante de l'élaboration d'orientations et de la prise de décisions par le MEQ.

Depuis la mise en œuvre du projet de loi 180, l'enseignant n'intervient donc plus seulement à l'échelle de sa classe. Il assume maintenant un plus grand nombre de responsabilités portant sur des objets qui concernent l'école et la commission scolaire, et il est davantage consulté au sujet des orientations et des décisions ministérielles.

Le développement rapide d'une recherche sur l'enseignement mieux ancrée dans la réalité des milieux scolaires

Le développement rapide de la recherche en éducation, en particulier de celle qui porte sur l'enseignement lui-même, fournit des assises à la professionnalisation de l'enseignement, en permettant la rationalisation des savoirs et des savoir-faire mobilisés dans l'acte d'enseigner et en favorisant le développement d'une expertise enseignante. Le champ très large de ce qu'il est convenu d'appeler la recherche sur « l'effet enseignant » comporte des études de diverses natures qui visent à déterminer les variables permettant d'expliquer l'efficacité de l'enseignement. L'un des courants de recherche dans ce domaine accorde une importance particulière aux pratiques enseignantes pour expliquer l'effet enseignant. Les études de ce courant ont amené les chercheurs à attribuer à ces pratiques un poids important dans la réussite des élèves.

Ces recherches nous apprennent que tous les enseignants n'ont pas le même effet sur l'apprentissage des élèves. Dans des contextes similaires et toutes choses étant égales par ailleurs, certains enseignants favoriseraient davantage cet apprentissage. Ce n'est que depuis les années 70 que l'on reconnaît vraiment l'importance d'étudier les pratiques enseignantes afin d'améliorer l'apprentissage des élèves. Avant cela, on a beaucoup étudié la question de l'origine socioéconomique des élèves, par exemple, ou encore celle des programmes d'études et de leurs liens avec la réussite des élèves, mais le potentiel de l'enseignement lui-même dans leur apprentissage a été moins exploité.

La recherche sur les pratiques enseignantes depuis une quarantaine d'années a favorisé la reconnaissance de l'existence d'une base de connaissances en enseignement (*knowledge base for teaching*) et son développement. Cette base de connaissances constitue un répertoire de pratiques documentées et reconnues comme efficaces par la recherche, fournissant ainsi un répertoire de stratégies permettant à l'enseignant de réfléchir et d'analyser sa pratique.

L'importance d'une base de connaissances est considérable pour la professionnalisation de l'enseignement, puisque l'un des critères auxquels doit satisfaire une profession est d'être fondée sur un corpus de savoirs rationalisés. Sans ce corpus de savoirs, l'efficacité des pratiques d'un enseignant ne peut se justifier que sur la base de son propre savoir, de sa propre expérience et, dans ce domaine, il est fort difficile de revendiquer une quelconque autorité en la matière. Il faut cependant être attentif au piège de « l'enseignant modèle » et éviter de croire qu'il existe des pratiques idéales auxquelles les enseignants doivent s'astreindre. On doit tenir compte, d'une part, de la complexité des situations pédagogiques et, d'autre part, du fait que les enseignants n'appliquent pas des méthodes, mais se les approprient et les intègrent à leur propre pratique. En ce sens, toutes les situations pédagogiques sont singulières et toutes les pratiques diffèrent. Par ailleurs, il n'est pas non plus certain qu'une pratique enseignante efficace dans un contexte le soit dans toutes les disciplines, pour toutes les classes, peu importe leurs caractéristiques. Une base de connaissances en enseignement constituerait davantage une sorte de guide d'action. On peut ainsi tenter de maximiser l'influence des pratiques enseignantes, étant entendu que des risques de dérives sont possibles si l'on ne tient pas compte de l'autonomie professionnelle des enseignants, de la pluralité des contextes et des effectifs ainsi que de la singularité des interactions pédagogiques. On comprend ici que tout le champ du développement professionnel du personnel enseignant est interpellé par le développement de la recherche sur l'enseignement.

UN SENTIMENT DE VALORISATION À RECONQUÉRIR

La valorisation de la profession enseignante est au cœur des préoccupations de plusieurs acteurs de l'éducation. Elle est également une dimension importante de la professionnalisation de l'enseignement. À la suite de ses consultations, le Conseil constate un certain malaise au regard de la question de la reconnaissance de la profession enseignante.

Bien que les sondages doivent être traités avec prudence, le Conseil constate que tous ceux qu'il a consultés montrent que, globalement, la profession enseignante inspire confiance. D'une façon générale, elle se situe parmi les professions qui inspirent le plus confiance dans la population en général ou

chez les parents. Généralement, on reconnaît également que le personnel enseignant est compétent et que cette compétence influence de manière notable la réussite des élèves. Selon d'autres sondages, l'attrait de la profession enseignante semble aussi important. Somme toute, les sondages consultés montrent une profession relativement valorisée par la population en général.

Cependant, le portrait que fournissent les sondages est à l'opposé du discours largement répandu selon lequel la profession enseignante doit être revalorisée et ne bénéficie pas de la reconnaissance sociale à laquelle elle est en droit de s'attendre. En fait, les enseignants semblent souffrir d'un sentiment de manque de prestige, d'autorité et de crédibilité - c'est du moins ce qu'ils expriment. De plus, ils se sentent sur la défensive devant l'État et également victimes de préjugés. À la lumière de ces analyses, le Conseil constate que les enseignants sont sensibles à une image de leur profession qui serait, selon eux, négative et qu'ils considèrent les attentes du public et des parents comme à la fois réductrices et démesurées. C'est comme si les enseignants trouvaient la population trop critique à leur endroit et qu'en même temps la complexité de leur tâche n'était pas reconnue.

Comment expliquer l'écart entre la perception apparemment positive de la société québécoise envers le personnel enseignant et le sentiment de non-reconnaissance éprouvé par ce dernier? De nombreuses hypothèses d'explication sont possibles selon les organismes consultés. Le Conseil n'est pas en mesure d'évaluer avec précision la valeur de toutes ces hypothèses, mais il prend acte de leur existence et de leurs conséquences possibles sur le statut de la profession enseignante. Il juge important de travailler en priorité aux aspects susceptibles de favoriser la valorisation intrinsèque du personnel enseignant, c'est-à-dire une valorisation provenant de l'intérieur même de la profession enseignante. C'est la raison pour laquelle le Conseil privilégie, dans les orientations et les axes de développement qu'il présente, une approche visant l'*empowerment* du personnel enseignant, en mettant l'accent sur les actions qui peuvent redonner un pouvoir d'agir aux acteurs scolaires dans l'exercice de leur fonction. C'est dans une perspective d'autonomie et de responsabilisation professionnelle que le Conseil estime qu'il importe de favoriser le développement de la profession enseignante.

UN IDÉAL PROFESSIONNEL À POURSUIVRE

Comme le Conseil l'a dit précédemment, professionnaliser l'enseignement, c'est progresser collectivement vers un certain idéal professionnel. C'est à partir de cette conception que les membres d'une profession se construisent une identité professionnelle collective, mais aussi une identité professionnelle individuelle propre. C'est aussi parce que la construction de cette

identité collective et individuelle existe que se remodèlent constamment les paramètres de cet idéal professionnel. Celui-ci n'existe donc pas en soi; il s'agit d'un construit social en évolution, d'où la grande difficulté à cerner de façon précise ses différents paramètres. Pourtant, ne pas nommer ces paramètres, c'est évacuer toute réflexion sur la nature de la profession enseignante. Comment pouvoir progresser vers un idéal professionnel sans mettre des mots sur les grandes dimensions qui le constituent?

Malgré la difficulté de l'exercice, le Conseil a donc jugé opportun de tracer les contours d'un certain idéal professionnel pour le personnel enseignant, afin de permettre de mieux cerner ce vers quoi devrait, à son avis, tendre son développement. Il s'agit de « paramètres », c'est-à-dire d'un ensemble d'éléments incontournables ou fondamentaux de la profession enseignante qui permettent de réfléchir à la nature de celle-ci et à son évolution.

Pour le Conseil, affirmer que l'enseignement est une profession, cela signifie :

- Que l'acte d'enseigner, qui est au cœur de la fonction enseignante :
 - est un acte complexe et interactif qui comporte une dimension culturelle fondamentale;
- Que la fonction enseignante implique d'autres actes qu'il convient de définir :
 - l'acte de superviser des stagiaires en formation à l'enseignement;
 - l'acte d'accompagner de nouveaux enseignants;
 - l'acte d'enseigner à ses pairs;
 - l'acte d'élaborer du matériel ou un dispositif pédagogique;
 - l'acte de coordonner un projet collectif;
 - l'acte de collaborer à la recherche en éducation, etc.;
- Que l'ensemble des actes qui fondent la fonction enseignante :
 - doivent reposer sur un ensemble de savoirs et de savoir-faire :
 - issus à la fois de la pratique enseignante et des théories développées dans le cadre de la recherche en sciences de l'éducation;
 - de nature à la fois disciplinaire, didactique et pédagogique;
 - doivent être encadrés par des normes professionnelles, c'est-à-dire un ensemble de compétences pour lesquelles un certain seuil de maîtrise est considéré comme nécessaire pour exercer la profession :
 - ces compétences doivent inspirer la formation initiale à l'enseignement et le développement professionnel continu du personnel enseignant;
 - ces compétences doivent être mises à jour de façon continue afin de tenir compte de l'évolution de la profession et de la société de même que du développement de la recherche en éducation;

- exigent de l'enseignant une réflexion sur sa pratique et un développement continu de l'ensemble de ses compétences tout au long de sa carrière;
- nécessitent l'exercice du jugement professionnel et du sens critique de la part de l'enseignant;
- exigent la capacité de travailler individuellement, mais aussi collectivement;
- doivent s'accomplir avec autonomie et responsabilité;
- Que l'enseignement comporte une dimension éthique fondamentale étant donné sa nature de service public et le fait qu'il s'agit d'un métier comportant des interactions humaines. Le jugement moral de l'enseignant s'exerce donc :
 - d'une part, au regard de l'interprétation qu'il fait de son mandat. L'enseignant exerce une fonction d'éducation qui doit s'inspirer des valeurs, de la mission et des finalités attribuées à l'école québécoise;
 - d'autre part, de façon quotidienne, dans ses interactions auprès des élèves et des autres partenaires de l'éducation;
- Que l'enseignant doit établir des relations professionnelles avec les autres acteurs de l'éducation, basées sur la reconnaissance d'une expertise mutuelle et sur un véritable partenariat, en fonction de leurs mandats respectifs;
- Que l'enseignant doit être en mesure de contribuer au développement de l'institution scolaire, en particulier dans son école, mais également à l'échelle de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation;
- Que l'enseignant doit être en mesure de participer aux grands débats sociaux qui concernent l'éducation et qui contribuent à définir son mandat auprès des élèves;
- Que l'enseignant doit être en mesure de participer à la définition et à la gestion de toutes les mesures d'encadrement de sa profession, parce qu'il est le mieux placé pour estimer leur pertinence au regard du mandat qui lui est confié et des conditions d'exercice de sa profession.

Selon le Conseil, c'est donc à partir de ces paramètres que devrait se poursuivre le développement de la profession enseignante.

II. LE DÉVELOPPEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE DANS UNE PERSPECTIVE DE PROFESSIONNALISATION ET DE VALORISATION : QUELLES SONT LES ORIENTATIONS À PROMOUVOIR?

Pour que l'enseignement progresse vers un idéal professionnel dont les contours sont mieux cernés, pour que la profession enseignante soit valorisée par la société québécoise et pour que le personnel enseignant lui-même développe un plus grand sentiment de compétence et de fierté, le Conseil propose trois orientations autour desquelles s'articulent huit axes de développement prioritaires. La première orientation concerne la qualité de la relève enseignante, la deuxième porte sur la nécessité de soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant ainsi que de reconnaître cette expertise et la troisième confirme l'importance d'incarner le mouvement de professionnalisation dans l'exercice de la profession et dans sa gestion proprement dite.

Orientation 1 : Assurer une relève enseignante de qualité en misant sur des normes professionnelles élevées pour la profession enseignante

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 1 : DÉVELOPPER LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS AFIN DE DIVERSIFIER LES CHEMINEMENTS DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Le Conseil a entendu plusieurs organismes revendiquer le retour d'un modèle de formation en alternance pour les enseignants³, constitué d'une formation disciplinaire et d'une formation plus courte en pédagogie, à l'image de l'ancien dispositif québécois de formation à l'enseignement. Deux types d'appréhensions justifient cette demande. Les organismes en question sont préoccupés, d'une part, par une pénurie appréhendée de personnel enseignant dans certains champs d'enseignement et, d'autre part, par la perception d'un manque de compétences disciplinaires chez les nouveaux enseignants du secondaire, issus du nouveau dispositif de formation.

3. Le modèle de formation en alternance implique que la formation disciplinaire se déroule généralement en premier, suivie d'une formation plus courte en pédagogie. Cette formation pédagogique était d'une durée d'un an dans l'ancien modèle québécois de formation des enseignants.

Pour le Conseil, les observations faites et les arguments entendus ne permettent pas de telles généralisations. Il reconnaît, par ailleurs, que le manque de souplesse dans le dispositif de formation à l'enseignement peut décourager certains candidats dont le potentiel serait intéressant.

Le Conseil souhaite d'abord rappeler que le dispositif actuel de formation à l'enseignement est le résultat d'une volonté d'appuyer la formation sur une meilleure intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques, de même que sur une plus grande articulation entre les savoirs disciplinaires et les savoirs pédagogiques et didactiques. Cette volonté se traduit par la mise en place de programmes élaborés selon une approche par compétences. Malgré certaines critiques formulées par les organismes consultés, le Conseil est d'avis que la mise en œuvre d'un modèle de formation en concomitance⁴, comme celui du dispositif actuel, est propice au développement de la profession enseignante, même si des améliorations sont souhaitables.

Préserver le modèle actuel de formation en concomitance

Le Conseil estime que l'argument concernant l'existence d'une pénurie d'enseignants dans certains secteurs ne justifie pas le retour des formations courtes en pédagogie. Les difficultés de recrutement observées semblent plutôt locales et régionales et elles sont liées à un problème de mobilité de personnel. La création de formations courtes en pédagogie ne constitue donc pas une solution adéquate. Par ailleurs, des études américaines sont actuellement en cours pour évaluer l'efficacité d'autres types de formations en enseignement (formations courtes), au regard, notamment, de l'attrition. En deux mots, les enseignants qui débute avec une formation réduite quitteraient plus souvent la profession que les enseignants ayant reçu une formation complète. Les conclusions finales de ces recherches sont à venir, mais leurs résultats préliminaires indiquent qu'il y a lieu de faire preuve de vigilance à cet égard.

En outre, le Conseil ne souhaite pas le retour d'une formation courte en pédagogie parce qu'il estime nécessaire de préserver le modèle actuel de formation à l'enseignement selon le principe de concomitance et selon une approche par compétences. Le Conseil affirme sa conviction que l'enseignement exige l'acquisition d'une expertise spécifique et que cette expertise se traduit, dans les faits, par la maîtrise de compétences professionnelles pouvant s'acquérir dans des situations complexes et intégrées de formation.

4. Le modèle de formation en concomitance implique que la formation disciplinaire de même que la formation pédagogique et didactique se fassent de manière intégrée.

Diversifier les cheminements de formation à l'enseignement tout en préservant la nécessité de l'atteinte de normes professionnelles élevées

Le Conseil est sensible au discours des organismes consultés en ce qui concerne l'existence d'une seule voie d'entrée dans la profession enseignante. Il a entendu de nombreux témoignages selon lesquels la profession enseignante se priverait de candidats intéressants parce que la rigidité du dispositif de quatre ans est un élément de découragement pour eux.

Concrètement, il est souvent question de la situation du titulaire d'un baccalauréat spécialisé dans une discipline qui doit, malgré l'existence d'un processus de reconnaissance des crédits à l'université⁵, entreprendre un cheminement de quatre années avant d'obtenir son brevet d'enseignement. En fait, c'est la structure même des programmes, comportant des cours préalables et des stages déterminés dans le temps, qui constitue le principal obstacle à une accélération de ce cheminement. Même si l'université reconnaît les acquis du candidat, notamment sur le plan disciplinaire, il reste que ce dernier doit souvent passer à travers un programme de quatre années avant l'obtention de son brevet. C'est donc la durée totale du programme lui-même qui, dans ce cas, constituerait un facteur de découragement.

D'autres situations peuvent toutefois nécessiter un aménagement des cheminements afin de diversifier les voies d'accès à la formation à l'enseignement. C'est le cas d'un comptable qui souhaite devenir enseignant de mathématiques ou d'une éducatrice en garderie qui souhaite devenir enseignante au primaire. Ces situations sont plus complexes parce qu'au-delà des acquis scolaires possibles, une reconnaissance des acquis extrascolaires est requise. Ces personnes possèdent, au regard du référentiel de compétences, un certain nombre d'acquis expérientiels⁶ qu'il est beaucoup plus difficile de se voir reconnaître par les universités. Dans ces cas, suivre un parcours de quatre années avant d'obtenir le brevet d'enseignement peut également constituer un élément de découragement, parce que cela signifie que le candidat se voit dans l'obligation de devoir réapprendre ce qu'il sait déjà.

-
5. Les universités québécoises disposent d'outils permettant de répondre aux demandes de reconnaissance de crédits obtenus dans d'autres universités ou d'autres programmes, la procédure et les exigences pouvant varier d'une université à une autre.
 6. Acquis expérientiels : apprentissages qui se sont déroulés au cours d'expériences de travail et de vie.

Le Conseil a appris que les universités, à la demande de la Table de concertation MEQ-universités, ont convenu d'établir une passerelle pour les diplômés de certains programmes disciplinaires qui souhaitent enseigner au secondaire. Cette passerelle concerne la création d'un cheminement accéléré⁷ pour le baccalauréat en enseignement au secondaire, dans certaines disciplines. Le Conseil est tout à fait d'accord avec cette démarche, mais il souhaite pousser la réflexion plus loin. Selon lui, les principes de la reconnaissance des acquis peuvent s'appliquer dans le domaine de la formation initiale à l'enseignement pour favoriser l'établissement de cheminements différenciés.

Le Conseil a déjà demandé au ministre de reconnaître les trois principes suivants :

- **Premier principe** : une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis; en contrepartie, il lui incombe de fournir la preuve de ceux-ci.
- **Deuxième principe** : une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà; ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'elle a appris et non les lieux, les circonstances ou les méthodes de l'apprentissage.
- **Troisième principe** : tout système de reconnaissance des acquis doit viser la transparence (CSE, 2000a, p. 16).

Selon ces principes, la mise en place de cheminements différenciés pour ce qui est de la formation à l'enseignement implique la mise en place d'un dispositif de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels. En quelque sorte, ce sont les normes professionnelles pour l'enseignement qui doivent tenir lieu de référentiel permettant de reconnaître ou non les acquis scolaires et expérientiels des candidats à la formation à l'enseignement. Ces principes impliquent également un assouplissement de la structure de la formation à l'enseignement, afin de permettre aux candidats dont un certain nombre de compétences ont été reconnues de suivre la formation manquante et de passer plus rapidement à travers le dispositif de formation.

Considérant :

- la pluralité des significations relatives à l'enseignement qu'on peut observer dans la société québécoise, en particulier dans le milieu de l'éducation, et les tensions que cela provoque au regard de son organisation;
- le consensus grandissant quant au fait que l'enseignement constitue avant tout une profession;
- l'importance de ne pas limiter l'utilisation du référentiel de compétences actuel à la formation initiale, mais de s'en servir pour l'ensemble de la profession;

7. Un cheminement accéléré conserverait le modèle de formation en concomitance, mais permettrait un accès plus rapide au brevet d'enseignement que le cheminement habituel de quatre ans.

- le fait que le modèle de formation en concomitance, selon une approche par compétences, doit être préservé;
- le fait qu'il est nécessaire de diversifier les cheminements de formation à l'enseignement;
- la pertinence des principes de la reconnaissance des acquis retenus par le Conseil dans son avis sur cette question, publié en 2000,

le Conseil recommande

au ministre de l'Éducation :

1. **de rappeler que l'enseignement est une profession dont l'exercice exige l'acquisition d'une expertise spécifique et que cette expertise se traduit, dans les faits, par la maîtrise de compétences professionnelles;**
2. **d'établir des « normes professionnelles⁸ » pour l'exercice de la profession enseignante afin de spécifier les seuils de compétence nécessaires pour accéder à la profession et pour l'exercer;**
3. **d'assurer l'élaboration et la mise en place d'un mécanisme de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels⁹ :**
 - a. **attestant l'acquisition de compétences en fonction des normes professionnelles, peu importe le cheminement de l'étudiant;**
 - b. **permettant à l'étudiant de compléter la formation manquante pour accéder à la profession enseignante.**

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 2 :

ACCÉLÉRER LES AJUSTEMENTS DU DISPOSITIF

ET DU CONTENU DE LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

La formation initiale à l'enseignement a subi de profondes transformations depuis la dernière décennie. Le dispositif de formation lui-même a été grandement modifié, mais on constate également une évolution de la culture des différents acteurs de la formation initiale vers un partenariat mieux affirmé.

Le Conseil reconnaît que les changements apportés à la formation initiale ont exigé beaucoup des partenaires universitaires et que certaines modifications n'ont pas encore donné tous leurs fruits. Des études démontrent également que, globalement, les employeurs se disent satisfaits du travail des diplômés de la première cohorte d'étudiants issus du baccalauréat de

8. C'est-à-dire un ensemble de compétences pour lesquelles un certain seuil de maîtrise est considéré comme nécessaire pour l'exercice de la profession.

9. « (...) quand on l'utilise dans le domaine de la reconnaissance des acquis, "expérientiel" qualifie le plus souvent des apprentissages qui se sont déroulés au cours d'expériences de travail et de vie, et généralement sans que ces apprentissages aient été planifiés et recherchés en eux-mêmes, les expériences vécues ayant alors d'autres finalités. » (Landry, 1997, cité dans CSE, 2000a, p. 117.)

quatre ans, à la fois au primaire et au secondaire. À la suite de ses consultations, le Conseil considère toutefois que l'implantation de la réforme de la formation à l'enseignement n'est pas terminée. Il est donc d'avis qu'il importe de poursuivre sa mise en œuvre en insistant de manière particulière sur les insatisfactions formulées par les milieux scolaires.

Des insatisfactions à l'égard du dispositif de formation à l'enseignement

Les principales insatisfactions entendues par le Conseil en ce qui a trait à la formation initiale interpellent les universités, maîtres d'œuvre de la formation à l'enseignement. On mentionne notamment :

- une appropriation encore insuffisante de la réforme de l'éducation par les formateurs d'enseignants;
- une appropriation également insuffisante de l'approche-programme et de l'enseignement par compétences, qui se refléterait à la fois dans le manque de concertation entre les départements pour la conception des programmes et dans l'absence d'une approche pédagogique conséquente par rapport à l'approche par compétences;
- des difficultés d'arrimage entre les établissements scolaires et les facultés des sciences de l'éducation en ce qui concerne l'encadrement de la formation pratique des enseignants.

Ces insatisfactions témoignent d'un écart entre l'esprit des programmes de formation des enseignants, élaborés selon une approche par compétences, et les services de formation effectivement dispensés actuellement. Selon le Conseil, ces critiques témoignent également de deux ambiguïtés concernant la formation initiale à l'enseignement.

La première ambiguïté porte sur la fonction des universités au regard de cette formation, qui semble osciller entre deux pôles. Pour certains organismes, la formation initiale devrait respecter l'esprit de la réforme de l'éducation, de façon à permettre aux enseignants d'exercer leur profession dans le cadre de cette réforme. Pour certains universitaires, on devrait plutôt former des enseignants aptes à enseigner en s'appropriant les changements inhérents à l'éducation. Pour le Conseil, il est clair que la formation initiale doit non seulement préparer les enseignants à l'exercice de la profession dans le contexte éducatif et social actuel, mais également les préparer à s'approprier les changements à venir. Le Conseil estime donc qu'un équilibre entre ces deux fonctions est absolument nécessaire. Cette question ne se pose d'ailleurs pas exclusivement dans le domaine de l'éducation, mais dans toutes les formations de type professionnel. Par exemple, forme-t-on

des ingénieurs en aéronautique uniquement avec la technologie actuelle ou bien les prépare-t-on à participer à l'évolution des technologies qui marquent ce secteur et à mettre en pratique les nouveaux développements? La réponse à cette question est évidente et s'applique intégralement à la formation des enseignants.

La seconde ambiguïté n'est pas sans lien avec la première et porte sur le double rôle d'enseignant et de chercheur des formateurs d'enseignants et sur la nature réelle du profil de sortie visé par la formation initiale à l'enseignement.

D'une part, le Conseil reconnaît qu'une liberté académique est nécessaire aux chercheurs universitaires et qu'elle est une condition inhérente à l'exercice d'une activité de recherche pleinement assumée. En ce sens, la réforme de l'éducation, à la fois dans son esprit et dans les modalités pédagogiques qu'elle implique, peut et doit faire l'objet de recherches et de critiques par les universitaires. Toutefois, le Conseil est également d'avis que les formateurs d'enseignants doivent prendre acte des conditions d'exercice de la profession et des mesures d'encadrement légales auxquelles seront soumis leurs étudiants. Actuellement, la réforme en cours au primaire et au secondaire n'est pas facultative; elle est prescrite et elle impose aux acteurs scolaires un certain nombre de devoirs. Ainsi, le Conseil est d'avis que les formateurs d'enseignants doivent trouver un équilibre entre la critique nécessaire au regard des mécanismes d'encadrement et des conditions d'exercice de la profession enseignante (le rôle de chercheur) et un engagement éthique envers les futurs enseignants, qui doivent être outillés afin d'exercer leur profession dans un environnement déterminé, dont les caractéristiques sont connues (le rôle de formateur d'enseignants).

D'autre part, le Conseil estime que les formateurs d'enseignants doivent clarifier le profil de sortie qui détermine les compétences professionnelles nécessaires au terme de la formation initiale. En plus d'assumer un double rôle d'enseignant et de chercheur, ces personnes forment à la fois de futurs enseignants et de futurs chercheurs dans le domaine de l'éducation. La nature et le cadre d'exercice de ces deux professions (enseignant et chercheur en éducation) étant fort différents, les compétences attendues au terme de la formation seront forcément distinctes.

Le Conseil estime ainsi que les universités ont avantage à clarifier leur position à l'égard de la fonction de la formation à l'enseignement, à l'égard des exigences éthiques du double rôle d'enseignant et de chercheur en ce qui concerne le formateur, de même qu'à l'égard de la nature des profils de sortie.

Le Conseil estime finalement qu'il y a lieu de clarifier les attentes qu'il est raisonnable d'avoir au regard de la formation initiale à l'enseignement. Il rappelle que celle-ci est une base sur laquelle le nouvel enseignant sera amené à construire. Cela suppose que les milieux scolaires acceptent qu'un nouvel enseignant possède un bagage de compétences plus limité qu'un enseignant d'expérience et que le développement continu des compétences professionnelles soit possible dans l'exercice de la profession. Cela implique donc une réflexion sur la contribution réciproque des universités et des milieux scolaires dans la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants.

Des critiques à l'égard du contenu de la formation à l'enseignement

D'autres insatisfactions concernent le contenu de la formation à l'enseignement. Certains affirment, par exemple :

- que la formation initiale devrait préparer davantage les futurs enseignants à la diversité des milieux sociaux et des situations familiales;
- que la formation disciplinaire des futurs enseignants est trop mince depuis la mise en œuvre du nouveau dispositif de formation initiale;
- que la formation en didactique des disciplines est insuffisante dans les programmes actuels;
- que les compétences des nouveaux enseignants en langue d'enseignement sont également insuffisantes.

Le Conseil n'a pas effectué d'études sur la composition des programmes de formation à l'enseignement et il peut donc difficilement corroborer ces diagnostics. Cependant, les témoignages de plusieurs organismes l'amènent à accorder de l'importance à ces propos. D'abord, concernant la diversité des milieux sociaux et des situations familiales, le Conseil propose que les universités examinent leurs programmes de formation au regard des deux balises suivantes :

- La diversité des milieux sociaux et des situations familiales fait partie de la réalité québécoise. Il faut prendre acte de cette réalité et outiller les acteurs scolaires en conséquence.
- L'éducation étant un service public, la formation à l'enseignement doit permettre aux futurs enseignants de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves québécois, peu importe leurs caractéristiques.

Ensuite, concernant la question de la formation disciplinaire et didactique, le Conseil reconnaît qu'il s'agit d'un débat connu. La question de fond est de savoir quelle est l'étendue des savoirs disciplinaires nécessaires à l'enseignement. Un chimiste a-t-il besoin d'une formation plus poussée en chimie

qu'un enseignant dans cette discipline? Quelle est la formation disciplinaire jugée nécessaire pour enseigner la chimie? Pour mettre fin aux inquiétudes récurrentes au sujet de l'étendue de la formation disciplinaire et didactique nécessaire à l'enseignement, le Conseil propose d'établir des seuils de compétences disciplinaires et de compétences didactiques pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, dans toutes les disciplines, et de s'assurer de l'atteinte de ces seuils de compétences par les étudiants, au terme de leur formation. Ainsi, le débat portera sur la nature des compétences disciplinaires et didactiques et sur les seuils de maîtrise nécessaires à l'exercice de la profession enseignante, étant entendu que la maîtrise d'une discipline peut se poursuivre toute la vie durant.

Par ailleurs, la question de l'existence de lacunes en langue d'enseignement chez les nouveaux enseignants pose un problème qu'il est nécessaire d'examiner de façon particulière. Cette question revient régulièrement dans les pages de nos quotidiens, portant ainsi un dur coup à la valorisation de la profession enseignante. Actuellement, le Conseil n'est pas en mesure de porter un jugement sur l'existence de lacunes en langue d'enseignement chez les futurs enseignants ou sur l'ampleur de ces lacunes, mais il constate qu'il s'agit là d'une question importante et qu'elle est plus largement diffusée que celle de la compétence en mathématiques, en sciences, en pédagogie ou dans tout autre domaine de compétence du personnel enseignant. L'importance de la compétence du personnel enseignant en langue d'enseignement, qu'il s'agisse du français ou de l'anglais, n'est plus à démontrer, car cela relève de l'évidence. Depuis plusieurs années, des mesures ont été mises en œuvre afin de rehausser la qualité de la langue chez les futurs enseignants. On pense, par exemple, à l'insertion d'une compétence de base dans le référentiel pour la formation à l'enseignement, à la mise en place de tests en langue d'enseignement et de cours de rattrapage pour les futurs enseignants en formation, à l'instauration d'examens préalables à l'embauche dans les commissions scolaires. Cependant, malgré toutes ces mesures, la question du manque de compétence du personnel enseignant en langue d'enseignement semble toujours se poser. Le Conseil estime qu'il y a lieu de faire le point sur la situation actuelle. Par ailleurs, il souligne que, dans le cas des compétences en langue d'enseignement comme dans le cas des autres compétences nécessaires à l'exercice de la profession, il y a lieu d'établir clairement les seuils de maîtrise attendus au terme de la formation et de s'assurer que ces seuils soient atteints.

Considérant :

- le fait que la formation à l'enseignement suppose un engagement éthique envers les futurs enseignants, qui devront faire face aux conditions réelles d'exercice de la profession;
- la difficulté que pose l'établissement d'un équilibre, lors de la formation initiale à l'enseignement, entre une formation visant l'exercice de la profession et une formation axée sur la critique de ses conditions d'exercice;
- la nécessité de garantir aux Québécois un corps enseignant hautement qualifié, apte à donner un enseignement efficace et à prendre en compte la variété des effectifs scolaires et des situations sociales et familiales inhérents à l'exercice de la profession;
- le fait que la formation disciplinaire des nouveaux enseignants doit faire l'objet d'une attention particulière, au même titre que la formation didactique et pédagogique;
- le besoin d'examiner, dans leur ensemble, les mesures mises en place depuis une dizaine d'années afin de rehausser le niveau de compétence des futurs enseignants en langue d'enseignement et d'évaluer l'effet réel de ces mesures,

le Conseil recommande

au ministre de l'Éducation :

- 4. en ce qui concerne les normes professionnelles relatives à l'exercice de la profession enseignante :**
 - a. d'intégrer des compétences permettant de prendre en compte la diversité des effectifs scolaires et des situations sociales et familiales auxquels les enseignants devront faire face et d'établir les seuils de maîtrise jugés nécessaires;**
 - b. d'intégrer des compétences disciplinaires nécessaires à l'exercice de la profession enseignante, et ce, dans toutes les disciplines, en particulier en langue d'enseignement, et d'établir les seuils de maîtrise jugés nécessaires;**

au ministre de l'Éducation, en collaboration avec les universités, les collèges et les commissions scolaires :

- 5. d'évaluer l'effet réel de l'ensemble des mesures existantes visant à assurer la compétence des futurs enseignants en langue d'enseignement et d'établir à cet égard une stratégie intégrée;**

aux facultés des sciences de l'éducation :

- 6. de prendre acte du malaise et des insatisfactions des milieux scolaires et de prendre les moyens nécessaires pour que les diplômés soient mieux préparés encore à l'exercice actuel et futur de la profession;**

aux universités :

7. de rehausser le niveau d'exigence pour l'accès à la formation initiale des enseignants, concernant la langue d'enseignement.

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 3 :

S'ASSURER DE L'EMBAUCHE ET DE L'AFFECTATION DE PERSONNEL PLEINEMENT QUALIFIÉ, MÊME DANS UN CONTEXTE DE DIFFICULTÉS LOCALES OU RÉGIONALES EN MATIÈRE DE RECRUTEMENT

La question des difficultés de recrutement de personnel enseignant est directement liée à celle de la qualité des services éducatifs offerts. Le Conseil est d'avis que l'embauche d'enseignants insuffisamment qualifiés aurait pour conséquence de mettre en péril la qualité des services éducatifs dispensés et de discréditer la profession enseignante. La question du recrutement du personnel enseignant doit donc être examinée attentivement.

L'existence d'une pénurie d'enseignants constitue l'un des problèmes dont le Conseil a beaucoup entendu parler lors de ses consultations. En effet, le Conseil a entendu maintes fois mentionner l'existence d'un problème de recrutement de personnel enseignant, voire d'une pénurie, soit actuelle, soit redoutée. Pourtant, les données du ministère de l'Éducation montrent que, globalement, le Québec ne semble pas aux prises avec une pénurie d'enseignants, bien que certains champs d'enseignement au secondaire ne bénéficient pas d'un bassin de personnel disponible important.

Le Conseil formule un certain nombre d'hypothèses qui peuvent expliquer cette apparente pénurie. Les hypothèses mentionnées sont fondées sur l'existence d'un écart entre la situation provinciale et celle de certaines régions.

D'une part, un nombre apparemment suffisant d'enseignants à l'échelle provinciale ne signifie pas forcément que leur répartition géographique à travers le territoire soit adaptée aux besoins régionaux de recrutement. Cela est aussi vrai des diplômés en enseignement, qui étudient dans les grands centres, mais dont on ne connaît pas le lieu éventuel d'exercice de la profession.

D'autre part, certaines problématiques particulières peuvent affecter plus spécifiquement le recrutement d'enseignants dans certaines commissions scolaires, par exemple les cas suivants :

- La population scolaire d'une dizaine de commissions scolaires est en expansion. Ces dernières doivent alors accentuer le recrutement de personnel enseignant. Elles doivent à la fois remplacer les enseignants qui prennent leur retraite et engager des enseignants supplémentaires pour faire face à l'augmentation de l'effectif scolaire.

- Certains mouvements de personnel peuvent rendre le recrutement plus difficile dans certaines écoles, certains quartiers ou certaines régions (d'une école défavorisée vers une école favorisée, d'une région éloignée vers un centre urbain, etc.).
- Le recrutement de personnel suppléant ou d'enseignants à temps partiel semble également être difficile dans plusieurs milieux. Certains organismes consultés soulignent une augmentation du nombre de demandes de congés divers (traitements différés, congés de maternité ou de paternité, congés de maladie, etc.), des besoins de congés accrus pour l'acquisition d'une formation concernant la réforme de l'éducation ou encore une augmentation du nombre de demandes de travail à temps partiel. Une analyse plus approfondie serait nécessaire pour être en mesure de déterminer l'ampleur de ces nouvelles tendances et leur effet réel sur le recrutement de personnel suppléant et à temps partiel.

Finalement, le Conseil s'interroge sur l'effet de l'utilisation des listes de priorités d'emploi¹⁰ et du « critère de capacité¹¹ » sur la possibilité pour les commissions scolaires de recruter les candidats les plus qualifiés pour combler leurs postes. Le Conseil est conscient de la nécessité de disposer d'un mécanisme qui vise l'équité dans la distribution des postes réguliers. Les listes de priorités d'emploi répondent à ce besoin. Le « critère de capacité » est également légitime du point de vue de la gestion puisqu'il permet une certaine souplesse dans l'attribution des postes. Toutefois, le Conseil estime qu'il y a lieu de s'interroger sur l'effet de l'utilisation de ces deux mécanismes sur l'adéquation entre la formation et l'affectation du personnel enseignant.

Concernant la question des difficultés de recrutement du personnel enseignant, le Conseil prend acte du fait qu'aucune pénurie de personnel enseignant à l'échelle provinciale n'est prévue par le MEQ actuellement, mais que des difficultés de recrutement se posent tout de même à l'échelle régionale et locale. Le Conseil est d'avis que la question du recrutement de personnel enseignant doit constituer une priorité parce qu'il s'agit d'un phénomène ayant un impact sérieux sur la qualité des services éducatifs offerts aux élèves. Il faut donc faire preuve d'une grande vigilance afin que des difficultés de recrutement n'aient pas pour conséquence l'engagement de personnel insuffisamment qualifié.

10. Les candidats potentiels pour les postes permanents y sont inscrits. Les règles de gestion de cette liste sont négociées localement.

11. Le « critère de capacité » précise les conditions qui permettent à un enseignant d'avoir accès à un poste en dehors de son champ d'enseignement.

Considérant :

- que, même si aucune pénurie de personnel enseignant n'est envisagée pour l'ensemble du Québec, des difficultés de recrutement locales ou régionales se posent dans certaines régions et dans certaines disciplines;
- que l'offre et la demande de personnel enseignant doivent tenir compte de certains phénomènes, notamment des suivants :
 - le recrutement d'enseignants en mathématiques et en sciences;
 - la situation des commissions scolaires en expansion;
 - les écoles qui présentent des profils particuliers :
 - les écoles situées en milieu défavorisé;
 - les écoles situées en région éloignée ou en milieu rural;
 - les écoles qui ont un projet de formation particulier;
 - l'attribution d'un plus grand nombre de congés et d'emplois à temps partiel, ainsi que l'ont observé plusieurs organismes, et l'effet possible de cette augmentation sur les difficultés de recrutement de personnel enseignant;
- que l'utilisation des listes de priorités d'emploi et du « critère de capacité » ne devrait pas avoir un effet négatif sur l'adéquation entre la formation et l'affectation et sur la qualité des services éducatifs dispensés,

le Conseil recommande

aux commissions scolaires et aux syndicats locaux :

- 8. d'intégrer les normes professionnelles relatives à la profession enseignante à leur processus d'affectation du personnel enseignant;**
- 9. de prendre les mesures nécessaires pour en tenir compte même lors de difficultés de recrutement.**

Orientation 2 :

Soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant et reconnaître officiellement l'expertise développée

Par cette deuxième orientation, le Conseil affirme la nécessité de mettre en place les conditions nécessaires au développement continu des compétences professionnelles des enseignants, et ce, en fonction des besoins qu'ils éprouvent au cours de leur cheminement de carrière. Le Conseil considère également qu'il est nécessaire de reconnaître officiellement l'expertise développée par le personnel enseignant, dans la perspective d'une professionnalisation et d'une valorisation de la profession. Pour ce faire, il propose trois axes de

développement : le premier concerne le soin à accorder à l'insertion professionnelle des diplômés, le deuxième rappelle l'importance d'une prise en charge de leur développement professionnel par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes et le troisième insiste sur la nécessité du développement d'une véritable carrière professionnelle pour le personnel enseignant.

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 4 :
BALISER L'INSERTION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS DANS
UNE PERSPECTIVE D'ÉQUITÉ, EN CONSIDÉRANT LEUR FORMATION
INITIALE COMME LE SEUIL D'ENTRÉE DANS LA PROFESSION

Dans le cadre des consultations du Conseil, plusieurs organismes ont insisté sur l'importance à accorder à l'entrée dans la profession enseignante et aux modalités d'insertion professionnelle devant favoriser une intégration harmonieuse des nouveaux enseignants. Actuellement, les modalités d'entrée dans la profession ne semblent pas de nature à favoriser le développement des compétences professionnelles du nouveau personnel enseignant et à assurer un enseignement de qualité pour les élèves.

Le problème de l'insertion dans l'enseignement est grave et il témoigne d'un manque de reconnaissance de la profession. Il prend deux formes particulières qui sont vécues de façon parfois concomitante. On pense d'abord au problème de la précarité d'emploi pour les nouveaux enseignants. La facilité avec laquelle un diplômé peut accéder à un poste en enseignement a beaucoup varié au cours des 40 dernières années. Dans les années 60 et 70, les nouveaux enseignants ont peu de difficulté à avoir accès à un poste régulier. Le développement d'un système scolaire de masse a fait exploser les besoins en personnel enseignant et les postes réguliers à pourvoir sont nombreux. À partir des années 80, la situation devient difficile pour les nouveaux diplômés, dont le nombre excède de beaucoup les postes disponibles. Du début des années 80 au milieu des années 90, l'entrée dans la profession est donc caractérisée par une grande précarité d'emploi pouvant se prolonger pendant de nombreuses années ou encore par l'abandon pur et simple de la profession, après quelques années de tentatives infructueuses. Jusqu'au milieu des années 90, cette saturation de l'emploi a généré de longues périodes de précarité pour les nouveaux enseignants. Depuis le milieu des années 90, différentes mesures ont contribué à rendre la situation de l'emploi moins difficile pour eux.

Globalement, on peut donc dire que la période de précarité d'emploi s'est considérablement réduite depuis vingt ans. Ce qui ne change pas, cependant, c'est l'existence de cette précarité comme mode d'entrée dans la profession. Au Québec, on n'entre pas dans la profession enseignante par

voie de concours ou par l'accès à un poste régulier. De plus, même si l'attente pour l'accès à un poste a diminué, on estime qu'il faut encore aujourd'hui trois ou quatre années avant qu'un nouveau diplômé n'obtienne un poste qualifié à temps plein et il lui faut encore attendre la signature d'un troisième contrat annuel à temps plein avant d'obtenir sa permanence.

Par ailleurs, même une fois la permanence obtenue, les processus d'affectation amènent les nouveaux enseignants à affronter des tâches souvent considérables. Très souvent, les règles d'affectation des postes en enseignement tiennent compte du principe d'ancienneté dans la profession et font en sorte que les nouveaux enseignants sont les derniers à obtenir un poste. Le ou les derniers postes attribués sont donc ceux qui restent et qui se révèlent les moins attrayants.

Selon le Conseil, une insertion professionnelle difficile soulève, notamment, trois problèmes.

1. L'équité de la tâche : le Conseil estime que la tâche des nouveaux enseignants et celle des enseignants expérimentés sont parfois inéquitables, compte tenu de leurs compétences respectives.
2. La qualité de l'enseignement : le Conseil est d'avis que la formation initiale à l'enseignement ne peut être jugée suffisante pour permettre d'affronter les pires conditions d'exercice de la profession. Par ailleurs, un nouvel enseignant qui doit faire face à une tâche trop complexe n'est pas en mesure de consolider les compétences qu'il a commencé à développer dans sa formation initiale.
3. La rétention du nouveau personnel enseignant : au Québec, on estimait à environ 17 % en 1998 la proportion d'enseignants qui quittent la profession dans les cinq premières années d'exercice. La question du « décrochage enseignant » est-elle un problème au Québec? Un certain nombre d'abandons de carrière peut-il être considéré comme normal? Quel est l'état de la rétention du personnel dans d'autres secteurs d'activités? Autant de questions qu'il faudrait approfondir afin de porter un jugement éclairé. Malgré tout, on peut formuler l'hypothèse qu'au moins une partie de ces abandons de carrière pourraient être évités si les nouveaux enseignants étaient davantage soutenus lorsqu'ils débutent dans la profession.

Le Conseil estime que l'insertion dans l'enseignement doit être considérée comme une étape normale et légitime dans l'évolution d'un enseignant professionnel. Si la formation initiale à l'enseignement constitue le seuil d'entrée dans la profession, l'insertion professionnelle doit être envisagée comme une responsabilité collective et non comme une responsabilité unique du

nouvel enseignant. En ce sens, l'insertion professionnelle devrait être structurée dans une perspective de diversification de la carrière enseignante, afin que la fonction d'accompagnement des nouveaux enseignants soit reconnue, que la mise en place de mesures d'accompagnement soit obligatoire et qu'une expertise en la matière soit développée par les membres du personnel enseignant et partagée entre eux.

Dans la même perspective et prenant appui sur le principe de l'équité des tâches, la diversité des fonctions doit se traduire dans les faits par un partage des tâches effectuées selon la capacité réelle de l'enseignant à assurer la qualité des services éducatifs. Ainsi, les tâches les plus complexes devraient être valorisées parce qu'elles exigent davantage de compétences professionnelles. Elles devraient être assumées par des enseignants expérimentés, faire l'objet d'une reconnaissance officielle et bénéficier d'un soutien particulier.

Le Conseil est d'avis qu'une insertion professionnelle mieux soutenue dans l'enseignement permettrait de rendre la profession plus attrayante et valorisante. En reconnaissant l'importance de soutenir les enseignants débutants, on reconnaît également la complexité et la difficulté de l'exercice de cette profession et on montre davantage l'importance que l'on accorde à la qualité des services d'enseignement dispensés aux élèves. Par ailleurs, si on ne tient pas compte de l'inexpérience des enseignants débutants, c'est donc que l'on ne reconnaît pas non plus la valeur de l'expérience des enseignants en poste pour ce qui est d'assumer la complexité de leur fonction.

Considérant :

- la grande mobilité du personnel dans les écoles;
- le fait que l'insertion professionnelle est une étape normale et nécessaire de l'évolution professionnelle d'un enseignant;
- l'importance de baliser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants dans une perspective d'équité, à partir de leur formation initiale établie comme le seuil minimal d'entrée dans la profession;
- le fait qu'une insertion professionnelle difficile a pour conséquence une baisse de la qualité des services offerts lorsque la difficulté de la tâche dépasse la capacité réelle d'un enseignant, provoque un sentiment de dévalorisation et entraîne parfois l'abandon de la profession;
- le devoir des directions d'école, prescrit par la loi, d'assurer la qualité des services éducatifs dispensés dans leur établissement;
- le devoir des enseignants, prescrit par la loi, de « collaborer (...) à l'accompagnement des enseignants en début de carrière »,

le Conseil recommande

au ministre de l'Éducation :

- 10. de s'assurer de la mise en place de mesures visant à soutenir l'insertion des nouveaux enseignants, en particulier des enseignants à statut précaire, dans chaque école et dans chaque commission scolaire;**

aux commissions scolaires et aux directions d'école :

- 11. de déterminer les modalités de mise en œuvre des mesures dédiées au nouveau personnel enseignant afin d'assurer la pertinence et l'efficacité des actions entreprises, en s'inspirant des expériences fructueuses actuellement en cours, de l'expertise développée par le personnel enseignant et des recherches actuelles sur l'insertion professionnelle en enseignement;**
- 12. de prendre en compte le niveau de compétence réel des nouveaux enseignants, pour ce qui est d'assurer la qualité des services éducatifs dispensés, dans les modalités d'affectation des postes et dans la répartition des tâches entre les enseignantes et les enseignants d'une même école;**

au personnel enseignant de chaque établissement :

- 13. de prendre acte des besoins d'accompagnement de ses nouveaux collègues et de travailler, avec la direction, à la mise en place de mesures appropriées.**

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 5 :

FAVORISER LA PRISE EN CHARGE, PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT, DE SON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU

Si l'enseignement est une profession, c'est notamment en raison de sa complexité et de ses exigences en constante mouvance. Ce sont cette complexité et cette mouvance qui justifient la nécessité d'un développement continu des compétences professionnelles chez le personnel enseignant. De nombreux pays reconnaissent la nécessité de miser sur une évolution continue des pratiques enseignantes afin de soutenir la transformation des systèmes scolaires et de favoriser l'augmentation de la réussite des élèves.

Si l'on considère les recherches récentes concernant le développement professionnel du personnel enseignant, de même que les orientations relatives à la formation continue des enseignants, établies par le MEQ, on constate que la prise en charge du développement professionnel par les enseignants eux-mêmes est au cœur de cette problématique. Selon le Conseil,

cette prise en charge constitue une clé importante pour la valorisation de la profession et l'assurance de la qualité des services dispensés à l'école, aujourd'hui et pour l'avenir.

Globalement, les acteurs consultés par le Conseil s'entendent sur le fait que la formation continue doit amorcer un virage important. Pour nombre d'organismes, la formation continue est étroitement liée au développement de l'identité professionnelle et des compétences du personnel enseignant. Elle favoriserait également le ressourcement qui permet d'éviter un certain désenchantement. Pour d'autres, elle constitue un levier pour la professionnalisation de l'enseignement et une stratégie favorisant le changement organisationnel. Pour certains organismes, la formation continue devrait être obligatoire; pour d'autres, elle devrait être volontaire et librement consentie. Mais tous s'entendent sur le fait qu'une grande importance doit lui être accordée. Les organismes s'interrogent cependant sur l'accès réel du personnel enseignant à la formation continue et, surtout, sur sa pertinence par rapport à leurs besoins.

Le Conseil est d'avis qu'il importe de trouver des leviers permettant de favoriser la prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant et il propose quelques pistes de réflexion en ce sens.

Organiser l'expression des besoins de formation sous l'angle d'une démarche réfléchie de développement professionnel

Le Conseil estime qu'une attention particulière doit être portée sur l'expression organisée et systématique des besoins de formation par le personnel enseignant. Il y a là des défis importants à relever qui feront la différence entre la vaine expression de souhaits et la prise en charge véritable de son développement professionnel par le personnel enseignant. Selon le Conseil, l'organisation de l'expression des besoins de formation doit tenir compte en particulier de trois paramètres :

1. les différentes mesures d'encadrement : le référentiel de compétences professionnelles, les programmes d'études prescrits, etc.;
2. le contexte d'exercice de la profession : les caractéristiques de l'école et ses priorités, les besoins des élèves, les projets que l'on entreprend seul ou en collaboration;
3. l'état de développement de ses propres compétences professionnelles.

La problématique de l'expression de la demande de formation en éducation des adultes est au cœur des réflexions actuelles de la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation. Derrière cette réflexion réside la conviction que c'est l'offre de formation qui doit s'ajuster aux

besoins et aux projets de formation des adultes et non l'inverse et que, pour ce faire, la demande doit pouvoir être explicitée, entendue et accueillie. Cela suppose d'être en mesure d'évaluer le niveau de maîtrise de l'ensemble de ses compétences professionnelles, d'établir des cibles réalistes pour ce qui est du développement des compétences, d'établir une planification des activités à réaliser pour atteindre les niveaux de maîtrise souhaités et d'effectuer une évaluation de son processus, à la fois du point de vue de la pertinence de la démarche suivie et de celui du résultat atteint. Le Conseil insiste donc pour que l'on accorde une attention particulière sur l'élaboration d'outils favorisant la prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant, à la fois du point de vue de la démarche et de celui de l'organisation de l'expression des besoins de formation, en prenant en compte ce qui se fait actuellement.

*Favoriser l'accès du personnel enseignant
à une large gamme d'activités de formation favorisant
le développement de ses compétences*

Le personnel enseignant doit pouvoir puiser dans une vaste gamme d'activités possibles, ce dont il a besoin pour développer ses compétences. Outre les activités de perfectionnement offertes aux enseignants par la commission scolaire, de nombreuses autres occasions d'apprentissage s'offrent au personnel enseignant : développement pédagogique, enseignement à des pairs, collaboration à la recherche, accompagnement de stagiaires ou de nouveaux enseignants, lectures, etc. L'essentiel, c'est que ces activités s'inscrivent dans une planification qui vise l'apprentissage et, plus largement, le développement professionnel des enseignants.

Le Conseil estime que le développement des compétences du personnel enseignant peut donc s'effectuer par de multiples activités, à la condition que ces activités soient accessibles et que le personnel enseignant puisse réinvestir les apprentissages réalisés dans sa pratique. En ce sens, l'acquisition d'une compétence d'analyse réflexive tout au long de la démarche de développement professionnel est de première importance.

*Miser sur des projets pédagogiques collectifs
pour favoriser le développement professionnel*

À la suite de la consultation de groupes d'enseignantes et d'enseignants engagés dans un projet pédagogique collectif, le Conseil estime qu'il y a lieu de miser sur le potentiel de ces projets pour favoriser le développement professionnel du personnel enseignant, et ce, pour trois raisons principales :

1. des projets collectifs existent déjà dans les milieux scolaires pour répondre aux besoins des élèves;
2. la mise en œuvre de la réforme de l'éducation favorise le développement d'une collégialité dans les établissements scolaires et on doit donc s'attendre au développement du travail en collaboration;
3. les projets collectifs, au-delà de leurs effets sur l'apprentissage des élèves, permettent le développement des compétences professionnelles du personnel enseignant.

Le résultat de la consultation montre que les enseignants évoquent un certain nombre d'impacts importants des projets collectifs sur leurs pratiques pédagogiques et qu'au-delà des objectifs proprement pédagogiques visés par les projets, ces derniers deviennent également le moteur d'une réflexion individuelle et collective et peuvent être à l'origine d'une démarche de transformation des pratiques pédagogiques.

Miser sur la responsabilité individuelle et collective du personnel enseignant

Les orientations du MEQ en matière de développement professionnel du personnel enseignant sont claires quant à la responsabilité individuelle et collective de ce dernier. Selon la Loi sur l'instruction publique, les enseignants doivent maintenir à jour leurs compétences professionnelles, ce qui signifie pour eux l'obligation d'être dans un processus de développement professionnel. Ils doivent, par ailleurs, déterminer leurs besoins de formation en fonction de leurs besoins personnels, mais aussi en fonction des besoins et des priorités de l'organisation scolaire. De plus, la demande de formation doit être établie collectivement par chaque équipe-école. Le développement professionnel du personnel enseignant doit donc s'inscrire dans une démarche à la fois individuelle et collective. Finalement, le personnel enseignant doit évaluer l'effet de ce processus de développement professionnel et proposer les ajustements nécessaires.

La direction d'école a, pour sa part, le devoir de consulter le personnel enseignant sur ses besoins de formation, de faire part à la commission scolaire de ces besoins, d'organiser des activités de perfectionnement et de voir à l'organisation de ces activités. La Loi sur l'instruction publique prévoit d'ailleurs pour la direction d'école l'obligation d'assurer la qualité des services éducatifs dans son établissement. De plus, en vertu des orientations ministérielles, les directions d'établissement se voient confier la responsabilité d'assurer le suivi et l'évaluation des projets individuels et collectifs de formation.

Selon le Conseil, les orientations précédentes doivent s'incarner dans des mesures concrètes. La responsabilité première du personnel enseignant tient d'abord à l'obligation d'être dans un processus de développement professionnel. Ce processus peut varier à la fois dans ses orientations, dans le type de ressources ou d'activités nécessaires à sa réalisation et dans la rapidité de développement des nouvelles compétences. Mais il est clair, pour le Conseil, que tous les enseignants doivent s'inscrire dans une démarche de développement professionnel qui soit signifiante pour eux et témoigner de leur cheminement auprès de la direction d'école, à qui incombe le devoir d'assurer la qualité des services éducatifs.

Considérant :

- le fait que la Loi sur l'instruction publique prescrit pour le personnel enseignant le devoir « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle »;
- l'importance d'une prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant;
- le fait que la responsabilité individuelle et collective du personnel enseignant peut constituer un levier favorisant chez lui la prise en charge du développement professionnel;
- l'importance de l'expression des besoins de formation du personnel enseignant pour l'élaboration d'une démarche rigoureuse de développement professionnel;
- l'importance de l'utilisation d'une large gamme d'activités et le potentiel des projets pédagogiques collectifs pour ce qui est de favoriser le développement des compétences du personnel enseignant;
- le fait que la supervision pédagogique de la direction d'école offre une occasion au personnel enseignant de témoigner de son développement professionnel,

le Conseil recommande

au personnel enseignant :

- 14. de se doter d'un plan individuel de développement professionnel souple qui tienne compte de ses besoins personnels et professionnels, mais aussi des besoins et des priorités de l'organisation scolaire, et de témoigner de son cheminement auprès de la direction d'école;**

aux directions d'établissement, en collaboration avec les équipes-écoles :

15. de se doter d'un plan institutionnel de développement professionnel permettant d'établir des priorités dans le choix des activités de formation qui seront demandées à la commission scolaire et d'en faire le suivi;

aux directions d'établissement :

16. d'assurer l'accès du personnel enseignant à une large gamme d'activités d'apprentissage en misant sur une prise en charge individuelle et collective par les enseignants du développement de leurs compétences.

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 6 :

METTRE EN PLACE UNE VÉRITABLE CARRIÈRE PROFESSIONNELLE POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Le Conseil est d'avis que la mise en place d'une carrière professionnelle permettant la reconnaissance, le développement et le partage d'une expertise diversifiée chez le personnel enseignant est de nature à rehausser à la fois le prestige social et l'attrait de la profession.

La carrière enseignante offre actuellement peu de possibilités de diversification, hormis un changement horizontal, par exemple un changement de classe ou d'école, mais qui représente le même travail, soit l'enseignement auprès des élèves. Quelques possibilités existent tout de même, mais elles sont peu nombreuses : conseiller pédagogique, coordination pédagogique à la commission scolaire, direction d'école ou prêt de service temporaire au ministère de l'Éducation, etc.

Pourtant, une enquête du Conseil, menée en 1991, montre que les enseignants du primaire et du secondaire seraient intéressés par un certain nombre de propositions de diversification de leur tâche qui sont d'une autre nature que l'acte d'enseigner lui-même. Le Conseil n'entend pas donner l'impression que l'acte d'enseigner est une tâche ennuyeuse et routinière. Au contraire, il estime qu'il s'agit d'un acte singulier et complexe qui est source d'un enrichissement professionnel important. Toutefois, le Conseil est d'avis qu'une diversification des fonctions assumées par les enseignants serait de nature à favoriser le développement et le partage de leur expertise.

Le Conseil considère que plusieurs enseignants accomplissent déjà, à titre volontaire, un certain nombre de fonctions qui vont au-delà de l'acte d'enseigner aux élèves. Ces fonctions sont souvent peu reconnues. Si elles donnent parfois lieu à de minces compensations pour les enseignants, elles sont le plus souvent exercées par des individus passionnés qui y trouvent une richesse indispensable dans l'exercice de leur profession. Dans quelle mesure, cependant, cette expertise est-elle réinvestie plus largement dans le système éducatif? Comment le système éducatif peut-il reconnaître et mettre à profit cette expertise dans sa volonté de répondre aux besoins des élèves et d'assurer leur réussite? Le Conseil estime qu'il y a lieu de faire davantage dans ce domaine.

Selon le Conseil, la diversification des tâches et des fonctions est nécessaire dans l'optique d'une véritable professionnalisation de l'enseignement. En effet, l'une des conditions de la professionnalisation de l'enseignement réside dans la reconnaissance de l'expertise du personnel enseignant. Reconnaître une expertise, c'est rationaliser les savoirs qui la fondent, déterminer les compétences nécessaires à l'exercice de cette fonction, réinvestir ces compétences dans la formation initiale et continue du personnel enseignant afin que cette expertise puisse se développer et se diffuser.

Le personnel enseignant développe ainsi, au fil du temps, une expertise qui doit être rationalisée et partagée afin que tous les élèves puissent en bénéficier. La recherche constante d'une plus grande efficacité pédagogique constitue l'une des exigences de la professionnalisation de l'enseignement. Cette diversification des fonctions du personnel enseignant pourrait également favoriser l'établissement d'une meilleure interface entre les milieux de pratique et les universités. En effet, les fonctions de supervision de stagiaires ou de collaboration à la recherche, par exemple, peuvent difficilement être assumées par le personnel enseignant sans partenariat avec les universités.

C'est donc une démarche de rationalisation et de reconnaissance de l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant que recommande le Conseil. Cela implique en fait deux types de démarches. La première concerne l'aménagement d'une véritable carrière pour le personnel enseignant. La seconde consiste en un élargissement du référentiel de compétences pour l'enseignement afin de tenir compte de l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant. Le Conseil considère qu'il y a lieu d'examiner différents scénarios possibles pour ce qui est de l'organisation de la carrière enseignante, par exemple l'instauration de postes différents, accessibles par voie de concours et rémunérés de manière distincte, ou encore l'instauration d'un bonus salarial destiné à reconnaître l'expertise d'enseignants qui maîtrisent les compétences nécessaires pour assumer des fonctions différentes.

Considérant :

- le fait que l'enseignement comporte plusieurs fonctions qui dépassent et enrichissent l'acte d'enseigner;
- la nécessité de reconnaître officiellement :
 - l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant, dans une perspective de professionnalisation et de valorisation de l'enseignement;
 - le fait que tous les postes occupés par le personnel enseignant n'exigent pas un niveau de maîtrise identique de toutes les compétences professionnelles;
- l'importance du développement de ces fonctions :
 - pour la formation initiale et le développement des compétences professionnelles;
 - pour le rapprochement et la qualité du partenariat entre les universités et le milieu scolaire;
 - pour la qualité des services dispensés par le personnel enseignant dans le cadre de l'ensemble de ses fonctions,

le Conseil recommande

au **ministre de l'Éducation** :

17. de diversifier la nature des postes occupés par les enseignants, c'est-à-dire :

- a. d'établir des profils de compétence pour l'exercice de la profession qui regroupent l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant, à partir d'analyses de situation de travail et de recherches pertinentes sur les pratiques enseignantes;**
- b. de reconnaître officiellement la diversité des fonctions assumées par les enseignants en instituant différentes formules possibles, par exemple les suivantes :**
 - **élargir les possibilités de dégage¹² en prenant en compte la lourdeur réelle des fonctions assumées par le personnel enseignant;**
 - **faciliter le développement de formules de prêt de service entre les établissements scolaires, les commissions scolaires, les milieux socioéconomiques et le ministère de l'Éducation, afin que l'expertise des uns et des autres favorise le partenariat entre les différents acteurs de l'éducation;**

12. Dégagement : mesure administrative permettant à un enseignant d'être dispensé d'une partie ou de la totalité de sa tâche afin de se consacrer à d'autres activités liées à l'enseignement.

- **créer des postes spécifiques, accessibles par voie de concours, lorsque les fonctions à accomplir sont significativement plus complexes, c'est-à-dire lorsqu'elles requièrent une diversité plus importante au regard des compétences professionnelles ou un niveau de maîtrise supérieur, et offrir une rémunération en conséquence;**

aux universités :

18. **d'étendre le champ des recherches sur les pratiques enseignantes à l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant, afin de constituer une base de connaissances qui couvre l'ensemble de ces fonctions.**

Orientation 3 : Poursuivre le mouvement de professionnalisation de l'enseignement dans le cadre de l'exercice de la profession et de sa gestion

Le Conseil estime que le mouvement de professionnalisation de l'enseignement semble mieux s'incarner dans les structures de formation initiale à l'enseignement que dans celles de l'exercice et de la gestion de la profession enseignante. En effet, les orientations de la formation initiale à l'enseignement s'inspirent d'une vision de l'enseignant professionnel depuis la réforme des programmes de formation à l'enseignement de 1994. Même si - et le Conseil l'a bien montré - la formation initiale nécessite encore des ajustements, il reste que les principes sur lesquels elle repose sont relativement clairs et qu'ils sont reconnus par l'ensemble des acteurs du milieu. L'organisation de la profession, du point de vue de son exercice quotidien et de sa gestion, n'est cependant pas aussi clairement structurée autour d'une visée de professionnalisation de l'enseignement. Le Conseil propose à cet égard deux axes de développement qui favorisent une plus grande prise en charge de la profession par les enseignants eux-mêmes, à la fois au regard de l'organisation quotidienne de leur travail et de la gestion de la profession.

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 7 :
SOUTENIR L'AUTONOMIE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS
DANS L'ORGANISATION DE LEUR TRAVAIL ET DÉFINIR LES
PARAMÈTRES DE LEUR RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE

Le Conseil est d'avis qu'une autonomie et une responsabilité encore mieux affirmées chez le personnel enseignant sont de nature à rehausser le prestige social de la profession et le sentiment de compétence de l'enseignant. En acceptant d'assumer pleinement la latitude qui lui revient, l'enseignant jouit d'un plus grand contrôle sur l'organisation de son travail et assume davantage de leadership pédagogique. Par ailleurs, en acceptant de rendre des comptes, le personnel enseignant accepte la nécessité d'une reconnaissance de son expertise et de celle de ses partenaires et il révèle, du même coup, l'étendue de cette expertise et la grande complexité de l'exercice de ses fonctions.

Les actions à entreprendre vont dans deux directions. D'une part, il est important de permettre au personnel enseignant de contrôler davantage l'organisation de son travail et, d'autre part, il importe de mettre en place des mécanismes de reddition de comptes propres à favoriser la reconnaissance de la compétence du personnel enseignant.

*Assumer l'autonomie professionnelle
dans toute son amplitude actuelle*

Le Conseil considère que le personnel enseignant doit pouvoir utiliser toutes les marges de manœuvre existantes afin de créer des conditions d'apprentissage optimales pour les élèves. La réforme constitue un moment particulièrement propice à la mise en œuvre de nouvelles façons de faire parce qu'elle favorise davantage le travail collégial et qu'elle mise sur l'expertise et l'autonomie du personnel enseignant. L'autonomie professionnelle du personnel enseignant doit se déployer tant sur le plan de l'organisation du travail pédagogique quotidien que dans les rapports avec les autres acteurs de l'école, dont les parents, et dans la contribution aux mécanismes de participation concernant les objets prévus dans la Loi sur l'instruction publique.

*Définir les paramètres de la responsabilité
professionnelle du personnel enseignant*

Assumer une plus grande autonomie professionnelle va de pair avec l'obligation de rendre des comptes. Mais pour rendre des comptes, il faut savoir quelle est la nature de la responsabilité qui nous incombe et devant qui nous avons l'obligation de témoigner de la manière dont nous avons assumé notre responsabilité. De quoi l'enseignant peut-il être tenu respon-

sable exactement? Le Conseil est d'avis que la responsabilité du personnel enseignant doit être définie comme une obligation de compétence avec, comme corollaire, l'obligation de témoigner de cette compétence.

À l'obligation de résultats ou l'obligation de moyens, le Conseil préfère donc une « obligation de compétence », ce qui correspond d'ailleurs davantage à l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique, qui mentionne que l'enseignant doit « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle ». Parler d'obligation de compétence, c'est s'intéresser au choix judicieux des moyens, en d'autres termes à l'expertise de l'enseignant. Il est donc question davantage d'une obligation liée à la qualité des moyens mis en œuvre que d'une obligation liée aux résultats. Derrière l'obligation de maintenir sa compétence réside toute la question du développement professionnel continu des enseignants et de la manière de témoigner de cette compétence, soit des formes d'évaluation de l'enseignement.

Le Conseil est d'avis que l'obligation de compétence prévue par la Loi sur l'instruction publique commande la mise en œuvre de moyens qui permettent aux enseignants de montrer qu'ils s'acquittent de cette obligation. Cela suppose que le personnel enseignant passe d'une pratique privée à une pratique publique pleinement assumée afin que sa compétence soit reconnue et légitimée.

Les milieux scolaires sont les mieux placés pour déterminer les moyens les plus pertinents de s'acquitter de cette obligation. Le Conseil propose cependant que l'obligation de témoigner de sa compétence soit envisagée à partir des deux dimensions suivantes :

- 1) Une obligation individuelle de témoigner de son développement professionnel continu :
 - L'obligation de compétence du personnel enseignant se traduit d'abord par la responsabilité individuelle d'inscrire son développement professionnel dans une démarche continue, ce qui inclut l'obligation de témoigner de son cheminement auprès de la direction d'école (voir l'axe de développement n° 5).
- 2) Une obligation collective d'évaluation institutionnelle qui inclut une évaluation formative de l'enseignement :
 - Le Conseil a déjà affirmé la richesse du processus d'évaluation institutionnelle dans les établissements scolaires, ainsi que sa portée dans le cadre d'une gestion décentralisée qui comporte une obligation de reddition de comptes. Selon le Conseil, les acteurs de l'éducation ont le devoir

de rendre compte de la manière dont ils s'acquittent de leur mission. C'est à cette demande que tente de répondre la démarche d'évaluation institutionnelle. L'obligation de compétence du personnel enseignant se traduit donc aussi par la mise en œuvre de mesures d'évaluation formative qui s'inscrivent dans le cadre d'une évaluation institutionnelle.

Considérant :

- l'importance, pour le personnel enseignant, de s'approprier un plus grand pouvoir collectif sur l'organisation du travail pédagogique et de redéfinir ses responsabilités spécifiques à cet égard;
- la nécessité de maximiser la participation professionnelle du personnel enseignant dans les domaines déjà prévus par la Loi sur l'instruction publique, en assurant une présence active des enseignants dans les différents mécanismes de participation;
- le bien-fondé de cerner les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant en tenant compte de :
 - la responsabilité individuelle du personnel enseignant de témoigner de son développement professionnel auprès de la direction d'école, qui doit assurer la qualité des services éducatifs dispensés dans l'établissement;
 - l'importance de l'évaluation institutionnelle, y compris de l'évaluation de l'enseignement, dans la recherche de la plus grande qualité possible pour les services éducatifs dispensés aux élèves,

le Conseil recommande

au ministre de l'Éducation :

19. de définir les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant au regard :

- a. du maintien et du développement de ses compétences professionnelles;
- b. de l'évaluation formative de l'enseignement, dans le cadre d'une évaluation institutionnelle visant la plus grande qualité possible pour les services éducatifs offerts aux élèves;

aux directions d'école, en collaboration avec le personnel enseignant :

20. de déterminer des modalités permettant au personnel enseignant de rendre compte de la manière qu'il assume sa responsabilité professionnelle, en prenant en compte :

- a. les paramètres de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant explicités plus haut;
- b. l'obligation faite par la loi aux enseignantes et aux enseignants de maintenir un haut niveau de compétence professionnelle;

c. l'obligation faite par la loi aux directions d'école de s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés;

aux commissions scolaires, aux directions d'établissement et aux syndicats locaux :

21. de maximiser la participation professionnelle du personnel enseignant :

- a. en lui fournissant l'information et les conditions nécessaires à une contribution pleine et entière aux mécanismes de participation professionnelle existants;**
- b. en distinguant clairement les mécanismes de participation professionnelle et les mécanismes liés aux relations de travail.**

AXE DE DÉVELOPPEMENT N° 8 :

SOUTENIR UN *EMPOWERMENT* PROGRESSIF DU PERSONNEL ENSEIGNANT QUANT À LA GESTION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET RESERRER CERTAINS MÉCANISMES PROPRES À ASSURER LA CONFIANCE DU PUBLIC

Le Conseil est d'avis que le personnel enseignant doit faire preuve d'un plus grand leadership dans le développement de la profession enseignante elle-même. Cependant, beaucoup de questions restent en suspens quant au meilleur mode de représentation de la profession enseignante et au partage des responsabilités concernant la gestion de cette dernière. Ainsi, le résultat des consultations qu'a menées le Conseil montre une polarisation du débat autour de deux positions fermes, soit pour ou contre la création d'un ordre professionnel. Le Conseil a aussi constaté que les efforts sont plutôt investis dans la promotion du message lui-même que dans une réflexion de fond sur le sens à donner au développement de la profession enseignante. Le Conseil estime qu'il importe de prendre acte de l'état de la conjoncture dans la réflexion sur la gestion de la profession et il propose, à cet effet, un certain nombre de balises pouvant permettre de poursuivre la réflexion sur cette question.

L'État québécois, l'actuel responsable de la gestion de la profession enseignante

Actuellement, les principaux mécanismes de gestion de la profession enseignante sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et donc de l'État québécois. Le personnel enseignant n'est pas absent de ces mécanismes. Plusieurs consultations sont effectuées par le MEQ lors de l'élaboration des différentes politiques ou des documents d'orientation, par exemple

du référentiel de compétences ou des orientations relatives à la formation continue. Par ailleurs, les enseignants sont représentés dans des organismes comme le COFPE et le CAPFE. Cependant, la responsabilité légale de la gestion de la profession enseignante incombe à l'État. En d'autres termes, indépendamment de tous les mécanismes de consultation ou de participation du personnel enseignant, c'est l'État qui doit rendre des comptes à la population, c'est lui qui est responsable des décisions prises concernant la gestion de la profession enseignante.

La question qui se situe au centre du débat actuel sur la gestion de la profession est donc de savoir s'il est toujours pertinent et légitime que la responsabilité de cette gestion revienne à l'État :

- À quels acteurs devrait incomber la responsabilité de la gestion de la profession enseignante?
- Quelle structure (ministère, comité, commission, office, régie, agence, ordre professionnel ou autre) est ou serait le mieux en mesure, actuellement, d'assumer cette fonction?

La réflexion du Conseil n'a pas porté spécifiquement sur ces deux questions, mais plutôt sur la profession enseignante sur un plan plus global. En effet, la demande du ministre de l'Éducation portait davantage sur les fondements de la profession enseignante que sur la question de la responsabilité et des modalités de sa gestion proprement dite. Toutefois, la question de la gestion de la profession enseignante ne peut être évitée dans une réflexion sur le sens à donner à cette profession.

La participation du personnel enseignant à la gestion de la profession, une condition de professionnalisation

Dans la description d'un certain idéal professionnel pour le personnel enseignant, le Conseil insiste sur l'importance de la participation du personnel enseignant à la définition des mécanismes d'encadrement de sa profession. Le Conseil juge que la littérature sur la professionnalisation est claire sur le fait que le personnel enseignant peut difficilement revendiquer le statut de professionnel s'il ne participe pas à la détermination des différents aspects de sa propre profession, puisque cette participation est inhérente à la définition même d'une profession. Le Conseil affirme que les enseignantes et enseignants doivent être partie prenante des décisions concernant la gestion de la profession enseignante parce que ce sont eux qui, concrètement, vivent l'exercice de la profession au quotidien.

Un équilibre à trouver dans le partage du leadership concernant la gestion de la profession enseignante

Le Conseil juge qu'entre la détermination complète des aspects de la profession par les enseignants eux-mêmes et l'attentisme, il y a lieu de trouver une position mitoyenne qui pourra évoluer selon les besoins et la conjoncture. Le Conseil juge ainsi qu'un *empowerment* progressif du personnel enseignant quant à la gestion de sa profession est nécessaire afin de lui permettre de développer de nouvelles compétences et de faire preuve d'un plus grand leadership.

Étant donné la polarisation du débat actuel sur la question de la gestion de la profession enseignante, le Conseil est d'avis qu'il serait pertinent de procéder par étapes, afin de permettre au personnel enseignant de développer l'expertise nécessaire et de prendre en charge, de façon plus affirmée, le leadership du développement de la profession enseignante, en partenariat avec les autres acteurs de l'éducation. Mais il affirme également que le *statu quo* en cette matière n'est pas une solution qui favorisera la professionnalisation de l'enseignement. En d'autres termes, le Conseil estime qu'un nouvel aménagement des pouvoirs est nécessaire.

Le Conseil juge que la première étape à considérer est nécessairement celle de la mise en place d'un espace de débat constructif autour de la question de la gestion de la profession enseignante, pour en arriver rapidement à un plan d'action établi de façon concertée par ceux qui partagent la responsabilité de l'éducation au Québec. Il estime également que la priorité doit être accordée aux éléments qui ont été relevés par l'Office des professions du Québec comme étant des maillons faibles de la profession : le caractère permanent de l'autorisation d'enseigner, l'évaluation du personnel enseignant et la surveillance de l'exercice de la profession.

Considérant :

- que la participation du personnel enseignant à la gestion de la profession est une condition de professionnalisation de l'enseignement;
- que l'esprit de la décentralisation en éducation doit s'appliquer aussi à la gestion de la profession enseignante et que le ministère de l'Éducation ne doit plus assumer l'entière responsabilité de la gestion de la profession enseignante;
- que l'éducation est un bien public et que les décisions la concernant doivent donc être prises dans le cadre d'un processus décisionnel politique qui a « pour effet de retirer ces enjeux du cadre de la décision purement privée et de les subordonner à des mécanismes d'analyse et de résolution intéressant l'ensemble de la société comme telle par le biais de ses institutions décisionnelles communes » (CSE, 2001a, p. 59);

- que les débats actuels sont centrés sur la question de la gestion de la profession enseignante;
- que le *statu quo* en matière de gestion de la profession enseignante n'est pas une solution qui favorisera la professionnalisation de l'enseignement;
- que la valorisation et la professionnalisation supposent que, progressivement, le personnel enseignant s'approprie la gestion de la profession;
- que certains mécanismes concernant la gestion de la profession enseignante doivent être resserrés afin d'assurer la crédibilité et la valorisation de celle-ci,

le Conseil recommande

au ministre de l'Éducation :

- 22. de soutenir une appropriation progressive de la gestion de la profession par le personnel enseignant lui-même;**
- 23. de confier à une commission indépendante le mandat de redéfinir les paramètres de la gestion de la profession enseignante, dans une perspective de professionnalisation et de valorisation. Cette commission devrait :**
 - a. être indépendante, c'est-à-dire formée de personnes qui ne sont pas liées par une obligation de représentation¹³;**
 - b. être multipartite mais formée d'une majorité d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire.**

De plus, cette commission devrait répondre en particulier aux **trois questions suivantes** :

1. À quels acteurs devrait incomber la responsabilité de la gestion de la profession enseignante?
2. Quelle structure (comité, commission, office, régie, ordre professionnel ou autre) serait le mieux en mesure d'assumer cette fonction?
3. Comment passer de la situation actuelle à la situation souhaitée?

Le **mandat** de cette commission, d'une **durée d'au plus douze mois**, devrait porter sur :

- a. la gestion des mécanismes d'encadrement de la profession enseignante :**
 - l'élaboration et la mise à jour continue des normes professionnelles relatives à l'enseignement en tenant compte de toutes les dimensions de la profession;

¹³ C'est-à-dire des personnes qui seraient liées par un mandat qui leur confère une responsabilité de porte-parole d'un groupe ou d'un organisme, quel qu'il soit.

- l'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement;
- la réglementation liée à l'autorisation d'enseigner et à son application;
- les orientations de la formation continue du personnel enseignant;
- l'élaboration et la gestion d'un code d'éthique commun;
- les mécanismes de gestion des plaintes.

La priorité devrait être accordée aux mécanismes qui, dans l'avis de l'Office des professions du Québec, sont considérés comme les plus faibles :

- la question du caractère permanent de l'autorisation d'enseigner;
- l'évaluation du personnel enseignant;
- la surveillance disciplinaire (afin de resserrer les mécanismes d'enquête et d'augmenter la crédibilité de ce processus, tant pour le public que pour le professionnel);

b. l'élaboration d'un plan d'action permettant la mise en œuvre effective des recommandations issues de sa réflexion.

Remarque au sujet de l'ensemble des recommandations :

Dans l'éventualité d'un nouveau partage des responsabilités concernant la gestion de la profession enseignante, les recommandations du présent avis devraient être transmises aux nouveaux détenteurs de ces responsabilités, selon leurs mandats respectifs.

CONCLUSION

Cet avis porte sur les fondements de la profession enseignante et sur le sens à donner à son développement dans une perspective de valorisation. Dès le début de ses travaux, le Conseil a souhaité prendre en compte, dans sa réflexion, l'évolution de la profession enseignante depuis les 40 dernières années. Déjà, en 1992, le Conseil jugeait que la société québécoise devait convenir d'un nouveau contrat social avec le personnel enseignant et que ce contrat devait prendre en considération le caractère professionnel de l'enseignement. En 2004, la profession enseignante peut appuyer son développement sur un certain nombre d'acquis solides et c'est à cela que l'on peut mesurer le chemin parcouru. Cependant, la professionnalisation de l'enseignement n'a pas progressé de façon linéaire, mais plutôt par vagues successives, rencontrant plus ou moins d'obstacles et de difficultés. Le Conseil est d'avis que la conjoncture actuelle est favorable au mouvement de professionnalisation, pour différentes raisons invoquées dans les pages précédentes, et qu'il y a lieu de miser sur les acquis pour continuer à cheminer à cet égard. Cet avis vise ainsi à mobiliser le personnel enseignant et

à soutenir ce mouvement de professionnalisation de l'enseignement, en fournissant des orientations, des principes et des balises sur lesquels on pourra s'appuyer pour poursuivre le travail amorcé il y a déjà 40 ans.

Au terme de cet avis, le Conseil estime toutefois nécessaire de transmettre deux messages importants aux acteurs de l'éducation. Le premier concerne le personnel enseignant, interpellé directement par toutes les recommandations présentées, peu importe à qui elles s'adressent. Le second message est destiné à l'ensemble des acteurs de l'éducation.

D'abord, le Conseil désire transmettre un message au personnel enseignant. L'avis qu'il rend public est porteur d'une vision prospective de la profession enseignante. En ce sens, le Conseil propose de grands axes de développement qui, de son point de vue, peuvent contribuer au développement d'une profession plus forte, mieux organisée et plus valorisée. Cet avis a donc pour objectif de fournir des repères pour le développement à court terme, mais surtout à moyen et à long terme, de la profession enseignante. Le Conseil a cependant pris acte de l'inquiétude de certains acteurs de l'éducation qui mesurent l'écart parfois important qui existe entre la situation vécue dans leur milieu et la vision d'avenir proposée. De fait, le développement de la profession enseignante se fait de manière plus ou moins rapide selon les milieux, ce qui est d'ailleurs fort légitime. Dans cet avis, le Conseil invite donc le personnel enseignant à miser sur le développement de ses propres compétences, sur la revendication de la reconnaissance de son expertise et sur l'appropriation d'un plus grand pouvoir d'agir dans l'exercice et la gestion de sa profession. Avant toute chose, il y a lieu de réaffirmer le fait que la valorisation de la profession enseignante par la société québécoise doit d'abord trouver sa source dans une valorisation intrinsèque chez les membres de la profession eux-mêmes. Les enseignantes et les enseignants ont un pouvoir sur leur devenir professionnel. Le Conseil en est profondément convaincu et c'est la raison pour laquelle il les invite à agir en ce sens.

Ensuite, le Conseil souhaite transmettre un message aux acteurs de l'éducation. D'une part, le développement de la profession enseignante ne pourra se faire par la seule volonté des enseignantes et des enseignants. Le Conseil admet le fait qu'il propose, dans cet avis, de très nombreux bouleversements dont les conséquences débordent la profession elle-même. Ainsi, un *empowerment* de la profession enseignante implique un changement de culture non seulement chez le personnel enseignant, mais aussi chez l'ensemble de ses collaborateurs : le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les directeurs d'établissement, les membres des conseils d'établissement, les autres catégories de personnel de l'école et les parents. C'est donc

d'un travail en synergie qu'il est question. La réforme de l'éducation actuelle, à la fois dans ses aspects curriculaires, administratifs et pédagogiques, et la professionnalisation de l'enseignement procèdent d'une même volonté de redonner un pouvoir d'agir aux acteurs des milieux scolaires afin de mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves. Cela exige, en plus d'un changement de culture, une grande créativité et – le Conseil en est profondément convaincu – beaucoup de courage et de détermination.

D'autre part, au-delà des changements de culture nécessaires, le Conseil rappelle que, pour que le personnel enseignant puisse progresser vers cet idéal professionnel, les acteurs de l'éducation devront se pencher sur les conditions nécessaires à son actualisation. En ce moment même, le personnel enseignant vit une période remplie d'effervescence et doit faire face à de nombreux changements, voire au développement d'une culture de changement continu. Cette période peut être extraordinairement mobilisante pour les enseignantes et les enseignants novateurs, créatifs et convaincus de leur expertise. Cependant, pour tous les enseignants et les enseignantes, elle peut être la source d'un stress important et d'une surcharge de travail lorsque les changements se précipitent. C'est la raison pour laquelle il importe de prendre acte de la conjoncture actuelle. Bien qu'il soit convaincu de la nécessité de progresser vers un idéal professionnel, le Conseil rappelle qu'il est important d'être à l'écoute des besoins exprimés par le personnel enseignant.

En dernier lieu, le Conseil juge que le présent avis est exigeant mais qu'il n'est pas téméraire. En effet, il ne propose pas un idéal professionnel radicalement différent de celui que souhaitent différents acteurs de la société québécoise depuis 40 ans. Il propose davantage de donner un nouveau souffle à la professionnalisation de l'enseignement en misant sur les possibilités qu'offre la réforme actuelle et sur une valorisation intrinsèque de la profession enseignante. Ainsi, au-delà de la question de la profession enseignante et des réformes elles-mêmes, c'est de la réussite éducative des élèves québécois qu'il est ultimement question.

TABLE DES MATIÈRES DE L'AVIS

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PARTIE I

LA PROFESSION ENSEIGNANTE : SA SIGNIFICATION ET SES ACQUIS

- 1 La signification de la profession enseignante
 - 1.1 *L'enseignement, une profession qui s'exerce dans la sphère du bien et du service public*
 - 1.2 *Une conjoncture sociale plus exigeante envers le personnel enseignant*
 - 1.3 *La professionnalisation de l'enseignement : une réponse aux nouvelles exigences envers l'école*
 - 1.4 *La professionnalisation de l'enseignement au Québec : quelques repères*
 - 1.5 *Les paramètres d'un certain idéal professionnel pour la profession enseignante*
- 2 Les acquis de la profession enseignante
 - 2.1 *L'avènement d'un référentiel de compétences pour l'enseignement*
 - 2.2 *La régulation entre l'offre de diplômés et les besoins du marché du travail*
 - 2.3 *Un élargissement des pouvoirs du personnel enseignant : la création de structures de consultation et de participation professionnelle*
 - 2.4 *Le développement rapide d'une recherche sur l'enseignement mieux ancrée dans la réalité des milieux scolaires*

Conclusion
- 3 Un malaise persistant : des professionnels en mal de reconnaissance
 - 3.1 *L'enseignement, une profession qui fait plutôt bonne figure*
 - 3.2 *Les enseignantes et les enseignants, des professionnels qui se sentent peu reconnus*
 - 3.3 *De nombreuses hypothèses possibles au sujet de la perception d'un manque de reconnaissance par le personnel enseignant*

Conclusion

PARTIE II

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE DANS UNE PERSPECTIVE DE PROFESSIONNALISATION ET DE VALORISATION : TROIS ORIENTATIONS, HUIT AXES DE DÉVELOPPEMENT

Orientation 1 :

Assurer une relève enseignante de qualité en misant sur des normes professionnelles élevées pour la profession enseignante

1.1 Axe de développement n° 1 :

Développer la reconnaissance des acquis afin de diversifier les cheminements de formation à l'enseignement

Recommandations

1.2 Axe de développement n° 2 :

Accélérer les ajustements du dispositif et du contenu de la formation initiale à l'enseignement

Recommandations

1.3 Axe de développement n° 3 :

S'assurer de l'embauche et de l'affectation de personnel pleinement qualifié, même dans un contexte de difficultés locales ou régionales en matière de recrutement

Recommandations

Orientation 2 :

Soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant et reconnaître officiellement l'expertise développée

2.1 Axe de développement n° 4 :

Baliser l'insertion des nouveaux enseignants dans une perspective d'équité, en considérant leur formation initiale comme le seuil d'entrée dans la profession

Recommandations

2.2 Axe de développement n° 5 :

Favoriser la prise en charge, par le personnel enseignant, de son développement professionnel continu

Recommandations

2.3 Axe de développement n° 6 :

Mettre en place une véritable carrière professionnelle pour le personnel enseignant

Recommandations

Orientation 3 :

Poursuivre le mouvement de professionnalisation de l'enseignement dans le cadre de l'exercice de la profession et de sa gestion

3.1 Axe de développement n° 7 :

Soutenir l'autonomie des enseignantes et des enseignants dans l'organisation de leur travail et définir les paramètres de leur responsabilité professionnelle

Recommandations

3.2 Axe de développement n° 8 :

Soutenir un *empowerment* progressif du personnel enseignant quant à la gestion de la profession enseignante et resserrer certains mécanismes propres à assurer la confiance du public

Recommandations

CONCLUSION GÉNÉRALE

RAPPEL DES RECOMMANDATIONS

Concernant l'orientation 1

Concernant l'orientation 2

Concernant l'orientation 3

BIBLIOGRAPHIE**AUTRES RÉFÉRENCES****ANNEXES**

Annexe 1 : Lettre du ministre de l'Éducation

Annexe 2 : Experts invités à l'occasion des réunions conjointes de la Commission de l'enseignement primaire et de la Commission de l'enseignement secondaire

Annexe 3 : Fiches transmises aux organismes d'éducation

Annexe 4 : Liste des organismes qui ont fait parvenir un mémoire au Conseil dans le cadre de sa consultation

Annexe 5 : Liste des membres du comité des audiences

Annexe 6 : Personnes rencontrées lors des audiences de novembre 2003

Annexe 7 : Quelques caractéristiques des répondantes et des répondants

Annexe 8 : Guide de discussion pour la consultation des groupes d'enseignantes et d'enseignants regroupés autour d'un projet

Annexe 9 : Mission et composition des comités et de la commission du ministre de l'Éducation

Annexe 10 : Les douze éléments du référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement

Annexe 11 : Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CIPQ)

Annexe 12 : Extraits du programme électoral du Parti libéral du Québec, préparé en vue des élections générales d'avril 2003

Annexe 13 : Description du « critère de capacité »

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Admission aux différents programmes de formation initiale à l'enseignement et sélection des candidats, selon les ordres d'enseignement ou les domaines de spécialisation, à l'automne 1998

Tableau 2 : Taux de confiance à l'égard de certaines professions

Tableau 3 : Pourcentage des Canadiens qui font confiance au personnel enseignant

Tableau 4 : Perception des éléments ayant une grande influence sur le succès ou l'échec scolaire des enfants, Québec, Canada, 2001

Tableau 5 : Satisfaction à l'égard de certains aspects du travail (%)

Tableau 6 : Pourcentage d'enseignants ayant obtenu un premier poste dans une commission scolaire en 1990 ou en 1998 et étant toujours employés par cette commission scolaire cinq ans plus tard

Vous pouvez consulter cet avis ainsi que ses abrégés (français et anglais)

en version électronique, en accédant au site du Conseil :

(www.cse.gouv.qc.ca)

ou

en version papier, en en faisant la demande au Conseil :

- par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : (418) 644-2530
- par courrier électronique : **panorama@cse.gouv.qc.ca**
- par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180,
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2.

