

**Comité d'orientation
de la formation
du personnel enseignant**

La formation en milieu de pratique

De nouveaux horizons à explorer

Avis au ministre

**Comité d'orientation
de la formation
du personnel enseignant**

**La formation
en milieu de pratique**

De nouveaux horizons à explorer

Avis au ministre

Le présent avis a été adopté par le COFPE à sa 71^e réunion
le 10 juin 2005.

Le présent avis a été préparé en étroite collaboration
avec les membres du COFPE
par
Joce-Lyne Biron
Secrétaire-coordonnatrice
Courriel : cofpe@mels.gouv.qc.ca

L'avis est publié à l'adresse www.cofpe.gouv.qc.ca .

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005—05-00634

ISBN 2-550-45547-9 (Version imprimée)
ISBN 2-550-45548-7 (PDF)

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2005

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1 PRINCIPAUX ENCADREMENTS ET PARTENARIATS	5
1.1 Responsabilités du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport	5
1.2 Organismes de concertation	5
1.2.1 Table de concertation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et des Universités sur la formation à l'enseignement (Table MELs-Universités)	5
1.2.2 Mécanisme régional de concertation sur la formation en milieu de pratique	6
1.2.3 Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)	9
1.2.4 Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)	9
1.3 Partenariat entre les universités et les organismes scolaires	10
1.3.1 Responsabilité de la mise en œuvre de la formation des enseignants associés	11
1.3.2 Protocole d'entente	13
1.3.3 Modalités de placement des stagiaires	13
2 RESPONSABILITÉS ET RÔLES RESPECTIFS DES PARTENAIRES DANS L'ORGANISME SCOLAIRE	19
2.1 Responsabilité de l'organisme scolaire	19
2.1.1 Valorisation de l'accueil de stagiaires	19
2.1.2 Des contraintes et des exigences : la capacité d'accueil de stagiaires dans un établissement d'enseignement	20
2.1.3 L'accueil de stagiaires : un enrichissement pour l'établissement et la profession enseignante	21
2.1.4 Encadrement des stagiaires selon l'entente nationale 2000-2002	22
2.1.5 Gestion de l'allocation de stage	23
2.1.6 Révision des balises nationales : Mesure 30030 et Annexe XLIII de l'entente nationale	24
2.2 Responsabilités de la direction d'établissement	25
2.3 L'encadrement des stagiaires : une responsabilité partagée par l'équipe enseignante	28
2.4 Rôle et fonctions des enseignantes et enseignants associés	29
2.4.1 Exigences imposées à l'enseignant associé et critères de sélection	30
3 LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS	33
3.1 Un projet de formation à poursuivre	33
3.2 Formation à l'accompagnement des stagiaires : liens à établir avec les exigences de la fonction	35
3.3 Contenu de la formation	37
3.4 Obligation de formation et obligation de compétence	39
3.4.1 Modalités d'organisation de la formation	41
3.5 Impact de la formation à l'accompagnement des stagiaires sur les pratiques d'accompagnement : nécessité de recherches	43
3.6 Reconnaissance officielle de la formation	44

4	ÊTRE UNE ENSEIGNANTE ASSOCIÉE OU UN ENSEIGNANT ASSOCIÉ : UN CHANGEMENT DE POSTURE À APPRIVOISER ET À VALORISER.....	47
4.1	La question de l'identité des enseignantes et des enseignants associés.....	47
4.2	Reconnaissance de la fonction d'enseignante associée ou d'enseignant associé	48
4.3	Reconnaissance et valorisation de l'expertise en enseignement	50
	CONCLUSION	55
	BIBLIOGRAPHIE	57
	ANNEXE 1.....	61
	Rappel des recommandations au ministre, aux organismes scolaires, à la Table MELS- Universités et aux universités, aux syndicats et aux enseignantes et enseignants associés	
	ANNEXE 2.....	65
	Membres du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)	
	ANNEXE 3.....	66
	La mise en place des stages de formation pratique : sa fragilité et l'importance de sa réussite	
	ANNEXE 4.....	67
	Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante	
	ANNEXE 5.....	68
	Consultations	
	ANNEXE 6.....	69
	Responsabilités du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport : formation initiale et titularisation	
	ANNEXE 7.....	70
	Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement : les actions à entreprendre	
	ANNEXE 8.....	71
	Entente nationale 2000-2002 — Annexe XLIII : Encadrement des stagiaires	
	ANNEXE 9.....	72
	Encadrement des stagiaires (Mesure 30030)	
	ANNEXE 10.....	73
	Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires	

INTRODUCTION

La réforme de la formation à l'enseignement de 1992 et les orientations ministérielles de 2001

La réforme de 1992

La réforme de 1992 mettait l'accent sur l'allongement de la formation à l'enseignement afin de faire une place importante au volet de la formation en milieu de pratique : un minimum de 700 heures à répartir tout au long du nouveau baccalauréat de quatre ans et, évidemment, un stage d'une durée significative pour l'année de fin d'études. Toutefois, le minimum a souvent été interprété comme un maximum et le contenu de la « formation pratique » n'a pas été compris de façon univoque.

Dans un document portant sur les stages, le ministère de l'Éducation présentait le cadre de la « formation pratique¹ » tant à l'université (travaux pratiques intégrés aux cours théoriques, observation et expérimentation en laboratoire, jeux de rôle, etc.) que dans les stages en milieu scolaire qui devraient permettre de « vivre la complexité de l'acte d'enseigner² ». Cette notion est fondamentale pour la compréhension de la profession enseignante, car elle doit être prise en considération dans la formation des futurs enseignants : le milieu scolaire n'est plus monolithique, si tant est qu'il l'ait déjà été.

Le ministère y énonce les responsabilités des partenaires de la formation à l'enseignement et suggère des mécanismes de coordination. Il y définit le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant associé dans la formation de la relève, lui reconnaît un statut particulier et le présente dans le contexte de la valorisation de la profession enseignante. Il y réaffirme la place de la recherche-action dans la formation continue des enseignants associés et pour la mise à jour des programmes de formation à l'enseignement.

Les rapports d'enquêtes³ faites auprès des diplômés des nouveaux programmes et de leurs employeurs font état d'une amélioration de la formation des nouveaux enseignants, ce qui répond à l'objectif visé par la réforme.

Toutefois, le taux d'abandon de la profession enseignante interpelle tant les responsables des programmes de formation dans les universités que de nombreux gestionnaires de commissions scolaires qui ne peuvent décrire ou expliquer la situation : s'agit-il d'un simple changement

1. Le document de 1994 parle de « formation pratique ». Le COFPE considère qu'il s'agit de stage en « milieu de pratique » ou en « contexte professionnel réel ».

2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement — les stages*, 1994, 20 p.

3. Lise GIROUX, *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*, étude commanditée par la Table MEQ-Universités sur la formation à l'enseignement et réalisée par le Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, mai 2000, 76 p.

Idem, *Enquête auprès des employeurs des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*, étude commanditée par la Table MEQ-Universités sur la formation à l'enseignement et réalisée par le Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, mai 2000.

Louise LAFORCE, *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP), cohorte 1995-1999*, étude commanditée par la Table de concertation MEQ-Universités sur la formation à l'enseignement et le ministère de l'Éducation, et réalisée par l'Université du Québec, mai 2002.

d'employeur ou de l'abandon de la profession? Aussi est-il difficile d'obtenir des statistiques fiables à ce sujet.

La formation en milieu de pratique : une préoccupation réitérée par le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant

Dans son *Rapport annuel 1994-1995*⁴, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) énonçait les conditions à remplir pour assurer le succès de la réforme de la formation à l'enseignement qui reposait principalement sur l'importance accordée à la formation en milieu de pratique. Entre autres choses, il y était question du statut et des responsabilités des enseignantes et des enseignants associés, de leur formation et de l'importance de la concertation entre les milieux scolaires et universitaires. En résumé, le Rapport reprenait les thèmes qui se trouvaient déjà dans le document ministériel.

En 1997, le COFPE adressait à la ministre de l'Éducation, M^{me} Pauline Marois, un premier avis sur la formation en milieu de pratique. Intitulé *La mise en place des stages de formation pratique : sa fragilité et l'importance de sa réussite*⁵, l'avis revenait sur l'importance des stages dans la formation à l'enseignement, rappelait le contexte de la réforme et soulignait l'insatisfaction quant à l'utilisation, par les commissions scolaires, des allocations consenties par le ministère de l'Éducation à titre de mesure temporaire pour permettre aux enseignantes et enseignants associés d'accomplir correctement leur fonction d'accueil, d'encadrement et d'accompagnement des stagiaires.

Le COFPE portait une attention particulière à la reconnaissance du rôle des enseignantes et des enseignants associés et abordait les questions touchant le recrutement, la sélection et la formation des enseignants associés ainsi que l'évaluation des stagiaires. Il soulevait aussi la question de l'organisation, de l'encadrement et de la supervision des stages en milieu éloigné et rappelle la nécessité d'une plus grande concertation entre les partenaires des milieux scolaires et universitaires.

L'avis de 1997 renfermait neuf recommandations⁶. Plusieurs sont reprises et actualisées dans le présent avis en prenant en considération les mutations survenues dans le milieu scolaire et les orientations ministérielles de 2001 qui ont conduit au rappel des programmes de formation à l'enseignement ainsi qu'à l'agrément des nouveaux programmes par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE); leur implantation a débuté en 2002 ou en 2003⁷.

Depuis l'avis de 1997, les milieux scolaires et universitaires ont examiné les problèmes suscités par la mise en place des quatre stages inscrits dans les programmes de formation, y compris la formation proposée aux enseignants associés⁸. Des partenariats entre les universités et les

4. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE), *Rapport annuel 1994-1995*, Québec, juin 1995, p. 14.

5. COFPE, *La mise en place des stages de formation pratique : sa fragilité et l'importance de sa réussite — avis à la ministre de l'Éducation*, Québec, janvier 1997, 15 p.

6. Voir l'annexe 3.

7. Exceptionnellement, les étudiants inscrits en 1^{re} année du baccalauréat en enseignement, en 2001-2002, à l'Université de Montréal ont été inscrits « rétroactivement » dans le nouveau programme correspondant à leur programme de formation.

8. Parmi les premiers travaux, on notera ceux de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). Louise DUPUY-WALKER et Paul-André MARTIN, « Initiatives universitaires récentes dans la formation des enseignants associés : diversité et convergences », *Bulletin de l'AQUFOM*, vol. 7, n° 1, mai 1997, p. 1-12.

commissions scolaires se sont développés afin de prendre en considération la réforme de l'école québécoise⁹.

Dans son avis *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*¹⁰, le COFPE formulait de nouveau quelques recommandations sur la formation en milieu de pratique et sur son financement. Les aspects traités étaient les aspects suivants : le soutien à la formation en milieu de pratique; la reconnaissance du rôle des « maîtres associés¹¹ », selon les modalités appropriées aux exigences et à la complexité de ce rôle; les places de stages à assurer à tous les étudiants; le temps suffisant à accorder aux enseignants associés pour qu'ils assument correctement leurs responsabilités; le financement nécessaire pour offrir les conditions matérielles facilitant l'exercice de la fonction d'enseignant associé.

Les orientations ministérielles de 2001

Le COFPE considère que le référentiel de compétences professionnelles, publié en 2001¹², contribuera grandement à améliorer la qualité de la formation en milieu de pratique et à baliser l'évaluation des stages. Cependant le partenariat entre les universités et les commissions scolaires ne doit pas être fondé uniquement sur des objectifs d'ordre administratif. L'expertise pédagogique des enseignantes et des enseignants associés doit aussi être prise en considération et ces derniers doivent recevoir une formation pertinente. C'est pourquoi ce document devrait être remis d'office aux cadres scolaires des services de ressources éducatives et des ressources humaines, à toutes les directions d'établissements et au personnel enseignant afin que tous les milieux puissent se l'approprier et s'y référer au besoin.

Depuis 2001, le COFPE a procédé à des consultations¹³ auprès des directions régionales du Ministère et rencontré des groupes d'enseignantes et d'enseignants associés ainsi que d'étudiants en formation à l'enseignement pour discuter de certains aspects de la mise en œuvre de la formation en milieu de pratique. Il a pu constater que les recommandations faites dans son avis *La mise en place des stages de formation pratique : sa fragilité et l'importance de sa réussite* demeuraient pertinentes. Toutefois, des précisions et des mises à jour étaient nécessaires compte tenu des orientations ministérielles de 2001 et du renouveau pédagogique.

Objet de l'avis

Comme le titre du présent avis l'indique, le COFPE jette un regard critique sur certains aspects de la formation en milieu de pratique, plus d'une décennie après l'implantation de la réforme de la formation à l'enseignement annoncée en 1992.

-
9. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'École tout un programme – énoncé de politique éducative*, 1997, 40 p.
 10. COFPE, *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, 1999, 71 p. Voir particulièrement les sections 2.3 La formation pratique (p. 17-22) et 4.8 Le financement de la formation à l'enseignement (p. 66-68).
 11. L'avis de 1999 utilise l'expression « maître associé ». Le terme le plus courant est « enseignant associé ». D'autres expressions sont employées dans les universités. Voir à ce sujet Colette GERVAIS et Pauline DESROSIERS, *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, 2005, p. 240. Le COFPE a retenu « enseignant associé » et « enseignante associée ».
 12. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement – les orientations – les compétences professionnelles*, 2001. Le COFPE a insisté pour que ce document soit largement diffusé dans les milieux scolaires. Il a notamment rappelé l'importance de son appropriation dans son avis *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, publié en 2004. Voir l'annexe 4 : Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante.
 13. Voir l'annexe 5.

Le premier chapitre présente les principaux encadrements de la formation en milieu de pratique. Huit recommandations portent sur la concertation interuniversitaire, le partenariat entre les universités et les organismes scolaires et les organismes de concertation existants.

Dans le deuxième chapitre, le Comité passe en revue les responsabilités et les rôles des acteurs d'un organisme scolaire qui collaborent, à un titre ou à un autre, à la formation en milieu de pratique. Dix recommandations les concernent.

La formation continue doit être considérée comme une composante incontournable de la profession enseignante, c'est-à-dire une norme qui s'applique aussi au personnel enseignant de la formation professionnelle et de la formation générale des adultes. Le troisième chapitre renferme huit recommandations concernant l'élaboration, le contenu, l'organisation, l'évaluation et la reconnaissance de la formation proposée aux enseignantes et aux enseignants associés.

L'identité des formateurs d'enseignants est aussi interrogée : le moment semble venu de reconnaître, de façon tangible, la diversification et la nouvelle complexité des fonctions dans la profession enseignante, plus particulièrement la contribution de celles et de ceux qui témoignent d'un engagement constant pour la formation à l'enseignement et la valorisation de la profession. Le quatrième chapitre présente trois recommandations qui sont autant d'incitations à une réflexion approfondie sur la question.

Notons que plusieurs recommandations s'adressent à plus d'un acteur ou d'une instance responsable de la formation en milieu de pratique.

1 PRINCIPAUX ENCADREMENTS ET PARTENARIATS

1.1 Responsabilités du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Le COFPE rappelle — comme il l'a fait en réponse à la consultation de l'Office des professions du Québec sur la reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants, en 2002 — , que les dispositifs législatif, réglementaire et administratif qui concernent la formation initiale et continue du personnel enseignant, la titularisation ainsi que l'évaluation des établissements d'enseignement et de leur personnel relèvent de la responsabilité du ministre¹⁴.

Il s'agit d'une responsabilité¹⁵ qui ne peut être déléguée à un organisme externe, notamment parce que l'éducation est au cœur de l'identité d'une société et que les enjeux de l'éducation doivent être débattus à l'Assemblée nationale, s'il y a lieu. Le Ministère doit disposer des ressources humaines adéquates pour remplir cette mission.

Dans cette perspective, il appartient au ministre d'avoir recours aux mécanismes de concertation qu'il a créés ou institués pour le conseiller, et cela, avant toute prise de décision ministérielle ou gouvernementale.

1.2 Mécanismes de concertation

1.2.1 Table de concertation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et des Universités sur la formation à l'enseignement (Table MELs-Universités)

En décembre 1992, pour concrétiser la collaboration entre le ministère de l'Éducation, responsable du pilotage de la réforme de la formation à l'enseignement, et les universités et passer de l'étape des consultations à celle de la collaboration, la *Table de concertation Éducation-Universités* (TCEU) a été formée.

Ce premier organisme de concertation offrait au ministère de l'Éducation et aux universités un lieu d'échanges d'informations et de discussions sur la réforme de la formation à l'enseignement, plus particulièrement sur les stages en milieu de pratique dont on amorçait la mise en place.

La TCEU est devenue par la suite la *Table de concertation du ministère de l'Éducation et des Universités sur la formation à l'enseignement* (TMU) et ses responsabilités ont été élargies. Au fil des années, parallèlement à l'enrichissement de son expertise, son leadership s'est affermi. Ainsi la TMU est devenue un lieu d'appropriation et de mise en œuvre des orientations ministérielles en matière de formation à l'enseignement, tout en laissant la voie libre à la créativité des universités, respectant ainsi leur spécificité.

Il faut saluer la concertation interuniversitaire que la TMU a suscitée et qui a mené à des résultats qui ont favorisé la réussite globale de la réforme de la formation à l'enseignement. Les dossiers examinés à la TMU, maintenant désignée sous le nom Table de concertation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et des Universités sur la formation à l'enseignement (Table MELs-Universités), interpellent l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) et la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). Certaines des questions traitées au cours des dernières années portaient sur des préoccupations partagées par le Comité d'agrément des

14. Le ministère de l'Éducation est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport le 18 février 2005.

15. Voir l'annexe 6.

programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et le COFPE, notamment la maîtrise de la langue et la formation des enseignantes et des enseignants associés.

Le COFPE considère que la Table MELS-Universités doit accentuer son rôle¹⁶, notamment en ce qui a trait à la détermination des compétences des enseignantes et des enseignants associés. La Table doit en outre resserrer les liens entre les facultés et les départements responsables des programmes de formation à l'enseignement, d'une part, et amorcer ou développer une collaboration étroite avec les responsables des autres mécanismes de concertation avec qui elle partage des champs d'intérêt communs ou convergents, d'autre part. Le COFPE invite donc la Table MELS-Universités et les autres acteurs de la formation à l'enseignement à accroître leur concertation.

Reconnaissance de la formation des enseignantes et des enseignants associés

La concertation interuniversitaire est particulièrement souhaitée en matière de formation des enseignantes et des enseignants associés.

Afin de réduire les coûts, la formation donnée par l'une ou l'autre des universités est reconnue par les autres universités. Chacune doit toutefois s'assurer que la formation proposée a effectivement été mise à jour; de plus, aucune ne saurait être dispensée de rendre disponible et accessible la formation d'appoint pour l'encadrement de stages selon des modalités particulières ou de donner l'information sur ses programmes de formation au cours de rencontres de partenariat, ou sous forme virtuelle ou autre.

Pour assurer l'harmonisation interuniversitaire de la formation, un référentiel des compétences pour l'accompagnement des stagiaires¹⁷, — complémentaire au référentiel des compétences exigées de tout le personnel enseignant dans les orientations ministérielles de 2001 — doit être reconnu comme référence commune et adopté par la Table MELS-Universités. À cet égard, il faut admettre que des progrès tangibles ont été constatés. L'examen des différents tests de langue utilisés par les universités en vue d'élaborer un test pouvant évaluer correctement les compétences langagières de leurs étudiants est un exemple d'action à poursuivre.

1.2.2 Concertation régionale sur la formation en milieu de pratique

Réaffirmer l'importance d'un organisme régional de concertation

Pour assurer la qualité des stages de la formation à l'enseignement, le document ministériel de 1994 recommandait au milieu universitaire « de mettre sur pied et de présider un comité de gestion régional ou suprarégional (...) réunissant les partenaires qui ont un pouvoir décisionnel dans leur milieu respectif »; un représentant de la direction régionale devait y jouer un « rôle de catalyseur » et avait la responsabilité « d'assurer l'adéquation des orientations du Ministère à la volonté du milieu¹⁸ ». Le document établissait clairement les responsabilités du ministère de l'Éducation, celles des universités et celles du milieu scolaire.

16. Rappelons que la concertation interuniversitaire n'est pas une préoccupation nouvelle pour le COFPE. Dans son avis *La mise en place des stages de formation pratique : sa fragilité et l'importance de sa réussite*, il en soulignait déjà l'importance : « Que le Ministère invite les universités à démontrer une plus grande concertation dans l'organisation de la formation pratique, notamment en ce qui concerne les guides administratifs et pédagogiques découlant des protocoles d'entente, le placement des stagiaires, la formation donnée aux enseignantes et enseignants associés et les critères d'évaluation des stagiaires en vue de l'obtention du brevet d'enseignement. » (p. 15)

17. La question est traitée au chapitre 3.

18. *La formation à l'enseignement : les stages*, p. 8.

Diverses formes de partenariat ont ainsi été mises sur pied et développées dans la plupart des régions, selon un modèle apparenté à celui d'une table régionale de concertation ou d'un comité sur les stages. Ces mécanismes de concertation sont devenus des lieux d'information sur les formations à l'enseignement, de collecte de données statistiques et d'échanges sur les ententes de partenariat concernant la gestion des allocations de stage. La direction régionale peut bénéficier de cette tribune pour informer ses partenaires sur la règle budgétaire¹⁹ relative à l'encadrement des stagiaires et sur l'interprétation à lui donner.

Cela étant dit, les mécanismes de concertation pourraient dynamiser davantage les partenaires. De plus, un suivi de leurs travaux pourrait y être régulièrement fait. Une attention particulière pourrait aussi être portée à l'examen de la complexité de la formation en milieu de pratique, notamment dans la grande région de Montréal, compte tenu de l'existence de trois tables régionales²⁰ et de la présence de plusieurs universités.

À l'automne 2001, le Ministère a conduit une enquête afin de mieux connaître la situation de la formation en milieu de pratique. Le Rapport d'évaluation intitulé *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*²¹ nous a permis de constater que certaines régions ne disposaient pas d'un mécanisme de concertation ou encore que les différents acteurs de la formation à l'enseignement n'y étaient pas tous représentés.

Des interventions ont été faites depuis afin de susciter un partenariat régional, mais les difficultés qui subsistent retardent leur redéploiement. De plus, il faut rappeler qu'un tel mécanisme régional doit réunir tous les acteurs de la formation à l'enseignement, ceux des universités et des organismes scolaires (publics et privés²²) ainsi que des représentants de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle de même que des associations syndicales.

Enfin, le Ministère a amorcé, au printemps 2005, une consultation en vue de la révision et de l'actualisation de ses orientations sur la formation en milieu de pratique, notamment afin de prendre en considération les orientations ministérielles publiées en 2001. Le document ministériel en préparation devra être davantage explicite quant au partenariat non seulement souhaitable, mais nécessaire entre les milieux universitaires et scolaires, en déterminer les participants et redéfinir leurs rôles.

Responsabilité de la direction régionale du Ministère

Il faut reconnaître que le document de 1994 n'a pas fait l'objet d'un suivi rigoureux par toutes les directions régionales du Ministère et certaines obligations sont demeurées lettre morte. Ainsi en est-il, en plusieurs milieux, de la formation des enseignantes et des enseignants associés et surtout de la mise en place d'un organisme régional de concertation.

La direction régionale doit s'assurer du fonctionnement adéquat du comité régional, de la table concertation ou de tout autre mécanisme de concertation mis en place, voire d'en convoquer les membres si les circonstances l'exigent. Elle doit aussi convaincre les organismes scolaires d'y déléguer les personnes qui connaissent les dossiers et qui peuvent donner suite aux engagements convenus. Elle doit s'assurer que les résultats de ses travaux seront diffusés dans les organismes

19. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Règles budgétaires pour l'année scolaire 2004-2005 — Commissions scolaires, p. 39. Il s'agit de la mesure 30030. Voir l'annexe 9.

20. Il s'agit des tables régionales de Montréal, Laval-Laurentides-Lanaudière, et Montérégie.

21. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement — Rapport d'évaluation de programme*, p. 25. Certaines régions avaient déjà bénéficié d'un mécanisme de concertation, mais ce dernier avait mis fin à ses activités.

22. Dans les régions où l'enseignement privé est dispensé.

ou les associations qui y sont représentés. La direction régionale doit donc posséder les ressources nécessaires pour assurer le suivi des décisions qui y sont prises.

Élargir et redéfinir le mandat du « comité de gestion régional ou suprarégional » prévu dans le document ministériel de 1994

Le rôle du mécanisme régional de concertation et les responsabilités qui y sont rattachées doivent être réaffirmés et de nouvelles attributions doivent lui être ajoutées. Ainsi des sous-comités pourraient être formés pour étudier les aspects de la formation à l'enseignement qui auraient avantage à être examinés dans leur dimension régionale ou suprarégionale, le cas échéant (ex. : promotion des stages, capacité d'accueil, examen de l'application de l'arrangement local, etc.).

Ainsi en est-il aussi de la formation continue des enseignantes et des enseignants responsables de l'encadrement de stagiaires ou de l'accompagnement de collègues en insertion professionnelle²³, de la planification, de l'organisation et de la tenue d'activités de formation continue lorsque leur élaboration relève d'un partenariat entre une ou plusieurs universités et les milieux scolaires. Cet exercice pourrait aussi être l'occasion d'examiner des projets de recherche-action ou de développement réalisés par les universités, en partenariat avec les milieux scolaires, sur des questions qui intéressent les différents acteurs, tant en formation initiale, en insertion en enseignement qu'en formation continue, ainsi que le soutien à fournir à la mise en œuvre de ces projets.

Il faut certes assurer la permanence d'un mécanisme pour l'appropriation et l'approfondissement des orientations ministérielles de 2001 sur la réforme de la formation à l'enseignement. Par ailleurs, ce lieu d'échange et de dialogue nécessaires à la concertation sur les différents aspects de la formation en milieu de pratique et adapté aux particularités et aux besoins des différents milieux doit aussi devenir un lieu de prise de décisions sur les aspects importants de la formation en milieu de pratique, aspects qui touchent tous les acteurs d'une même région. C'est pourquoi ses attributions doivent être non seulement augmentées mais précisées.

Dans le Rapport d'évaluation de 2002, on proposait une 8^e action qui n'a pas encore été mise en œuvre partout, soit « [d]es mécanismes de concertation régionale à mettre en place ou à améliorer et un mandat à redéfinir²⁴ ». À cet égard, les membres qui siègent à ces tables doivent rendre compte des responsabilités qu'ils y ont assumées à leurs instances respectives. Cela suppose qu'un plan de travail annuel a été adopté et qu'un suivi a été effectué, notamment en vue de dégager les orientations pour l'avenir.

Dans cette perspective, le COFPE recommande au ministre :

- **d'élargir et de redéfinir le mandat du mécanisme régional de concertation sur la formation en milieu de pratique;**
- **de s'assurer que les partenaires de la formation à l'enseignement établissent ou consolident, selon le cas, un mécanisme régional de concertation (table, comité, etc.) en prenant en considération leurs responsabilités et leurs contextes particuliers;**
- **de conférer, aux directions régionales, la responsabilité de s'assurer que cette concertation soit effective et porte sur tous les aspects de la formation à l'enseignement et du développement de la profession enseignante (insertion professionnelle, formation continue des enseignants associés, etc.), et cela, à partir des besoins observés dans leur région respective.**

23. Il s'agit, en certains milieux, de dossiers connexes qui peuvent intéresser les mêmes enseignants.

24. *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, p. 56.

1.2.3 Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)

La réforme de la formation de l'enseignement de 1992 a été l'occasion de revoir les grands encadrements de la profession enseignante, notamment les programmes de formation à l'enseignement. La réforme a entraîné une modification du processus d'agrément des programmes de formation. Cette mission, qui relevait alors du ministre de l'Éducation, a été confiée à un comité conseil, soit le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), composé, sur une base paritaire, de représentants des milieux scolaire et universitaire, nommés par le ministre. Les attributions de ce Comité ont été reconnues officiellement par leur insertion dans la *Loi sur l'instruction publique*, en 1997.

Le Comité a pour mission de conseiller le ministre sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Pour l'exercice de sa mission, le Comité :

- 1^o examine et agréé les programmes de formation touchant l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire;
- 2^o recommande au ministre les programmes de formation à l'enseignement aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner;
- 3^o donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire²⁵.

La publication, en 2001, de *La formation à l'enseignement : les orientations – les compétences professionnelles* exigeait le rappel de tous les programmes agréés moins d'une décennie plus tôt : les universités devaient revoir leurs programmes pour les rendre conformes aux nouvelles orientations ministérielles.

La mission du CAPFE doit être remplie avec grande vigilance en ce qui a trait au suivi des programmes de formation en vue d'assurer la qualité de la formation initiale à l'enseignement, condition préalable à un enseignement de qualité facilitant la réussite scolaire et éducative.

1.2.4 Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)

La création d'un comité conseil sur tout aspect de la politique de formation des enseignantes et des enseignants était déjà prévue dans le Règlement sur le permis et le brevet²⁶ d'enseignement.

Les motifs qui ont incité le ministre de l'Éducation à mettre le Comité en place sont encore d'actualité : enjeux de la formation initiale et continue du personnel enseignant, diversité des acteurs et des partenaires, nécessité d'une concertation entre ces derniers. On peut y ajouter la mouvance sociale qui se répercute sur la vie des établissements, l'adoption de nouvelles politiques ministérielles qui influent sur la pratique enseignante, l'internationalisation des enjeux du monde de l'éducation et ses conséquences sur l'encadrement de la profession enseignante, etc.

Créé en 1993, le COFPE a été officiellement institué par une modification à la *Loi sur l'instruction publique*, en 1997.

Le Comité a pour mission de conseiller le ministre sur toute question relative aux orientations de la formation du personnel enseignant aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

25. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-13.3, art. 477.15.

26. *Idem*, *Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement* (R.R.Q., c. C-60, r. 7), 1981.

Il peut en outre, à la demande du ministre ou de sa propre initiative, proposer des orientations et faire des recommandations au ministre sur les sujets suivants :

- 1° l'identification des priorités en matière de formation à l'enseignement;
- 2° les projets de règlements relatifs à la formation du personnel enseignant;
- 3° la formation à l'enseignement, qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue;
- 4° tout aspect de la profession d'enseignant lié à la formation des enseignants²⁷.

Il va de soi que la mission du COFPE s'étend au secteur de la formation générale des adultes et au secteur de la formation professionnelle.

Le Comité a toujours privilégié la participation et la concertation des partenaires pour définir les enjeux relatifs à la formation à l'enseignement et pour émettre des avis réalistes, compte tenu des situations examinées et des obligations ministérielles. Il s'agit d'un lieu de réflexion, de suivi et de prospective en matière de formation à l'enseignement, c'est-à-dire la formation initiale, l'insertion professionnelle en enseignement et la formation continue du personnel enseignant.

Le COFPE occupe une place importante parmi les organismes de concertation sur la profession enseignante. Parce qu'il est représentatif des différents milieux et secteurs de l'enseignement²⁸, il peut dresser un portrait fidèle de l'environnement pédagogique, et donc accomplir sa mission de façon responsable en rédigeant des avis pertinents.

Le COFPE est d'avis qu'il convient de faire converger les efforts de toutes les instances de concertation vers des objectifs communs et prioritaires. Des rencontres, des débats et des sessions de partage des expériences respectives doivent trouver leur place dans le plan de travail annuel afin d'éviter le piège de la dispersion, d'une part, et de dégager des orientations cohérentes qui concilient la consultation et l'efficacité, d'autre part.

1.3 Partenariat entre les universités et les organismes scolaires

Les orientations ministérielles de 2001 rappellent la pertinence d'une mise à jour de la formation à l'accompagnement des stagiaires pour les enseignantes et les enseignants associés familiers avec cette fonction et l'importance, pour les nouveaux enseignants associés, de s'inscrire à une formation appropriée.

En raison des contraintes d'ordre organisationnel ou budgétaire, tous ne pourront s'y inscrire en même temps. En effet, l'inscription doit être planifiée par les organismes scolaires et la formation doit être modulée de façon à répondre aux besoins les plus urgents. Le partenariat entre les universités et les organismes scolaires, faut-il le rappeler, doit aussi permettre de préparer un nombre suffisant de formateurs d'enseignants associés, que ces derniers soient rattachés au milieu universitaire ou qu'ils appartiennent au milieu scolaire, afin d'assurer la disponibilité de la formation.

Le milieu scolaire évolue et la réalité scolaire comporte diverses facettes que les acteurs sur le terrain doivent être en mesure de présenter et d'expliquer à leurs interlocuteurs universitaires

27. *Loi sur l'instruction publique*, art. 477.18.

28. Universités, enseignants et cadres scolaires, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport..

(coordonnateurs de stages, superviseurs²⁹ et autres intervenants universitaires) afin de bien faire connaître l'environnement auquel les stagiaires doivent s'adapter. La planification du volet information doit donc se faire en concertation, ce qui favorisera la pertinence de la formation proposée par les universités et l'assiduité des représentants du milieu scolaire aux journées de « partenariat » ou de concertation auxquelles ils seront invités à participer.

On ne saurait trop insister sur l'importance de rencontres au cours desquelles les superviseurs universitaires échangent des points de vue avec les enseignants qui reçoivent les stagiaires dont ils sont mutuellement responsables. Cette pratique est propice à une meilleure compréhension des rôles et des contextes de travail de chacun des interlocuteurs ainsi qu'au respect mutuel.

Les universités pourraient aussi prendre l'initiative de convoquer, selon les mécanismes adaptés à leurs milieux³⁰, une rencontre annuelle des directrices et des directeurs d'établissements qui accueillent des stagiaires, dans le but de les sensibiliser à l'importance de la formation en milieu de pratique, mais aussi pour discuter de leurs préoccupations communes afin d'ajouter à la qualité de l'enseignement et à la valorisation de la profession enseignante.

1.3.1 Responsabilité de la mise en œuvre de la formation des enseignants associés

Les universités doivent collaborer avec les organismes scolaires pour mettre des formations adéquates à la disposition des enseignants associés, formations régulièrement mises à jour et offertes à une fréquence appropriée. Dans cette perspective, le renouvellement du personnel enseignant et la prise de conscience, par les organismes scolaires, de leurs responsabilités en matière de soutien à l'insertion dans l'enseignement exigent, de la part des universités, un effort considérable pour élaborer, en collaboration avec les milieux scolaires, des programmes de formation destinés aux enseignants associés³¹ et aux enseignants accompagnateurs de la relève enseignante, et dont une partie des contenus peut être commune.

Ainsi, l'intérêt pour la formation s'adressant aux enseignants associés et aux enseignants accompagnateurs serait peut-être plus grand si les organismes scolaires y étaient davantage associés. Depuis la réforme de la formation à l'enseignement de 1992,

l'université a la responsabilité (...) d'élaborer et de mettre en œuvre, en collaboration avec ses partenaires, une formation particulière pour l'enseignante ou l'enseignant associé affecté à l'encadrement pédagogique (...), d'aider à l'essor d'une plus grande culture professionnelle dans le domaine de la formation à l'enseignement par une ouverture à la recherche-action avec la collaboration du milieu scolaire³².

Par ailleurs, la *Loi sur l'instruction publique* fait obligation au directeur d'établissement de recueillir les besoins de formation continue de son personnel (L.I.P., art. 96.20) et d'organiser les activités de formation. Il doit cependant respecter les dispositions des conventions collectives ou les règlements applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière. (L.I.P., art. 96.21)

29. D'autres expressions sont employées dans le réseau universitaire. Voir *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, p. 240. Le COFPE a retenu « superviseur universitaire » et « superviseuse universitaire ».

30. Des partenariats doivent être mis en place même si, jusqu'ici, les initiatives en ce sens n'ont pas toujours suscité la participation souhaitée.

31. Il arrive souvent qu'un même enseignant assume tantôt les responsabilités d'enseignant associé auprès d'un stagiaire, tantôt celles d'enseignant accompagnateur auprès d'un enseignant débutant.

32. *La formation à l'enseignement : les stages*, p. 6.

Les organismes scolaires ont donc la responsabilité de recueillir les besoins de formation de leur personnel, notamment ceux des enseignantes et des enseignants associés qui doivent pouvoir s'inscrire dans un processus de formation qui les prépare, de façon adéquate, à l'encadrement des stagiaires qu'ils accueillent. Ils doivent transmettre ces besoins aux universités et définir, en partenariat avec ces dernières, les contenus de formation pertinents.

Par conséquent, les deux partenaires ont la responsabilité commune de s'assurer de la supervision des activités de formation suivies par les enseignants associés et de l'évaluation du processus d'encadrement des stagiaires. Étant donné la complexité d'ordre administratif et pédagogique qui découle de cette responsabilité qui, par ailleurs, ne semble pas avoir été assumée pleinement par tous les milieux jusqu'à maintenant, il faut prévoir un temps d'implantation correspondant à la mise en œuvre de formations renouvelées. Il va de soi que les organismes scolaires doivent être régulièrement informés des nouvelles formations élaborées par les universités.

Le COFPE recommande aux commissions scolaires :

- **de s'assurer que la détermination des besoins de formation des enseignants associés soit réalisée conformément aux obligations de la *Loi sur l'instruction publique*³³ qui stipule que le directeur de l'école doit transmettre annuellement à la commission scolaire les besoins de formation des membres de son personnel (L.I.P., art. 96.20) en respectant, le cas échéant, les diverses ententes intervenues avec les partenaires syndicaux et universitaires (L.I.P., art. 96.21), et, conséquemment, de faciliter, à tous leurs enseignants associés, l'accès à la formation appropriée.**

Le COFPE recommande aux universités³⁴ :

- **de mettre à jour la formation qu'elles proposent aux enseignantes et aux enseignants associés, en prenant en considération les besoins exprimés par les organismes scolaires.**

Le COFPE recommande aux enseignantes et aux enseignants associés :

- **de s'inscrire dans une démarche de formation continue appropriée à leurs fonctions particulières d'encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement, conformément à l'article 22.6 de la *Loi sur l'instruction publique*.**

Le COFPE recommande aux universités en concertation avec les organismes scolaires :

- **de s'assurer que les enseignantes et les enseignants associés qu'ils désignent sont inscrits dans une démarche de formation continue.**

33. « Le directeur de l'école, après consultation des membres du personnel de l'école, fait part à la commission scolaire (...) des besoins de perfectionnement de ce personnel. » (L.I.P., art. 96.20)

« Le directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et les responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière.

Il voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant. » (L.I.P., art. 96.21)

Ces deux articles, sauf le deuxième alinéa de l'article 96.21, s'appliquent aussi au directeur de centre de formation professionnelle et de centre d'éducation des adultes, compte tenu des adaptations nécessaires, et ce, conformément à l'article 110.13.

34. À ce sujet, les universités peuvent aussi conclure des ententes interuniversitaires dans un souci d'optimiser les ressources et de faciliter l'accès à la formation.

1.3.2 Protocole d'entente

Un protocole d'entente entre l'université et l'organisme scolaire doit établir clairement les responsabilités et les fonctions des parties en matière de gestion des stages dans un esprit de véritable partenariat, afin d'assurer la planification de l'encadrement des stages à moyen et à long terme. Comme un organisme scolaire peut accueillir des stagiaires inscrits dans différents établissements universitaires, il est impératif, pour éviter une gestion trop lourde en milieu scolaire, que les universités aient harmonisé leurs exigences.

L'université et l'organisme scolaire (commission scolaire ou établissement privé) doivent établir un protocole cadre qui énonce clairement leurs obligations et leurs responsabilités respectives. Ce protocole doit traiter, entre autres : des obligations communes en matière de gestion de la formation en milieu de pratique; de la formation à proposer aux enseignantes et aux enseignants associés ainsi que du mode de supervision de la formation que ces derniers ont reçue; de l'information à diffuser auprès des directions d'établissement ainsi que de l'interprétation à donner au « statut » de stagiaire, notamment en ce qui concerne les tâches ou les activités qui ne relèvent pas de son plan de formation en milieu de pratique, par exemple la suppléance.

Il va sans dire que les protocoles d'entente existants doivent être révisés pour prendre en considération, le cas échéant, les orientations ministérielles de 2001 et les nouveaux encadrements qui pourraient être déterminés par le ministre, d'une part, ainsi que les modalités d'encadrement qui pourraient mieux préparer les futurs enseignants à répondre aux besoins des milieux scolaires, d'autre part.

1.3.3 Modalités de placement des stagiaires

La pénurie d'enseignants associés à laquelle on assiste en plusieurs milieux appelle les partenaires à agrandir leur bassin de recrutement et à concevoir des stages qui nécessitent d'autres types ou modalités d'encadrement ou encore d'autres pratiques pédagogiques³⁵, puisqu'il ne peut être question d'exiger qu'un enseignant s'improvise enseignant associé.

Parce que le bassin des enseignants associés s'est rétréci, certaines universités ont dû, pour trouver le nombre de places de stages correspondant au nombre d'étudiants en formation, se résigner à réduire leurs exigences (formation, expérience, etc.), exigences qui sont généralement celles³⁶ qui avaient été établies au moment de la réforme de 1992. Pour remédier au manque de places³⁷, d'autres ont eu recours à des modalités différentes d'encadrement, par exemple le stage en tandem ou dyade.

Une meilleure sensibilisation à la responsabilité des enseignants³⁸ quant à leur participation à la formation de la relève enseignante et un plus grand engagement des organismes scolaires, particulièrement de ceux qui recrutent les nouveaux enseignants, contribueraient sûrement à augmenter le nombre d'enseignants associés. Par ailleurs, comme on le verra plus loin³⁹, les milieux scolaires bénéficient du dynamisme qu'engendre l'accueil de stagiaires parce que cette expérience suscite le questionnement sur les pratiques et le partage de réflexions d'ordre pédagogique et didactique.

35. C'est particulièrement le cas pour les stages en formation professionnelle.

36. Voir *La formation à l'enseignement : les stages*, p. 12-13.

37. À titre d'exemple, un document d'information émanant des universités ou des mécanismes régionaux de concertation et destiné aux milieux scolaires qui connaissent une pénurie d'enseignants associés pourrait faire la promotion de la formation en milieu de pratique.

38. Conformément à l'article 22.6.1° de la *Loi sur l'instruction publique*.

39. Voir la section 2.1.3.

Pour favoriser l'application de l'article 22.6.1° de la *Loi sur l'instruction publique*, et conformément à l'esprit du renouveau pédagogique au primaire et au secondaire, il faudrait encourager différentes modalités d'encadrement d'un ou de plusieurs stagiaires par une équipe d'enseignants. Autrement dit, les stages pourraient prendre diverses formes selon leur rang dans le programme d'études et selon le profil de formation. Il faut noter que les modalités retenues, qui peuvent prendre diverses avenues prometteuses, doivent d'abord répondre à des motifs d'ordre pédagogique et non à des considérations uniquement administratives.

Particulièrement dans les régions où le programme de formation à l'enseignement en adaptation scolaire n'est pas offert, des stages en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) ainsi qu'en enseignement secondaire (BES) pourraient être réalisés auprès de professionnels qui exercent des fonctions d'intervention directe auprès d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou d'élèves handicapés. Ce mode de stage constituerait une avenue intéressante non seulement parce qu'il permettrait d'augmenter le nombre d'enseignants associés, mais aussi parce qu'il préparerait les stagiaires à exercer des fonctions et à assumer des responsabilités représentatives de celles d'un nombre croissant d'enseignants en exercice.

La possibilité de réaliser des stages selon deux modes différents doit aussi être examinée. Ainsi une partie du stage pourrait être constituée par la prise en charge de la classe et l'autre, dans une proportion toutefois moindre, par l'engagement du stagiaire dans d'autres types d'activités éducatives afin de le sensibiliser davantage à la complexité bien réelle de l'acte d'enseigner et de lui confier d'autres tâches dévolues au personnel enseignant.

D'autres modalités assorties de conditions particulières pourraient être examinées selon la formation et l'expérience des stagiaires : le monitorat de langue seconde, la suppléance à long terme faisant l'objet d'un encadrement approprié⁴⁰, les stages à l'extérieur du Québec, les stages d'enseignement à l'extérieur du milieu scolaire habituel (centre-jeunesse, hôpital), etc.

Enfin, le stage rémunéré répondrait aux attentes de nombreux étudiants de 4^e année, notamment parce qu'il pourrait les inciter à s'engager davantage dans leur formation en leur permettant d'avoir la disponibilité⁴¹ qu'on attend d'eux. Peut-être commanderait-il un réaménagement de certains cours et exigerait-il un trimestre ou une année supplémentaire d'études (internat), mais les avantages qu'il comporte ou encore sa pertinence (ses modalités répondant à des critères rigoureux établis en concertation) méritent d'être étudiés par le Ministère, les universités, les syndicats et les milieux scolaires.

Tous ces types d'adaptation de stages à la réalité multiple des écoles inciteraient les enseignants et les équipes d'enseignants à s'engager plus résolument dans l'accompagnement des stagiaires.

Stages en formation à l'enseignement professionnel

La structure des programmes de formation à l'enseignement professionnel, et partant des stages, diffère selon les universités. De plus, les centres de formation professionnelle qui accueillent des stagiaires présentent divers visages, façonnés tant par leur organisation scolaire que par les programmes qui y sont dispensés. Des stages à géométrie variable exigeraient des modes de

40. La question de la suppléance doit faire l'objet d'un examen approfondi par tous les partenaires (Ministère, universités, organismes scolaires et syndicats).

41. Les difficultés financières des étudiants stagiaires sont largement citées, tant par les responsables des programmes de formation que par les étudiants eux-mêmes, pour expliquer le manque d'engagement dans les études ou encore le manque de disponibilité avant ou après les activités d'enseignement, par exemple pour les rencontres de rétroaction avec leur enseignant associé.

collaboration appropriés entre les universités et les organismes scolaires ainsi qu'un processus d'évaluation qui prendrait en considération les particularités de ces programmes.

Pour les étudiants à temps plein en formation à l'enseignement, le modèle actuel avec répartition des stages sur quatre ans paraît généralement valable, si l'on y apporte les adaptations nécessaires. Par ailleurs, il faut considérer le « statut professionnel » des étudiants inscrits à temps partiel qui sont tantôt des enseignants en exercice, tantôt des personnes exerçant un métier sur le marché du travail et dont la formation disciplinaire et l'expérience du marché du travail ont fait l'objet d'une reconnaissance d'acquis expérimentiels et d'une reconnaissance de compétences à partir d'une évaluation des compétences décrites dans le référentiel de 2001⁴².

Les stages ne revêtent évidemment pas la même importance pour les enseignantes et les enseignants en exercice, les femmes et les hommes de métier qui sont sur le marché du travail et les étudiantes et les étudiants sans expérience professionnelle. La formation en milieu de pratique doit emprunter des modalités appropriées aux caractéristiques et aux besoins des individus.

L'insertion professionnelle des enseignants en exercice peut tenir lieu de stage, selon un dispositif pédagogique et administratif propre à chaque université. Il faudra à tout le moins éviter la confusion possible entre une évaluation formative (à l'intérieur du programme de formation) et une évaluation du personnel enseignant par la direction du centre de formation professionnelle.

Des stages adaptés aux besoins se dérouleront donc dans les centres de formation professionnelle et exigeront des modes de collaboration appropriés entre les universités et les organismes scolaires ainsi qu'un processus d'évaluation qui prendra en considération les particularités de ces programmes.

Modalités particulières pour les bacheliers disciplinaires

Un exercice de reconnaissance des acquis, expérimentiels et disciplinaires, et une adaptation appropriée à la formation en milieu de pratique doivent aussi être consentis pour traiter, de manière équitable, la candidature de bacheliers disciplinaires inscrits à un baccalauréat en enseignement en vue de l'obtention d'un brevet d'enseignement, ces bacheliers étant autorisés à enseigner par suite de l'obtention, par un organisme scolaire, d'une tolérance d'enseignement⁴³.

Stages en formation générale des adultes

Puisque l'enseignante ou enseignant à la leçon ou à taux horaire n'est pas tenu « d'être titulaire d'une autorisation d'enseigner déterminée par règlement du ministre de l'Éducation et délivrée par ce dernier⁴⁴ », et que de nombreux enseignants à la formation générale des adultes ont un statut précaire, il s'ensuit que beaucoup parmi ces enseignants ne sont pas titulaires d'une autorisation d'enseigner. Ces personnes cumulent souvent plusieurs années d'expérience, mais ne peuvent pas, selon les règles en vigueur, accueillir des stagiaires puisqu'elles ne sont pas titulaires d'un brevet d'enseignant, d'une part, et que bon nombre d'entre elles n'ont pas acquis leur permanence, d'autre part.

42. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations – les compétences professionnelles*, 2001, 218 p.

43. « Le ministre peut, dans une situation exceptionnelle, aux conditions et pour la durée qu'il détermine, autoriser une commission scolaire à engager pour dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire des personnes qui ne sont pas titulaires d'une autorisation d'enseigner. » (L.I.P., art. 25)

L'article 50 de la Loi sur l'enseignement privé porte aussi sur cette dérogation.

44. *Loi sur l'instruction publique*, art. 23.1°.

Pourtant, le baccalauréat en enseignement secondaire doit offrir la possibilité aux étudiants inscrits dans les profils « langue d'enseignement » et « mathématique » d'effectuer un stage en formation générale des adultes, d'autant plus que ce secteur est souvent choisi pour l'insertion dans l'enseignement et qu'une pénurie de personnel⁴⁵ y est prévue.

Il faut donc que les stages soient encouragés dans ce secteur. Les responsables des programmes de formation à l'enseignement doivent s'assurer que les futurs enseignants inscrits dans les deux profils en cause seront correctement préparés à répondre aux exigences en matière d'adaptation ou de différenciation de l'enseignement pour des élèves, des milieux ou des groupes dont les besoins sont particuliers, et cela, conformément aux orientations ministérielles⁴⁶.

Le secteur de la formation générale des adultes accueille des catégories d'élèves diversifiées (raccrocheurs, jeunes mères, autochtones, immigrants, personnes incarcérées⁴⁷, etc.) et répond à des besoins de formation qui le sont tout autant. Tous ces groupes d'élèves requièrent un accompagnement particulier et la réalisation de stages pourrait y renforcer l'action des enseignants.

Le secteur des adultes n'avait peut-être pas retenu l'attention des milieux universitaires et scolaires jusqu'à la publication des orientations ministérielles de 2001, ce qui explique, en partie, qu'il ne peut compter sur une longue et solide tradition d'accueil de stagiaires. Compte tenu de la situation décrite, le milieu universitaire aura une responsabilité importante dans l'implantation de tels stages.

Par ailleurs, cette nouvelle situation remet en question la pertinence de l'article 23.1° de la *Loi sur l'instruction publique*. Il importe en effet que la dispense⁴⁸ d'autorisation d'enseigner pour les enseignants à la leçon et à taux horaire qui forment la majorité de l'effectif enseignant en formation générale des adultes soit réexaminée.

Compte tenu de ces constats,

le COFPE recommande aux universités :

- **d'élaborer et d'offrir en option, dans leurs programmes de formation à l'enseignement, des cours consacrés à la formation générale des adultes et préparant au stage de 3^e année dans ce secteur d'enseignement;**

le COFPE recommande aux universités et aux acteurs de la formation en milieu de pratique :

- **d'harmoniser leurs modalités de stages et d'explorer ensemble de nouvelles avenues en vue d'augmenter le nombre et la variété de ces stages pour mieux prendre en considération la réalité plurielle des milieux scolaires, et partant, de mieux préparer les**

45. Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP), *La formation des maîtres en formation générale des adultes — avis de la TRÉAQFP*, 3 novembre 2004, 20 p.

46. *La formation à l'enseignement : les orientations – les compétences professionnelles*, p. 175 et 179.

47. Certains stages bénéficiant d'un encadrement approprié pourraient, au moins en partie, se dérouler en prison; peu d'enseignants se sentent aptes à enseigner dans cet environnement. Pourtant, de nombreux services de la formation générale des adultes y sont dispensés.

48. En effet, cette situation doit être corrigée : on ne peut justifier que des enseignants exercent leurs fonctions, pendant plusieurs années sans avoir reçu une formation pédagogique et didactique ni être titulaires d'une autorisation d'enseigner, et ce, pour le motif qu'ils n'ont pas un contrat à temps plein et qu'ils se trouvent en situation de précarité. Il s'agit d'une question d'équité envers les autres enseignants, mais aussi envers les élèves.

futurs enseignants à la diversité et à la complexité de l'acte d'enseigner, et de soumettre ces modalités de stages à un processus d'évaluation continue;

le COFPE recommande aux organismes scolaires :

- de faire en sorte que tous les enseignants et enseignantes se sentent touchés quant à leur contribution à la formation de la relève enseignante, notamment en ce qui a trait à l'exploration de nouvelles modalités d'encadrement des stagiaires pour prendre en considération le renouveau pédagogique de l'école québécoise.**

2 RESPONSABILITÉS ET RÔLES RESPECTIFS DES PARTENAIRES DANS L'ORGANISME SCOLAIRE

2.1 Responsabilité de l'organisme scolaire

Un stagiaire bien encadré qui bénéficie du professionnalisme et de l'engagement de l'enseignant associé et qui profite de son séjour pour se familiariser avec le milieu doit être considéré comme un atout pour l'équipe-école, mais aussi pour l'organisme scolaire. En effet, l'accueil de stagiaires est un moyen à privilégier pour un organisme scolaire, commission scolaire ou établissement privé, qui veut attirer de nouveaux enseignants et s'assurer une relève de qualité.

Le contexte d'embauche dans lequel se trouvent certains milieux scolaires incite les directions d'établissement à s'intéresser davantage à la qualité de l'encadrement des stagiaires. En effet, le succès d'un stage de 3^e ou de 4^e année et l'engagement d'un stagiaire dans l'ensemble des activités scolaires sont des facteurs qui sont pris en considération pour le recrutement du personnel.

L'organisme scolaire a la responsabilité d'offrir un milieu propice à la création d'une communauté d'apprentissage qui favorisera la réussite des stages. Dans cette perspective, il doit proposer à l'ensemble des enseignantes et des enseignants associés un dispositif de formation approprié. Les enseignants associés des secteurs de la formation professionnelle et de la formation générale des adultes doivent bénéficier d'un programme de formation enrichi d'une composante qui leur est propre.

2.1.1 Valorisation de l'accueil de stagiaires

Le COFPE estime que l'accueil de stagiaires doit être davantage valorisé. Aussi l'organisme scolaire doit-il reconnaître l'importance de ce dossier en le confiant à une personne dont l'autorité est respectée, tant par la partie syndicale que par la direction des établissements. Cette personne saura en faire la promotion pour atteindre les objectifs de la commission scolaire ou de l'établissement privé quant à sa responsabilité en matière de formation de la relève enseignante et ceux des universités qui doivent se porter garantes de la qualité de la formation donnée en milieu de pratique.

Précisément à cause de l'importance et de la pertinence du dossier, la personne ou l'équipe qui en est responsable doit aussi être mandatée pour effectuer le suivi de l'encadrement des stages, en collaboration avec les directions d'établissement en cause. Enfin, si la structure organisationnelle⁴⁹ retenue importe peu, le milieu scolaire doit trouver le modèle approprié à son contexte particulier pour assurer sa mission de collaboration à la formation de la relève enseignante.

Par ailleurs, le placement des stagiaires en formation professionnelle commande des aménagements particuliers, difficiles à concilier avec le modèle généralement retenu pour la formation générale des jeunes.

49. La majorité des commissions scolaires francophones ont adopté la formule du « guichet unique » par laquelle la commission scolaire désigne une personne responsable des communications avec l'université en ce qui concerne la gestion des stages. Les commissions scolaires anglophones ont opté pour une autre formule.

Responsabilité de la gestion des stages

L'enquête⁵⁰ ministérielle déjà citée relève dix « tâches » qui peuvent être dévolues à la personne ou à l'équipe responsable de la gestion des stages dans les commissions scolaires : recrutement des enseignantes et des enseignants associés; pairage ou jumelage des stagiaires; libération des enseignantes et des enseignants associés; gestion de l'allocation; demandes d'allocation; rapport synthèse sur les allocations; secrétariat; supervision des formatrices et des formateurs; évaluation des activités de formation et autres tâches. Soulignons que la personne responsable doit avoir le « statut » qui lui assurera la crédibilité requise dans son milieu, lui permettra de représenter son organisme et de prendre des décisions pertinentes à la table régionale de concertation ou à tout autre mécanisme de concertation établi en matière de formation en milieu de pratique.

Liens entre l'encadrement des stagiaires et l'accompagnement du personnel enseignant en début de carrière

L'encadrement des stagiaires et l'accompagnement des enseignants en début de carrière peuvent relever des mêmes enseignants appelés à remplir tantôt les fonctions d'enseignants associés, tantôt celles d'enseignants accompagnateurs, de tuteurs ou de mentors.

La formation à l'enseignement professionnel commande une attention particulière. La responsabilité des centres de formation professionnelle s'accroît du fait de l'encadrement des stagiaires. Les commissions scolaires doivent par conséquent leur accorder les moyens appropriés à la prise en charge d'un dossier au sujet duquel la collaboration entre les universités et les centres de formation professionnelle est récente.

Le COFPE recommande aux organismes scolaires :

- **de s'assurer que les directions d'établissement, les services éducatifs et les services de ressources humaines disposent des moyens appropriés pour valoriser l'accueil de stagiaires dans leur milieu, en prenant en considération les responsabilités établies dans l'arrangement local⁵¹.**

En conséquence, le COFPE recommande aux organismes scolaires :

- **d'assurer la convergence des dossiers relatifs à la coordination des stages, à l'insertion du personnel enseignant et à la formation continue des enseignantes et enseignants associés ou accompagnateurs en les confiant à une même personne ou à une même équipe, ou en établissant une communication efficace entre les personnes responsables de ces dossiers, et d'accorder les ressources nécessaires à l'exercice de ces fonctions.**

Les centres de formation professionnelle devraient par ailleurs disposer des ressources pédagogiques et budgétaires nécessaires pour être en mesure de gérer les stages de façon autonome, compte tenu de leur spécificité.

2.1.2 Des contraintes et des exigences : la capacité d'accueil de stagiaires dans un établissement d'enseignement

L'encadrement de stagiaires est parfois considéré comme une tâche supplémentaire par la direction d'établissement et le personnel enseignant. Divers motifs d'ordre matériel

50. *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement – rapport d'évaluation de programme*, p. 21. Nous y reviendrons ci-après.

51. La majorité des commissions scolaires ont conclu un arrangement local avec le syndicat des enseignantes et des enseignants sous la forme d'un comité paritaire, conformément à l'annexe XLIII de l'entente nationale (2000-2002).

(locaux, équipements, ressources informatiques), organisationnel ou autre expliquent qu'un nombre élevé de stages soient effectués dans certains établissements qui font preuve d'une plus grande ouverture envers l'accueil de stagiaires ou qui sont plus accessibles, notamment en raison de leur proximité ou des facilités de transport.

On ne saurait non plus minimiser l'impact de la diminution du nombre d'enseignants qui répondent aux critères de sélection retenus pour remplir le rôle d'enseignants associés, par suite des importants départs à la retraite qui affectent les milieux scolaires et qui ont des effets sur le nombre de places de stage. Alors même qu'on assiste à un rajeunissement de l'effectif enseignant, le nombre de personnes en mesure d'encadrer des stagiaires ou d'accompagner les enseignants en début de carrière est moins important. Une surcharge de travail est peut-être responsable du choix des enseignants d'expérience d'accorder la priorité à d'autres activités ayant un lien plus immédiat avec leur pratique quotidienne.

Mais la capacité d'accueil dépend surtout des particularités du milieu scolaire et certaines limites ne doivent pas être franchies afin de prendre en considération la situation particulière de l'établissement, notamment pour assurer la réussite des élèves. Compte tenu de la pluralité des contextes et des milieux, diversifier les modalités de réalisation des stages est d'autant plus pertinent et nécessaire-.

2.1.3 L'accueil de stagiaires : un enrichissement pour l'établissement et la profession enseignante⁵²

Il convient de reconnaître que l'accueil de stagiaires exige du temps, de l'énergie et un travail de collaboration intense, tant pour les directions d'établissement que pour les enseignants associés. En retour, les stagiaires participent à la mission éducative de l'école par le dynamisme qu'ils suscitent et les défis qu'ils contribuent à relever.

Un enrichissement et une ressource pour le milieu scolaire

Le milieu scolaire reconnaît généralement que la présence de stagiaires a pour effet d'accroître la motivation des enseignants associés, de remettre en question les pratiques instituées, d'enrichir la vie scolaire dans l'établissement et, parfois, le projet éducatif. En même temps, les liens entre les milieux scolaire et universitaire s'en trouvent raffermis, ce qui ravive l'intérêt pour la formation continue de toute l'équipe enseignante.

L'accueil de stagiaires représente aussi un défi suscité par le renouveau pédagogique. En effet, les interactions entre les enseignants associés et les stagiaires nourrissent la réflexion sur la pratique enseignante et favorisent l'expérimentation, la diversification et l'innovation pédagogiques.

Une occasion de formation continue

L'encadrement d'un stagiaire constitue une occasion pour l'enseignant associé de mettre à jour ses compétences pédagogiques, disciplinaires et didactiques puisque cette fonction commande : l'examen du programme de formation et des objectifs du stagiaire; l'observation des élèves en classe et la distance critique par rapport au contenu de son propre enseignement; des lectures complémentaires et un dialogue pédagogique à établir progressivement avec le stagiaire. L'encadrement d'un stagiaire entraîne aussi des discussions avec les collègues enseignants, la direction de l'établissement et le superviseur universitaire. Le stage favorise d'autant plus la formation continue qu'un même

52. Voir *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, p. 189-212.

établissement reçoit plusieurs stagiaires et que le travail en collégialité pousse les enseignants associés à une démarche collective d'enrichissement ou d'approfondissement pédagogique.

L'engagement dans la profession enseignante

L'accompagnement d'un stagiaire stimule l'enseignant associé par rapport à sa propre pratique, multiplie les liens avec les collègues lorsque plusieurs d'entre eux participent à la formation de la relève. Il suscite donc une pratique collégiale de l'enseignement conforme à l'éthique de la profession, assure le développement des compétences et contribue à enrichir les savoirs tant de l'enseignant au sens général du terme que du formateur de futurs enseignants.

Par son engagement à ces deux titres, l'enseignant associé contribue au développement de la profession enseignante elle-même. Sur le plan personnel, cet engagement ajoute à l'estime de soi et à la satisfaction de se sentir compétent et de contribuer, de façon tangible, à la formation de la relève par sa collaboration étroite avec l'université.

2.1.4 Encadrement des stagiaires selon l'entente nationale de 2000-2002

L'annexe XLIII de l'entente nationale⁵³, intitulée *Encadrement des stagiaires*, prévoit l'adoption d'un « arrangement local » pour l'application de l'article 22.6.1^o de la *Loi sur l'instruction publique*. La Loi stipule que l'enseignant doit « collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière ».

L'arrangement local doit respecter rigoureusement l'intention et l'esprit de l'annexe XLIII de l'entente nationale concernant les fonctions et les responsabilités des enseignants associés, la compensation qui leur est accordée et l'allocation reçue par l'organisme scolaire pour l'encadrement des stagiaires.

L'arrangement local est appuyé par la mesure 30030 « Encadrement des stagiaires » qui vient préciser, chaque année, les fins auxquelles l'allocation de stage est destinée. Cette mesure « a pour objectifs de soutenir la formation des maîtres associés, de reconnaître leur contribution à la formation de la relève et de favoriser l'encadrement des stagiaires dans l'école et dans la classe⁵⁴ ». Il convient donc que le comité paritaire responsable de la gestion de l'allocation de stage soit soumis à une reddition de comptes⁵⁵. En effet, il faut expliquer pourquoi certaines modalités ont été retenues et pourquoi elles répondent adéquatement, et de façon équitable, aux besoins du milieu.

53. Voir l'annexe 8.

54. *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2004-2005 – Commissions scolaires*, p. 39. Voir l'annexe 9. Une mesure semblable est prévue pour les stages dans le secteur privé.

55. Les auteurs du Rapport ministériel constatent que, « selon les syndicats, 20 % des commissions scolaires leur ont fourni l'information relative à l'accueil des stagiaires et 48 % l'information concernant l'allocation reçue et l'utilisation qui en est faite ». (MEQ, 2002 : 20)

La reddition de comptes ne semble pas non plus être une pratique courante, car environ la moitié des syndicats ne reçoivent pas l'information quant à l'utilisation de l'allocation de stage dans leur commission scolaire.

En raison de ces constats, le Ministère recommande dans son rapport « une plus libre circulation de l'information au sujet des ententes convenues entre les universités et les commissions scolaires et une plus grande transparence sur l'utilisation des sommes reçues relativement à l'encadrement des stagiaires ». (MEQ, 2002 : 54)

La rédaction d'un bilan⁵⁶ de la répartition de l'allocation de stage (formation, compensation, rencontres des partenaires, etc.), avec mention au rapport annuel de l'organisme scolaire, démontrerait l'intérêt de celui-ci pour l'accueil des stagiaires comme composante de sa responsabilité administrative et pédagogique dans la formation de la relève enseignante.

2.1.5 Gestion de l'allocation de stage

Enquête ministérielle sur l'encadrement des stagiaires

Comme on l'a annoncé ci-dessus, le ministère de l'Éducation a procédé, à l'automne 2001, à une vaste enquête en vue d'examiner l'application de l'arrangement local. Les résultats de l'enquête ont fait l'objet du rapport intitulé *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement – Rapport d'évaluation de programme*. L'enquête ministérielle a été réalisée auprès de tous les enseignants⁵⁷ qui ont reçu un stagiaire en 2000-2001, des syndicats d'enseignantes et d'enseignants, des commissions scolaires ainsi que des directions régionales.

Recommandations⁵⁸ du Rapport d'évaluation

Le Rapport d'évaluation contient dix recommandations ou « actions à entreprendre » concernant : la formation des enseignantes et des enseignants associés; la répartition de l'allocation de stage; la compensation appropriée en reconnaissance de la fonction d'encadrement; l'arrangement local; l'information sur les ententes convenues entre les universités et les commissions scolaires; la valorisation du rôle d'enseignante associée et d'enseignant associé et le développement d'une vision collective de l'encadrement des stagiaires; les mécanismes de concertation régionale; l'interprétation de la règle budgétaire relative à l'encadrement des stagiaires; le processus d'attribution des allocations aux commissions scolaires.

Interprétation de la règle budgétaire relative à l'encadrement des stagiaires

Après avoir relevé un certain nombre de lacunes qui font l'objet d'autant d'actions à entreprendre pour y remédier, le Ministère observe, dans le Rapport d'évaluation, que la mesure 30030 n'a pas toujours été comprise en fonction de l'intention qui la sous-tend, bien qu'il reconnaisse que les directions régionales en aient donné une interprétation correcte⁵⁹.

D'une part, il importe de faire ressortir que les mécanismes d'application de l'annexe XLIII n'étaient pas suffisamment rodés lorsque le processus de fusion des commissions scolaires a eu lieu. Le cas échéant, l'arrangement local a dû être renégocié en vue de conduire à une nouvelle entente dans un esprit de concertation. Cette opération n'a pas toujours été sans difficultés étant donné les cultures différentes et les pratiques qui avaient cours dans les anciennes commissions scolaires. D'autre part, certaines universités avaient tardé à élaborer et à offrir des activités de formation et de soutien destinées aux enseignants associés.

56. Le bilan devrait être transmis à la direction régionale qui vérifie si la règle budgétaire relative à l'encadrement des stagiaires a été correctement interprétée.

57. Le taux de réponse des enseignants associés représente 46,7 % des 11 683 enseignants ayant accueilli des stagiaires en 2000-2001, 5460 enseignants ayant répondu au questionnaire de l'enquête.

58. *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*. Voir les recommandations du rapport à l'annexe 7.

59. Toutes les directions régionales adoptent des mesures de contrôle importantes lors de l'attribution des allocations aux commissions scolaires, notamment la vérification de l'existence d'un protocole d'entente entre la commission scolaire et l'université, la concordance entre les données produites par les universités et les commissions scolaires et le code de stage. (MEQ, 2002 : 57)

La compensation prévue à l'annexe XLIII a été interprétée dans certains milieux comme étant exclusivement une somme d'argent remise aux enseignants associés. La mesure 30030 précise que l'allocation⁶⁰ accordée à la commission scolaire doit être utilisée notamment pour la gestion des stages et pour rémunérer les suppléants lorsque les enseignants associés participent à des activités de formation ou de soutien.

Par ailleurs, il convient de souligner que la compensation peut prendre d'autres formes telles qu'une libération comptabilisable en journées de congé, une participation à un colloque, etc.

Le COFPE recommande aux commissions scolaires :

- **d'ajouter, à leur rapport annuel, un bilan de l'encadrement des stagiaires, notamment en ce qui a trait aux données relatives à l'accueil de ces derniers, aux ententes avec les universités, à l'allocation reçue pour l'encadrement des stagiaires ainsi qu'à son utilisation.**

Le COFPE recommande au ministre :

- **de s'assurer, auprès des directions régionales, que la gestion de l'arrangement local, plus particulièrement l'interprétation de la règle budgétaire, soit conforme à l'esprit de l'actuelle mesure 30030 ou de toute mise à jour de cette mesure.**

2.1.6 Révision des balises nationales : Mesure 30030 et Annexe XLIII de l'entente nationale

Compte tenu des difficultés d'interprétation et d'application de la mesure 30030, le COFPE est d'avis que la révision des balises nationales pour l'utilisation de l'allocation de stage s'impose, notamment parce que cette allocation est très modeste et nettement insuffisante si l'on considère les buts visés par la règle budgétaire :

(...) soutenir la formation des maîtres associés, (...) reconnaître leur contribution à la formation de la relève et (...) favoriser l'encadrement des stagiaires dans l'école et dans la classe. Elle vise également à favoriser la participation des milieux scolaires au processus de reconnaissance des acquis des étudiants inscrits dans les nouveaux programmes de formation à l'enseignement en formation professionnelle⁶¹.

Il convient néanmoins de reconnaître que l'Annexe XLIII ne fait aucune mention explicite de la manière de dépenser l'allocation de stage. La formation des enseignantes et des enseignants associés n'y est pas abordée.

Révision de l'utilisation de l'allocation de stage

Les constats du Ministère dans le Rapport d'évaluation portent à revoir le mode de financement de l'encadrement des stages pour le rendre le plus efficient et le plus équitable possible. On comprendra que si l'enseignant associé est libéré durant son temps de classe pour recevoir de l'information sur le stage ou de la formation à proprement parler, il ne lui reste à peu près rien pour la compensation (soit en argent, soit en congé), car l'allocation sera alors presque entièrement consacrée à la suppléance.

60. L'allocation pour soutenir la formation en milieu de pratique était de 660 \$ en 2004-2005.

61. *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2004-2005 — Commissions scolaires*, p. 39.

Il y aurait donc intérêt à examiner la pertinence de formations données à des moments qui ne requièrent pas de suppléance ainsi que des modes différenciés de transmission de l'information aux enseignants associés et de prestation des programmes de formation eux-mêmes. Cette question est importante dans les milieux où l'on assiste à un renouvellement notable des enseignants associés ou, encore, là où ces derniers n'ont jamais pu, pour différents motifs, bénéficier d'une formation pertinente⁶².

Par ailleurs, remettre l'allocation à l'enseignant associé, et cela sans obligation de participer à une formation, doit être considéré comme contraire à l'esprit de la mesure 30030 sur l'encadrement des stagiaires. En raison d'intérêts divergents exprimés dans certains arrangements locaux, et surtout du non-respect de l'intention qui sous-tend cette mesure, le COFPE considère que l'utilisation de l'allocation doit être expliquée dans l'entente nationale de façon plus précise. Des critères plus rigoureux pour la conclusion d'un arrangement local doivent être établis et les dispositions qu'il renferme doivent s'appliquer de manière équitable⁶³ pour tous les enseignants associés. Enfin, les critères concernant la formation et la disponibilité des enseignantes et des enseignants associés devront être respectés.

Disponibilité et qualité de la formation

Afin de respecter les visées de la mesure 30030, les instruments nationaux doivent énoncer explicitement que l'organisme scolaire a l'obligation d'offrir la formation appropriée et que, de leur côté, les enseignants associés ont le droit d'obtenir la formation pertinente et l'obligation de s'y inscrire.

En raison de ces constats et considérant l'importance de la qualité de l'encadrement des stagiaires en milieu de pratique et les difficultés d'interprétation et d'application de la règle budgétaire sur l'encadrement des stagiaires (Mesure 30030) et de l'arrangement local découlant de l'annexe XLIII,

le COFPE recommande au ministre, aux Comités patronaux de négociation pour les commissions scolaires, à la Centrale des syndicats du Québec et à l'Association des enseignantes et enseignants du Québec:

- **de réviser l'annexe XLIII de l'entente nationale et d'en intégrer le contenu dans le chapitre approprié de l'entente nationale;**

le COFPE recommande au ministre :

- **d'édicter une règle budgétaire plus précise pour l'encadrement des stagiaires, notamment mettre l'accent sur la formation des enseignantes et des enseignants associés, de rendre cette formation obligatoire et incontournable et de s'assurer, par l'intermédiaire de ses directions régionales, que les priorités qu'il y aura établies seront respectées, conformément à l'esprit de la règle budgétaire, et ce, de manière équitable.**

2.2 Responsabilités de la direction d'établissement

Il faut valoriser la participation de la direction d'établissement à l'accueil, à l'encadrement et à l'évaluation des stagiaires. Les différents modèles de participation de la direction devront être

62. La question de la formation des enseignantes et enseignants associés est traitée au chapitre 3.

63. La compensation en argent, le cas échéant, devrait être la même pour tous les enseignants associés responsables d'un stage de même rang; un enseignant ne devrait d'aucune manière être désavantagé financièrement pour s'être inscrit à une formation alors que d'autres ne l'ont pas fait, quel qu'en soit le motif.

examinés pour en dégager des propositions à faire connaître aux différents milieux. On a, en plusieurs endroits, déploré le fait que la direction n'ait pas assumé entièrement son rôle et ses responsabilités dans l'encadrement des stagiaires. Il convient plutôt de signaler que l'information pertinente a peu circulé, voire qu'elle n'était pas toujours disponible. Le document ministériel en cours d'élaboration doit clarifier les obligations et les responsabilités de la direction d'établissement.

Dans cette perspective, la concertation entre les universités et les milieux scolaires ne saurait faire l'économie de la participation des directions d'établissement. Compte tenu de la collaboration qui doit s'établir entre les partenaires de la formation à l'enseignement, on ne peut comprendre que, dans certains guides de stage, aucune place ne soit faite à la participation de la direction dans le processus d'accueil et d'encadrement des stagiaires. Le guide de stage doit inciter la direction d'établissement et le superviseur à se rencontrer.

Leadership et supervision pédagogiques

À titre de leaders pédagogiques, les directrices et directeurs d'établissement doivent reconnaître leur responsabilité dans l'aménagement de modalités facilitant la qualité de l'encadrement des stagiaires⁶⁴. Pour plusieurs directions, l'accueil de ces personnes s'inscrit dans un processus de renouvellement du personnel, d'où une attention particulière aux compétences professionnelles et aux qualités personnelles des stagiaires, mais aussi à celles des enseignantes et des enseignants associés qu'elles sollicitent parmi leur personnel ou qu'elles recommandent aux universités.

Les directions d'établissement doivent jouer un rôle actif dans la supervision et l'évaluation des stagiaires. Si les visites d'observation en classe ne sont pas absolument nécessaires pour bien assumer ce rôle, il faut saluer le dévouement ou l'engagement de celles et de ceux qui effectuent de telles visites, multiplient les occasions de rencontres ou participent à des activités organisées par les stagiaires.

Il faut ici considérer le fait que plusieurs compétences professionnelles sont acquises, au moins en partie, à l'extérieur de la classe et que la direction de l'établissement et les collègues des enseignants associés peuvent, eux aussi, contribuer à la formation des stagiaires. L'évaluation de la direction peut porter notamment sur l'engagement du stagiaire dans l'équipe-école, sur son comportement responsable et éthique ainsi que sur ses relations avec les parents et les autres intervenants dans l'école. La direction est particulièrement sensible à ces questions, parfois davantage que l'enseignant associé. Enfin, rappelons que la direction ne saurait, du point de vue éthique, signer un formulaire d'évaluation sans qu'elle se soit directement engagée dans l'encadrement du stagiaire.

Responsabilité quant à la qualité de l'enseignement

Aux termes de la *Loi sur l'instruction publique*, le directeur d'école doit s'assurer « de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école⁶⁵ ». Il doit se donner les moyens de garantir la qualité de l'enseignement des stagiaires et s'assurer que les enseignantes et les enseignants associés ont reçu

64. Dans un contexte de renouvellement important des directions d'établissement, la formation qui leur est donnée devrait, si ce n'est déjà le cas, fournir l'occasion de les sensibiliser à l'importance de la fonction d'enseignant associé, au rôle de la direction d'établissement et à celui de l'équipe-école dans l'accompagnement des stagiaires, par exemple l'accueil que le milieu scolaire doit leur réserver en vue de la rétroaction à fournir à l'enseignant associé.

65. *Loi sur l'instruction publique*, art. 96.12. La même obligation est faite au directeur d'un centre d'éducation des adultes ou d'un centre de formation professionnelle : « Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur du centre s'assure de la qualité des services dispensés au centre. » (L.I.P., art. 110.9)

la formation appropriée pour remplir avec compétence leurs fonctions d'encadrement des stagiaires. Il conserve cette responsabilité même lorsque la classe est prise en charge par un stagiaire. Il ne peut d'aucune manière déléguer sa responsabilité quant à la supervision pédagogique de tout enseignement donné dans son établissement, tant par un enseignant en exercice que par un stagiaire.

Par ailleurs, la responsabilité quant aux moyens à utiliser pour assurer la qualité de l'enseignement (modalités d'intervention pédagogique, choix des instruments d'évaluation, etc.) appartient au personnel enseignant⁶⁶.

Responsabilité quant à la sélection et à la désignation des enseignantes et des enseignants associés

Le COFPE considère que l'encadrement de stagiaires commande des compétences pédagogiques particulières qui ne sont pas nécessairement celles requises d'un enseignant. Comme il a déjà été mentionné, la direction d'établissement doit donc prendre les mesures nécessaires pour s'assurer que les enseignants qu'elle recommande à l'université possèdent les compétences professionnelles et les qualités personnelles appropriées à cette fonction particulière. La direction d'établissement joue donc un rôle primordial au moment de la sélection des enseignants associés, préalable à l'acceptation et à la désignation de ces derniers par l'université.

La direction de l'établissement doit pouvoir compter sur les compétences pédagogiques de l'enseignant associé et sur ses compétences à gérer les rapports interpersonnels avec un stagiaire dans une situation de formation qui n'implique ni relation d'égalité (ce qui serait le cas de l'enseignant accompagnateur et de l'enseignant débutant) ni relation d'autorité (ce qui est le cas de l'enseignant à l'égard de ses élèves).

La direction de l'établissement doit s'assurer, avant de le recommander, que l'enseignant associé a reçu la formation appropriée ou qu'il s'engagera dans une démarche de formation. Celui-ci doit en outre accepter d'être disponible, notamment pour les rencontres de rétroaction avec le stagiaire et pour les rapports assidus à établir avec le superviseur universitaire.

Préparation à l'accueil de stagiaires dans l'établissement

Dans les commissions scolaires où elles existent, les tables de gestion du primaire et du secondaire pourraient proposer des lieux d'échange d'information sur l'encadrement des stagiaires ou une activité de formation pour les directrices et directeurs qui accueillent des stagiaires dans leur établissement. Le but serait alors de les aider à remplir adéquatement leurs responsabilités quant à l'accueil, à l'encadrement et à l'évaluation des stagiaires ainsi qu'au soutien à apporter à leurs enseignants associés.

66. « Dans le cadre du projet éducatif de l'école et des dispositions de la présente loi, l'enseignant a le droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié. L'enseignant a notamment le droit : 1° de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié; 2° de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés... » (L.I.P., art. 19)

Les enseignants des centres d'éducation des adultes ou de formation professionnelle ont une responsabilité définie en d'autres termes, mais l'objectif est le même : « Sur proposition des enseignants, le directeur du centre : 1° approuve les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques ; 2° approuve, dans le cadre du budget du centre, le choix des manuels scolaires et du matériel didactique requis (...); 3° approuve les normes et modalités d'évaluation des apprentissages (...). Lorsque le directeur du centre n'approuve pas une proposition des enseignants, il doit leur en donner les motifs. » (L.I.P., art. 110.12)

Les directions d'établissement ont un rôle pédagogique complémentaire à celui de l'enseignante associée ou de l'enseignant associé, mais non moins essentiel et qui mérite d'être reconnu. Elles sont conscientes de l'importance, pour une équipe-école, de préparer la relève, ainsi que des retombées positives de cette contribution pour la reconnaissance de l'expertise des membres de cette équipe. Cela est particulièrement le cas pour une école associée.

Le COFPE recommande au ministre :

- **de définir plus explicitement, dans les documents officiels, le rôle des directrices et des directeurs d'établissement dans la formation en milieu de pratique et d'en reconnaître l'importance, étant donné leur responsabilité à l'égard de la « qualité des services éducatifs dispensés à l'école » (L.I.P., art. 96.12), y compris lorsque des stagiaires assument une pleine tâche d'enseignement.**

Le COFPE recommande aux commissions scolaires :

- **de soutenir les directions d'établissement, notamment par de l'information et de la formation axées sur l'accueil des stagiaires, la sélection, la désignation et l'évaluation des enseignants associés ainsi que l'évaluation des stagiaires.**

Le COFPE recommande aux universités :

- **d'intégrer, dans la formation des directions d'établissement, les aspects relatifs aux responsabilités de ces dernières en matière d'accueil, d'encadrement et d'évaluation des stagiaires et d'insertion du personnel enseignant en début de carrière.**

2.3 L'encadrement des stagiaires : une responsabilité partagée par l'équipe enseignante

Les enseignants ont le devoir de contribuer à la formation de la relève (L.I.P., art. 22.6.1). Toutefois, on exige de l'enseignant associé certaines compétences professionnelles, une expérience suffisante de l'enseignement ainsi que des qualités personnelles particulières.

Comme on l'a vu précédemment, le nombre d'enseignantes ou enseignants qui peuvent répondre aux exigences de cette fonction est de plus en plus restreint⁶⁷, notamment à cause du rajeunissement de la profession. L'offre de places est donc insuffisante pour répondre à la demande dans certains programmes. Des efforts ont été déployés pour aménager la formation en milieu de pratique, remédier aux contraintes constatées et mieux l'insérer dans les priorités du milieu scolaire.

Bien que l'encadrement des stages relève du personnel enseignant, on observe que, pour des motifs d'ordre administratif, budgétaire ou de proximité géographique, les stages repérés par les universités et l'offre faite par les milieux scolaires concernent des enseignants associés majoritairement concentrés dans un nombre relativement limité d'établissements d'enseignement. Un essoufflement compréhensible peut se manifester parmi ceux qui s'y sont volontairement engagés dès l'implantation de la réforme de 1992, particulièrement là où cette fonction n'a pas été valorisée. Dans certains milieux, on a assisté à une saturation du nombre de stagiaires par rapport à la capacité d'accueil des établissements.

67. Le COFPE estime que la pénurie est peut-être temporaire et que la question pourra se résoudre quand une formation renouvelée sera disponible dans tous les milieux et que les nouveaux enseignants auront acquis l'expérience pertinente. Leur préparation peut commencer avant qu'ils n'aient répondu à toutes les exigences de la fonction, surtout si l'équipe enseignante est vraiment partie prenante de l'encadrement des stagiaires.

Le COFPE estime donc, à l'instar des auteurs du Rapport d'évaluation⁶⁸, que le rôle de l'enseignante associée ou de l'enseignant associé doit être davantage valorisé au sein de l'établissement d'enseignement afin qu'une vision collective de l'encadrement des stagiaires puisse s'y développer.

Le modèle d'encadrement d'un stagiaire par un seul enseignant associé devra être revu en raison d'éléments contextuels nouveaux concernant les modalités de réalisation des stages. De plus, la réflexion n'est pas achevée en ce qui a trait à l'encadrement des bacheliers disciplinaires dont l'employeur a obtenu une tolérance d'enseignement pour pallier un manque de personnel, à la situation particulière des stages et de l'insertion des enseignants débutants dans le secteur de la formation professionnelle. Il faut donc prévoir, dans un proche avenir, une pluralité de modalités d'encadrement⁶⁹ des stages pour répondre à des situations fort variées, modalités auxquelles l'équipe enseignante pourrait être appelée à collaborer.

2.4 Rôle et fonctions des enseignantes et enseignants associés

Il revient aux universités, qui siègent à l'instance régionale de concertation sur la formation à l'enseignement, de faire ressortir la complémentarité des rôles et des fonctions assumés par les enseignants associés, en partenariat avec le superviseur universitaire et la direction de l'établissement. Il est important que l'enseignant associé explique au stagiaire les responsabilités qu'il conserve, l'étendue et la portée de son rôle et l'orientation qu'il entend donner au travail de collaboration avec le superviseur et la direction de l'établissement.

L'enseignant associé demeure responsable de sa classe pendant le stage et doit être présent dans l'établissement. Il doit être disponible pour les élèves et pour l'accompagnement du stagiaire. Cette fonction exige que du temps soit réservé, au moment opportun, pour le suivi de la planification et de l'évaluation des activités d'apprentissage proposées aux élèves par le stagiaire et la rétroaction sur les interventions de ce dernier en classe, pour l'examen de son journal de bord et de son portfolio professionnel, etc. Le stagiaire ne doit jamais être laissé à lui-même.

Le rapport ministériel de 2002 sur l'évaluation de l'encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement résume ainsi les responsabilités des enseignants associés et établit les liens obligés avec une formation appropriée à la fonction :

(...) Il a pour rôle d'accompagner les stagiaires dans l'apprentissage d'une profession et de participer à son évaluation. Il doit, entre autres, l'accueillir dans sa classe, le conseiller, le soutenir, l'inscrire dans une démarche d'analyse réflexive, l'accompagner dans ses découvertes des divers aspects de la vie scolaire et professionnelle et participer à son évaluation.

Pour le Comité d'évaluation de programme, il apparaît important d'accorder une grande attention à la formation des enseignantes et enseignants associés. La compétence en matière de supervision professionnelle ne vient pas nécessairement avec l'expérience dans l'enseignement. Si la formation apparaît plus que souhaitable pour tous les maîtres associés, elle est cruciale pour les nouveaux maîtres associés et pour ceux et celles qui reçoivent des stagiaires de

68. *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, p. 55 « Valoriser davantage le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé au sein de l'école et y favoriser le développement d'une vision collective de l'encadrement des stagiaires. »

69. Voir aussi la section 1.3.3.

quatrième année; dans le but de corriger les lacunes actuelles sur ce chapitre, la priorité devrait [être] accordée à ces deux groupes.

Cette formation doit aussi être appropriée à l'exercice du rôle; en ce sens, les membres du comité d'évaluation expriment le souhait que les universités se concertent en vue de déterminer les compétences attendues des maîtres associés et d'harmoniser les modèles de formation.⁷⁰

La fonction d'enseignante associée ou d'enseignant associé exige non seulement d'établir des rapports professionnels constants, sous une forme ou sous une autre, avec le superviseur universitaire, mais aussi de consolider les rapports d'ordre pédagogique entre l'université et le milieu scolaire. Les liens à établir ou à consolider entre les deux milieux de formation sont particulièrement importants dans un contexte de changement qui touche tant les programmes de formation à l'enseignement que le renouveau pédagogique de l'école primaire et secondaire.

En formation à l'enseignement professionnel, là où la tradition d'encadrement de stagiaires est encore jeune, tout est à définir et à mettre en œuvre. L'enseignant associé⁷¹ est fréquemment le collègue d'un « stagiaire », lui-même enseignant, et qui fait l'apprentissage de sa profession en l'exerçant. La dynamique de l'encadrement diffère aussi selon les universités; il est possible de l'adapter pour prendre en considération les particularités individuelles des enseignants inscrits au programme et leur contexte réel d'enseignement.

2.4.1 Exigences imposées à l'enseignant associé et critères de sélection

L'université doit clarifier ses attentes à l'égard de l'enseignante associée ou de l'enseignant associé et à l'égard de l'engagement du stagiaire. Selon de nombreux observateurs, et les consultations du COFPE le confirment, les communications entre le superviseur et l'enseignant associé doivent être plus fréquentes.

Par ailleurs, l'enseignant associé doit avoir développé une pratique de l'analyse réflexive qui lui permettra d'effectuer un suivi attentif de son stagiaire et de lui fournir une rétroaction efficace afin que ce dernier se familiarise progressivement avec l'analyse réflexive et soit capable de discuter de ses difficultés et des correctifs qu'il entend appliquer pour y remédier. Les échanges doivent être réciproques et l'enseignant associé doit être disponible, y compris pour discuter du réinvestissement par le stagiaire des apprentissages qu'il a faits à l'université et pour l'amener à remettre en question, à partir de sa pratique quotidienne, les fondements théoriques de l'enseignement, car le stage constitue une véritable formation en milieu de pratique.

Rappelons que le référentiel de compétences de 2001 constitue la base sur laquelle se fonde l'évaluation des différents stages. Par conséquent, il est essentiel que les enseignants associés aient atteint un niveau élevé de compétences et que la direction de l'établissement puisse l'attester. On conviendra que les exigences puissent différer, notamment selon l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) et le secteur d'enseignement (formation générale des adultes, formation professionnelle).

70. *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, p. 51-52.

71. Il arrive que le stagiaire soit plus scolarisé que l'enseignant associé, ce qui constitue une situation délicate qui exige une formation particulière.

Il ne s'agit pas ici d'établir une liste des tâches⁷² que l'enseignant associé doit accomplir. La description de la fonction doit expliciter ce qui est attendu de l'enseignant associé : aptitudes, attitudes, comportements et compétences, disponibilité auprès des élèves et du stagiaire, engagement dans le programme de formation et appropriation des orientations ministérielles pour la formation à l'enseignement.

Cette fonction devrait amener l'enseignant associé à préciser son propre développement professionnel, à s'ouvrir à des pratiques pédagogiques diversifiées et à être capable de s'auto-évaluer. Évidemment, la contribution demandée à l'enseignant associé diffère selon le rang du stage. La rétroaction sera toujours importante pour déceler rapidement, pour chacun des stages, les lacunes de la formation ou les aptitudes à l'enseignement à consolider chez le stagiaire, pour suggérer les correctifs à apporter à la pratique et pour aborder la remise en question d'un projet de carrière, le cas échéant.

Pour ce qui est des exigences pour la sélection des enseignants associés, l'expérience dans l'enseignement et le profil recherché (aptitudes, attitudes, etc.) sont certes importants. Toutefois, il faut aussi considérer l'expérience de la pratique de l'analyse réflexive, l'engagement pour le renouvellement de la profession enseignante et le souci de l'éthique⁷³, notamment parce que les stagiaires agissent souvent par mimétisme, reproduisant, en l'absence d'esprit critique exercé, certains aspects moins appropriés de la pratique pédagogique qu'ils ont pu observer chez leurs enseignants au cours de leurs études, voire chez leur enseignant associé. Le savoir enseignant du stagiaire se construit grâce aux interactions avec l'enseignant associé et les autres membres de l'équipe-école ainsi qu'à la rétroaction qu'il en reçoit.

L'évaluation du stagiaire devient plus complexe et plus exigeante à mesure qu'il progresse dans sa formation. L'enseignant associé est donc amené à réfléchir sur le rang ou le type de stage le plus approprié à son propre niveau de développement professionnel, aux caractéristiques de sa classe et aux particularités de son milieu. Il doit aussi prendre en considération la collaboration qu'il pourra obtenir de l'équipe enseignante et de la direction de l'établissement pour l'appuyer en cas de difficulté, mais aussi pour assurer que les autres facettes du travail enseignant seront prises en compte au cours du stage. L'importance de la responsabilité pédagogique des stages dans l'organisme scolaire prend ici tout son sens.

C'est en prenant en considération les exigences de la fonction, les responsabilités à assumer et les multiples changements qui ont modifié le milieu scolaire que les critères de sélection des candidates et candidats à l'encadrement des stagiaires, énoncés dans le document ministériel de 1994, doivent être révisés, clarifiés et enrichis.

Pour mémoire, rappelons ici les critères qui y sont énoncés :

- avoir choisi d'être enseignante ou enseignant associé,
- posséder un brevet d'enseignement et au moins cinq ans d'expérience,

72. Pour une énumération des tâches ou des fonctions accomplies par l'enseignant associé, on peut consulter les documents suivants :

UQAM, BUREAU DE LA FORMATION PRATIQUE, *Tâches de l'enseignant associé*, 2002, 2 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement : les stages*, 1994, p. 11-12.

COMMISSION SCOLAIRE LESTER-B.-PEARSON, *Student teacher funds*, 2004. 4 p.

Colette GERVAIS et Pauline DESROSIERS, *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, chapitre 3.

73. L'avis intitulé *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, publié en 2004, rend compte de la réflexion du COFPE sur l'importance de la réflexion éthique dans la formation à l'enseignement, tant à l'université que dans le milieu scolaire, et dans la profession enseignante.

- posséder des compétences reconnues par son milieu, en pédagogie, dans les contenus à enseigner et dans les didactiques reliées à ces contenus,
- accepter de recevoir, par l'intermédiaire de l'université, une formation particulière ou posséder une connaissance jugée suffisante en matière de supervision professionnelle,
- être capable d'observation, d'analyse et de réflexion critique eu égard aux pratiques pédagogiques et démontrer une ouverture d'esprit permettant l'innovation et la créativité,
- avoir fait preuve d'esprit d'équipe et d'une sensibilité manifeste à la vie de l'école⁷⁴.

Le COFPE recommande au ministre :

- **de revoir et de rehausser les critères énoncés en 1994 pour la sélection des enseignantes et des enseignants associés et de s'assurer de leur application par les milieux scolaires et universitaires afin de prendre en considération le renouveau pédagogique, les orientations ministérielles de 2001 pour la formation à l'enseignement ainsi que les changements qui ont marqué les milieux scolaires depuis une décennie, afin d'améliorer la qualité de la formation en milieu de pratique.**

Par ailleurs, des exigences accrues doivent être contrebalancées par la reconnaissance professionnelle qui se traduit par des améliorations réelles des conditions d'exercice de la fonction et des responsabilités des enseignantes et des enseignants associés.

⁷⁴. *La formation à l'enseignement : les stages*, p. 12.

3 LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

3.1 Un projet de formation à poursuivre

La réforme de la formation à l'enseignement de 1992 convainc le milieu de l'éducation du besoin de donner aux enseignantes associées et aux enseignants associés une formation particulière pour les préparer à accueillir, à encadrer et à évaluer des stagiaires de façon adéquate :

Accepter de jouer le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé, c'est accepter de participer activement à tout le processus de renouvellement et de valorisation de la profession. C'est pourquoi la personne qui assume cette responsabilité aura besoin d'acquérir une compétence dans la supervision professionnelle, dont les principaux aspects sont : l'intervention auprès des stagiaires, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'évaluation de la compétence professionnelle des stagiaires.

D'une durée variant entre 30 et 60 heures réparties tout au long de l'encadrement des stagiaires, ce programme d'introduction à la supervision professionnelle, élaboré et mis en œuvre par le milieu universitaire, pourra adopter différents modèles qui tiendront compte des besoins des enseignantes et enseignants associés⁷⁵.

De 1994 à 1996, l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM) s'est appliquée à bâtir un cadre de référence — contenus, habiletés, compétences, formats, ressources⁷⁶ — pour assurer la formation des enseignants associés.

Les contenus de formation ont été progressivement mis au point par les universités, à la suite de consultations auprès des milieux scolaires, et souvent en concertation avec eux, afin de prendre en considération leurs particularités, leurs contraintes et les ressources dont ils disposent.

Le modèle de l'école associée retenu par l'Université Laval facilite le partenariat entre les milieux universitaire et scolaire et intègre la formation, la rendant ainsi obligatoire pour tous les enseignants qui participent au projet.

Dans la région de Montréal, l'organisation a été plus ardue et plus longue à mettre en place. L'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université de Montréal ont confié la formation des enseignants associés à des formateurs du milieu scolaire appelés « multiplicateurs ». Les contextes régionaux étant très différents, les ententes de partenariat pour déterminer la répartition des allocations de stages ont tardé en certains endroits.

Puisqu'il n'était pas toujours accepté que l'allocation serve surtout pour la formation, un certain nombre de formules ont été retenues, par exemple des unités de formation continue, des « crédits », des micro-programmes, etc. À cette diversité s'ajoute celle des types de formateurs : professeurs d'université, chargés de cours, conseillers pédagogiques et enseignants de commissions scolaires, universitaires et enseignants qui agissent comme coanimateurs, etc.

Par ailleurs, certaines sources mentionnent que, pour divers motifs, les enseignants associés n'ont pas toujours reçu la formation appropriée et que cette formation n'était pas toujours offerte ou accessible.

75. *La formation à l'enseignement – les stages*, p. 13.

76. Voir « Initiatives universitaires récentes dans la formation des enseignants associés », *Bulletin de l'AQUFOM*, 1997, vol. 7, n° 1, p. 1-12.

Selon l'enquête ministérielle sur l'*Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, seulement 58,6 p. 100 des répondants ont bénéficié d'une formation préalable à l'encadrement de stagiaires, formation dont le contenu et la durée étaient par ailleurs variables :

Les personnes ayant reçu de la formation ont bénéficié, en moyenne, de 14,8 heures de formation. En fait, 81,5 % des répondants et répondantes ont reçu moins de 30 heures de formation. Par ailleurs, 17,8 % seulement des personnes ont eu droit au nombre d'heures prévu initialement dans les orientations du ministère de l'Éducation, soit entre 30 et 60 heures. Aucune différence significative n'est observée entre le primaire et le secondaire.⁷⁷

Une étude commandée par la Table de concertation du ministère de l'Éducation et des Universités sur la formation à l'enseignement (TMU) et concernant la formation proposée par les universités et le milieu scolaire aux enseignantes et aux enseignants associés fait état de l'existence de deux perspectives de formation :

La première perspective propose des contenus de formation axés prioritairement sur le développement des compétences spécifiques à l'accompagnement de stagiaires, soit :

L'accueil des stagiaires, incluant la définition des rôles et l'établissement d'une relation professionnelle;
L'observation;
La rétroaction;
L'évaluation;
L'aide à la planification de l'enseignement.

À ces contenus que l'on retrouve dans la majorité des programmes, s'ajoutent d'autres que certaines universités ont développés. À ce titre, citons l'éthique, la relation au pouvoir, le travail en triade, l'accompagnement de cohorte ou de dyades, le suivi d'un stagiaire en difficulté, l'accompagnement des stagiaires de quatrième année.

Dans la deuxième perspective, les programmes de formation proposent des activités davantage orientées vers la compréhension et l'appropriation des programmes de stage et du cadre général de formation des stagiaires. Ces activités de formation permettent aux participantes et aux participants de discuter de leur réalité d'accompagnement d'une stagiaire ou d'un stagiaire de tel niveau et de tel programme.⁷⁸

L'étude indique qu'en 2003, la majorité des universités n'avaient pas encore révisé la formation proposée aux enseignants associés. Cette révision devait notamment porter sur l'intégration et l'appropriation du référentiel des douze compétences professionnelles, en vue de mieux encadrer les stagiaires et d'effectuer une évaluation du stage qui atteste du degré de maîtrise attendu pour chacune des compétences, à la fin de chacun des stages, le cas échéant.

77. *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, p. 30.

78. Francine LACROIX-ROY, Michel LESSARD et Céline GARANT, *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*, 2003, p. 7-8. Voir aussi les recommandations de l'étude à l'annexe 10 .

Depuis, plusieurs se sont mises à l'œuvre et la Table MELS-Universités a inscrit ce dossier parmi ses priorités. Les universités doivent s'assurer que tous les enseignants associés, ainsi que les superviseurs universitaires, comprennent les visées du programme de formation à l'enseignement.

Au cours du réexamen de son programme de formation destiné aux enseignants associés, l'université doit considérer que les besoins diffèrent selon les milieux et les programmes de formation. Elle doit revoir, en concertation avec le milieu scolaire, le rôle des enseignants associés, les exigences de la fonction ainsi que les critères de sélection de ces personnes.

3.2 Formation à l'accompagnement des stagiaires : liens à établir avec les exigences de la fonction

La fonction de l'enseignant associé diffère de celle de l'enseignant dans sa classe et avec ses groupes d'élèves et devrait s'inscrire à l'intérieur d'une formation universitaire. Le baccalauréat en enseignement ne saurait donc constituer une préparation suffisante. D'autres conditions doivent être remplies par l'enseignant qui se porte volontaire pour accomplir cette fonction.

L'enseignant associé doit notamment évaluer le niveau de développement des douze compétences professionnelles des stagiaires. Il doit donc avoir reçu la formation qui le rend apte à porter un jugement sur celles-ci en considérant le seuil décrit dans chacun des guides de stage élaborés par l'université.

Il revient aux universités de mettre au point des outils de formation et de les valider, avec le concours des milieux scolaires, afin que l'enseignant associé soit apte à juger, pour une compétence donnée, si le stagiaire progresse de façon satisfaisante. Il doit être en mesure d'argumenter et de justifier son point de vue. Les universités doivent être encouragées, notamment par des subventions, à conduire des recherches sur l'évaluation des compétences démontrées au cours des stages; conséquemment, elles doivent réviser les formations proposées aux enseignantes et aux enseignants associés à la lumière des résultats de telles recherches.

L'obligation de compétence faite à l'enseignant associé est incontournable puisque le jugement qu'il porte sur le stagiaire a des conséquences sur le maintien de ce dernier dans le programme de formation. En ce qui concerne le stage de 4^e année, ce jugement est déterminant pour l'obtention du baccalauréat en enseignement décerné par l'université et la délivrance du brevet d'enseignement par le ministre.

Les conditions doivent être réunies pour que les enseignants formateurs d'enseignants associés qui appartiennent au réseau scolaire soient eux aussi adéquatement formés pour remplir cette fonction auprès de leurs collègues. Ils doivent en particulier être libérés pour recevoir la formation et disposer du temps nécessaire pour préparer leurs activités. À cet égard, des dispositions doivent être prévues dans le protocole d'entente entre l'université et l'organisme scolaire ou encore dans l'arrangement local en application de l'annexe XLIII de l'entente nationale.

Il va sans dire que la Table MELS-Universités est le lieu pour établir un consensus sur la formation particulière qui doit être proposée aux enseignants associés, formation qui doit s'inscrire dans un processus de formation continue. Pour bon nombre d'entre eux, qui ont déjà suivi une telle formation, il s'agira d'une mise à jour pour prendre en considération les orientations ministérielles et les profils de formation redéfinis en 2001. Pour les autres, l'appropriation du référentiel des compétences est une nécessité alors que la formation à l'accompagnement des stagiaires, qui satisfait au référentiel particulier et complémentaire de compétences qui demeure à élaborer, constitue un incontournable.

Complémentarité des deux volets de la formation à l'enseignement

L'enseignant associé doit posséder une bonne connaissance du programme de formation auquel son stagiaire est inscrit et être capable d'instaurer un climat de confiance puisqu'ils doivent ensemble faire le point sur le développement de ses compétences : acquis consolidés et besoins particuliers d'accompagnement pour combler les lacunes observées dans les stages antérieurs.

Il faut bien comprendre la complémentarité des deux volets de la formation initiale, soit la formation donnée à l'université et la formation acquise en milieu de pratique. Ces deux volets ne doivent pas être considérés comme séparés ni juxtaposés. Il ne s'agit donc pas d'appliquer en milieu scolaire, à la manière de recettes, les éléments considérés, à tort, comme étant exclusivement théoriques.

Les stagiaires sont appelés à réfléchir à leur pratique et à mobiliser leurs ressources pour mieux apprivoiser et comprendre leur pratique en classe. Les enseignants associés doivent aider les stagiaires à établir les liens avec ce qui a été appris à l'université (fondements de l'éducation, didactique, etc.). Les superviseurs universitaires doivent soutenir les enseignants associés et les sensibiliser à l'importance des attentes définies dans les plans de stage. Ils doivent en outre s'assurer que les stagiaires auront l'occasion de s'approprier toutes les composantes du travail en milieu scolaire (concertation en équipe, règlements, conseil d'établissement, projet éducatif, etc.).

Un référentiel de compétences pour l'accompagnement des stagiaires

Le ministre doit tracer et publier un profil de compétences, complémentaire à celui de 2001, portant sur les compétences attendues de tous les enseignants associés et sur le développement de compétences particulières pour l'accompagnement de stagiaires selon les ordres d'enseignement (enseignement primaire et secondaire) et les secteurs d'enseignement (formation générale des adultes, formation professionnelle).

L'adoption de ce référentiel est préalable à l'implantation progressive d'une évaluation des enseignants associés, faite à partir de critères déterminés par l'université, en partenariat avec les milieux scolaires et dans des délais raisonnables. Une telle évaluation raffermira le rôle de coformateurs des enseignants associés et l'engagement des directions d'établissement.

La TMU a déjà reconnu⁷⁹ qu'il faut viser des contenus de formation communs en prenant en considération la marge de manœuvre dont les universités doivent disposer pour adapter les formations aux particularités de leurs programmes et aux besoins des enseignants associés, compte tenu des compétences de ces derniers et des caractéristiques des milieux scolaires (rural, urbain, cosmopolite, etc.) auxquels ils appartiennent.

79. *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*, p. 29 : « Demander aux universités d'harmoniser les programmes à l'accompagnement des stagiaires tout en préservant à chaque milieu son originalité et sa spécificité. Pour réaliser ce deuxième mandat, les universités devront :

- élaborer un profil commun de compétences attendues pour exercer le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé
- amorcer une réflexion conjointe avec leurs partenaires sur :
 - le caractère obligatoire ou facultatif de ces programmes
 - le nombre d'heures nécessaires à l'atteinte des compétences attendues
 - les activités dites fondamentales et complémentaires
- dégager des orientations qui tiennent compte des nouvelles réalités, des révisions des programmes, des nouveaux rôles que pourraient jouer les partenaires, en lien avec le développement de la profession. »

Il s'agit d'une responsabilité que les universités ont avantage à assumer en concertation avec les milieux scolaires et en prenant en considération les compétences déjà développées en matière d'accueil des stagiaires. Mis à part la conception de la formation de base destinée aux nouveaux enseignants associés, il faut procéder à des mises à jour pour répondre aux impératifs des nouveaux programmes de formation à l'enseignement.

Les universités doivent reconnaître les acquis de formation et l'expertise professionnelle développée par les enseignantes et les enseignants associés, car plus qu'une obligation de formation, il faut considérer une obligation de compétence et cette compétence doit pouvoir être démontrée. Il convient donc de prévoir une évaluation, sous une forme ou une autre, des acquis de formation et des acquis expérientiels.

Le COFPE recommande à la Table MELS-Universités :

- **d'élaborer, après consultation auprès des mécanismes régionaux de concertation sur la formation à l'enseignement et des responsables pédagogiques universitaires des stages, un référentiel de compétences commun, complémentaire au document ministériel de 2001, et visant le développement professionnel des enseignantes et enseignants associés et accompagnateurs.**

Il va de soi que les universités disposeront de l'espace de créativité nécessaire pour que le contenu de formation tienne compte des besoins et des particularités des différents milieux scolaires.

3.3 Contenu de la formation

Comme il a été mentionné, et malgré la proposition relative à une formation de 30 à 60 heures inscrite dans le document ministériel de 1994, la majorité des enseignants associés n'ont pas pu bénéficier d'une formation excédant la durée minimale prévue. Toutefois, cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas acquis une formation appropriée à l'accompagnement de stagiaires à l'intérieur d'un autre dispositif de formation. Par ailleurs, les lectures personnelles, la participation à une recherche-action, voire à des discussions à bâtons rompus sur des objets de réflexion en relation avec l'encadrement des stagiaires constituent autant d'activités qui devraient aller de soi dans la la profession enseignante.

En outre, il faut envisager des formations qualifiantes et reconnues dans un plan de formation continue, plan susceptible d'être ultérieurement pris en compte dans un programme d'études de deuxième cycle. Toutefois, plusieurs étapes devront être franchies avant que les programmes de formation à l'accompagnement de stagiaires aient été évalués et mis à jour.

Le Rapport ministériel d'évaluation de 2002 recommandait d'« accentuer la formation des enseignantes et des enseignants qui choisissent d'assumer le rôle de maître associé, [de] la rendre pertinente en fonction des compétences attendues pour exercer ce rôle, suffisante quant au nombre d'heures qui y est consacré, accessible et ancrée dans la réalité du milieu scolaire⁸⁰ ».

Par ailleurs, le rapport rédigé pour la Table de concertation du ministère de l'Éducation et des Universités sur la formation à l'enseignement, en 2003, mentionne que certaines formations sont présentées « sous forme de séquences », d'où la notion d'ordre de priorité dans les compétences à acquérir ou à développer, certaines étant essentielles pour encadrer un stagiaire (peut-être pour les deux premiers stages). D'autres séquences sont réservées à des volets complémentaires de formation, à un approfondissement de notions ou encore à des besoins particuliers.

80. *Encadrement des stagiaires en formation à l'enseignement*, p. 51.

D'autres formations, qui peuvent être complétées par des formations particulières, comportent des « activités de base »⁸¹ portant généralement sur au moins trois composantes, soit l'observation, la rétroaction et l'évaluation des stagiaires. La formation complémentaire porterait notamment sur le développement de compétences pour l'accompagnement de stagiaires dans un ordre d'enseignement (éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement secondaire) ou dans un secteur d'enseignement (formation générale des adultes, formation professionnelle) ou, encore, auprès de catégories d'élèves (adaptation scolaire, etc.).

Parmi les éléments d'une formation complémentaire, on pourrait aussi suggérer des activités de formation destinées aux enseignants associés qui souhaitent s'outiller pour encadrer des stagiaires suivant d'autres modalités (intégration d'un ou plusieurs stagiaires dans une équipe disciplinaire ou dans une équipe-cycle, engagement dans un projet éducatif et un plan de réussite, etc.).

Enfin, une meilleure compréhension du transfert intergénérationnel des savoirs serait utile pour assurer des rapports professionnels fructueux entre les enseignantes et les enseignants associés et leurs stagiaires. Ces éléments doivent être pris en considération dans la formation parce que l'encadrement d'un stage ne se résume pas à la charge d'enseignement et à la gestion de classe.

Une formation différenciée

On pourrait aussi considérer que la différenciation relative au type d'accompagnement selon le rang du stage (1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e année) peut faire l'objet d'une activité de formation complémentaire. En effet, il convient de porter une attention particulière au stage de 3^e année pour mieux s'approprier les objectifs de ce stage. N'y aurait-il pas lieu de penser que certains échecs au dernier stage auraient pu être évités si l'encadrement donné au 3^e stage avait été plus rigoureux ou si la présence en classe de l'enseignant associé avait été plus assidue? Bien que les stagiaires soient impatients de prendre la classe totalement en charge, ils n'ont généralement ni l'expérience ni la maturité nécessaires pour constater et mesurer leurs difficultés et les lacunes de leur enseignement.

Une nouvelle orientation est donnée aux profils « langue maternelle » et « mathématique », soit préparer les futurs enseignants à « répondre aux besoins au regard de l'adaptation ou de la différenciation de l'enseignement pour des élèves, des milieux ou des groupes ayant des besoins particuliers⁸² », par exemple les adultes, les classes d'immersion, les milieux pluriethniques, les raccrocheurs, etc. Toutefois, jusqu'à maintenant, ces milieux ont accueilli relativement peu de stagiaires alors que ce stage exigera un encadrement rigoureux par des enseignants peu familiers avec cette responsabilité. Il faudra recruter des enseignants associés et assurer leur formation dans un délai très court si l'on veut que des stages dans des contextes différents soient réellement offerts.

Parce que le stage de 4^e année conduit à l'obtention du brevet d'enseignement, il convient de prévoir son articulation avec l'insertion professionnelle. À cet égard, la formation complémentaire de l'enseignant associé devrait prendre en considération la sensibilisation à la formation continue dès l'entrée dans la profession enseignante. Ainsi on doit être exigeant pour le stagiaire qui doit apprendre à réaliser un bilan d'apprentissages, par exemple à l'aide d'un portfolio ou d'un projet individualisé d'insertion professionnelle. Dans l'immédiat, à cause de l'implantation du renouveau pédagogique, il y a lieu de s'assurer que les enseignants associés ont

81. La formation pourrait comporter un tronc commun obligatoire pour tous les enseignants associés. Outre l'appropriation du référentiel de compétences, cette formation de base intégrerait l'accueil et l'encadrement des stagiaires ainsi que l'observation, la planification, la prise en charge, l'évaluation du stagiaire, les modes de rétroaction, l'analyse réflexive, la spécificité des rôles, etc.

82. *La formation à l'enseignement : les orientations – les compétences professionnelles*, p. 175 et 179.

reçu la formation appropriée, y adhèrent et ont atteint un niveau élevé d'autonomie et de compétence professionnelle.

Une formation qui tient compte des besoins des différents milieux doit être proposée aux enseignants associés. Les activités à mener doivent les préparer à accompagner les stagiaires dans l'apprentissage d'un enseignement approprié aux particularités des groupes d'élèves qui leur sont confiés, qu'il s'agisse de différenciation ou d'adaptation de l'enseignement. Les universités et les milieux scolaires doivent partager un même souci en ce qui concerne la formation des enseignantes et des enseignants associés de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle.

Le COFPE recommande aux universités, en concertation avec les organismes scolaires :

- **d'élaborer et de mettre à jour les formations complémentaires nécessaires pour assurer la préparation des enseignantes et des enseignants associés du primaire, du secondaire, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle ainsi que des formations permettant de développer des compétences adaptées aux particularités des milieux scolaires.**

3.4 Obligation de formation et obligation de compétence

Une formation obligatoire qui s'inscrit dans une démarche de formation continue

Il ne convient pas de déterminer un nombre précis d'heures de formation, surtout pour les enseignants associés expérimentés qui ont été assidus aux formations déjà données par les universités et qui participent à des ateliers et séminaires annuels. Il s'agit plutôt de faire la promotion de la formation continue qui est la marque de la professionnalisation de l'enseignement, et le meilleur moyen de revaloriser le personnel enseignant auprès de la société.

Les enseignants associés ont la responsabilité de démontrer leurs compétences et doivent, en conséquence, consentir à une supervision pédagogique appropriée à leur responsabilité particulière de la part de leur direction d'établissement. Plutôt que d'une obligation de formation à proprement parler, il faut envisager une obligation de compétence⁸³. À cet égard, un mécanisme de reconnaissance des acquis, inspiré de celui qui a cours en formation à l'enseignement professionnel, doit être mis en place.

Une formation pertinente et accessible

Une formation appropriée doit d'abord être disponible, et l'enseignant associé doit être tenu de s'y inscrire. En plus de s'approprier le référentiel des compétences professionnelles, il a aussi besoin de mettre à l'épreuve sa compréhension des nouvelles orientations pour la formation à l'enseignement avec ses pairs, les superviseurs et les formateurs universitaires.

Dans cette perspective, des activités de formation, déterminées par l'université pour garantir la qualité du volet « formation en milieu de pratique » et élaborées en concertation avec le milieu scolaire, doivent être promptement mises à la disposition de tous les enseignants associés. Elles peuvent adopter diverses formes, y compris des formations à distance ou en mode virtuel pour certaines composantes lorsque les situations particulières l'exigent (formations en région excentrique ou destinées à des groupes restreints d'enseignants associés, contraintes liées à l'organisation scolaire, etc.).

83. Un enseignant associé qui ne remet pas en question sa pratique et qui ne l'inscrit pas dans une démarche de formation continue constitue un « modèle d'enseignant » à remettre en question.

En certains milieux, une partie des contraintes pourrait être levée par l'intégration de séances de formation aux journées pédagogiques; leur durée pourrait aussi être comptabilisée dans le temps de présence exigé dans l'établissement. Bref, une modalité de formation irrecevable dans certains milieux pourrait représenter une solution tout à fait appropriée ailleurs.

Comme il a été mentionné précédemment, la formation n'est pas toujours disponible; elle n'a pas non plus été nécessairement révisée pour prendre en considération le renouveau pédagogique et les orientations ministérielles de 2001 sur la formation à l'enseignement. On ne saurait donc, dans l'immédiat⁸⁴, imposer à tous les enseignants qui se proposent d'accueillir un stagiaire d'avoir suivi une formation préalable ou de l'avoir complétée. Toutefois, il est urgent de convenir d'un calendrier d'implantation de la formation mise à jour pour assurer un meilleur encadrement des stagiaires et une évaluation équitable.

Compte tenu de la situation observée, le Rapport d'évaluation de 2002 ne recommande pas que la formation devienne obligatoire à court terme, malgré les exigences déjà énoncées dans le document ministériel de 1994. Toutefois, ses auteurs reconnaissent que :

la compétence en matière de supervision professionnelle ne vient pas nécessairement avec l'expérience dans l'enseignement [et si] la formation apparaît plus que souhaitable pour tous les maîtres associés, elle est cruciale pour les nouveaux maîtres associés et pour ceux et celles qui reçoivent des stagiaires de quatrième année; dans le but de corriger les lacunes actuelles sur ce chapitre, la priorité devrait être accordée à ces deux groupes⁸⁵.

Les conditions énoncées doivent être réunies pour rendre la formation incontournable, et cela, à partir du processus de sélection et de désignation des enseignants associés en passant par une révision de la formation par les universités, formation qui doit être accessible à tous les enseignants associés, et qui devrait faire l'objet d'une évaluation.

Dès maintenant, il faut réitérer qu'aucun stagiaire de 4^e année doit être encadré par un enseignant associé qui a pu bénéficier d'une formation portant notamment sur la pratique réflexive de l'enseignement, l'évaluation d'un stage et le référentiel des compétences professionnelles. La responsabilité en cause est particulièrement importante : de l'évaluation du dernier stage dépendent l'obtention du baccalauréat en enseignement et la délivrance du brevet d'enseignement. C'est la raison pour laquelle il revient au ministre d'établir les critères de sélection des enseignantes et des enseignants associés et de s'assurer qu'ils seront respectés.

Ces critères peuvent se résumer à une obligation de compétence que le seul baccalauréat en formation à l'enseignement ne saurait garantir. Les composantes de cette compétence doivent pouvoir faire l'objet d'une évaluation à l'aide d'instruments expérimentés et validés.

Le COFPE recommande au ministre :

- **de prévoir un calendrier d'implantation d'une formation obligatoire destinée à tous les enseignants associés, formation qui doit être assortie d'un processus de reconnaissance des acquis de formation et des acquis expérientiels, et d'y associer un financement adéquat.**

84. Il n'en demeure pas moins qu'il est urgent d'agir en la matière. Le retard constaté dans la mise au point de formations pertinentes et accessibles à tous les enseignants associés peut affecter la qualité de la formation en milieu de pratique, d'une part, et ne contribue pas à la reconnaissance de la fonction, d'autre part.

85. *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, p. 52.

3.4.1 Modalités d'organisation de la formation

Parce que l'enseignant associé s'engage dans un processus de formation continue qui l'amène à modifier son parcours professionnel, l'université doit, avec le concours de l'organisme scolaire, l'assurer qu'elle l'y accompagnera en lui offrant une formation adaptée à ses aspirations et à ses besoins.

Dans cette perspective, les universités devraient, en partenariat avec les commissions scolaires, proposer des formations tous les ans, soit la formation de base, les formations complémentaires et une mise à jour bonifiée des formations existantes, en plus des séminaires spécialisés pour les enseignants associés expérimentés. Les conditions doivent être réunies pour faciliter les échanges entre les enseignants associés. Cette responsabilité revient à la direction d'établissement et à l'organisme scolaire.

Si la formation est essentielle, elle doit être disponible et accessible, mais les conditions idéales ne sont pas toujours au rendez-vous et ne peuvent être exigées de tous les milieux. Il revient aux universités, en partenariat avec les organismes scolaires, de trouver les solutions adaptées aux enseignants associés de leurs régions respectives, compte tenu des contraintes relatives au nombre d'enseignants et à leur répartition géographique.

Il convient aussi de faire certaines distinctions : la « formation générale de base » peut être donnée à un groupe hétérogène d'enseignants lorsque diverses contraintes ne permettent pas de réunir un nombre suffisant d'enseignants responsables des stagiaires d'un même programme. Tout enseignant qui accueille un stagiaire pour la première fois devrait s'inscrire à la formation de base. Il serait indiqué que la formation sur l'appropriation du référentiel de compétences professionnelles soit suivie avant la première expérience d'encadrement.

Une formation complémentaire ou axée sur les particularités du milieu scolaire pourrait s'adresser uniquement aux enseignants associés d'un certain profil de formation, voire d'un stage particulier (1^{re}, 2^e, 3^e ou 4^e année). Certaines activités d'information, parfois appelées « rencontres de partenariat » ou « rencontres de concertation », auraient avantage à être intégrées à la formation proprement dite. L'information générale qui s'adresse à tous les enseignants pourrait être diffusée sous d'autres formes (courrier, courriel, etc.).

Par ailleurs, ces rencontres pourraient constituer des occasions privilégiées pour établir des rapports professionnels entre les enseignants associés et les superviseurs universitaires dans la perspective d'une coformation bénéfique pour les deux parties.

Les universités pourraient aussi offrir aux enseignants associés qui ont reçu la formation de base et la formation complémentaire, différenciée ou spécifique, une mise à jour sur des objets de formation différents (séminaire annuel, suivi de formation, forum virtuel ou autres options) sous différentes formes.

Enfin, il faut insister sur la qualité de la formation des enseignants associés parce que toute formation n'est pas nécessairement pertinente⁸⁶ et « qualifiante ». La formation doit être évaluée

86. Le Rapport ministériel d'évaluation de 2002 rend compte d'insatisfactions en ce qui a trait à la formation reçue ou à l'absence de formation, mais permet aussi de constater que la formation est un important facteur de valorisation de la fonction d'enseignante ou d'enseignant associé. Voir *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, p. 51-52.

pour être reconnue officiellement⁸⁷. Les exigences pour obtenir une telle reconnaissance doivent donc être rehaussées : il ne peut pas s'agir de la seule participation à des activités de formation ou de soutien, comme on le constate souvent.

Par ailleurs, étant donné la difficulté de libération sur le temps de classe, alors que les suppléants sont peu nombreux, et dans un souci d'économie et d'efficacité, les milieux universitaires et scolaires doivent faire appel à leur créativité pour trouver d'autres moyens d'assurer la disponibilité de la formation et son accessibilité.

Le COFPE recommande aux universités, en concertation avec les organismes scolaires :

- **de revoir les modalités d'organisation des activités de formation et de soutien proposées aux enseignants associés, d'en rendre tous les volets disponibles, sous formes diverses, de faire les suivis de ces activités de formation, de les évaluer et de les mettre à jour de façon continue.**

Une pluralité de moyens de formation à explorer

Parmi les pistes à explorer, mentionnons la participation à des cours et à des laboratoires de didactique à l'université (auxquels sont inscrits les stagiaires qu'ils accueillent) ou même la coanimation d'ateliers avec des professeurs d'université. Les superviseurs universitaires pourraient aussi y assister. Des initiatives semblables doivent être encouragées pour que les expériences soient partagées et valorisées, mais aussi pour favoriser l'accroissement de la pratique de l'analyse réflexive et la critique de l'enseignement, pour sensibiliser les enseignants associés aux approches privilégiées à l'université et orienter le type d'encadrement à donner.

À cet égard, des séminaires pourraient être tenus à l'intention d'enseignants associés expérimentés pour l'approfondissement de ces aspects de leur profession, car la fonction de formateur de futurs enseignants exige un haut niveau de compétence en ce domaine. Même si le COFPE considère qu'il s'agit d'une compétence dont tous les enseignants doivent faire preuve dans l'exercice de leurs fonctions, il sait aussi que cette compétence doit être renforcée chez beaucoup d'enseignants associés. Il s'agit d'une priorité de la formation des enseignantes et des enseignants associés.

Outre la participation à des colloques et la collaboration à des recherches, individuellement ou en équipes, il faut penser à d'autres formules, par exemple l'organisation d'ateliers de réflexion et la formation d'équipes de projets accompagnées par des professeurs d'universités.

Les regroupements⁸⁸ ou associations de formateurs d'enseignants ont un rôle important à jouer dans les organismes scolaires, notamment en matière de formation par les pairs. De tels groupes doivent être mis sur pied ou appuyés, là où ils ont de la difficulté à persévérer faute de ressources; leurs activités de formation doivent faire l'objet d'évaluations.

Par ailleurs, pour que les enseignants associés se sentent membres à part entière de l'équipe des formateurs d'enseignants, les universités se doivent de susciter des rencontres de concertation, qui ne sont pas assimilables à des rencontres d'information. Elles doivent en outre faire preuve de

87. Certaines formations doivent pouvoir être reconnues dans un éventuel programme d'études de 2^e cycle en sciences de l'éducation, pour les enseignants associés intéressés, tout en satisfaisant aux exigences habituelles des cycles supérieurs.

88. À l'exemple de l'Assemblée des formateurs associés (AFA) de l'Université de Montréal ou du Centre des enseignantes et des enseignants (CEE) de la Commission scolaire de Montréal.

créativité pour tisser des liens entre tous les partenaires ou acteurs de la formation à l'enseignement.

C'est seulement ainsi que les deux volets de la formation seront non pas juxtaposés mais intégrés. Le premier a trait à la formation plus axée sur les fondements de l'éducation, la théorie ainsi que l'approfondissement d'une ou de plusieurs disciplines. Ce volet est confié à l'université. Le second, soit la formation en milieu professionnel réel, devrait amener le stagiaire à remettre sa pratique en question et à amorcer un dialogue pédagogique avec l'enseignant associé, le superviseur universitaire et, idéalement, l'équipe enseignante la direction d'établissement.

Dans cette perspective, des activités de recherche conduites en partenariat par les milieux scolaires et les universités sont incontournables. Elles doivent être encouragées en mettant les ressources appropriées à la disposition des chercheurs des deux milieux.

3.5 Impact de la formation à l'accompagnement des stagiaires sur les pratiques d'accompagnement : nécessité de recherches

L'impact de la formation reçue par les enseignants associés sur leur mode d'encadrement des stagiaires n'a pas fait l'objet d'études bien documentées. Par conséquent, il est difficile, en l'absence d'analyses comparatives approfondies, de mesurer cet impact de façon concrète⁸⁹.

Cependant, on sait que l'évaluation des stages, particulièrement celui de la 4^e année, comporte un aspect problématique. Les enseignants associés qui n'ont pas été formés pour exercer cette responsabilité « ont beaucoup plus de difficulté à structurer un rapport d'évaluation⁹⁰ » et, plus particulièrement, à faire ressortir les lacunes observées chez un stagiaire. Conséquemment, le jugement porté risque de manquer d'objectivité, allant jusqu'à être inéquitable.

En plus de revoir le contenu et la durée de la formation destinée aux enseignantes et enseignants associés, le COFPE estime qu'un certain nombre de questions devraient faire l'objet de réflexions et de recherches auxquelles devraient participer les enseignantes et les enseignants associés, par exemple :

- Quelles sont les conditions à réunir pour assurer la qualité de la formation des enseignants associés?
- L'université estime que la formation donnée aux enseignants associés contribue à modifier leurs pratiques d'accompagnement des stagiaires; toutefois, des recherches sont nécessaires pour confirmer cette hypothèse. La rétroaction a été peu développée jusqu'à maintenant. Comment le savoir sur l'accompagnement des stagiaires s'est-il développé?
- Y a-t-il transfert des acquis de la formation reçue en préparation à l'accompagnement de stagiaires?
- Comment ceux qui ont reçu la formation voient-ils le partage des rôles et la coformation de l'enseignant associé et du superviseur universitaire?
- Y a-t-il des retombées négatives, par exemple le refus d'accueillir certains stagiaires?

Il semble au COFPE qu'une réflexion s'impose, d'abord à l'occasion de séminaires réunissant des enseignants qui ont une longue expérience de l'encadrement des stagiaires. Cet exercice

89. Et cela, même si de nombreux observateurs en ont l'intuition.

90. *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, p. 107.

participerait de la démarche de formation continue et de la recherche universitaire en partenariat avec le milieu scolaire. Des séminaires et d'autres activités assimilées susciteraient aussi l'intérêt pour la fonction d'enseignant associé qui, en certains milieux, n'est appuyée ni par l'équipe-école ni par la direction de l'établissement.

Le COFPE recommande aux partenaires des mécanismes de concertation mis en place dans chaque région :

- **de constituer un comité pour organiser régulièrement, sur une base régionale ou nationale, des séminaires thématiques sur la formation en milieu de pratique, la réflexion devant examiner aussi l'impact de l'accompagnement des stagiaires sur la perception que les enseignantes et les enseignants associés ont de leur profession et de leurs fonctions particulières.**

Le COFPE recommande au ministre :

- **de soutenir les initiatives qui visent à multiplier les occasions d'échanges d'idées et de débats sur les questions d'intérêt commun soulevées par les universités ou les milieux scolaires, et de faciliter l'organisation de rencontres, de colloques ou de séminaires réunissant tant les superviseurs universitaires que les formateurs d'enseignants associés et les enseignants associés eux-mêmes.**

Des travaux pourraient aussi examiner l'impact à plus long terme, sur la pratique quotidienne, du développement professionnel consécutif à la formation reçue et à la recherche, aux discussions avec les collègues et même aux réflexions que les enseignantes et les enseignants ont menées dans leur fonction d'encadrement de stagiaires.

Par différentes mesures (subventions pour des projets de recherche en partenariat, bourses d'études de 2^e ou de 3^e cycle, etc.), les universités pourraient être incitées à conduire des recherches en partenariat avec les milieux scolaires sur la qualité de l'encadrement des stagiaires, le transfert des compétences acquises au cours de l'encadrement des stagiaires dans leur propre enseignement. Ces données pourraient être transmises aux responsables du programme de formation en enseignement, dans une perspective de mise à jour continue de la formation initiale.

Le COFPE recommande au ministre :

- **d'encourager, par différentes mesures d'ordre budgétaire, la recherche concernant l'impact de la formation des enseignants associés sur la formation initiale à l'enseignement en vue de contribuer à sa mise à jour continue et d'assurer ainsi l'adéquation entre les programmes de formation et les compétences professionnelles requises pour un enseignement de qualité.**

3.6 Reconnaissance officielle de la formation

Pour que la formation soit valorisée et reconnue, elle doit être « comptabilisée ». On peut penser à des unités d'éducation continue (u.e.c.), à des « crédits », à la reconnaissance d'acquis en vue d'un programme de 2^e cycle, etc. Quelle que soit la modalité retenue, les critères pour obtenir cette reconnaissance doivent être les mêmes pour toutes les universités et être rigoureusement appliqués.

Depuis l'automne 2004, une contribution financière du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport permet d'accroître l'offre de formation pour les formateurs d'enseignants associés à l'intérieur d'un financement de six unités pouvant être reconnues dans un programme de 2^e cycle en sciences de l'éducation. Le COFPE estime que le programme devrait aussi être proposé aux enseignantes et aux enseignants associés ainsi qu'aux directions d'établissement inscrites dans un programme de 2^e cycle, et être adapté à leurs besoins particuliers de formation.

Il lui semble, en effet, que l'insertion dans un processus de formation conduisant à un diplôme officiel, pour les enseignants associés qui le souhaitent, constitue un facteur de motivation et un mode de reconnaissance et de valorisation de leur rôle et de leurs responsabilités par leurs collègues et le milieu scolaire.

Cela est d'autant plus important que les enseignants associés sont des formateurs de la relève enseignante, que la formation en milieu de pratique ne se réduit pas à des aspects pratiques, mais qu'elle constitue un lieu d'intégration de la théorie et de la pratique, le stage se déroulant en contexte réel d'enseignement.

Rappelons que les enseignantes et enseignants associés partageant les mêmes responsabilités que les formateurs des départements et des facultés universitaires, soit : contribuer au développement des compétences de leurs stagiaires et les évaluer dans le cadre d'un baccalauréat conduisant à l'obtention du brevet d'enseignement. Dans un tel contexte, un rehaussement des exigences de leur formation contribuerait aussi à une meilleure reconnaissance des savoirs d'expérience par les milieux universitaires.

Le COFPE recommande à la Table MELS-Universités :

- de reconnaître la formation des enseignantes et des enseignants associés qui poursuivent une démarche de formation continue, d'en faire une formation qualifiante qui conduit à un diplôme officiel s'ils le souhaitent et en remplissent les conditions.**

4 ÊTRE UNE ENSEIGNANTE ASSOCIÉE OU UN ENSEIGNANT ASSOCIÉ : UN CHANGEMENT DE POSTURE À APPRIVOISER ET À VALORISER

4.1 La question de l'identité des enseignantes et des enseignants associés

La question de l'identité⁹¹ de la formatrice ou du formateur de futurs enseignants, qui est associée à la professionnalisation et à la valorisation de l'enseignement, doit être étudiée. En effet, le travail ou la fonction de formateur suscite, chez l'enseignante ou l'enseignant associé, un déplacement de posture et l'intégration d'un nouveau statut. Un enseignant associé est un formateur de futurs enseignants parmi d'autres formateurs. S'il est possible, voire probable, qu'il modifie son rapport au savoir, il doit aussi en être conscient.

Au Québec, la réflexion sur le changement de posture identitaire de l'enseignante ou de l'enseignant associé est à ses débuts. Jusqu'à maintenant, on a privilégié une approche pragmatique en mettant l'accent sur le besoin d'une formation adéquate, sans s'interroger sur certains aspects (psychosociaux, professionnels, etc.) du changement de fonction et de pratique.

À cet égard, le COFPE considère que l'enseignant associé doit d'abord reconnaître qu'il change de posture identitaire et qu'il exerce des fonctions qui enrichissent son parcours professionnel. Il doit apprendre à s'assumer et à se reconnaître dans un nouveau rôle parallèle à celui qui relève de ses fonctions habituelles. Là se trouve le défi : influencer sur la représentation que l'enseignant se fait de sa profession. Il apprend à travailler à un projet collectif de formation de futurs enseignants, en collaboration avec d'autres formateurs d'enseignants, y compris des formateurs universitaires. Ce changement de posture est une occasion pour l'enseignant associé de prendre conscience de l'importance de son rôle et, dans certains cas, d'y retrouver une motivation intrinsèque.

Le changement de posture identitaire ne vient pas du seul fait que l'enseignant a accepté de remplir la fonction d'enseignant associé. Il s'inscrit également dans une réflexion approfondie et qui peut paraître laborieuse parce qu'elle peut provoquer un conflit cognitif entre les convictions de l'enseignant, ses conceptions relatives à l'enseignement et celles qui sont prônées ou privilégiées dans le programme de formation auquel sont inscrits les stagiaires qu'il encadre. Les universités doivent, notamment au cours de la formation qu'elles proposent aux enseignants associés, accompagner ceux-ci dans la prise de conscience d'une distance critique à conserver par rapport à leur propre pratique de l'enseignement.

L'enseignant associé ne peut donc pas occulter la question de la double posture professionnelle ni faire l'économie d'une réflexion sur le sujet quand il accompagne un stagiaire. La formation qui lui est donnée doit en tenir compte et l'amener à se situer dans les deux rôles assumés parallèlement. La formation reçue et les échanges qu'elle permet ou suscite peuvent le conduire à s'interroger sur son parcours professionnel et à envisager un autre statut, par exemple celui de conseiller pédagogique, de directeur d'établissement, de concepteur pédagogique ou de collaborateur à des recherches universitaires. Il pourra éventuellement revenir à l'enseignement ou négocier un partage de ses activités entre la pratique de l'enseignement proprement dit et une fonction axée sur la réflexion et la distance critique relativement à sa vocation première.

Il est intéressant d'examiner le changement de posture identitaire. L'approche pragmatique suggère d'user de prudence dans la manière d'aborder la question. Il faut penser à un ancrage sur un plan pratique et non sur le seul plan théorique qui pourrait, de prime abord, ne pas intéresser

91. Voir à ce sujet : Simone BAILLOQUÈS (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants. échanges franco-qubécois*, L'Harmattan, 2002; Colette GERVAIS et Pauline DESROSIERS, *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, chapitre 7.

suffisamment d'enseignants associés. Une approche théorique ne susciterait pas nécessairement un emballement pour la question.

Cela étant dit, il n'en demeure pas moins important que des activités de recherche doivent aussi porter sur la perception que les enseignantes et enseignants associés ont de leur rôle et de leurs responsabilités, perception qui peut conduire à des formes de différenciation identitaire.

4.2 Reconnaissance de la fonction d'enseignante associée ou d'enseignant associé

Reconnaissance dans le milieu enseignant

La fonction d'enseignante associée ou d'enseignant associée doit aussi être valorisée par le milieu scolaire. Bon nombre de milieux scolaires doivent favoriser l'épanouissement d'une culture de la valorisation de l'engagement pour mieux assurer la solidarité autour de projets communs à construire, notamment l'engagement collectif envers l'avenir de la profession enseignante.

Par ailleurs, la reconnaissance d'une contribution particulière dans le milieu de l'enseignement doit être officielle. Cette reconnaissance du rôle et de la fonction d'enseignante associée ou d'enseignant associé doit d'abord être exprimée dans un énoncé de politique ministérielle pour ensuite se traduire en actions concrètes.

Allocation de stage

Comme il a été mentionné, l'allocation associée aux stages est modeste. En raison de la priorité donnée à la formation de base, à la formation complémentaire ou différenciée (pour prendre en considération le contexte scolaire) et aux mises à jour sous des formes diverses, une partie importante de cette allocation est consacrée à la suppléance et aux autres frais rattachés à la formation. Le « résiduel » serait dérisoire si les besoins de formation étaient effectivement satisfaits.

On sait que l'allocation est accordée à l'organisme scolaire plutôt qu'à l'enseignant associé. L'arrangement local doit donc respecter l'esprit de la mesure 30030 et ne pas favoriser financièrement un enseignant associé qui ne reçoit pas de formation, quel qu'en soit le motif, au détriment des autres dont l'allocation est utilisée surtout pour la rémunération des suppléants.

Compensation selon l'arrangement local

Le COFPE considère que la compensation, sous une forme ou sous une autre, devra être revalorisée dès qu'une analyse rigoureuse de la fonction d'enseignante associée ou d'enseignant associé aura été faite par les parties intéressées. Il est d'avis que la Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement et les représentants des mécanismes régionaux de concertation sur la formation en milieu de pratique doivent examiner des modes de compensation équitable et les proposer ensuite au ministre. Cette analyse devrait s'inscrire dans un examen de la répartition de l'allocation de stage ouvert aux différents partenaires.

À court terme, il faut mettre en œuvre la recommandation du Rapport d'évaluation de 2002 qui est de donner « l'assurance d'une compensation appropriée à tous les maîtres associés, et ce, en reconnaissance de leurs fonctions relatives à l'encadrement des stagiaires⁹² ». Cette compensation constitue un minimum, car l'enseignant associé a droit à une reconnaissance autre que « morale ».

92. *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, p.53.

Selon le rang du stage et le programme de formation, le même Rapport relève divers modes de compensation, mais aussi une absence de toute compensation dans plusieurs commissions scolaires. Dans d'autres, le maître associé a le choix entre une compensation en argent et une allocation pour l'achat de matériel didactique⁹³.

Faut-il le rappeler, l'allocation accordée à la commission scolaire doit être réexaminée pour offrir une formation adéquate aux enseignants associés qui ne l'ont pas reçue, aux nouveaux enseignants associés et à ceux qui collaborent à l'encadrement de stagiaires. La priorité doit être donnée à la formation étant donné les modes d'encadrement des stages qui doivent être revus pour prendre en considération les exigences des programmes de formation à l'enseignement agréés depuis 2001 et le renouvellement pédagogique.

En formation professionnelle, la possibilité de recourir à la suppléance demeure limitée; il faudra donc procéder à d'autres aménagements. Jusqu'à maintenant, peu de stages ont été réalisés au secteur de la formation générale des adultes. Dans ces deux secteurs, au sujet desquels on ne dispose pas de données pertinentes, un nombre important d'enseignantes et d'enseignants ne possèdent pas la qualification légale pour enseigner et ne bénéficient pas de la permanence, souvent après de nombreuses années de précarité.

La contribution à la formation de la relève enseignante, parce qu'elle exige une affirmation des compétences requises des enseignants associés, contribue à la valorisation de la profession enseignante. En raison de l'engagement et de la disponibilité qu'il requiert, l'encadrement de stagiaires doit être considéré de manière juste et correcte dans les composantes de la tâche du personnel enseignant associé et il doit être reconnu de manière équitable. L'encadrement de stagiaires enrichit la tâche des enseignants associés et peut ainsi ajouter à leur engagement professionnel et à leur dynamisme.

Le COFPE recommande au ministre :

- **de reconnaître la contribution des enseignantes et des enseignants associés à la formation de la relève et d'y rattacher une compensation appropriée, en application d'une disposition du chapitre 4 de l'entente nationale.**

Dans cette perspective,

le COFPE recommande au ministre, aux Comités patronaux de négociation des commissions scolaires, à la Centrale des syndicats du Québec et à l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec :

- **de définir explicitement, dans l'entente nationale, l'encadrement des stagiaires comme une composante de la tâche éducative de l'enseignante ou de l'enseignant, en vue de resserrer les liens entre l'article 22.6.1° de la *Loi sur l'instruction publique* et l'entente nationale.**

Valorisation par la formation

Même si les auteurs du Rapport d'évaluation sur l'encadrement des stagiaires font état d'insatisfactions diverses à l'égard de la formation reçue (durée, modèle privilégié, pertinence, accessibilité, etc.), ils constatent que « la formation constitue un facteur déterminant pour les enseignantes et enseignants associés quant à la satisfaction à l'égard de leur rôle⁹⁴ ».

Dans le contexte actuel, les enseignants associés se sentent valorisés par la perspective d'une formation et par la création de communautés d'apprentissage formées d'enseignants intéressés par

93. *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, p. 23-24.

94. *Ibid.*, p. 52.

l'encadrement de stagiaires, même si certains n'en assument pas encore l'entière responsabilité. Par les diverses propositions qu'il a faites dans le présent avis, le COFPE souscrit à la recommandation du Rapport, soit :

Accentuer la formation des enseignantes et des enseignants qui choisissent d'assumer le rôle de maître associé, la rendre pertinente en fonction des compétences attendues pour exercer ce rôle, suffisante quant au nombre d'heures qui y est consacré, accessible et ancrée dans la réalité du milieu scolaire⁹⁵.

4.3 Reconnaissance et valorisation de l'expertise en enseignement

La fonction d'enseignante associée ou d'enseignant associé doit s'inscrire dans une démarche de formation continue en relation étroite avec l'université. Elle doit être distincte de l'enseignement au sens général du terme, c'est-à-dire de l'enseignement comme pratique pédagogique dans une classe du primaire ou du secondaire, dans le secteur de la formation générale des adultes ou de la formation professionnelle.

On peut exceller dans l'enseignement d'une discipline ou dans un domaine d'apprentissage sans nécessairement posséder la qualification ou réunir les conditions nécessaires (expertise, savoir-être, savoir-faire, etc.) pour accompagner, encadrer et évaluer des stagiaires. Une définition claire de la formation pertinente permettra de l'inscrire dans un parcours de formation continue. La complexité de la tâche à accomplir n'a pas été suffisamment analysée jusqu'à maintenant et certains jugent, à tort, qu'une longue expérience de l'enseignement peut suffire pour assurer la qualité de l'encadrement d'un stagiaire ainsi que son évaluation.

Le COFPE est d'avis que la définition de fonctions ou de tâches particulières dans l'enseignement (enseignant associé, formateur d'enseignants associés, collaborateur à la recherche universitaire, etc.) doit être clarifiée. L'organisme scolaire doit s'assurer que les enseignants formateurs⁹⁶ répondent aux exigences établies par l'université pour remplir leurs fonctions avec toute la compétence requise.

Le Ministère ne saurait se soustraire à l'examen des composantes de la formation qui doit être donnée aux enseignants associés et aux enseignants formateurs⁹⁷ parce que les compétences attendues à la fin de la formation doivent atteindre le seuil exigé pour assurer l'application du Programme de formation de l'école québécoise et partant, la réussite des élèves. Aussi doit-il s'assurer que les formateurs de la relève enseignante répondent aux exigences de leur fonction.

Il convient donc d'examiner le statut de ces formateurs en prenant en considération la complexité de la tâche. Le pourcentage de la tâche que constitue l'encadrement d'un stagiaire devrait être rémunéré selon un barème particulier⁹⁸. Le *statu quo* ne rend pas justice aux acteurs de la formation à l'enseignement. En ne reconnaissant pas la valeur de leur contribution à l'enseignement universitaire, le *statu quo* dévalorise la fonction de formateur de futurs enseignants et la formation particulière qui doit lui être rattachée.

95. *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, p. 51.

96. Les enseignants formateurs d'enseignants associés doivent avoir reçu la formation appropriée pour animer les sessions de formation et les activités de soutien destinées aux enseignants associés ou à ceux qui aspirent à le devenir.

97. En général, les formateurs d'enseignants associés qui appartiennent au milieu scolaire sont aussi des enseignants associés ou l'ont déjà été.

98. Il devrait en être de même pour les enseignants en exercice rattachés à des projets de recherche qui font l'objet d'une entente entre le milieu scolaire et l'université.

Le travail enseignant : diversification et complexité

La complexité et la diversité des tâches d'un certain nombre d'enseignants qui assument des fonctions particulières doivent être reconnues dans la *Loi sur l'instruction publique* et dans l'entente nationale. Ces tâches doivent être distinguées de celles qui consistent à enseigner à des élèves dans une classe. Le personnel enseignant qui les remplit doit conserver son statut, tout en y ajoutant un volet particulier qui exige une réflexion approfondie.

L'enseignement : un projet de carrière

On a jusqu'à maintenant manifesté une certaine réticence à entrevoir la carrière dans l'enseignement autrement que par l'exercice des tâches qui ont trait à l'enseignement à un groupe d'élèves dans une classe. Les promotions sont rattachées aux fonctions de conseillère ou conseiller pédagogique, de cadre scolaire ou de directrice ou directeur d'établissement. Or, dans la plupart des professions, on sait reconnaître la qualité du travail et la contribution à un milieu professionnel autrement que par l'accès à des fonctions de gestion. L'expertise et le savoir-faire professionnel y sont reconnus et davantage valorisés que dans l'enseignement.

Les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) classent les fonctions en enseignement selon divers niveaux. L'accès de certains enseignants à un niveau plus élevé ou plus complexe ne dévalorise pas le travail des collègues. Au contraire, la possibilité de promotion démontre que des défis sont possibles à toutes les étapes du parcours professionnel et que la gestion n'est pas l'aboutissement ultime d'une carrière en enseignement.

À cet égard, on devra examiner avec attention les critères ou les conditions qui permettraient d'accéder à ces fonctions : expérience, formations complémentaires, contribution à la profession enseignante, à la recherche sur la formation à l'enseignement et sur la profession, engagement dans le milieu scolaire, etc.

De telles avancées ne peuvent se produire d'un coup. Il faut viser une reconnaissance par étapes, à l'intérieur d'un projet de carrière. À court terme, des dispositions particulières pourraient être ajoutées à l'entente nationale, à la suite d'études, de réflexions approfondies et de consultations appropriées.

Le COFPE a amorcé une réflexion sur la revalorisation de la profession enseignante parallèlement à l'élaboration de ses récents avis. Dans son avis sur l'insertion dans l'enseignement intitulé *Offrir la profession en héritage*, il considérait que le temps était venu

d'envisager sérieusement une diversification de la carrière en enseignement et ainsi reconnaître officiellement une tâche lourde, complexe et récurrente qui est notamment celle de l'accompagnement du personnel enseignant débutant (...) cet engagement en vue du renouvellement qualitatif de la profession enseignante serait aussi pris en considération dans un mécanisme de promotion réservé à celles et ceux qui se distinguent par leur motivation, leur engagement et leur leadership⁹⁹.

La faisabilité ou la pertinence de ce type de reconnaissance peut paraître incertaine en certains milieux. De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation a, lui aussi, sérieusement envisagé la

99. COFPE, *Offrir la profession en héritage*, avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement, 2002, p. 55.

question dans *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*¹⁰⁰. La même réflexion a peut-être cours dans plusieurs milieux enseignants. Pour s'en convaincre, il faut prendre la mesure d'un certain désenchantement à la suite de l'instauration de l'échelle unique dans l'enseignement, échelle qui ne rallie ni tous les enseignants ni même tous les militants syndicaux.

Être enseignante associée ou enseignant associé : une expertise à reconnaître

La fonction d'enseignante associée ou d'enseignant associé fait déjà l'objet d'une reconnaissance précise, bien que l'on puisse remettre en question la valeur de la compensation qui y est rattachée. Elle mérite d'être reconnue dans le processus de différenciation et de diversification de la profession enseignante.

Les rapports que différents pays ont transmis à l'Organisation de coopération et de développement économiques dans le cadre de l'enquête internationale qu'elle a réalisée sur la profession enseignante, et à laquelle le Ministère a participé, font état de divers modes de reconnaissance des formes plurielles que prend l'enseignement à l'extérieur des tâches habituelles dans une classe auprès d'un groupe d'élèves. Plusieurs systèmes d'éducation ont mis en place un mode de progression dans la carrière qui ne se limite pas à la seule ancienneté.

Au Québec, différentes propositions ont été faites pour valoriser la profession enseignante et intéresser les jeunes particulièrement doués à s'y engager, notamment que soit établie « une stratification salariale en fonction de la complexité de la tâche multipliant ainsi les possibilités d'avancement¹⁰¹ » dans le parcours professionnel.

Le COFPE réitère la pertinence, voire la nécessité d'examiner la portée de l'annexe XLIII de l'entente nationale, mais aussi de toutes les facettes de la question de la reconnaissance de la diversité et de la complexité des fonctions des enseignants et des enseignantes ainsi que nous y invite le Conseil supérieur de l'éducation lorsqu'il recommande :

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

- d'établir des profils de compétences 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 (...);
- de reconnaître officiellement la diversité des fonctions assumées par les enseignants (...);
- [de] 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 (...)¹⁰².

100. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, 2004, 124 p.

101. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*, rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2003, p. 84.

102. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, p. 77.

Revalorisation de la profession enseignante : nécessité d'un débat

Le COFPE est d'avis que la reconnaissance de l'expertise en enseignement commande un débat approfondi qui ne peut plus être occulté si l'on souhaite valoriser la profession enseignante dans notre société. Le monde de l'enseignement ne peut plus reporter un examen sérieux de la progression dans la carrière enseignante. L'exercice de fonctions particulières ne peut être exigé de tous les enseignants. Leurs fonctions sont d'abord rattachées à la mission première de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier; tous les enseignants sont tenus d'y contribuer.

D'autres fonctions, notamment celles qui ont trait à l'encadrement des stages de la formation initiale et à l'accompagnement de collègues en insertion professionnelle appartiennent à une seconde mission de l'école. Force est de reconnaître que ces fonctions exigent des dispositions, des aptitudes et des compétences plus diversifiées et d'une complexité supérieure. Idéalement, elles ne devraient être confiées qu'à des enseignantes et à des enseignants d'expérience.

La prise en compte de la différenciation des fonctions rattachées à la profession enseignante aurait aussi des effets bénéfiques pour l'ensemble du personnel enseignant; pour ne citer que cet exemple, l'entrée dans la profession pourrait alors être reconnue comme un temps où les enseignantes et les enseignants seraient obligatoirement accompagnés de collègues expérimentés et formés en ce sens. Le personnel débutant¹⁰³ ne pourrait plus se voir confier des tâches qu'il ne peut raisonnablement accomplir de façon correcte, notamment à cause de son manque d'expérience.

Le COFPE soutient que la Table MELS-Universités doit examiner la pertinence d'élaborer une formation de 2^e cycle qui qualifierait les enseignants répondant à certains critères pour exercer des fonctions particulières plus complexes. Il revient au ministre d'étudier, avec tous ses partenaires, les diverses avenues à explorer pour valoriser la profession enseignante et retenir les enseignants de qualité¹⁰⁴.

Le COFPE recommande au ministre, aux Comités patronaux de négociation pour les commissions scolaires, à la Centrale des syndicats du Québec et à l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec :

- **d'examiner la possibilité de reconnaître diverses fonctions particulières de la profession enseignante, de niveau plus élevé et plus complexe ;**
- **d'y inscrire nommément la responsabilité de l'encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement, l'accompagnement du personnel enseignant en début de carrière ainsi que la collaboration assidue à des projets de recherche ou de développement découlant d'une entente convenue entre un organisme scolaire et une université.**

Une telle reconnaissance suppose des exigences accrues pour les « titulaires » de ces fonctions et de ces responsabilités, notamment une formation qui atteste d'un haut niveau d'acquisition de compétences professionnelles inscrites dans un référentiel distinct de celui des compétences exigées au seuil de la profession enseignante.

103. Le COFPE a examiné la question dans son avis *Offrir la profession en héritage*, p. 37-38.

104. Lire à ce sujet *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*.

CONCLUSION

Le COFPE souhaite, par cet avis, renouveler son engagement envers la profession enseignante en mettant l'accent sur la responsabilisation des différents partenaires de la formation à l'enseignement : le ministre et les responsables des questions relatives à la formation du personnel enseignant au Ministère, les universités, les organismes scolaires, les établissements d'enseignement, les syndicats de l'enseignement et l'ensemble du personnel enseignant. Il a ainsi voulu sensibiliser à nouveau et motiver les acteurs eux-mêmes qui, au quotidien, assument diverses responsabilités dans la formation à l'enseignement.

Le COFPE estime que toutes les recommandations qu'il y a formulées, réitérées ou appuyées — dans le cas de propositions antérieures ou faites par d'autres organismes — contribuent à la professionnalisation de l'enseignement et à la valorisation de la profession enseignante, en vue de la pleine réalisation de la mission de l'école québécoise.

Le COFPE est conscient de l'impossibilité de mettre en œuvre, à court terme, certaines recommandations contenues dans le présent document. Toutefois, une démarche de conscientisation s'impose dès maintenant aux décideurs et aux autres acteurs de la formation à l'enseignement et des milieux de l'enseignement de même que l'emprunt de véritables voies de concertation.

Tout cheminement exige du temps. Le COFPE invite donc tous les acteurs en cause à se mettre à l'œuvre dès maintenant pour repenser certaines manières de faire en prenant en considération la mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

BAILLAUQUÈS, Simone et autres (dir.). *L'identité chez les formateurs d'enseignants : échanges franco-qubécois*, L'Harmattan, 2002.

BIRON, Diane, Monica CIVIDINI et Jean-François DESBIENS. *La profession enseignante au temps des réformes*, Éditions du CRP, 2005, 544 p.

BOUTET, Marc et Nadia ROUSSEAU (dir.). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, 244 p.

BOUTIN, Gérald (dir.). *Formation pratique des enseignants et partenariat : état des lieux et prospective*. Colloque organisé par le ministère de l'Éducation, les universités, les commissions scolaires et les syndicats de Montréal, Laval et Laurentides-Lanaudière, Montréal, Éditions Nouvelles, 2002, 250 p.

CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC. *Déclaration de principes sur l'éducation*, édition révisée, octobre 2000, 16 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante — avis au ministre de l'Éducation*, Québec, 2004, 56 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Offrir la profession en héritage — avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*, Québec, 2002, 86 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Réponse du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant au document de consultation de l'Office des professions du Québec intitulé « La reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants »*, 14 mai 2002, 47 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*, 2000, 76 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, 1999, 92 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *La mise en place des stages de formation pratique : sa fragilité et l'importance de sa réussite*, 1997, 15 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Rapport annuel 1994-1995*, Québec, juin 1995.

COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES. *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente (2000-2002)*, Québec, mai 2000, 332 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA RÉGION-DE-SHERBROOKE. *Annexe XLIII — Encadrement des stagiaires*, (s.d.), 1 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL. *Entente intervenue entre la Commission scolaire de Laval et le Syndicat de l'enseignement de la région de Laval dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs publics et parapublics* (L.R.Q., C. R. - 8-2), 2003, 6 p.

COMMISSION SCOLAIRE DES AFFLUENTS. *Programmes de formation pratique — les stages — guide de gestion*, mise à jour, août 2004, 15 p.

COMMISSION SCOLAIRE DES PATRIOTES. *Dispositions relatives à l'encadrement des stagiaires*, 12 décembre 2001, 6 p.

COMMISSION SCOLAIRE LESTER-B.-PEARSON. *Student Teacher Funds*, Avril 2004, 4 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Québec, 2000, 90 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, 2004, 124 p.

DESROSIERS, P., C. GERVAIS et C. NOLIN. *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire-primaire et au secondaire au Québec*, Université Laval, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, 2000, 280 p.

DUPUIS-WALKER, Louise et Paul-André MARTIN. « Initiatives universitaires récentes dans la formation des enseignants associés », *Bulletin de l'AQUFOM*, 1997, vol. 7, n° 1, p.1-12.

FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (FSE). « Déclaration de la profession enseignante » dans *Bulletin de la FSE*, [en ligne], février 2004, 6 p.

GERVAIS, Colette et Pauline DESROSIERS. *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, 242 p.

GIROUX, Lise. *Enquête auprès des employeurs des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*, étude commanditée par la Table MEQ-Universités et réalisée par le bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, mai 2002.

GIROUX, Lise. *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*, étude commanditée par la Table MEQ-Universités et réalisée par le Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, Québec, mai 2000, 76 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, LOIS ET RÈGLEMENTS DU QUÉBEC

Loi sur l'enseignement privé, L.R.Q., c. E-9.1., mise à jour du 1^{er} mars 2005.

Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, mise à jour du 1^{er} février 2005.

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, 2005, G.O. 2, 2435.

Règlement sur le permis et le brevet, R.R.Q., c.C-60, r. 7, 1981.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION :

Règles budgétaires pour l'année 2004-2005 : Commissions scolaires, 132 p.

Règles budgétaires pour l'année scolaire 2004-2005 — Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire — Établissements d'enseignement privés agréés aux fins de subventions, 40 p.

Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec : rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2003, 134 p.

Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement : rapport d'évaluation de programme, 2002, 100 p.

La formation à l'enseignement : les orientations — les compétences professionnelles, 2001, 254 p.

La formation à l'enseignement professionnel : les orientations — les compétences professionnelles, 2001, 218 p.

La formation à l'enseignement — les stages, 1994, 20 p.

La formation à l'enseignement — des mécanismes de concertation, 1992, 40 p.

Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître — renouvellement et valorisation de la profession, 1992, 21 p.

L'École tout un programme — énoncé de politique éducative, 1997, 40 p.

HÉTU, Jean-Claude, Michèle LAVOIE et Simone BAILLAUQUÈS (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle, un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* Bruxelles, De Boeck, 1999, 238 p.

LACROIX-ROY, Francine, Michel LESSARD et Céline GARANT. *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*, étude préparée pour la Table MEQ-Universités, 2003, 30 p. 8 annexes.

LAFORCE, Louise. *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire (BEPEP), cohorte 1995-1999*, étude commanditée par la Table de concertation MEQ-Universités et le ministère de l'Éducation et réalisée par l'Université du Québec, mai 2002.

LEPAGE, Michel. « Recevoir un stagiaire : un acte professionnel qui rapporte... professionnellement », *Vie pédagogique*, n° 10, septembre-octobre 1997, p. 11-14.

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC. *Avis sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants*, Québec, décembre 2002, 88 p.

PORTELANCE, Liliane et Christine LEBEL. *Programme de formation des enseignants associés : orientation et référentiel de compétences*, Université du Québec à Trois-Rivières, 23 avril 2004, 20 p.

ROUSSEAU, Nadia (dir.). *Se former pour mieux superviser*, Guérin, éditeur, 2005, 175 p.

TRÉAQFP (La table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec). *La formation des maîtres en formation générale des adultes — avis de la TRÉAQFP*, Québec, 3 novembre 2004, 20 p.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, CENTRE DE FORMATION CONTINUE, FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION. *Formation des enseignants — activités de soutien à l'accompagnement de stagiaires*, (s.d.).

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, FACULTÉ D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE, DÉPARTEMENT DE KINANTHROPOLOGIE. *Programme de formation à la supervision des personnes enseignantes associées (PEA), volet 1 : accueil et insertion professionnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé*, janvier 2004, 26 p.

UNIVERSITÉ LAVAL, DÉPARTEMENT D'ÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE. *Programme de formation initiale à l'enseignement secondaire — guide d'organisation de la formation pratique 2001-2002, pour le baccalauréat en d'enseignement secondaire (BES) dans le cadre du réseau des écoles associées*, janvier 2001.

UNIVERSITÉ LAVAL, FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, BUREAU DES STAGES EN ENSEIGNEMENT. *Guide général des stages à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire*, août 2004, 24 p.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES, DIRECTION DES RESSOURCES DE SOUTIEN À LA FORMATION PRATIQUE PROFESSIONNELLE DES MAÎTRES. *Rapport d'évaluation — programme de formation des enseignants associés de l'UQTR*, 2002, 39 p.

ANNEXE 1

Rappel des recommandations

Recommandations au ministre

- Élargir et redéfinir le mandat du mécanisme régional de concertation sur la formation en milieu de pratique;
s'assurer que les partenaires de la formation à l'enseignement établissent ou consolident, selon le cas, un mécanisme régional de concertation (table, comité, etc.), en prenant en considération leurs responsabilités et leurs contextes particuliers;
conférer, aux directions régionales, la responsabilité de s'assurer que cette concertation soit effective et porte sur tous les aspects de la formation à l'enseignement et du développement de la profession enseignante (insertion professionnelle, formation continue des enseignants associés, etc.), et cela, à partir des besoins observés dans leur région respective. (1.2.2)
- S'assurer, auprès des directions régionales, que la gestion de l'arrangement local, plus particulièrement l'interprétation de la règle budgétaire, soit conforme à l'esprit de l'actuelle mesure 30030 ou de toute mise à jour de cette mesure. (2.1.5)
- Édicter une règle budgétaire plus précise pour l'encadrement des stagiaires, notamment mettre l'accent sur la formation des enseignantes et des enseignants associés, rendre cette formation obligatoire et incontournable et s'assurer, par l'intermédiaire des directions régionales, que les priorités qu'il y aura établies seront respectées, conformément à l'esprit de la règle budgétaire, et cela, de manière équitable. (2.1.6)
- Définir plus explicitement, dans les documents officiels, le rôle des directrices et des directeurs d'établissement dans la formation en milieu de pratique et en reconnaître l'importance, étant donné leur responsabilité à l'égard de la « qualité des services éducatifs dispensés à l'école » (L.I.P., art. 96.12), y compris lorsque des stagiaires assument une pleine tâche d'enseignement. (2.2)
- Revoir et rehausser les critères énoncés en 1994 pour la sélection des enseignantes et des enseignants associés et s'assurer de leur application par les milieux scolaires et universitaires afin de prendre en considération le renouveau pédagogique, les orientations ministérielles de 2001 pour la formation à l'enseignement ainsi que les changements qui ont marqué les milieux scolaires depuis une décennie, afin d'améliorer la qualité de la formation en milieu de pratique. (2.4.1)
- Prévoir un calendrier pour l'implantation d'une formation obligatoire destinée à tous les enseignants associés, formation qui doit être assortie d'un processus de reconnaissance des acquis de formation et des acquis expérientiels, et y associer un financement adéquat. (3.4.)
- Soutenir les initiatives qui visent à multiplier les occasions d'échanges d'idées et de débats sur les questions d'intérêt commun soulevées par les universités ou les milieux scolaires, et faciliter l'organisation de rencontres, de colloques ou de séminaires réunissant tant les superviseurs universitaires que les formateurs d'enseignants associés et les enseignants associés eux-mêmes. (3.5)
- Encourager, par différentes mesures d'ordre budgétaire, la recherche concernant l'impact de la formation des enseignants associés sur la formation initiale à l'enseignement en vue de contribuer à sa mise à jour continue et d'assurer ainsi l'adéquation entre les programmes de formation et les compétences professionnelles requises pour un enseignement de qualité. (3.5)

- Reconnaître la contribution des enseignantes et des enseignants associés à la formation de la relève enseignante et y rattacher une compensation appropriée, en application d'une disposition du chapitre 4 de l'entente nationale. (4.2)

Recommandations aux organismes scolaires (commissions scolaires ou établissements privés)

- S'assurer que la détermination des besoins de formation des enseignants associés soit réalisée conformément aux obligations de la *Loi sur l'instruction publique* qui stipule que le directeur de l'école doit transmettre annuellement à la commission scolaire les besoins de formation des membres de son personnel (L.I.P., art. 96.20) en respectant, le cas échéant, les diverses ententes intervenues avec les partenaires syndicaux et universitaires (L.I.P., art. 96.21) et, en conséquence, faciliter, à tous leurs enseignants associés, l'accès à la formation appropriée. (1.3.1)
- Faire en sorte que tous les enseignants et enseignantes se sentent touchés quant à leur contribution à la formation de la relève enseignante, notamment en ce qui a trait à l'exploration de nouvelles modalités d'encadrement des stagiaires pour prendre en considération le renouveau pédagogique de l'école québécoise. (1.3.3)
- S'assurer que les directions d'établissements, les services éducatifs et les services de ressources humaines disposent des moyens appropriés pour valoriser l'accueil de stagiaires dans leur milieu, en prenant en considération les responsabilités établies dans l'arrangement local. (2.1.1)
- Assurer la convergence des dossiers relatifs à la coordination des stages, à l'insertion du personnel enseignant et à la formation continue des enseignantes et enseignants associés ou accompagnateurs en les confiant à une même personne ou à une même équipe, ou en établissant une communication efficace entre les personnes responsables de ces dossiers, et accorder les ressources nécessaires à l'exercice de ces fonctions. (2.1.1)
- Ajouter, à leur rapport annuel, un bilan de l'encadrement des stagiaires, notamment en ce qui a trait aux données relatives à l'accueil de ces derniers, aux ententes avec les universités, à l'allocation reçue pour l'encadrement des stagiaires ainsi qu'à son utilisation. (2.1.5)
- Soutenir les directions d'établissement, notamment par de l'information et de la formation axées sur l'accueil des stagiaires, la sélection, la désignation et l'évaluation des enseignants associés ainsi que l'évaluation des stagiaires. (2.2)

Recommandations au ministre, aux Comités patronaux de négociation des commissions scolaires, à la Centrale des syndicats du Québec et à l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec:

- Réviser l'annexe XLIII de l'entente nationale et en intégrer le contenu dans le chapitre approprié de l'entente nationale; (2.1.6)
- Définir explicitement, dans l'entente nationale, l'encadrement des stagiaires comme une composante de la tâche éducative de l'enseignante ou de l'enseignant, en vue de resserrer les liens entre l'article 22.6.1° de la *Loi sur l'instruction publique* et l'entente nationale. (4.2)

- Examiner la possibilité de reconnaître diverses fonctions particulières de la profession enseignante, de niveau plus élevé et plus complexe;
y inscrire nommément la responsabilité de l'encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement, l'accompagnement du personnel enseignant en début de carrière ainsi que la collaboration assidue à des projets de recherche ou de développement découlant d'une entente convenue entre un organisme scolaire et une université. (4.3)

Recommandations aux universités

- Mettre à jour la formation qu'elles proposent aux enseignantes et aux enseignants associés, en prenant en considération les besoins exprimés par les organismes scolaires. (1.3.1)
- Élaborer et offrir en option, dans leurs programmes de formation à l'enseignement, des cours consacrés à la formation générale des adultes et préparant au stage de 3^e année dans ce secteur d'enseignement. (1.3.3)
- Intégrer, dans la formation des directions d'établissement, les aspects relatifs aux responsabilités de ces dernières en matière d'accueil, d'encadrement et d'évaluation des stagiaires et d'insertion du personnel enseignant en début de carrière. (2.2)

Recommandations à la Table MELS-Universités

- Élaborer, après consultation auprès des mécanismes régionaux de concertation sur la formation à l'enseignement et des responsables pédagogiques universitaires des stages, un référentiel de compétences commun, complémentaire au document ministériel de 2001, et visant le développement professionnel des enseignants associés et accompagnateurs. (3.2)
- Reconnaître la formation des enseignantes et des enseignants associés qui poursuivent une démarche de formation continue, en faire une formation qualifiante qui conduit à un diplôme officiel s'ils le souhaitent et en remplissent les conditions. (3.6)

Recommandations aux universités, en concertation avec les organismes scolaires :

- S'assurer que les enseignantes et les enseignants associés qu'ils désignent sont inscrits dans une démarche pertinente de formation continue. (1.3.1)
- Élaborer et mettre à jour les formations complémentaires nécessaires pour assurer la préparation des enseignantes et des enseignants associés du primaire, du secondaire, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle ainsi que des formations permettant de développer des compétences adaptées aux particularités des milieux scolaires. (3.3)
- Revoir les modalités d'organisation des activités de formation et de soutien proposées aux enseignants associés, en rendre tous les volets disponibles, sous formes diverses, faire les suivis de ces activités de formation, les évaluer et les mettre à jour de façon continue. (3.4.1)

Recommandation aux partenaires des mécanismes de concertation mis en place dans chaque région :

- Constituer un comité pour organiser régulièrement, sur une base régionale ou nationale, des séminaires thématiques sur la formation en milieu de pratique, la réflexion devant examiner aussi l'impact de l'accompagnement des stagiaires sur la perception que les enseignantes et les enseignants associés ont de leur profession et de leurs fonctions particulières. (3.5)

Recommandation aux universités et aux acteurs de la formation en milieu de pratique :

- Harmoniser leurs modalités de stages et explorer ensemble de nouvelles avenues en vue d'augmenter le nombre et la variété de ces stages pour mieux prendre en considération la réalité plurielle des milieux scolaires, et partant, mieux préparer les futurs enseignants à la diversité et à la complexité de l'acte d'enseigner, et soumettre ces modalités de stages à un processus d'évaluation continue. (1.3.3)

Recommandation aux enseignantes et aux enseignants associés

- S'inscrire dans une démarche de formation continue appropriée à leurs fonctions particulières d'encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement, conformément à l'article 22.6 de la *Loi sur l'instruction publique*. (1.3.1)

ANNEXE 2

Membres du COFPE au 30 juin 2005

PRÉSIDENTE : **Madame Lorraine Lamoureux**
Cadre responsable de la coordination des stages,
de l'insertion professionnelle et du
perfectionnement du personnel enseignant
Commission scolaire de Laval

MEMBRES¹ :

Madame Julie Desjardins
Professeure agrégée
Responsable du baccalauréat en
enseignement au préscolaire et au primaire
Université de Sherbrooke

Madame Christine Fernandes
Étudiante
Université de Montréal

Madame Patricia Gagnon
Coordonnatrice à l'éducation
préscolaire et à l'enseignement primaire
et secondaire
Commission scolaire des Affluents

Madame Caroline Germain
Enseignante au primaire
Commission scolaire de Montréal

Madame Colette Gervais
Professeure
Directrice adjointe
Centre de formation initiale des maîtres
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Monsieur Ronald Hughes
Conseiller
Association provinciale des enseignantes
et enseignants du Québec

Monsieur Simon Julien
Directeur général
Commission scolaire de Portneuf

Madame Pauline Ladouceur
Enseignante au primaire
Commission scolaire Marie-Victorin

Monsieur Jacques Latulippe
Enseignant en formation professionnelle
Commission scolaire de la
Région-de-Sherbrooke

Madame Normande Lemieux
Présidente
Comité d'agrément des programmes
de formation à l'enseignement (CAPFE)

Monsieur Paul-André Martin
Professeur
Université du Québec en
Abitibi-Témiscamingue
Directeur du Comité de coordination
Réseau UQ du baccalauréat en
enseignement professionnel

Madame Doris Renaud
Enseignante au secondaire
Commission scolaire de l'Énergie

Madame Joanne Simoneau-Polenz
Directrice d'école
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Madame Sylvie Turcotte²
Directrice
Direction de la formation et de la
titularisation du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir
et du Sport

Secrétaire-coordonnatrice
Joce-Lyne Biron

1. M^{mes} Marie-Andrée Beaulieu de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean et Martine Boivin de la Commission scolaire de Laval ont participé à l'élaboration du présent avis jusqu'à la fin de leur mandat respectif, soit le 6 octobre 2004 et le 23 novembre 2004 et ont été consultées avant l'adoption de l'avis.
2. M^{mes} Denyse Moreau et Marie-Josée Larocque ont été successivement désignées pour participer aux séances de travail du COFPE en remplacement de M^{me} Sylvie Turcotte, directrice de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.

ANNEXE 3

La mise en place des stages de formation pratique : sa fragilité et l'importance de sa réussite

Recommandations

1. Que le Ministère invite les universités à démontrer une plus grande concertation dans l'organisation de la formation pratique, notamment en ce qui concerne les guides administratifs et pédagogiques découlant des protocoles d'entente, le placement des stagiaires, la formation donnée aux enseignantes et enseignants associés et les critères d'évaluation des stagiaires en fonction de l'obtention du brevet d'enseignement.
2. Que le Ministère s'assure de la présence des enseignantes et des enseignants ainsi que de leur participation aux prises de décisions à tous les paliers et sur tous les aspects de la formation pratique.
3. Que le Ministère relance la négociation entre les différentes parties pour que le temps consacré à la formation de l'enseignante associée ou de l'enseignant associé et à l'encadrement des stagiaires soit intégré à la tâche éducative des enseignantes et des enseignants.
4. Que le Ministère maintienne les allocations versées aux commissions scolaires tant qu'elles ne seront pas transférées au financement de la tâche des enseignantes et des enseignants.
5. Que le Ministère exige que la gestion, par les commissions scolaires, des allocations consenties pour la formation pratique soit soumise à un comité paritaire (enseignants et enseignantes, employeurs, universitaires), avec obligation de reddition de comptes, et que les universités soumettent à ce comité l'état des dépenses faites pour la formation pratique.
6. Que le Ministère invite les universités à reconnaître la formation donnée pour l'encadrement des stagiaires dans la tâche des universitaires.
7. Que le Ministère reconnaisse la formation donnée par les universités relativement à l'encadrement des stagiaires comme un élément de la formation continue des enseignantes et des enseignants.
8. Que le Ministère prenne les moyens nécessaires pour régler les problèmes particuliers qui surgissent dans l'organisation de la formation pratique pour la région de Montréal.
9. Que le Ministère rende possible l'organisation de stages de longue durée dans les écoles situées dans les régions éloignées en rendant accessible une forme d'aide à la pension pour les stagiaires qui en auraient besoin¹

1. COFPE, *La mise en place des stages de formation pratique : sa fragilité et l'importance de sa réussite*, 1997.

ANNEXE 4

Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante¹

Les compétences professionnelles

Fondements

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Acte d'enseigner

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Contexte social et scolaire

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Identité professionnelle

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

1. La formation à l'enseignement : Les orientations — les compétences professionnelles, 2001, p. 59.

ANNEXE 5

CONSULTATIONS

Le COFPE a tiré profit des rencontres et des colloques qu'il a organisés ou auxquels il a participé et qui ont été autant de lieux d'information sur les questions étudiées dans le présent avis.

Par ailleurs, il convient de mentionner les séances de travail qui lui ont permis d'examiner certains aspects particuliers avec les groupes suivants :

- Comité régional sur la formation pratique (Direction régionale du Saguenay — Lac-Saint-Jean)
- Enseignantes et enseignants associés (Direction régionale de l'Estrie)
- Enseignantes et enseignants associés et accompagnateurs (Commission scolaire des Bois-Francis).
- Étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement (Université de Montréal, Université de Sherbrooke, UQAM, Université Laval, McGill, Bishop's)
- CREFPE — Direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches
- Table régionale de concertation de Montréal
- Table régionale de concertation de Laval, Laurentides, Lanaudière
- Table régionale de concertation de la Montérégie
- Table régionale de concertation sur la formation pratique (Estrie)

Le COFPE remercie aussi les personnes qui ont eu des échanges fructueux avec l'un ou l'autre membre du COFPE, qui ont alimenté sa réflexion ou qui ont commenté le projet d'avis. Il tient à souligner particulièrement la contribution des personnes suivantes :

- M. Marc Boutin, Université de Sherbrooke
- M^{me} Hélène Gaudet-Chandler, Fédération des établissements d'enseignement privés
- M. Marcel Girouard, enseignant à la formation générale des adultes, Commission scolaire Marie-Victorin
- M^{me} Thérèse Nault, UQAM

ANNEXE 6

Responsabilités du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport : formation initiale et titularisation

INSÉRER OCDE, p. 119.

ANNEXE 7

Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement : les actions à entreprendre.

1. Accentuer la formation des enseignantes et des enseignants qui choisissent d'assumer le rôle de maître associé, la rendre pertinente et fonction des compétences attendues pour exercer ce rôle, suffisante quant au nombre d'heures qui y est consacré, accessible et ancrée dans la réalité du milieu scolaire.
2. Une répartition de l'allocation reçue dans le cadre du programme Encadrement des stagiaires à repenser dans la perspective d'assurer une formation particulière aux enseignantes et enseignants qui choisissent d'assumer le rôle de maître associé.
3. L'assurance d'une compensation appropriée à tous les maîtres associés, et ce, en reconnaissance de leurs fonctions relatives à l'encadrement des stagiaires.
4. Des efforts à faire en vue d'arriver à convenir d'arrangements locaux portant sur l'encadrement des stagiaires dans tous les établissements qui reçoivent ces derniers.
5. Une plus libre circulation de l'information au sujet des ententes convenues entre les universités et les commissions scolaires et une plus grande transparence sur l'utilisation des sommes reçues relativement à l'encadrement des stagiaires.
6. Impliquer les enseignantes et les enseignants associés dans les décisions concernant les allocations reçues relativement à l'encadrement des stagiaires.
7. Valoriser davantage le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé au sein de l'école et y favoriser le développement d'une vision collective de l'encadrement des stagiaires.
8. Des mécanismes de concertation régionale à mettre en place ou à améliorer et un mandat à redéfinir.
9. Plus d'information de la part des directions régionales eu égard à l'interprétation de la règle budgétaire relative à l'encadrement des stagiaires.
10. Réduire le délai dans les régions où les écarts sont trop importants par rapport au délai moyen relatif à la confirmation du montant d'allocation aux commissions scolaires¹.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement : Rapport d'évaluation de programme*, 2002, p. 51-58.

ANNEXE 8

Entente nationale — Annexe XLIII : Encadrement des stagiaires

I- Principes généraux

L'encadrement des stagiaires est une responsabilité acceptée par une enseignante ou par un enseignant qui contribue ainsi à la formation des futures enseignantes et futurs enseignants. Cette fonction est reconnue et valorisée comme une contribution individuelle à la responsabilité collective de l'ensemble des membres de la profession au regard de la relève.

En vue de reconnaître cette importante contribution des enseignantes et enseignants, de favoriser l'accompagnement des stagiaires dans l'école et la classe, les parties conviennent de ce qui suit :

1. la participation d'une enseignante ou d'un enseignant à l'encadrement d'une ou d'un stagiaire se fait sur une base volontaire;
2. La reconnaissance de l'action et du temps consacrés à la formation des futures enseignantes et futurs enseignants implique une compensation appropriée;
3. le fait qu'une commission ou qu'une école reçoive une ou un stagiaire ne doit pas avoir pour effet de diminuer l'effectif enseignant ou d'augmenter la tâche des enseignantes ou enseignants qui ne participent pas à l'encadrement. De plus, une ou un stagiaire ne peut être appelé à faire de la suppléance.

II- Arrangement local

Dans ce cadre et en tenant compte des orientations du ministère de l'Éducation, la commission et le syndicat conviennent des dispositions relatives à l'encadrement des stagiaires, notamment en ce qui a trait :

- aux fonctions et responsabilités inhérentes au rôle d'enseignante ou d'enseignant associé;
- à la compensation des enseignantes et enseignants associés;
- à l'allocation reçue aux fins de l'encadrement des stagiaires.

III- Information au syndicat

La commission fournit au syndicat l'information pertinente relative à l'accueil des stagiaires, notamment les ententes sur le sujet avec les universités.

Elle l'informe annuellement de l'allocation reçue aux fins de l'encadrement des stagiaires et de l'utilisation qu'elle en a faite¹ ».

1. *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente 2000-2002, mai 2000, 330 p.*

ANNEXE 9

Encadrement des stagiaires (Mesure 30030)

Description

Cette mesure appuie la mise en œuvre des orientations ministérielles relatives à l'encadrement des stagiaires dans les activités de la formation à l'enseignement des nouveaux programmes de formation. Cette mesure a pour objectifs de soutenir la formation des maîtres associés, de reconnaître leur contribution à la formation de la relève et de favoriser l'encadrement des stagiaires dans l'école et dans la classe. Elle vise également à favoriser la participation des milieux scolaires au processus de reconnaissance des acquis des étudiants inscrits dans les nouveaux programmes de formation à l'enseignement en formation professionnelle.

Normes d'allocation

La contribution financière du Ministère est destinée aux commissions scolaires ayant participé à l'encadrement d'un ou de plusieurs stagiaires, en collaboration avec l'université. Conformément aux dispositions de la convention collective du personnel enseignant, la commission scolaire et le syndicat doivent convenir des dispositions relatives à la mesure encadrement des stagiaires.

Une somme globale sera allouée à la commission scolaire. Celle-ci est établie en fonction des ressources financières disponibles et du nombre de stagiaires fixé par le Ministère pour les réseaux d'enseignement public et privé. Un étudiant ne peut générer, à l'intérieur du même programme, plus de quatre allocations relatives aux stages pour l'ensemble de sa formation. Toutefois, un étudiant en enseignement professionnel peut générer une allocation additionnelle au cours de son baccalauréat pour la reconnaissance des acquis¹.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2004-2005 — commissions scolaires*, p. 39.

ANNEXE 10

Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires

1. Demander au MEQ de revoir les règles de financement de manière à encourager davantage la formation des enseignantes et des enseignants associés (en cohérence avec la recommandation #2 de l'étude de 2002, p. 53).

Afin de réaliser ce premier mandat, une étape est préalable : recueillir un certain nombre d'informations systématiques afin de s'assurer que l'allocation sert bien les fins pour lesquelles elle est attribuée.

2. Demander aux universités d'harmoniser les programmes à l'accompagnement des stagiaires tout en préservant à chaque milieu son originalité et sa spécificité.
3. Demander au MEQ de mettre sur pied des mesures incitatives (fonds de recherche conjoint) pour évaluer, par exemple, les effets de ces programmes sur le rôle d'enseignante ou d'enseignant, le rôle d'enseignante ou d'enseignant associé et sur le développement professionnel de ces derniers ou pour toute recherche partenariale dans le domaine spécifique de l'accompagnement de la relève¹.

1. Francine LACROIX-ROY, Michel LESSARD et Céline GARANT, 2003, p. 29. *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*, Table MEQ-Universités, 2003, p. 29.

