

Avertissement

Pour faciliter la consultation à l'écran, les pages blanches du document imprimé (qui correspondent aux pages iv, vi, viii, xii, 6, 8, 46, 92, 100, 102, 104, 108, 112, 114, 116, 118, 120, 122, 128, 130 et 132) ont été retirées de la version PDF. On ne s'inquiétera donc pas de leur absence si on imprime le document.

La pagination du fichier PDF est ainsi demeurée en tous points conforme à celle de l'original.

**Attirer, former et retenir des
enseignants de qualité au Québec**



Décroche
tes **rêves**

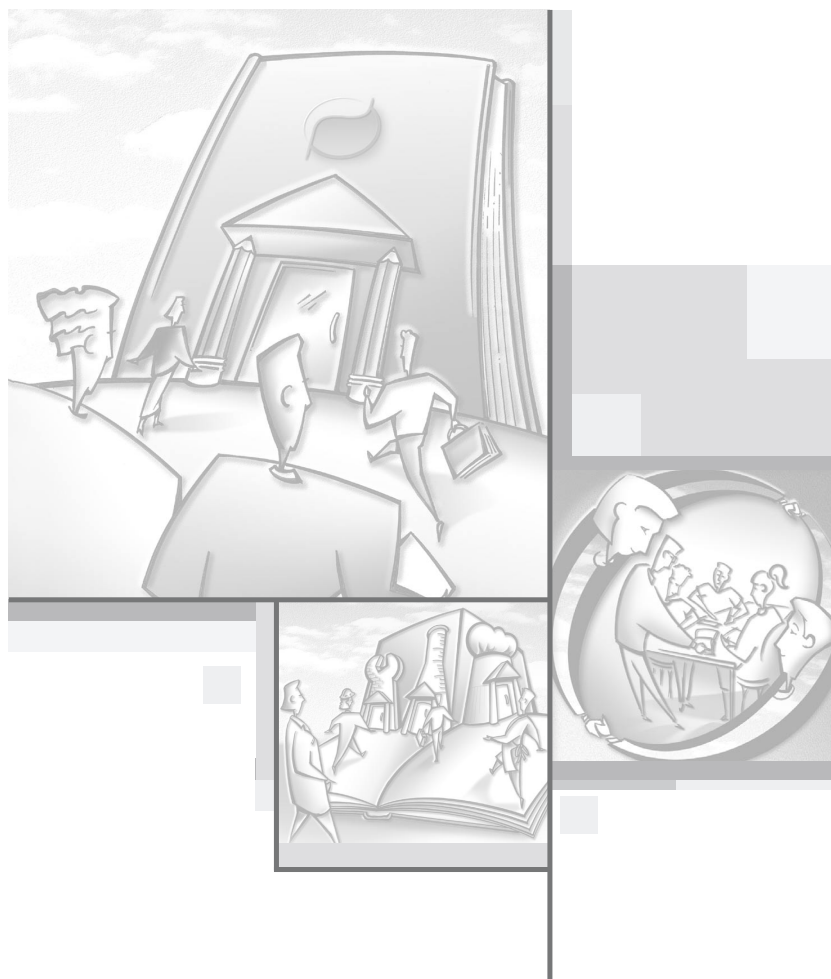
Québec 

Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec

Rapport

du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

**à l'Organisation de coopération et de
développement économiques (OCDE)**



Recherche et rédaction

Clermont Gauthier, Ph.D. et M'hammed Mellouki, Ph.D.
Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval

Sous la direction de

Sylvie Turcotte
Directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire,
Ministère de l'Éducation du Québec

Avec la collaboration de

Joce-Lyne Biron
Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)
Sylvain Croteau
Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (MEQ)
Raymond Ouellette
Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (MEQ)

novembre 2003

PRÉFACE

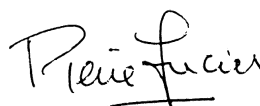
Le projet de l'OCDE, dont il convient de saluer la pertinence, arrive à point nommé. Il donne au ministère de l'Éducation du Québec l'occasion de dresser un état des lieux du vaste chantier du renouvellement et de la valorisation de la profession enseignante. Il jette ainsi les bases d'un dialogue international dont, les uns et les autres, nous avons déjà beaucoup appris et que nous souhaitons poursuivre.

Tout au long des années 90, de concert avec l'ensemble de ses partenaires institutionnels, le Ministère s'est investi en cette matière dans une réforme substantielle axée sur la professionnalisation de l'acte d'enseigner. Contenu et durée de la formation initiale, agrément des programmes, recrutement, organisation du travail, perfectionnement et formation continue, responsabilisation des équipes-écoles, concertation des intervenants : aucun aspect de la profession enseignante qui n'ait été l'objet de réexamen et de relance. Le présent document en fait état, avec un souci marqué de traiter des objectifs déclarés et des faits observés, comme aussi d'accueillir les perceptions et les commentaires.

Un grand merci à celles et ceux qui ont conduit cette complexe entreprise de synthèse et qui en ont assuré les bases d'informations et de données. Merci aussi aux personnes et aux groupes qui ont participé aux activités de consultation.

Bonne lecture!

Le sous-ministre,

A handwritten signature in dark ink, reading 'Pierre Lucier' in a cursive style.

Pierre Lucier

TABLE DES MATIÈRES

Résumé analytique.....	1
Avant-propos	7
Chapitre 1 : Contexte national	9
Chapitre 2 : Le système scolaire et le corps enseignant	13
Organisation scolaire	13
Personnel enseignant	21
Trois principaux enjeux des dernières négociations	31
Principales tendances et préoccupations	33
Chapitre 3 : Attirer des individus capables dans la profession enseignante	37
Identification des principaux domaines de préoccupation des pouvoirs publics	37
Données, tendances et facteurs	37
Chapitre 4 : Former, perfectionner et certifier les enseignants	47
Identification des principaux domaines de préoccupation des pouvoirs publics	47
Données, tendances et facteurs	51
Initiatives prises par les pouvoirs publics et effets constatés	58
Effets des réformes	59
Chapitre 5 : Recruter, sélectionner et affecter les enseignants	63
Identification des principaux domaines de préoccupation des pouvoirs publics	63
Données, tendances et facteurs	64
Initiatives prises par les pouvoirs publics et effets constatés	71
Chapitre 6 : Retenir des enseignants de qualité dans les établissements	75
Identification des principaux domaines de préoccupation des pouvoirs publics	75
Données, tendances et facteurs	75
Initiatives prises par les pouvoirs publics et effets constatés	81
Chapitre 7 : Les principaux défis et préoccupations des partenaires	83
Attirer des individus capables dans la profession enseignante.....	83
Former, perfectionner et agréer les enseignants	85
Recruter, sélectionner et affecter les enseignants.....	86
Retenir des enseignants de qualité dans les établissements.....	89
Principaux défis à relever suggérés par les partenaires	89
Conclusion : vers l’institutionnalisation de la formation et de la profession enseignante.....	90
Bibliographie	93
Annexe 1 : Organigramme du ministère de l’Éducation	101
Annexe 2 : Liste des champs d’enseignement	105
Annexe 3A : Règles de formation des groupes d’élèves	109
Annexe 3B : Entente portant sur la réussite éducative.....	115
Annexe 4 : Responsabilités du ministère de l’Éducation	119
Annexe 5 : Conseils d’établissement.....	123
Annexe 6 : Formation des maîtres dans le système scolaire au Québec	129
Annexe 7 : Agrément des programmes de formation à l’enseignement	133

SIGLES ET ACRONYMES

ACSQ	Association des cadres scolaires du Québec
ADIGECS	Association des directrices et des directeurs généraux des commissions scolaires
APEQ/QPAT	Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec, ou The Quebec Provincial Association of Teachers (réseau anglophone)
BEPEP	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
BES	Baccalauréat en enseignement secondaire
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CC	Convention collective : entente entre le gouvernement du Québec et le syndicat des enseignants relativement aux conditions de travail, à la rémunération, au régime de retraite, etc.
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CERD	Comité d'évaluation des ressources didactiques
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CPE	Commission des programmes d'étude
CPIQ	Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
CPNCF	Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CRIFPE	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
CUP	Commission des universités sur les programmes
DEC	Diplôme d'études collégiales
DES	Diplôme d'études secondaires
DFTPS	Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire
DGRT	Direction générale des relations du travail (MEQ)
DPS	Direction de la santé publique
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation
ETP	Équivalent à temps plein (pour le personnel)
FCE	Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (organisation pancanadienne de syndicats)
FCSQ	Fédération des commissions scolaires du Québec
FQDEE	Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement (réseau francophone)
ISQ	Institut de la statistique du Québec
LEP	Loi sur l'enseignement privé
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OPQ	Office des professions du Québec
TIC	Technologies de l'information et de la communication (aussi NTIC : nouvelles technologies de l'information et de la communication)

GLOSSAIRE

Autorisation d'enseigner : terme général qui réfère au droit de pratique accordé par le ministère de l'Éducation et permettant d'enseigner dans les écoles primaires et secondaires des secteurs public et privé.

Baccalauréat : au Québec, programme d'études universitaires de premier cycle comportant un minimum de 90 crédits d'activités de formation. On y accède au terme de 13 ans de scolarité.

Bidisciplinarité : formation dans deux disciplines donnée dans le cadre du programme de baccalauréat en enseignement secondaire.

Brevet d'enseignement : autorisation permanente d'enseigner délivrée au terme d'un programme de formation à l'enseignement d'une durée de quatre ans.

Champ d'enseignement : secteur d'enseignement auquel est affecté un enseignant. Celui-ci peut exercer son activité dans plus d'un champ.

Classe multiprogrammes : modèle d'organisation de classe à deux ou trois échelons retenu par les commissions scolaires afin de faire face à la diminution de l'effectif dans certaines écoles primaires.

Collège d'enseignement général et professionnel (cégep) : type d'établissement spécifique du système d'éducation québécois qui offre à la fois la formation préuniversitaire et la formation technique. L'enseignement collégial fait partie de l'enseignement supérieur, dont il est le premier ordre, le second étant l'université.

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) : organisme qui a pour mandat de conseiller le ministre sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement pour l'éducation préscolaire, le primaire et le secondaire. Dans l'exercice de sa mission, il examine et agréé ces programmes de formation, les recommande au ministre aux fins de la délivrance d'une autorisation d'enseigner et donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants du primaire et du secondaire.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) : organisme dont la mission consiste à conseiller le ministre de l'Éducation du Québec sur toute question relative aux orientations de la formation du personnel enseignant au primaire et au secondaire. 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 : l'identification des priorités en matière de formation à l'enseignement; les projets de règlements relatifs à la formation du personnel enseignant; la formation à l'enseignement, qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue, ou tout autre aspect lié à la formation des enseignants.

Commissions royales d'enquête : commissions constituées par décret pour mener des enquêtes et étudier des questions d'intérêt public. Une commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec a été constituée en 1961 et a produit un important rapport connu sous le nom de « rapport Parent », publié en cinq volumes entre 1963 et 1966.

Commission scolaire (CS) : entité administrative et pédagogique publique dont la mission est d'organiser sur son territoire les services éducatifs au primaire et au secondaire. Au nombre de 72 actuellement, les commissions scolaires sont regroupées sur une base linguistique (francophones et anglophones).

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) : organisme privé qui regroupe, sur une base volontaire, tous les établissements universitaires québécois. Il s'agit d'un forum permanent d'échanges et de concertation ayant pour but d'améliorer l'efficacité générale du système universitaire québécois.

Conseil d'établissement : instance de gestion de l'école créée dans le cadre de la réforme de l'éducation de 1997. Il est composé de membres du personnel scolaire, de parents, de représentants de la communauté et d'élèves (pour le second cycle du secondaire) et joue un rôle décisionnel sur plusieurs questions relatives au projet éducatif et aux orientations de l'établissement.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) : organisme autonome, distinct du ministère de l'Éducation, qui a pour mission de conseiller l'État et de faire le pont entre la population québécoise et le gouvernement sur tout ce qui concerne l'éducation, de la petite enfance à l'âge adulte.

Cote R : La cote R ou cote de rendement du collégial est la méthode de classement utilisée dans le processus d'admission des candidats des collèges (cégeps) aux programmes contingentés des universités. Elle permet de situer la position de l'étudiant dans son groupe et de pondérer la force relative de ce groupe par rapport à celle des autres groupes.

Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) : organisme qui relève du ministère de l'Éducation du Québec et qui a pour mandat de délivrer les autorisations d'enseigner et d'élaborer les orientations ministérielles en matière de formation initiale et continue du personnel scolaire.

École associée : établissement scolaire qui, en vertu d'une entente avec une université, reçoit et encadre les stagiaires en formation à l'enseignement.

Éducation préscolaire : service éducatif non obligatoire d'une durée habituelle d'un an, offert à tous les enfants de 5 ans et, dans les milieux défavorisés, aux enfants de 4 et de 5 ans.

Enseignant à la leçon : tout enseignant dont la tâche ne dépasse pas le tiers du maximum annuel de la tâche éducative d'un enseignant à temps plein.

Enseignant à temps partiel : tout enseignant qui est employé soit pour une journée scolaire non complète durant toute l'année scolaire, soit pour une semaine scolaire non complète durant toute l'année scolaire, soit pour une année scolaire non complète (une période supérieure à deux mois consécutifs).

Enseignant associé : enseignant qui accueille les futurs enseignants dans sa classe et les supervise dans le cadre de leur formation pratique.

Enseignant régulier : l'enseignant qui, après avoir terminé au moins deux années complètes de service continu dans une commission scolaire, a obtenu la permanence.

Enseignant suppléant : tout enseignant qui est embauché pour remplacer un autre enseignant pour une période ne dépassant pas deux mois.

Enseignement collégial : enseignement dispensé dans les cégeps et qui se situe entre les études secondaires et les études universitaires. L'enseignement collégial est, en principe, d'une durée de deux ans pour les élèves qui choisissent la formation préuniversitaire et de trois ans pour ceux qui choisissent la formation technique.

Enseignement primaire : au Québec, le primaire compte six années de scolarité, divisées en trois cycles de deux ans. L'âge d'admission en première année est fixé à 6 ans, mais les enfants entrent à l'école une année plus tôt, pour la maternelle à temps plein.

Enseignement secondaire : enseignement qui consiste en une formation générale de cinq ans, divisée en deux cycles. Le premier cycle, d'une durée de trois ans, permet aux élèves de consolider la formation reçue au primaire et de commencer à s'orienter sur le plan professionnel. Au second cycle, les élèves ont accès non seulement à la formation générale et à un ensemble de matières à option, mais aussi à des programmes de formation professionnelle qui conduisent à l'exercice d'un métier.

États généraux sur l'éducation : vaste processus de consultation populaire sur l'éducation ayant été réalisé pour la dernière fois au Québec en 1995 et 1996.

Permis d'enseignement : autorisation temporaire d'enseigner renouvelable selon certaines conditions.

Révolution tranquille : expression utilisée pour désigner les transformations politiques, culturelles, éducatives, économiques et sociales profondes survenues au Québec dans les années 60.

Table de concertation du MEQ et des universités sur la formation à l'enseignement : regroupement de représentants du milieu universitaire québécois et du MEQ qui examine des questions découlant de la réforme de la formation des maîtres.

Table nationale de suivi de la réforme de l'éducation : comité mis en place par le ministère de l'Éducation pour assurer le suivi et l'évaluation de l'implantation de la réforme. Outre le Ministère, ce comité regroupe des représentants patronaux, la Fédération des commissions scolaires du Québec, la Fédération des comités de parents du Québec, des cadres scolaires et des directions d'établissement, ainsi que des représentants syndicaux francophones et anglophones.

Tolérance d'engagement : permission exceptionnelle accordée par le ministre à un organisme scolaire et permettant d'engager un enseignant non-titulaire d'une autorisation d'enseigner.

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

LISTE DES TABLEAUX

TABEAU 2.1 Principaux champs d'autorité des trois paliers administratifs du système scolaire public du Québec	15
TABEAU 2.2 Nombre d'établissements d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire, selon le réseau et la langue d'enseignement en 1999-2000	17
TABEAU 2.3 Effectifs scolaires à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes, selon l'ordre et le réseau d'enseignement en 1999-2000	18
TABEAU 2.4 Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes des réseaux d'enseignement public et privé, selon la langue maternelle et la langue d'enseignement, en 1999-2000	18
TABEAU 2.5 Personnel enseignant des écoles publiques calculé en équivalence au temps plein, selon le secteur, de 1994-1995 à 1999-2000 (données annuelles).....	22
TABEAU 2.6 Répartition en % du personnel enseignant des écoles publiques, en nombre de personnes, selon l'ordre d'enseignement et le sexe, tous statuts d'emploi confondus, de 1995-1996 à 1999-2000 (données annuelles).....	23
TABEAU 2.7 Scolarité moyenne du personnel enseignant permanent des commissions scolaires dans les secteurs des jeunes et des adultes, selon l'ordre d'enseignement et le sexe, en 1995-1996 et en 1999-2000 (données annuelles).....	24
TABEAU 2.8 Âge moyen du personnel enseignant permanent des commissions scolaires dans les secteurs des jeunes et des adultes, selon l'ordre d'enseignement et le sexe, en 1995-1995 et en 1999-2000 (données annuelles)	24
TABEAU 2.9 Expérience moyenne du personnel enseignant permanent des commissions scolaires dans les secteurs des jeunes et des adultes, selon l'ordre d'enseignement et le sexe, en 1995-1996 et en 1999-2000 (données annuelles).....	25
TABEAU 2.10 Salaire moyen des éducateurs des commissions scolaires, Québec et régions du Canada (en dollars courants)	25
TABEAU 2.11 Salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires, Québec et États-Unis (en dollars courants), 1991-2001	26
TABEAU 2.12 Personnel des écoles publiques calculé en équivalence au temps plein, secteurs des jeunes et des adultes, selon la catégorie d'emploi, de 1990-1991 à 1999-2000	26
TABEAU 2.13 Proportion (en %) du personnel enseignant non permanent des commissions scolaires, y compris le personnel d'appoint, selon l'ordre scolaire et le sexe en 1994-1995 et 1999-2000 (données annuelles).....	27
TABEAU 2.14 Répartition du personnel enseignant des commissions scolaires en équivalence au temps plein selon le statut d'emploi, en 1995 et 2000	28
TABEAU 2.15 Taux du recrutement net du personnel enseignant des écoles publiques en 1995-1996 et en 2008-2009.....	29
TABEAU 3.1 Évolution du nombre et du pourcentage des inscriptions annuelles aux programmes de formation initiale à l'enseignement, selon l'ordre d'enseignement ou le domaine de spécialisation et l'année universitaire	38
TABEAU 3.2 Évolution du nombre total de diplômés des programmes de formation initiale à l'enseignement et de leur pourcentage selon l'ordre scolaire, le sexe et l'année d'obtention du diplôme	39

TABLEAU 3.3 Répartition en pourcentage des diplômés ayant obtenu un poste d'enseignant dans les établissements d'enseignement publics l'année suivant la fin de leur formation initiale à l'enseignement, selon l'ordre d'enseignement, le sexe et l'année d'option de l'emploi	40
TABLEAU 3.4 Traitement annuel de base des enseignants dans l'enseignement primaire des établissements publics en dollars canadiens convertis en PPA, en 1993-1994, pour les pays de l'OCDE et le Québec.....	41
TABLEAU 3.5 Traitement annuel de base des enseignants du primaire, dans les établissements publics, en dollars canadiens convertis en PPA, en 1997-1998, pour les pays de l'OCDE et le Québec.....	42
TABLEAU 3.6 Échelle salariale unique pour les enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire et secondaire, en vigueur à partir de l'année scolaire 2003-2004	44
TABLEAU 3.7 L'admission aux différents programmes de formation initiale à l'enseignement et la sélection des candidats, selon les ordres scolaires ou les domaines de spécialisation, automne 1998	45
TABLEAU 3.8 Composition en pourcentage des demandes et des contingentements annuels, selon les ordres scolaires ou les domaines de spécialisation, automne 1998.....	45
TABLEAU 4.1 Poids sectoriels, coûts de soutien et poids des cycles apparaissant dans les règles budgétaires, de 1994-1995 à 1999-2000 (en dollars)	55
TABLEAU 4.1 (suite) Poids sectoriels, coûts de soutien et poids des cycles apparaissant dans les règles budgétaires, de 1994-1995 à 1999-2000 (en dollars).....	55
TABLEAU 4.2 Répartition des enseignants et enseignantes selon le degré de satisfaction des employeurs au regard du travail accompli à leur école.....	59
TABLEAU 4.3 Proportion d'enseignants et d'enseignantes qui ont de la facilité face aux éléments de pratique, selon la perception des employeurs.....	59
TABLEAU 4.4 Proportion des personnes satisfaites des connaissances acquises durant leur formation conduisant au BÉPEP.....	61
TABLEAU 4.5 Répartition des répondantes et répondants selon leur estimation des stages qu'ils ont faits aux différents niveaux scolaires	61
TABLEAU 4.6 Proportion d'enseignantes et enseignants pour lesquels l'employeur est en accord avec les énoncés qui suivent concernant l'acte d'enseignement	62
TABLEAU 5.1 Nouveaux qualifiés, recrutement et le rapport nouveaux qualifiés–recrutement.....	65
TABLEAU 5.2 Taux d'accès aux emplois des commissions scolaires, de 1989 à 1998, de quelques promotions de nouveaux qualifiés de l'ensemble des programmes de formation, selon le type d'emploi.....	66
TABLEAU 5.3 Taux d'accès aux emplois qualifiés des commissions scolaires de 7 promotions d'enseignants, au cours de l'année scolaire 1999-2000, selon la discipline de formation.....	67
TABLEAU 5.4 Proportion des enseignants selon le pourcentage d'un temps plein, pour tous les types d'emploi occupés.....	68
TABLEAU 6.1 Pourcentage d'enseignants qui quittent annuellement la profession, établissements publics, personnel à temps plein, 1995-1999.....	75
TABLEAU 6.2 Pourcentage d'enseignants qui quittent annuellement la profession, établissements publics, personnel à temps partiel.....	76
TABLEAU 6.3 Raisons de l'abandon de la profession enseignante, enseignement primaire public, personnel à temps plein seulement, 1995-1999	76

TABLEAU 6.4 Raisons de l'abandon de la profession enseignante, enseignement secondaire public, personnel à temps plein seulement, 1995-1999	76
--	----

LISTE DES FIGURES

Organigramme du ministère de l'Éducation	101
Responsabilités du ministère de l'Éducation : formation initiale et titularisation	119
Conseils d'établissement des écoles : fonctions et pouvoirs.....	123
Formation des maîtres dans le système scolaire au Québec	129

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Comme cela a sans doute été le cas d'autres pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le présent rapport a été préparé dans une conjoncture marquée par le changement, tant au sein de l'organisation scolaire en général, dans les politiques éducatives, les programmes d'études et les programmes de formation du personnel enseignant que dans les contenus que ce personnel doit transmettre et les approches pédagogiques qu'il est fortement incité à adopter.

Chapitre 1. Contexte national

Le système scolaire québécois connaît actuellement des changements importants qui touchent autant les orientations, les programmes scolaires et le personnel que ses rapports avec les communautés régionales et locales ainsi que les différents groupes de partenaires. Dans un contexte international et national marqué par la rareté des ressources, la diminution des effectifs scolaires, les départs à la retraite et des exigences de compétitivité et de partenariat, le rôle de l'école a été recentré sur l'instruction, la qualification et la socialisation des citoyens. Responsabiliser les établissements scolaires, mieux les enraciner dans leur communauté sans perdre de vue leur engagement social et leur ouverture sur le monde, les doter d'un personnel hautement qualifié et leur fournir un financement approprié, tels sont les grands objectifs que l'État québécois s'est donnés. Pour atteindre ces objectifs, le ministère de l'Éducation et les organismes scolaires publics et privés se sont munis de plans stratégiques précis et de mécanismes d'action et d'évaluation qui leur permettent de faire le suivi des réformes, d'apprécier l'atteinte des résultats attendus et de corriger le tir, s'il y a lieu. Selon les sondages, le public est en somme satisfait du système d'éducation et du personnel enseignant.

Chapitre 2. Système scolaire et personnel enseignant

Le système scolaire québécois comporte trois paliers organisationnels : 1) le ministère de l'Éducation et les instances consultatives qui lui sont liées; 2) les organismes scolaires; 3) les établissements d'enseignement primaire et secondaire et de formation générale et professionnelle. C'est au ministère de l'Éducation que reviennent les responsabilités de la définition des finalités de l'éducation, de la gestion et de l'allocation des ressources, de l'évaluation du système d'éducation, de l'information du public et de conseil auprès du législateur. Pour leur part, les organismes scolaires publics (commissions scolaires) et privés (conseils d'administration) sont des entités administratives et pédagogiques dont la mission est d'organiser, chacun sur le territoire qui est de sa compétence, les services éducatifs auxquels les citoyens ont droit. Par ailleurs, le Québec compte près de 3000 établissements publics qui reçoivent annuellement un peu plus de 1 million d'élèves en enseignement primaire et secondaire général, soit 91 % des effectifs, et 400 établissements privés qui accueillent 100 000 élèves. Le réseau public emploie 71 000 enseignants, le réseau privé environ 9000. Les établissements publics sont entièrement financés par l'État qui contribue aussi à près de la moitié du budget des établissements privés. Chaque établissement public est administré par un conseil d'établissement sous la coordination d'un directeur. Depuis l'automne 2000, les écoles primaires comprennent trois cycles d'apprentissage, de deux années chacun, et donnent un nouveau programme axé sur une approche par compétences. Afin de faire un enseignement intégré des matières, les enseignants sont appelés à travailler en équipe et à combiner aux modes traditionnels d'évaluation un bilan d'apprentissage individualisé à chacun des cycles. Cette réforme des programmes et des approches impose des défis nouveaux à l'évaluation des apprentissages, des défis que le ministère de l'Éducation, les milieux scolaires et les universités, coordonnant leurs efforts et conjuguant leurs expertises, tentent de relever.

Le personnel enseignant québécois compte parmi ses rangs 70 % de femmes, il a une moyenne d'âge qui avoisine les 44 ans, une scolarité moyenne de 17 ans (équivalent d'un « bac plus 4 ») et 12 années en moyenne d'expérience dans l'enseignement. À l'exception de certaines régions éloignées ou de certains domaines précis (mathématiques et sciences), on ne connaît pas de pénuries de personnel permanent. Les enseignants du Québec sont regroupés en deux grandes centrales syndicales, l'une francophone qui comprend 80 000 membres, l'autre anglophone qui sert 9 000 syndiqués. Trois enjeux ont fait l'objet des dernières négociations entre les employeurs et les syndicats et ont été résolus, en tout ou en partie, à la satisfaction des deux parties : l'équité salariale entre hommes et femmes et par comparaison avec d'autres catégories similaires d'emplois, la diminution du nombre d'enseignants à statut précaire et la réduction de la

taille des groupes d'élèves dans chaque classe à l'éducation préscolaire et au primaire. L'autonomie grandissante que connaissent les établissements scolaires a pour objet de rapprocher l'école de son milieu, de tirer profit du patrimoine culturel local et régional, de susciter l'engagement de la communauté dans la chose scolaire et, dans certains cas, d'adapter la formation aux besoins des entreprises. Toutefois, une trop grande décentralisation peut devenir source d'inégalités entre des régions diversement nanties en fait de ressources économiques et de patrimoine culturel. En outre, les changements pédagogiques en cours permettront d'améliorer la réussite des élèves et d'adapter la formation en fonction de l'évolution du marché du travail. L'adoption d'une approche par compétences, qui est au cœur de ces changements, ne peut cependant tenir ses promesses sans l'invention d'outils d'évaluation et sans une formation et un perfectionnement appropriés du personnel enseignant. Un budget important a été alloué au perfectionnement des enseignants en exercice pour leur permettre de s'approprier les données de la réforme. Les programmes universitaires de formation initiale ont été refaits. Toutefois, des adaptations, tant dans les contenus que dans les approches et les pratiques de formation et de perfectionnement, sont à prévoir. Leur nature et l'évaluation de leurs effets devront faire l'objet d'entente entre les partenaires : le ministère de l'Éducation, les milieux scolaires et les universités.

Chapitre 3. Attirer des individus capables dans la profession enseignante

À l'exception des universités œuvrant en région les facultés et les départements des sciences de l'éducation n'ont pas de difficultés à attirer des candidats à leurs programmes. Des 20 000 demandes qui leur sont faites bon an mal an, seulement le quart des candidats, en majorité des femmes, est accepté. Certains domaines, comme les mathématiques, les sciences et les langues secondes ne réussissent cependant pas à recruter un nombre suffisant de candidats. Il faut obligatoirement être titulaire d'un baccalauréat d'enseignement délivré par une faculté ou un département de sciences de l'éducation pour avoir accès à la profession enseignante. Les étudiants munis d'un baccalauréat spécialisé, délivré par une faculté disciplinaire, doivent suivre une formation théorique et pratique en pédagogie équivalente à deux années et demie d'études complémentaires. Les jeunes femmes qui poursuivent une formation à l'enseignement disent s'engager dans la profession pour des raisons généralement associées à l'enrichissement personnel que permet le contact avec les enfants, alors que les jeunes hommes, surtout ceux qui se destinent à l'enseignement secondaire, le font pour des motifs de réalisation de soi sur le plan intellectuel et pour l'obtention d'un statut social. Il est difficile d'établir un lien direct entre cet attrait différencié qu'exerce la profession sur les femmes et les hommes et le système de rémunération en usage. En effet, qu'ils enseignent au primaire ou au secondaire, il n'y a pas de différence de rémunération entre les femmes et les hommes titulaires du même diplôme et ayant le même nombre d'années d'ancienneté dans l'enseignement. Et pour un temps de travail en moyenne moindre, le revenu annuel des enseignants québécois se compare avantageusement à la moyenne de celui de leurs collègues des pays de l'OCDE. Une hypothèse reste à vérifier : le personnel enseignant québécois serait plus scolarisé que la moyenne du personnel enseignant des pays de l'OCDE.

Chapitre 4. Former, perfectionner et certifier les enseignants

La formation des maîtres a connu d'importants changements durant les 40 dernières années. Jusqu'à la fin des années 60, les enseignants étaient formés dans les écoles normales. Au début des années 70, le gouvernement du Québec a pris la décision de fermer ces dernières et de confier la responsabilité de la formation des enseignants aux universités par l'entremise des facultés et départements des sciences de l'éducation nouvellement créés. L'argument principal avancé à cette époque était de donner aux enseignants une formation plus scientifique qui devait prendre le pas sur une formation purement pratique, tournée vers l'apprentissage de trucs et de recettes. Si le transfert de la formation des maîtres à l'université a permis de hausser la qualification du personnel enseignant, cela a cependant engendré un certain nombre de difficultés que les critiques n'ont pas manqué de soulever au cours des années 70-90. Des critiques venant de toutes les instances qui ont réclamé des changements au dispositif de formation à l'enseignement. Les modifications souhaitées se sont produites au début des années 90 avec l'avènement d'une importante réforme qui a engagé le système de formation des maîtres dans la voie de la professionnalisation. Cette réforme s'est réalisée en deux temps. Durant la première phase, on a augmenté la durée de la formation de trois à quatre ans et l'on a intégré un minimum de 700 heures de stages dans les écoles. La seconde phase a consisté à adapter les dispositifs de formation aux changements effectués dans les écoles primaires et secondaires et à élaborer un référentiel de douze compétences professionnelles. Cette réforme déborde largement la

dimension purement curriculaire. Elle a, en effet, entraîné la création de nombreuses instances décisionnelles ou de conseil : table renouvelée de concertation regroupant le ministère de l'Éducation et les universités; tables régionales de concertation ou de suivi de la réforme auxquels siègent des représentants du ministère de l'Éducation, des organismes scolaires, des enseignants et des universités; Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement et Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, lesquels comités ont été enchâssés dans la Loi sur l'Instruction publique lors des modifications de 1997. La réglementation sur l'autorisation d'enseigner a aussi été revue la même année. La réforme de 1994 a également permis de réguler le marché de l'emploi en adaptant l'offre de diplômés à la demande du milieu scolaire. Par ailleurs, elle a nommément désigné les facultés des sciences de l'éducation comme maîtres d'œuvre des programmes de formation à l'enseignement qui font appel à la contribution de nombreuses facultés disciplinaires. Bref, c'est une refonte du système de la formation des maîtres dans son entier qui a été implantée au cours de la dernière décennie. Cependant, bien que plusieurs des changements apportés aient été perçus très positivement par les milieux scolaires, il n'en demeure pas moins que les acquis de cette réforme sont encore fragiles. S'engager dans une perspective de professionnalisation, c'est rendre le milieu scolaire partenaire à part entière de la formation. Or, la culture de partenariat entre les milieux scolaire et universitaire reste à bâtir et représente le défi majeur des prochaines années.

Chapitre 5. Recruter, sélectionner et affecter les enseignants

De 1975 à 1995, le Québec a connu des surplus d'enseignants. Cela a entraîné, pour les jeunes diplômés des facultés des sciences de l'éducation, un passage obligé par une longue période de travail à temps partiel et à statut précaire. Durant cette période, les universités ont donc formé des enseignants qui ont connu une longue période d'insertion professionnelle. Cette situation n'était évidemment pas de nature à attirer les meilleurs candidats et à valoriser la profession. Cependant, les prévisions concernant les départs à la retraite de nombreux enseignants laissaient présager des besoins importants vers la fin des années 90 et pour la décennie suivante. C'est pourquoi les universités ont accepté, au milieu des années 90, de continger l'admission aux programmes de formation afin de mieux réguler l'offre et la demande et d'attirer des candidats de qualité dans le domaine de l'enseignement. Ces mesures de contrôle ont eu un certain effet et ont permis de restreindre de deux fois et demie l'offre de diplômés. Malgré cette stratégie importante qui a contribué à diminuer la durée de l'insertion professionnelle pour les sortants des programmes de formation à l'enseignement, il faut encore compter, dans le plus optimiste des cas, au moins deux ans avant qu'un jeune diplômé obtienne sa permanence. Habituellement, le diplômé doit d'abord franchir l'étape de l'évaluation en vue de voir son nom inscrit sur la liste de suppléance; puis, viendront les moments de suppléance occasionnelle dans différentes classes et écoles; ensuite, ce seront les contrats à temps partiel et l'accès à la liste de priorité pour enfin obtenir un contrat à temps plein et, éventuellement, la permanence. Ce processus s'étale encore sur plusieurs années, même si la période actuelle de recrutement est la meilleure que l'on ait connue depuis vingt ans et qu'elle arrivera à son terme vraisemblablement en 2003 pour l'enseignement primaire et en 2006 pour l'enseignement secondaire. La situation de rareté des emplois a rendu difficilement applicable le mécanisme instauré au cours des années 1970. Ce dernier prévoyait qu'au sortir de leur formation les nouveaux diplômés passaient par un stage probatoire équivalent à deux années d'enseignement à temps plein. Étant donné la grande difficulté pour ces candidats d'obtenir la possibilité d'enseigner sur une base régulière au cours des premières années suivant l'obtention de leur diplôme, il a été décidé de retirer cette mesure, qui a été remplacée par une formation initiale allongée à quatre années et une hausse significative du temps alloué à la formation pratique. Les nouveaux diplômés de la réforme des années 90 obtiennent donc, au terme de leur formation, leur brevet d'enseignement, c'est-à-dire une autorisation permanente d'enseigner, et non un permis provisoire comme c'était le cas auparavant. Devant le besoin de recrutement important de nouveaux candidats à la fin des années 90, les commissions scolaires ont été invitées par le ministère de l'Éducation à mettre sur pied diverses mesures de soutien à l'insertion professionnelle (journées d'information, mentorat, formation continue, etc.). Cependant, ces mesures d'accueil et d'encadrement des novices ont connu des effets mitigés compte tenu que les commissions scolaires avaient d'autres priorités à ce moment-là et qu'elles disposaient de budgets fort limités pour les implanter. L'organisation du travail dans les écoles, fortement encadré par les différentes conventions collectives nationale et régionales ou locales, constitue un enjeu de taille pour la professionnalisation de l'enseignement. Et l'insertion professionnelle des jeunes enseignants, qui en est un des aspects importants,

demeure un problème non résolu. Ces enseignants sont souvent aux prises avec des tâches lourdes et avec des groupes difficiles. On constate des signes d'épuisement professionnel, voire d'abandon de la carrière dans ce groupe d'âge, puisque les conventions collectives favorisent l'ancienneté et que les jeunes enseignent souvent aux groupes les plus difficiles et accomplissent les tâches les plus exigeantes. Pour assurer plus de souplesse dans l'organisation du travail et suppléer au manque de personnel, le critère de capacité a été défini et inséré dans les conventions collectives. Ce critère permet aux enseignants formés dans une discipline d'obtenir l'autorisation d'enseigner dans un autre champ moyennant une formation minimale. Certains se demandent si le critère de capacité qui définit les compétences que doit posséder un enseignant pour travailler dans un nouveau champ correspond actuellement aux idéaux de valorisation de la profession. En période de pénurie d'enseignants, d'aucuns seraient tentés de faire des compromis sur la compétence de ceux qui doivent être recrutés. En effet, on doute parfois qu'il soit toujours réaliste de penser que seuls les enseignants dûment agréés peuvent avoir le droit d'enseigner dans les écoles. Si ce n'est pas le cas, doit-on nécessairement ouvrir les portes de la profession à des personnes à peine formées dans un secteur donné ? C'est là le paradoxe qui émerge quand la réalité (le besoin d'enseignants) est confrontée à l'idéal de formation (la professionnalisation). Doit-on, autrement dit, diminuer les exigences et sacrifier l'idéal de la professionnalisation chaque fois que les besoins pressent ?

Chapitre 6. Retenir des enseignants de qualité dans les établissements

Les enseignants quittent la profession pour des raisons habituelles encadrées par la Loi du travail et les conventions collectives nationale et régionales de travail : départ à la retraite à l'âge normal (60 ans) ou de façon anticipée (à partir de 55 ans), maladie et épuisement professionnel, perfectionnement, congés parentaux, etc. Le ministère de l'Éducation et les organismes scolaires réfléchissent actuellement aux mesures à adopter pour limiter les déplacements des enseignants des régions vers les grands centres urbains, des écoles des milieux défavorisés vers celles des milieux moyens ou aisés, des classes d'élèves en difficulté vers celles d'élèves qui réussissent bien. À l'entrée dans la profession, les enseignants subissent habituellement une évaluation, généralement sous forme de tests de maîtrise de la langue d'enseignement et d'entrevue. Par la suite, selon les milieux, les enseignants, avant d'obtenir leur permanence, peuvent être évalués avant d'obtenir un autre contrat. Pour les enseignants permanents, l'évaluation n'est pas systématique si on n'a aucune raison de douter qu'ils font bien leur enseignement et maintiennent la discipline dans leur classe. D'une manière indirecte qui varie d'une commission scolaire à l'autre, les enseignants expérimentés se voient confier la responsabilité de superviser leurs futurs collègues qui font un stage dans leur classe. Certains parmi eux participent à des recherches menées en collaboration avec des formateurs universitaires. Il n'existe aucune mesure nationale, puisque cette responsabilité appartient aux employeurs scolaires, pour venir en aide aux enseignants souffrant d'une incompétence pédagogique, laquelle est difficile à déterminer étant donné que les enseignants ne font pas l'objet d'une évaluation systématique tout au long de leur carrière. Sur le plan salarial, un enseignant normalement scolarisé (17 années de scolarité ou l'équivalent d'un « bac + 4 ») touche annuellement 36 196 \$ CA à son entrée dans la profession et atteint le plafond de l'échelle salariale au bout de quinze ans d'exercice avec un revenu de 62 475 \$ CA sujet à indexation.

Chapitre 7. Principaux défis et préoccupations des partenaires

Cinq groupes de partenaires importants ont été rencontrés pour répondre aux questions des rédacteurs du présent rapport :

- les membres du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE);
- les chercheurs et formateurs universitaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE);
- les directeurs et directrices des services des ressources humaines des commissions scolaires;
- les représentants de la Confédération des syndicats du Québec (CSQ);
- les membres de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE).

Il ne s'agit pas ici de reproduire ni de résumer les préoccupations et les suggestions des partenaires, mais de relever ce qui semble être la trame de fond de ce qui a été dit et que corroborent les données de nombreux travaux qui ont alimenté la rédaction du présent rapport. Ainsi, la profession enseignante au Québec est une

profession en santé. Si elle fait l'objet de certaines préoccupations, c'est parce qu'elle interpelle tout un chacun et touche aux fondements mêmes de la société, de la place qu'y occupe chaque groupe d'acteurs et du devenir des individus. C'est également parce que la profession enseignante réunit autour d'elle des partenaires qui n'ont pas, historiquement, l'habitude de se réunir, des acteurs qui, en somme, la voient chacun sous une de ses facettes, la décrivent par un langage et en fonction de centres d'intérêt et de contraintes qui leur sont propres : le ministère de l'Éducation, les organismes scolaires, les directions des écoles, les syndicats d'enseignants, les parents, les étudiants et les élèves. Les changements qui se succèdent apportent leur lot d'inquiétudes, bouleversent les routines, mettent en cause les approches et les pratiques, menacent les identités professionnelles, toujours fragiles. L'intervention parfois d'acteurs peu renseignés sur ce qui se fait ou ne se fait pas dans les écoles ou dans la formation des maîtres, qu'ils soient critiques à tout vent, journalistes en quête de sensation, ou encore vendeurs de recettes didactiques ou technologiques, nuit à la sérénité dont ont besoin les enseignants pour affronter quotidiennement les difficultés de la classe.

Les propos tenus par les partenaires, les préoccupations et les suggestions qu'ils ont exprimées, les débats et les controverses que la profession enseignante a suscités dans le passé et suscitera toujours montrent que celle-ci est et restera une profession en devenir. Davantage, donc, un projet qui se nourrit du développement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage et des changements sociaux, économiques, technologiques et idéologiques, sans oublier les polémiques qu'ils suscitent, qu'un objet dont on peut fixer, une fois pour toutes, la définition, la mission, l'éthique, les paramètres de pratique, la formation nécessaire de même que les modes et les méthodes de son exercice. C'est une activité vitale pour la société, le sang qui coule dans ses veines et assure son maintien, sa régénérescence et son prolongement à travers les générations. Elle interpelle autant le citoyen le plus humble que le notable, le politicien ou l'intellectuel. Et, pour cette raison, elle suscitera toujours débats et passions. Si on les écoute bien, si on dépasse les frontières du langage propre à chacun, les partenaires consultés disent que la profession enseignante a besoin d'hommes et de reconnaissance sociale. Pour son équilibre, pour sa survie et le maintien des valeurs démocratiques qui doivent trouver leur éclosion dans la formation et l'épanouissement des citoyens indépendamment de leurs traits particuliers, aucune société n'acceptera de confier l'éducation de ses membres aux femmes ou aux hommes seulement. Aucune société n'admettra que ceux et celles à qui revient cette charge souffrent de déconsidération. Il est donc important de maintenir des lieux de concertation qui feront en sorte qu'un langage commun et des règles de fonctionnement fassent l'objet d'entente entre les partenaires. Ces échanges permettront que la profession enseignante soit davantage reconnue comme institution et que la mission de cette dernière, sa constitution, ses modes de fonctionnement et ses acteurs soient déterminés afin d'éviter qu'elle se balance au gré des débats et des passions, qu'elle repousse des candidats et des candidates valables de ses rangs et qu'elle souffre de discrédit. Pour la maintenir en santé et lui assurer le minimum de sérénité nécessaire à son exercice, les débats dont elle fait l'objet, les controverses qui s'en prennent à elles, les emballements qui animent ses acteurs doivent trouver des lieux d'expression et être alimentés par des recherches qui suivent de près l'évolution des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage et sur le travail enseignant. Certains universitaires souhaiteraient que de tels dialogues et de telles recherches se fassent dans le contexte d'un organisme officiel, tel un observatoire de la profession, ou qu'ils soient organisés par lui, ce qui constituerait un élément tangible de l'institutionnalisation de la profession. Il faut retenir des propos des acteurs relatés à cet égard qu'ils constituent autant d'appels à la collaboration et au partenariat, ce qui est souhaitable pour la profession enseignante, quelle que soit la forme que prennent ces partenariats.

AVANT-PROPOS

Le premier chapitre du présent rapport trace à grands traits un portrait du contexte national, des actions entreprises par l'État et au sein des organismes scolaires, de même que les facteurs qui les motivent. Le deuxième donne une description du système scolaire, présente les effectifs scolaires et décrit certaines caractéristiques du personnel enseignant et de ses organisations. Il fait une synthèse des plus importants questionnements et des plus importantes préoccupations que l'on trouve en ces temps de changement. La profession enseignante est assez convoitée au Québec et le troisième chapitre tente de circonscrire ce qui y attire des candidats valables ou est susceptible de le faire. Le quatrième s'intéresse à la formation initiale des futurs enseignants, présente les programmes de formation, esquisse les changements importants en cours et les défis à relever par les universités dans ce domaine. Le cinquième chapitre porte sur le processus de recrutement, de sélection et d'affectation, sur les mécanismes d'engagement et d'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Le sixième chapitre traite de la question de la rétention du personnel enseignant, rétention qui, dans le contexte québécois, ne pose pas de véritables problèmes. Le septième chapitre consiste en une synthèse des résultats des consultations auprès des partenaires et dégage la trame de fond de leurs préoccupations et suggestions. Enfin, rappelons que le présent rapport ne traite que de la situation du personnel enseignant qui travaille auprès des élèves du secteur des jeunes, soumis à la scolarisation obligatoire. Il exclut donc celle du personnel enseignant affecté au secteur des adultes et à celui de la formation professionnelle.

Chapitre 1

Contexte national

1. Près de 30 ans après la modernisation de son système d'enseignement, le Québec entame une nouvelle phase de réflexion, de réévaluation et de changements qui touche à des aspects aussi divers que les finalités de l'éducation et les priorités en matière de formation, la gestion des ressources et le partage des responsabilités aux échelons national et local, les programmes et manuels scolaires et les approches pédagogiques. Comme partout ailleurs, la réussite des réformes repose en bonne partie sur la qualité du personnel enseignant, son intérêt pour la profession, son engagement, sa formation, son perfectionnement. Pour mieux comprendre la situation du personnel enseignant et les transformations du système éducatif québécois, il importe d'esquisser les principales caractéristiques du contexte national.
2. Pendant les années 60 et 70, le Québec s'est surtout concentré – sans concession en ce qui concerne la qualité de l'enseignement et de la formation – sur la solution de la question de l'accessibilité des études : création d'un ministère, représenté dans toutes les régions, et du Conseil supérieur de l'éducation, fondation de nouveaux établissements d'enseignement primaire*, secondaire et postsecondaire, refonte des programmes et des manuels scolaires, transfert de la formation du personnel enseignant de l'école normale à l'université. Une fois passée la phase d'édification d'un système moderne, dans ses structures administratives et pédagogiques comme dans ses ressources humaines et son fonctionnement, commence, dès le milieu des années 70, une longue période de débats, d'évaluations et d'ajustements (CSE, 2001, p. 17) qui aboutit à la tenue de deux périodes d'états généraux sur l'éducation (1986 et 1995-1996). Les travaux de ces derniers ont conduit les instances du ministère de l'Éducation* (MEQ, 1997a) à prendre une série de mesures pour améliorer et rationaliser la gestion de l'éducation : réduction du nombre de commissions scolaires* et regroupement de celles-ci sur une base linguistique (francophones et anglophones) plutôt que religieuse; accroissement de l'autonomie accordée à l'école, notamment par la création d'un conseil d'établissement*, présidé par un parent; réforme de la formation professionnelle et technique; élargissement de l'accès à la formation continue (CSE, 2001, p. 28). C'est dans ce paysage, marqué, entre autres, par une période de restrictions budgétaires, que le ministère de l'Éducation a été amené à redéfinir la mission de l'école et le rôle du personnel enseignant et à se doter d'un plan stratégique pour atteindre les objectifs fixés.
3. La mission de l'école est *d'instruire, de qualifier et de socialiser* les jeunes générations qui la fréquentent. Toutefois, bon nombre d'adolescents quittent l'école avant d'obtenir le diplôme d'études secondaires. Pourtant ce diplôme était considéré, il y a plus de 50 ans déjà (Mellouki, 1989, p. 192; Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, 1963), comme le seuil de la formation culturelle et professionnelle sans lequel les jeunes ne pourraient sans difficulté s'intégrer à la société et s'insérer dans le marché de l'emploi. Le milieu du travail d'aujourd'hui n'a d'ailleurs plus grand-chose à voir avec celui des années 50 et 60, tant il a été le théâtre de transformations profondes, rapides et constantes. Il s'agit d'un marché soumis aux standards de la concurrence mondiale et où le savoir et la compétence deviennent les atouts de la réussite économique et de l'autonomie individuelle et collective. C'est dans cette conjoncture que le Québec s'est donné cinq grandes priorités en matière d'éducation dans son plan stratégique 2000-2003 : (1) l'accroissement du taux de réussite des élèves et des étudiants; (2) la qualification des personnes selon leurs aptitudes, en vue de leur intégration durable au marché du travail et de leur insertion sociale; (3) l'adaptation des programmes d'études en fonction des exigences du monde actuel et de l'évolution du marché de l'emploi; (4) l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience du système éducatif en mettant l'accent sur les résultats, la reddition de comptes et la transparence de la gestion publique; (5) l'engagement des universités à poursuivre l'amélioration de leur performance (MEQ, 2001g, pp. 15-17; 2001b, p. 9). Ces priorités, dont l'importance, on le verra, varie aux yeux des acteurs et du public et en

* À leur première apparition dans le texte, les termes marqués d'un astérisque (*) sont définis dans le glossaire.

fonction de la perception que l'on a de l'école et de son rôle, ont des incidences plus ou moins directes sur le personnel enseignant.

Le ministère de l'Éducation est déjà engagé dans la réalisation de son plan stratégique. Par exemple, les programmes d'études de l'école primaire ont été révisés et mis en vigueur en septembre 2000. Ceux de l'enseignement secondaire* sont en expérimentation dans certaines écoles, et leur implantation dans l'ensemble des établissements sera obligatoire en septembre 2005. La révision des approches pédagogiques et des programmes de formation à l'enseignement a fait l'objet d'un document ministériel (MEQ, 2001a) sur la base duquel les universités ont procédé à certains réajustements qui sont entrés en vigueur au plus tard à l'automne 2003.

4. Pour mieux comprendre les décisions et les orientations prises en matière d'éducation, on peut évoquer au moins trois grands phénomènes, qui s'observent dans la plupart des pays occidentaux : la baisse du taux de natalité et des effectifs scolaires depuis les années 70, les récessions économiques et les compressions qu'elles ont imposées aux budgets de l'État; la mondialisation de l'industrie et du commerce et l'émergence d'une société du savoir.

Même si les comparaisons dans le temps peuvent prêter à interprétations, on peut dire que le Québec compte aujourd'hui moins d'élèves et plus d'enseignants qu'il y a 30 ans. En 1971, plus d'un million et demi d'écoliers fréquentaient les écoles primaires et secondaires publiques, lesquelles employaient un peu plus de 70 000 enseignants¹. Actuellement, on y recense un peu plus d'un million de jeunes sous l'encadrement pédagogique de plus de 77 000 enseignants permanents et non permanents, sans compter plus de 16 000 enseignants d'appoint². Converti en équivalence au temps plein, le corps enseignant compte près de 1 000 membres aujourd'hui de plus alors qu'il y a près d'un demi-million d'enfants de moins dans les écoles³. La décroissance des effectifs scolaires s'explique par la baisse significative de l'indice synthétique de fécondité⁴ qui est passé de 3,42 en 1964, année de naissance de la cohorte d'enfants qui a accédé à l'école en 1970-1971, à 1,63 en 1994, année de naissance de celle qui a fait son entrée scolaire en 1999-2000. Ce taux est actuellement (2000) de 1,43. Et si la décroissance démographique n'a pas entraîné *ipso facto* la réduction de l'effectif enseignant, c'est principalement en raison des droits acquis en matière de sécurité d'emploi, d'une augmentation du taux de scolarisation au secondaire durant les années 1970 et, enfin, de la diminution du rapport maître-élèves, lequel est passé de 22,6 à 14,4 élèves par enseignant⁵ entre 1971 et 2000. Dans une conjoncture de mondialisation et d'émergence d'une société du savoir, ce phénomène – maintien de l'effectif enseignant malgré la baisse importante du taux de fécondité – représentera l'occasion pour le ministère de l'Éducation de revoir sa politique de renouvellement, de perfectionnement et de formation du personnel enseignant.

5. Cette politique s'inscrit dans la droite ligne d'une volonté de développement des ressources humaines comme source de progrès pour la nation. En effet, dès les années 40 et 50, des intellectuels québécois soutenaient que l'avenir de la nation réside dans l'exploitation rationnelle de son capital humain, ce réservoir de talents et de compétences dont le développement et la gestion devaient être confiés à l'État (Dion, 1945; Tremblay, 1943, 1955). La Révolution tranquille* des années 60 a permis au Québec de

¹ On dénombrait 1 523 252 élèves et 70 364 enseignants. Voir Mellouki et Melançon (1995, p. 300, 313, 329).

² Les données exactes sur les effectifs et le personnel enseignant des écoles primaires et secondaires – secteurs des jeunes et des adultes en formation générale et secteur de la formation professionnelle – se lisent comme suit : 1 027 047 élèves, 77 159 enseignants permanents et non permanents et 16 699 enseignants d'appoint. Converti en équivalence au temps plein, le corps enseignant compte 71 273 membres. Ces statistiques ne comprennent pas les élèves et les enseignants des écoles autochtones. Voir MEQ (2001d, p. 49, 177, 182-184).

³ Les données exactes sur les effectifs et le personnel enseignant des écoles secondaires – secteurs des jeunes et des adultes en formation générale et secteur de la formation professionnelle – se lisent comme suit : 1 027 047 élèves, 77 159 enseignants permanents et non permanents et 16 699 enseignants d'appoint. Converti en équivalence au temps plein, le corps enseignant compte 71 273 membres. Ces statistiques ne comprennent pas les élèves et les enseignants des écoles autochtones. Voir MEQ (2001d, p. 49, 177, 182-184).

⁴ Les données sur la fécondité proviennent de l'ISQ (2001, tableau 402).

⁵ Le rapport maître-élèves est obtenu en divisant l'effectif des élèves par le nombre d'enseignants en équivalence au temps plein. Pour le rapport enseignant-élèves en 1970-1971, voir Mellouki et Melançon, 1995, p. 328; celui de 1999-2000 a été calculé à partir des données du MEQ (2001d, p. 49, 177, 182-184).

restructurer et de renforcer l'appareil d'État, de prendre en charge les leviers économiques, le contrôle, l'organisation et la gouvernance de son système éducatif. C'était également le moment d'une prise de conscience de la nécessité de nouer des liens culturels et commerciaux avec l'étranger, notamment par l'entremise de bureaux de délégation dans des pays européens, africains et sud-américains, et de la signature d'ententes de coopération et de commerce. Durant les années 80 et 90, les entreprises québécoises se taillent une place au sein de la concurrence mondiale, grâce à leur dynamisme, à leur savoir-faire, à leur compétence et au soutien logistique et financier de l'État, dans des domaines comme le transport terrestre et aérien, les finances, l'ingénierie, l'énergie hydroélectrique, l'informatique, la médecine, la communication, l'enseignement postsecondaire et la recherche universitaire. C'est dans cette même veine que, dès la fin des années 80, le Québec commence à doter ses écoles et ses universités de micro-ordinateurs et, la décennie suivante, à les brancher sur Internet, les ouvrant ainsi sur le monde et sur le savoir de pointe.

6. Dans ce contexte, trois grandes actions gouvernementales ont été entreprises en vue du renouvellement du personnel et de l'amélioration de sa qualification : (1) la hausse de la durée de la formation initiale, qui est passée de trois à quatre ans en 1994; (2) la mise sur pied, en 1997, d'un programme de prise de retraite anticipée sur une base volontaire pour les enseignants qui remplissaient certaines conditions relatives à l'âge et à l'ancienneté et l'accord sur la mobilité du personnel excédent; (3) l'élaboration d'orientations pédagogiques s'inspirant des standards internationaux de qualification de la main-d'œuvre, tournés notamment vers la maîtrise des compétences et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication à des fins d'enseignement. Ces orientations ont donné lieu à une révision des programmes universitaires de formation des nouvelles recrues et à un plus grand nombre d'activités de perfectionnement du personnel sur la réforme.
7. En dehors des prises de position publiques résumées au paragraphe suivant, certaines données provenant d'enquêtes internes menées par le ministère de l'Éducation ou de sondages d'opinion donnent quelque idée du degré de satisfaction de certains acteurs ou du public à l'endroit du système éducatif ou vis-à-vis de certains de ses aspects. Ainsi, on peut citer, à titre d'exemple, le sondage mené au mois d'août 2002 auprès d'un échantillon représentatif de la population canadienne qui montre que plus des deux tiers (68 %) des Québécois sont dans l'ensemble très satisfaits ou satisfaits de leur système d'éducation, comparativement à 57 % dans le reste du Canada. Seul le système scolaire des provinces des Prairies reçoit un niveau de satisfaction un peu plus élevé (72 %) que celui du Québec (Presse canadienne et Léger marketing, 2002). Un sondage effectué en janvier 2003 par la firme Léger Marketing au compte de la Presse canadienne montre que le personnel enseignant bénéficie de la confiance de 88 % des citoyens. Les Canadiens font davantage confiance à leurs enseignants qu'aux policiers, aux juges, aux notaires, aux banquiers, aux prêtres ou aux hauts fonctionnaires, etc. De plus, les résultats d'un questionnaire distribué à 1 819 membres votants des conseils d'établissement, dont plus de la moitié étaient des parents d'élèves, indiquent un degré moyen de satisfaction vis-à-vis du système éducatif québécois (MEQ, 2002b, p. 50).
8. Pour les raisons historiques sommairement évoquées plus haut, l'éducation a toujours figuré, particulièrement depuis les années 60, sur la liste des priorités de l'État québécois et a bénéficié d'investissements comparables, sinon supérieurs, à ceux que l'on observe dans les autres provinces canadiennes, aux États-Unis et dans les pays de l'OCDE. Évidemment, comme dans le reste du monde, le budget global consacré à l'éducation a suivi la courbe d'évolution du PIB, des recettes et des dépenses de l'État, des déficits et de la volonté d'atteindre l'équilibre budgétaire. En 1981-1982, la charge globale d'éducation⁶ représentait 9,6 % du PIB du Québec, donc davantage que dans le reste du Canada (7,0 %), l'Ontario (6,8 %), sa voisine mieux nantie, et les États-Unis (6,9 %). Seules les provinces canadiennes de l'Atlantique réservaient une part plus importante du PIB à l'éducation (10,9 %). En 2000-2001, la charge globale d'éducation est passée à 7,4 % au Québec, à 6,3 % dans le reste du Canada, à 5,9 % en Ontario, à 6,9 % aux États-Unis et à 8 % dans les provinces de l'Atlantique. En 1994 et en 2000, les pays membres

⁶ La charge globale d'éducation comprend les dépenses de fonctionnement et d'immobilisation des établissements des réseaux publics et privés de tous les ordres d'enseignement, les dépenses de gestion du Ministère, la contribution de l'État aux régimes de retraite du personnel, l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement. Voir MEQ (2002a, tableau 1.1, note 1).

de l'OCDE consacraient en moyenne 5,9 % et 5,8 % de leur PIB à l'éducation, contre 8 % et 7,6 % au Québec⁷. On verra dans le deuxième chapitre du rapport la part qui revient dans ce budget à l'enseignement primaire et secondaire.

9. Parce qu'elle a pour mission fondamentale de former le citoyen, de transmettre aux générations présentes et futures l'héritage du passé et de contribuer ainsi à l'édification et à la conservation de l'identité collective, l'éducation a de tout temps capté l'intérêt et, à certains moments où elle était soumise à d'importants changements, soulevé les passions des différentes couches de la population. L'attention qui lui est portée n'est pas à l'abri des modes de pensée et des idéologies. Certains s'en prennent à ses orientations normatives ou à ses finalités, aux valeurs qu'elle véhicule ou qu'elle est censée véhiculer; d'autres à ses contenus, à ses approches ou à son efficacité; d'autres encore au personnel qui en a la responsabilité, à sa qualification et à son rôle. Toutefois, on peut résumer en trois tendances les prises de position à l'endroit de l'école. En premier lieu, il y a ceux, d'obédience néolibérale, qui plaident pour le désinvestissement de l'État et, par conséquent, pour une grande libéralisation du système éducatif et une étroite relation entre les contenus des programmes, les approches pédagogiques et les besoins du marché du travail⁸. En deuxième lieu, il y a les conservateurs et nostalgiques, qui souhaitent que l'école publique soit moins soumise aux diktats des entreprises et plus centrée sur la transmission des grandes synthèses de la culture humaniste⁹ comme le furent les collèges classiques d'antan et comme le sont encore en un sens les écoles privées¹⁰. Ceux-là ne souhaitent pas que l'objectif de généraliser l'accès à l'école prime plutôt que sa fonction de former une élite, comme si la réalisation de cet objectif allait à l'encontre de l'accomplissement de cette fonction. Et si l'école, à leurs yeux, a failli à sa fonction première, la responsabilité incombe à un personnel enseignant mal formé et vieillissant. Enfin, il y a ceux pour qui l'école, même si elle n'est pas et ne sera peut-être jamais parfaite, constitue une institution sociale qui, de ce fait, doit s'adapter aux besoins de la collectivité, lesquels sont démocratiquement définis, dans le respect du droit de tous à l'accès à l'éducation (Mellouki et Gauthier, 1999; Mellouki, 1999). Quant au personnel enseignant, il est plus scolarisé qu'autrefois et, sur le plan de l'âge, comparable aux autres catégories professionnelles (Mellouki et Melançon, 1995, p. 273).

⁷ Les données sur les pays de l'OCDE et le Québec proviennent, pour 1994, du ministère de l'Éducation du Québec (2001e, tableau contexte 3). Les données sur les pays de l'OCDE, pour 2000, sont tirées d'un document de l'OCDE (2001, p. 66-67). Celles qui concernent les dépenses du Québec, en 1999-2000, proviennent du MEQ (2002a, p. 17).

⁸ On peut donner comme exemple de cette tendance les travaux de Clermont Barnabé (1997) dont le plus récent ouvrage est *La gestion totale de la qualité en éducation*.

⁹ Voir les articles de Bissonnette publiés dans le quotidien *Le Devoir* au cours de la décennie 1990; ceux de Larose parus dans le quotidien *Le Devoir* et la revue *Arguments* en 1998 et en 1999; de même que les textes de Nicole Gagnon, de Jean Gould, de Gilles Gagné et de Jean Larose (1999) publiés dans le collectif *Main basse sur l'éducation*.

¹⁰ L'exemple que l'on peut citer des travaux de cette tendance est le collectif dirigé par Gilles Gagné (1999) *Main basse sur l'éducation*, et l'ouvrage de Balthazar et Bélanger (1989), *L'école détournée*.

Chapitre 2

Le système scolaire et le corps enseignant

10. Le présent chapitre a pour objectif de présenter les principales caractéristiques du système scolaire et du corps enseignant. Il y sera question de l'organisation scolaire et de la division des responsabilités entre ses trois paliers administratifs, des réformes entreprises en éducation, de la morphologie du corps enseignant et de ses organisations. La conclusion du chapitre dégagera les tendances qui semblent se dessiner ou les préoccupations qui s'expriment sur ces plans.

Organisation scolaire

11. Le système scolaire du Québec comprend trois ordres d'enseignement (voir annexe 6) : l'éducation préscolaire* et l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, ainsi que l'enseignement supérieur qui comprend l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire. La fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans révolus (LIP, art. 14). L'éducation préscolaire n'est pas obligatoire et elle est offerte aux enfants âgés de 4 ou 5 ans selon le cas. L'enseignement primaire est d'une durée de six ans, regroupés en trois cycles de deux ans chacun, et l'accès y est obligatoire dès l'âge de 6 ans. L'enseignement secondaire s'échelonne sur cinq ans répartis en deux cycles : le premier, de trois ans, offre des programmes de formation générale; le second, de deux ans, des programmes de formation générale et professionnelle. L'enseignement collégial comprend deux voies de formation : une formation technique de trois ans, conduisant généralement au marché du travail, et une formation préparatoire, de deux ans, débouchant habituellement sur l'enseignement universitaire. Celui-ci est structuré en trois cycles : le premier, de trois ou quatre ans, prépare à l'obtention d'un baccalauréat*; le deuxième, à une maîtrise après deux années d'études; le troisième, à un doctorat à la suite de trois années d'études et de recherche.
12. L'organisation du système scolaire du Québec comporte trois paliers administratifs et pédagogiques : (1) une administration centrale formée du ministère de l'Éducation et des instances décisionnelles et consultatives qui lui sont liées, (2) une administration intermédiaire représentée par les commissions scolaires et (3) une administration locale constituée des établissements d'enseignement. Les établissements scolaires sont répartis en deux réseaux : public et privé; l'enseignement y est donné en français, en anglais ou en langues autochtones et est destiné aux jeunes et aux adultes. Sur le plan organisationnel, le réseau des écoles privées diffère de celui des écoles publiques en ce sens qu'il ne comporte pas de palier intermédiaire comparable à celui que représentent les commissions scolaires. Les lignes ci-dessous donnent une présentation de chacun des trois niveaux administratifs et une brève description de la division des pouvoirs qui leur incombent.

Ministère de l'Éducation

13. Créé dans le sillage des grands changements des années 60, le ministère de l'Éducation est l'instance gouvernementale qui a charge de veiller à ce que les citoyens, hommes et femmes de toutes origines sociales, géographiques ou ethniques « *bénéficient des services éducatifs dont ils ont besoin pour assurer leur développement personnel et jouer un rôle actif dans la société* » (MEQ, 2001c, p. 11). Le Ministère exerce cinq principales fonctions :
- *L'orientation et la planification des services éducatifs et leur répartition dans les réseaux d'établissements.*
 - *La gestion des ressources et leur attribution aux réseaux d'établissements.*
 - *L'évaluation du système éducatif et de l'atteinte de ses objectifs.*
 - *L'information de la population sur le rendement du système et sur son évolution.*
 - *L'expertise et le conseil auprès du législateur et des responsables politiques* (MEQ, 2001c, p. 11).
14. Le Ministère dispose d'un ensemble d'outils et de mécanismes qu'il met en œuvre dans l'accomplissement de sa mission : (1) des lois et des règlements, y compris ceux portant sur le régime pédagogique propre à chaque ordre d'enseignement, à l'exception de l'enseignement

universitaire; (2) des orientations données au système d'éducation et des normes d'attribution des ressources financières aux organismes et aux établissements scolaires; (3) des programmes d'études de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, secondaire et collégial, ainsi que des examens officiels servant à sanctionner les études secondaires; (4) des données utiles à la gestion et, enfin, (5) des plans de réussite (MEQ, 2001c, p. 11-12). La Loi sur l'administration publique oblige le ministère de l'Éducation, à l'instar de tous les autres ministères et organismes gouvernementaux, à établir un plan stratégique pluriannuel dont le contenu et la démarche doivent se refléter dans les plans stratégiques des commissions scolaires.

Comme on peut le voir dans l'organigramme de l'annexe 1, le ministère de l'Éducation est dirigé par le ministre, qui est secondé par un sous-ministre, lequel est assisté par le secrétaire général, six sous-ministres adjoints, deux directrices générales et un directeur général¹¹. Son champ d'action couvre l'ensemble des secteurs et des services d'éducation et de formation, à l'exception de l'enseignement collégial* et universitaire. Dans cet ensemble, deux grands secteurs – auxquels incombe la gestion de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire et des réseaux – ont un lien direct avec l'objet de ce rapport. Le secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire a autorité dans les champs de la formation générale des jeunes et des adultes, l'adaptation scolaire et les services complémentaires, la sanction des études, les ressources didactiques, la formation et la titularisation du personnel scolaire et les services aux communautés culturelles et à l'école montréalaise. Le secteur des réseaux gère, quant à lui, les greffes et les tribunaux d'arbitrage, les relations du travail, l'enseignement privé et autochtone, le financement et l'équipement scolaire. Enfin, de la Direction générale des régions relèvent les bureaux représentant le Ministère dans onze régions administratives. Ces bureaux sont responsables des services à la population, de la mise en œuvre des orientations ministérielles et de la concertation en tout ce qui a trait au développement régional.

15. En matière d'éducation préscolaire, d'enseignement primaire et secondaire et de formation à l'enseignement, le ministère de l'Éducation assume, comme le résume le tableau 2.1, la majeure partie du financement des écoles publiques et environ 45 % du budget des écoles privées. Lui reviennent également la définition des politiques d'éducation, l'élaboration des programmes de formation générale et professionnelle destinés aux jeunes et aux adultes, de même que l'approbation du matériel didactique. Il est en outre responsable de la définition des orientations générales devant guider la formation initiale et continue du personnel enseignant, de la délivrance et de la révocation de l'autorisation légale d'enseigner, de la négociation des clauses des conventions collectives du personnel qui s'appliquent à l'échelle nationale. Dans la plupart de ces domaines, et selon une tradition qui remonte à sa fondation, le ministère de l'Éducation fait appel à la collaboration d'instances nationales – comités, commissions, tables de concertation –, composées généralement de représentants des milieux de l'éducation, de l'enseignement universitaire, des syndicats d'enseignants, des associations de cadres scolaires, des directions d'écoles, des conseils d'établissement et des parents.
16. Parmi les organismes officiels qui conseillent le ministre de l'Éducation, on peut en signaler cinq qui jouent un rôle important dans les domaines de l'enseignement primaire et secondaire et de la formation du personnel enseignant. Il s'agit du Conseil supérieur de l'éducation* (CSE), de la Commission des programmes d'études (CPE), du Comité d'évaluation des ressources didactiques (CERD), du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement* (CAPFE) et du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant* (COFPE). Composé de 22 membres nommés par le gouvernement, le Conseil supérieur de l'éducation donne son avis au ministre de l'Éducation sur les règlements et les projets de règlements qu'il lui soumet conformément à la loi, sur la création de tout nouvel établissement collégial ou universitaire, ainsi que sur toute requête relevant de sa compétence et présentée par le ministre et sur toute question qu'il juge pertinente. À l'exception du CAPFE, qui a le pouvoir d'agréer les programmes de formation à l'enseignement, les autres instances conseillent le ministre de l'Éducation, chacune dans son champ de compétence.

¹¹ Les données sur l'organisation du ministère de l'Éducation sont celles du 31 mars 2002.

Elles sont de composition variable, comprenant généralement des membres de l'enseignement primaire et secondaire et, dans le cas du CAPFE et du COFPE, également des représentants de l'enseignement universitaire (*LIP*, art. 477.2 à 477.28; MEQ, 2002c, annexe 1).

TABLEAU 2.1

Principaux champs d'autorité des trois paliers administratifs du système scolaire public du Québec

Champ d'autorité	Palier administratif
Financement	Ministère de l'Éducation, en partie commissions scolaires (taxe scolaire)
Élaboration des politiques d'éducation et des programmes d'études, approbation des manuels, régimes pédagogiques et matériel didactique	Ministère de l'Éducation en concertation avec les milieux scolaires
Élaboration des politiques de formation initiale et continue du personnel enseignant	Ministère de l'Éducation en concertation avec les partenaires
Titularisation des enseignants ▪ Émission de l'autorisation d'enseigner ▪ Suspension de l'autorisation d'enseigner ▪ Révocation de l'autorisation d'enseigner ▪ Tolérance d'engagement	Ministère de l'Éducation
Négociation des conventions collectives nationales du personnel scolaire	Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, commissions scolaires, syndicats des enseignants
Embauche du personnel enseignant ▪ Sélection ▪ Recrutement ▪ Affectation Évaluation du personnel enseignant Formation continue du personnel enseignant	Organismes scolaires
Formation initiale du personnel enseignant	Universités

Source : Gouvernement du Québec, 2001; MEQ, 2002b.

Commissions scolaires

17. Les commissions scolaires sont des entités administratives et pédagogiques publiques dont la mission est d'organiser les services éducatifs auxquels les citoyens ont droit. Créées sur une base confessionnelle (catholique et protestante) vers la moitié du XIX^e siècle, elles ont été regroupées tout récemment (1998) sur une base linguistique (francophones et anglophones). Les commissions scolaires desservent chacune un territoire dont les limites géographiques et la population sont définies par le gouvernement. Leur regroupement linguistique a entraîné une réduction assez substantielle de leur nombre, le faisant passer de 199, en 1992, à 72, en 1998.
18. La commission scolaire* est administrée par un conseil de commissaires composé de personnes élues, dont deux représentants des parents, ou nommées conformément à la Loi sur les élections scolaires (*LIP*, art. 143). Ce conseil institue un comité exécutif formé de membres votants, dont le président de la commission scolaire et les commissaires représentant le comité de parents, et un comité consultatif dirigé par le directeur général de la commission scolaire et au sein duquel les directeurs d'écoles et de centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes sont majoritaires (*LIP*, art. 183). Le conseil des commissaires et le comité exécutif sont assistés par un directeur général et un directeur général adjoint – ou deux, selon la taille de l'organisme – qui veillent à l'exécution des décisions prises par ces derniers et assurent la gestion courante des activités et des ressources de la commission scolaire (*LIP*, art. 201 et 203). Enfin, les établissements privés disposent, quant à eux, de conseils d'administration qui remplissent une fonction similaire à celle des commissions scolaires et dans lesquels les parents jouent un rôle important.

19. La commission scolaire a la responsabilité de dispenser aux personnes relevant de son territoire les services éducatifs auxquels elles ont droit (LIP, art. 208). Pour ce faire, elle organise l'admission aux services éducatifs, s'assure de l'application, au sein des établissements et des centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes sous sa juridiction, des programmes d'études et des régimes pédagogiques établis par le ministre de l'Éducation (LIP, art. 221.1 et 245), offre des services culturels, sociaux et sportifs à la communauté et contribue à la formation de la main-d'œuvre et au développement de la région et de ses entreprises (LIP, art. 255). De plus, la commission scolaire administre ses ressources humaines et matérielles, répartit entre ses écoles et ses centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes, de manière équitable et conforme aux besoins des établissements, les subventions de fonctionnement allouées par le Ministère (LIP, art. 275). La commission scolaire peut, enfin, organiser le transport scolaire des élèves inscrits dans ses écoles. Depuis décembre 2002, la Loi exige des commissions scolaires qu'elles établissent un plan stratégique pour l'exercice de leurs fonctions et pouvoirs (LIP, art. 209.1) et qu'elles rendent public ce plan ainsi que son rapport annuel qui fait état de ses réalisations (LIP, art. 220, al. 2)
20. Le budget de la commission scolaire est constitué en grande partie de la subvention du ministère de l'Éducation, à laquelle s'ajoutent des revenus provenant de la taxe scolaire – laquelle est variable selon la valeur marchande standardisée des propriétés foncières relevant de sa compétence et dont le taux est fixé par les commissaires – et, le cas échéant, des revenus de péréquation et de placement. Une partie du budget global couvre les coûts de fonctionnement de la commission scolaire, le reste étant réparti entre les écoles au prorata du nombre d'élèves et des services particuliers qu'elles dispensent.
21. En 1999-2000, les organismes publics disposaient d'un budget global de 7 743 486 000 \$ CAN¹² (MEQ, 2001d, p. 235). La part totale de la contribution de l'État à ce financement s'élevait à 75 %, alors que les taxes scolaires rapportaient 12,8 %, les placements 5,1 % et diverses autres sources, 7,1 %. Les revenus des organismes privés se chiffraient à 651 200 000 \$ CAN. La subvention gouvernementale y représentait 45,6 % et la contribution des parents 28,4 %. Le reste, soit 26 %, était d'une autre origine (MEQ, 2001d, p. 237).
22. Dans le réseau public, la dépense annuelle de fonctionnement¹³ (MEQ, 2002b, p. 29, tableau 1.7, note 1) par élève était de 6 403 \$ CAN courants en 1999-2000. Cette dépense a connu une hausse de 14 % entre 1998 et 2000 en raison du redressement salarial obtenu par les enseignants dans le cadre de l'entente sur l'équité salariale intervenue entre le gouvernement du Québec et le syndicat des enseignants. Le coût de fonctionnement par élève est un peu moins élevé que dans le reste du Canada (6 439 \$ CAN) mais significativement plus bas qu'aux États-Unis (8 057 \$ CAN) (MEQ, 2002b, p. 23, tableau 1.7). En 1999-2000 également, le coût de formation d'un diplômé des études secondaires, calculé sur une durée moyenne de 11,2 années d'études, était de 83 472 \$ CAN au total (MEQ, 2001a, p. 23, tableau 1.4).

Écoles publiques

23. Selon l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique, l'école est un établissement destiné à dispenser les services éducatifs prévus par la Loi et le régime pédagogique établi par le ministère de l'Éducation. Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves. Elle accomplit sa mission dans le cadre d'un projet éducatif élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur, des enseignants, des autres membres du personnel, des représentants de la communauté et de la commission scolaire. L'école est dirigée par un conseil d'établissement et un directeur.
24. Comme le stipule la Loi sur l'instruction publique, le conseil d'établissement remplit des fonctions et jouit de pouvoirs généraux (LIP, art. 74 à 83). Il exerce également des fonctions et des pouvoirs

¹² Comprend les revenus de fonctionnement, d'investissement et du service de la dette des commissions scolaires, y compris la Commission scolaire crie (commission scolaire autochtone).

¹³ La dépense de fonctionnement exclut le service de la dette et les coûts d'immobilisation. La contribution directe du gouvernement du Québec aux régimes de retraite des employés des commissions scolaires est incluse dans la dépense courante.

relatifs aux services éducatifs (LIP, art. 84 à 89), de même qu'aux ressources matérielles et financières (LIP, art. 93 à 95). Sous la coordination du directeur, le conseil d'établissement analyse la situation de l'école avec la participation des personnes intéressées par cette dernière (LIP, art. 74). Sur la base de cette analyse et du plan stratégique de la commission scolaire (LIP, art. 74), le conseil d'établissement adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation, procède à son évaluation périodique et le rend public (LIP, art. 83). Il approuve le plan de réussite de l'école et son actualisation (LIP, art. 75), élaborés par le directeur de l'établissement et son équipe (LIP, art. 77), et rend compte annuellement de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite (LIP, art. 83). Il adopte et soumet pour approbation à la commission scolaire le budget annuel de l'école proposé par le directeur (LIP, art. 95).

25. En 1992, le système scolaire québécois comprenait 2 979 écoles, tous réseaux et langues confondus (MEQ, 1994, p. 10). En 2000, le total de ses établissements se chiffrait à 3 396 (tableau 2.2). Le nombre d'établissements d'enseignement a donc augmenté de 14 % entre 1992 et 2000. Cette augmentation s'explique notamment par la reconnaissance d'un peu plus de 400 centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle comme des établissements à partir de 1998.

TABLEAU 2.2
Nombre d'établissements d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire, selon le réseau et la langue d'enseignement en 1999-2000

Réseau	Langue d'enseignement			Total	
	Français	Anglais	Français et anglais	N	%
Public (CS et hors réseau)	2 520	364	107	2 991	88,1
Privé	300	47	58	405	11,9
Total N	2 820	411	165	3 396	
%	83	12,1	4,9		100

Source : MEQ, 2001d, pp. 27-28.

Note : La colonne «Français et anglais» comprend les langues amérindiennes et l'inuktitut en tant que langues d'enseignement. Depuis 1998, seules les commissions scolaires crie, Kativik et du Litoral comprennent des écoles bilingues ou trilingues, ainsi que quelques centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle de la région montréalaise.

26. En outre, en 1999-2000, dans le secteur des jeunes, les écoles du réseau public recevaient 90,9 % des effectifs scolaires et les établissements privés 9,1 %. Les enfants âgés de 4 et 5 ans¹⁴ inscrits dans les classes d'éducation préscolaire représentaient 9,2 % de l'effectif total, ceux de l'école primaire constituaient 50,6 %, comparativement à 39,6 % qui recevaient une formation générale et 0,6 % une formation professionnelle (tableau 2.3) au secondaire.
27. En 10 ans, l'effectif total de l'école privée a connu une augmentation plutôt négligeable, passant de 8,7 % de l'ensemble de l'effectif scolaire (MEQ, 1994, p. 22), en 1989-1990, à 9,1 % en 1999-2000 (tableau 2.3). Pour diverses raisons, c'est au secondaire que les écoles privées recrutent le plus grand nombre de leurs élèves. Toutefois, la proportion de ces derniers dans l'ensemble de l'effectif des écoles secondaires, tous réseaux confondus, a peu varié au cours de cette période¹⁵, passant de 15,9 % en 1990 à 16,2 % 10 ans plus tard, soit une hausse d'à peine 0,3 %.

¹⁴ La fréquentation des classes du préscolaire n'est pas obligatoire. Elle est offerte à tous les enfants de 5 ans. Cependant, des commissions scolaires ont ouvert des classes destinées aux enfants de 4 ans lourdement handicapés ou issus de milieux défavorisés.

¹⁵ Pour les données sur les effectifs scolaires selon le réseau et l'ordre d'enseignement en 1989-1990, voir MEQ (1994, p. 21).

TABLEAU 2.3

Effectifs scolaires à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes, selon l'ordre et le réseau d'enseignement en 1999-2000

Ordre	Réseau	Public (CS et h réseau)	Privé	Total	
				N	%
Éducation préscolaire (4 ans)		15 113	61	15 174	1,3
Éducation préscolaire (5 ans)		85 305	3 918	89 223	7,9
Primaire		546 161	26 941	573 102	50,6
Secondaire :					
Général		376 137	72 579	448 716	39,6
Professionnel		7 376	56	7 432	0,6
Total :	N	1 030 092	103 555	1 133 647	
	%	90,9	9,1	100	100

Source : MEQ, 2001d, p. 45.

28. Par ailleurs, la langue maternelle et le lieu de naissance constituent deux indices, bien que très partiels – parce que tous les étrangers ne parlent pas une langue étrangère en famille et qu'un certain nombre d'enfants de parents d'origine étrangère sont nés au pays –, qui permettent de se faire une idée, fort approximative cependant, de la composition ethnique de l'effectif scolaire. Le tableau 2.4 montre qu'un peu plus de 82 % des élèves parlent français en famille, contre 8,4 % qui utilisent l'anglais et 8,6 % qui emploient une langue étrangère comme moyen de communication au foyer. Environ 79 % des élèves dont la langue maternelle est autre font leurs études dans les écoles francophones et 21 % seulement dans les établissements anglophones.

TABLEAU 2.4

Effectifs scolaires à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes des réseaux d'enseignement public et privé, selon la langue maternelle et la langue d'enseignement, en 1999-2000

Langue d'enseignement	Français	Anglais	Langues autochtones	Total N	%
<i>Langue maternelle</i>					
Français	914 286	17 153	21	931 460	82,2
Anglais	17 313	77 510	19	94 842	8,4
Langues autochtones	4 488	2 376	2 688	9 552	0,8
Autres langues	77 229	20 563	1	97 793	8,6
Total N	1 013 316	117 602	2 729	1 133 647	
%	89,4	10,4	0,2		100

Source : MEQ, 2001d, pp. 57-58.

29. En outre, plus de 10 % de l'ensemble de l'effectif scolaire du Québec est allophone, les parents ou les élèves étant nés dans plus de 50 pays différents, porteurs d'autant de langues, de cultures et de traditions au sein de l'école québécoise. Globalement, sur l'île de Montréal, les allophones forment 25 % de la population et 35,5 % de l'effectif des établissements scolaires. La concentration ethnique des établissements de la région métropolitaine oscille entre près de 10 % et 93 % (MEQ, 2003). Cela se traduit pour les enseignants par des stratégies pédagogiques qui tiennent compte des caractéristiques pluriethniques, linguistiques, culturelles et socioéconomiques, ainsi que du passé scolaire des élèves. Cela signifie, pour les élèves allophones, la poursuite des études dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas toujours et l'intégration dans une nouvelle culture. Afin de dynamiser les régions du Québec sur les plans de la main-d'œuvre, de la démographie et de l'économie, le

gouvernement du Québec s'est doté depuis deux ans d'un plan de régionalisation de l'immigration, ce qui entraînera une diminution de la concentration ethnique dans la région métropolitaine et facilitera l'intégration des immigrants dans les régions. L'application de ce plan pose un grand défi pour les enseignants et les régions en matière de structure d'accueil.

30. Ainsi que nous l'avons signalé au chapitre 1, comme beaucoup de pays, le Québec est engagé depuis plus de deux décennies dans une réflexion collective sur son système d'éducation. Chemin faisant, cette réflexion a pris le pouls des changements qui s'opèrent dans les domaines de la connaissance, de la communication, de la culture et de l'économie et de leur impact sur l'école et sur la formation des jeunes. C'est dans cette conjoncture que le Québec, après maintes consultations des acteurs sociaux, économiques et scolaires, lance, en 1998, une profonde réforme dont la refonte des programmes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire ainsi que de ceux de la formation à l'enseignement en constitue la pierre angulaire.
31. Les programmes scolaires des années 80-90 s'inspirent de deux courants : le personnalisme rogérien et la théorie behavioriste transposés dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage. Les critiques n'ont pas manqué de marquer les limites de ce mélange et de cette transposition au cours des deux dernières décennies : trop grande centration sur la croissance personnelle, l'éducation aux valeurs et l'autonomie individuelle de l'élève d'une part (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 22), conception mécanique de l'apprentissage et de l'enseignement, fragmentation du savoir, pauvreté culturelle des programmes et perte de vue de la mission essentielle de l'école, celle d'instruire, d'autre part. En 1997, le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, trace la voie dans laquelle va s'engager le chantier de la réforme de l'éducation et la révision des programmes d'études des écoles primaires et secondaires qui en sont le pilier. La même année, l'énoncé de politique, *L'école tout un programme*, du ministère de l'Éducation, rend officielles les orientations proposées dans *Réaffirmer l'école*. L'école, rappelons-le, a pour principales fonctions d'instruire, de socialiser et de qualifier. Ce document et le plan ministériel qui en dégage les lignes d'action présenté la même année (MEQ, 1997b) vont déclencher ce qui s'avérera plus qu'une simple révision des programmes d'études. Le programme de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire est entré en vigueur à l'automne 2000, celui des écoles secondaires sera obligatoire dès la rentrée 2005.
32. Dans le nouveau programme de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, par exemple, si la structure horaire des matières scolaires, élément important de ce qu'on appelle le régime pédagogique, change peu, les savoirs disciplinaires et les autres apprentissages sont, quant à eux, rangés dans deux grandes nouvelles catégories appelées domaines. Les *domaines généraux de formation* renvoient à cinq champs d'étude et d'action : santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; médias; vivre-ensemble et citoyenneté. Les *domaines d'apprentissage*, appelés également *compétences disciplinaires*, comprennent cinq sous-domaines formés chacun d'une ou de plusieurs disciplines d'enseignement : domaine des langues; domaine de la mathématique; domaine de la science et de la technologie; domaine de l'univers social; domaine des arts; domaine du développement personnel (MEQ, 2001b, p. 7). Le but de ce croisement d'éclairages venant de divers domaines de formation et d'apprentissage est de permettre à l'élève d'élaborer une vision du monde où convergent le regard qu'il jette sur soi et sur son environnement physique, social et culturel, les connaissances disciplinaires qu'il acquiert tout au long de son parcours scolaire, les initiatives qu'il prend en tant que sujet actif (MEQ, 2001b, p. 6-7).
33. Ce qui est proprement nouveau dans ce programme, et qui l'inscrit du même coup dans une tendance qui s'observe à l'échelle mondiale, c'est l'approche pédagogique – *par compétences* – qui en structure les orientations générales, le contenu et la mise en pratique en classe. Au-delà de l'acquisition des savoirs scolaires, cette approche vise « le développement d'habiletés complexes (...) essentielles à l'adaptation de l'individu à un environnement changeant (...), d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances » (MEQ, 2001b, p. 4). En d'autres mots, le programme est conçu pour former des individus compétents, c'est-à-dire des individus qui maîtrisent des *savoir-agir* fondés sur « la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001b, p. 4). Certaines

compétences, dites *transversales ou génériques*, sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ou de l'ordre de la communication (MEQ, 2001b, p. 13). La maîtrise de ces compétences relève de l'ensemble de l'activité éducative, des domaines généraux autant que des domaines disciplinaires d'apprentissage. Ainsi en est-il de la capacité d'exploiter l'information, d'exprimer son jugement critique, de se donner des méthodes de travail efficaces, de coopérer ou de communiquer de façon appropriée. D'autres compétences, dites *disciplinaires*, renvoient à la maîtrise et à l'utilisation, dans des contextes variés, des connaissances disciplinaires.

34. Théoriquement, l'approche par compétences exige l'ouverture des frontières entre les disciplines, entre l'expérience personnelle de l'élève et les apprentissages scolaires, entre le savoir et l'action (dans le *savoir-agir*). Elle considère l'élève comme le lieu de confluence de savoirs qu'il n'acquiert pas en soi et pour soi, mais avec l'intention d'en faire usage pour se construire une vision du monde, structurer son identité et les transposer dans des actions sociales et professionnelles. En ce sens, la classe, ce regroupement d'élèves par âge qui doivent réaliser en une année scolaire un ensemble prescrit d'apprentissages, est trop étroite pour tenir les promesses de l'approche par compétences. Pour cette raison et pour d'autres motifs évoqués ci-dessous, le Québec, à l'instar de plusieurs pays, a décidé de transformer les groupes-classes en cycles d'apprentissage. Le cycle, peut-on lire dans le régime pédagogique établi par le ministre de l'Éducation, « est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs » (MEQ, 2000a, art. 15). En bref, les six années du primaire sont réorganisées en trois cycles de deux ans chacun et les cinq années du secondaire en deux cycles, le premier de deux ans et le second de trois ans. Aux yeux du Conseil supérieur de l'éducation¹⁶ comme de l'avis de plusieurs observateurs¹⁷, cette restructuration, quoiqu'elle comporte les avantages indéniables mentionnés plus bas, pose de nombreux défis et fait face à des contraintes de taille : un mode individualiste de fonctionnement, d'enseignement et d'évaluation ancré dans les mœurs, auquel s'ajoute le peu de connaissances scientifiques quant à l'efficacité de cette organisation pédagogique et à ses effets sur les élèves (CSE, 2002b, p. 17). Il n'en demeure pas moins cependant, selon l'avis du Conseil supérieur de l'éducation sur cette question, que l'organisation en cycles d'apprentissage peut « tenir le pari de la réussite parce qu'elle fournit un cadre qui permet la différenciation pédagogique » (CSE, 2002b, p. 6) si les décideurs politiques, les administrateurs scolaires et les enseignants prennent les précautions indispensables à son implantation et garantissent les conditions nécessaires à son fonctionnement. Selon cet organisme, elle favoriserait l'émergence d'une diversité d'approches pédagogiques adaptées aux caractéristiques socioaffectives et cognitives des élèves, la coopération entre les enseignants ainsi qu'entre ceux-ci et les membres des autres catégories de personnel de l'éducation. Elle offre aux élèves un cadre temporel plus souple à l'intérieur duquel chacun peut faire des apprentissages à son rythme, un accompagnement individualisé et une évaluation formative (CSE, 2002b, p. 11 et suivantes). Au bout du compte, l'organisation en cycles d'apprentissage diminuerait le risque d'échec, de redoublement et d'abandon scolaires (MEQ, 1997a, p. 31) et réduirait les coûts affectifs, sociaux et économiques qui en résultent.
35. La mise en vigueur du programme des écoles primaires vient tout juste d'être complétée par son implantation au troisième et dernier cycle. Avant et pendant la mise en œuvre du nouveau programme, les directions d'école, les enseignants et le personnel remplissant des fonctions pédagogiques ont bénéficié de temps et de ressources humaines et matérielles pour se familiariser avec l'approche par compétences et l'organisation en cycles d'apprentissage. En même temps, au sein du ministère de l'Éducation, comme des organismes consultatifs, des commissions scolaires, des écoles et des associations enseignantes, se déploient d'intenses activités, des rencontres de consultation, des colloques ou des ateliers d'information et de formation pour mieux expliquer ou comprendre les orientations pédagogiques, les traduire dans des contenus et des approches d'enseignement ou d'évaluation, construire des instruments de soutien didactique à l'intention du

¹⁶ Voir à ce sujet CSE (novembre 2002).

¹⁷ Voir, par exemple, le dossier sur les cycles d'apprentissage publié dans la revue *Vie pédagogique*, n° 114, février-mars 2000.

personnel enseignant, des documents d'information destinés aux directions d'école, aux commissions scolaires, aux parents et au grand public. Néanmoins, des difficultés sont encore soulevées ici et là, et leur solution demande du temps ainsi que la collecte et l'analyse d'observations relatives à la mise en marche du nouveau programme. Des difficultés ont trait parfois au sens des concepts et à leur traduction dans l'enseignement et la pratique de la classe (compétences, compétences transversales, savoirs essentiels, repères culturels, etc.), d'autres fois aux procédés d'évaluation. Comment peut-on, par exemple, faire l'évaluation de compétences disciplinaires ou transversales, si cette évaluation exige, contrairement à celle de simples connaissances, que l'élève soit placé dans des situations contextualisées et complexes? Quelle importance faudrait-il accorder dans l'évaluation des compétences aux procédés traditionnels d'examen et au jugement professionnel de l'enseignant? Avec l'abolition du redoublement et l'échelonnement de la somme des apprentissages sur toute la durée du primaire que propose l'organisation par cycles, et si le *bilan d'apprentissage* n'est établi qu'à la fin de chaque cycle (MEQ, 1997a, p. 31), certains croient que les difficultés qu'éprouvent certains élèves ne seraient pas identifiées à temps. Et si le diagnostic de ces difficultés n'est pas fait à temps, ne risque-t-on pas de les aggraver en les reportant et de desservir du même coup l'un des objectifs de l'organisation par cycles d'apprentissage? C'est pourquoi des recherches doivent être menées dans le champ de l'évaluation des compétences et des efforts particuliers et soutenus doivent continuer à être fournis pour former les enseignants dans ce domaine.

36. Conçu pour soutenir les enseignants, le document *Échelles des niveaux de compétence, enseignement primaire*, publié tout récemment par le ministère de l'Éducation¹⁸, propose des échelles, formées chacune de deux à dix échelons, qui devraient permettre aux enseignants de se prononcer sur le niveau de maîtrise de chaque compétence du programme atteint par l'élève à la fin d'un cycle d'apprentissage ou à un moment déterminé de son cheminement. Appelés à faire œuvre commune au sein du cycle d'apprentissage, les enseignants peuvent, au moment qu'ils jugent opportun, dresser le bilan des apprentissages de tel ou tel élève et, le cas échéant, décider des mesures de soutien appropriées. Ces échelles ne remplacent cependant pas les instruments habituels d'évaluation (examens, contrôles périodiques, grilles d'appréciation ou tests, par exemple), mais « doivent être considérées comme des références à exploiter au moment de l'interprétation des différentes observations et du jugement à porter sur le niveau de développement des compétences » (MEQ, 2002a, p. 5). Comme l'implantation du nouveau programme en est encore à ses débuts et qu'il existe peu de données empiriques sur le développement des compétences chez les élèves du primaire, ces échelles seront expérimentées, complétées ou remaniées et leurs échelons, si nécessaire, reformulés et illustrés « à l'aide d'un certain nombre d'exemples caractéristiques, recueillis auprès des élèves ».
37. En somme, dans une période de changements rapides et profonds tels que ceux que connaît aujourd'hui le système d'éducation du Québec, il s'agit en fait d'accompagner les acteurs de terrain, de faire le relevé des difficultés auxquelles ils doivent faire face et des interrogations qu'ils soulèvent, de résoudre celles-ci au fur et à mesure qu'elles surgissent en multipliant les consultations auprès des acteurs et des instances-conseils. Et c'est cela qui explique la production, par le ministère de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation de même que les commissions et comités consultatifs, de nombreux documents pour faire face aux défis que pose l'implantation du nouveau programme d'études et assurer l'appropriation, par les enseignants, de l'approche par compétences et de ses exigences sur le plan de l'évaluation des apprentissages, par exemple.

Personnel enseignant

38. En 1994-1995, le personnel enseignant œuvrant au sein des établissements publics¹⁹ comprenait 70 518 membres en équivalence au temps plein. Cinq ans plus tard, il totalisait 1 % de plus d'effectif, soit 71 273 membres (tableau 2.5). Sa répartition entre les programmes de formation générale des secteurs des jeunes et des adultes et ceux de la formation professionnelle s'est peu modifiée au cours de ce laps de temps.

¹⁸ On peut obtenir ce texte au site : <http://www.meq.gouv.qc.ca/dfgj/eval/pdf/echellesduprimaire.pdf>

¹⁹ On ne dispose pas de données similaires sur le personnel enseignant du réseau privé.

TABLEAU 2.5

Personnel enseignant des écoles publiques calculé en équivalence au temps plein, selon le secteur, de 1994-1995 à 1999-2000 (données annuelles)

Secteur	1995-1996		1999-2000	
	N	%	N	%
Formation générale au secteur des jeunes	61 727	87,6	62 729	88
Formation générale au secteur des adultes	3 694	4,2	2 935	4,1
Formation professionnelle	5 097	7,2	5 609	7,9
Total	70 518	100	71 273	100

Source : MEQ, 2001d, p. 177.

La maigre augmentation mentionnée ci-dessus pour l'effectif enseignant est surtout manifeste parmi les enseignants du préscolaire et du primaire. Comme en témoignent les données du tableau 2.6 (4^e et 7^e lignes), leur proportion dans l'ensemble de l'effectif a crû de 3,7 %. Cette augmentation s'explique notamment par la fréquentation des classes de maternelle, qui est passée d'un mi-temps à un temps plein depuis 1997-1998 pour les enfants de 5 ans. Près de 2 000 enseignants à temps plein ont été recrutés à cette occasion. Tous les secteurs de l'enseignement secondaire, à l'exception de celui de la formation générale des jeunes, ont vu décroître la proportion de leur personnel enseignant.

39. Si l'on examine la composition du corps enseignant permanent des écoles publiques selon le sexe, on peut noter que la proportion des femmes dans l'ensemble augmente légèrement entre 1996 et 2000, passant de 68,4 % à 70 %. Cette augmentation est surtout visible dans l'enseignement secondaire, au secteur des jeunes, où elles représentent 54,7 %, en 2000, contre 52 % en 1996. Cette tendance à la hausse de l'élément féminin du corps enseignant s'observe depuis près de 40 ans et serait appelée à se poursuivre selon certaines prévisions. Les femmes représentaient 64 % du personnel enseignant en 1981 et, si les prévisions se vérifient, elles formeront plus de 73 % de l'effectif enseignant en l'an 2008 (Ouellette, 1999, pp. 14-15)²⁰. Si personne ne peut prévoir les justes conséquences sur l'esprit et la personnalité des jeunes générations d'une éducation assumée en grande partie par le corps féminin, quelques-uns n'hésitent cependant pas à attribuer certaines difficultés qu'éprouvent les garçons à l'école – délinquance, baisse de la performance scolaire, retard, échec et abandon scolaires – à un manque de modèles masculins d'identification et à la prégnance grandissante des styles de pensée et de conduite féminins²¹. Une chose est certaine, la dominance de l'élément féminin et son impact sur la définition même de la valeur du travail enseignant seront, on le verra plus loin, au centre des négociations entre l'employeur et les syndicats des enseignants autour de la question de l'équité salariale.

²⁰ Pour les données portant sur la période allant de 1901 à 1992, voir Mellouki et Melançon, (1995, p. 330.)

²¹ Voir, par exemple, Gilly (1980, p. 152-153), Gagnon (1998, p. 24-27) et Bernard (1995).

TABLEAU 2.6

Répartition en % du personnel enseignant des écoles publiques, en nombre de personnes, selon l'ordre d'enseignement et le sexe, tous statuts d'emploi confondus, de 1995-1996 à 1999-2000 (données annuelles)

Ordre scolaire	Sexe	1995-1996	1999-2000
Éducation préscolaire	H	1,5	2,2
	F	98,5	97,8
	% dans l'ensemble	3,9	5,8
Enseignement primaire	H	15	16
	F	85	84
	% dans l'ensemble	44,2	46
Enseignement secondaire			
Formation générale au secteur des jeunes	H	48	45,3
	F	52	54,7
	% dans l'ensemble	38,3	35,4
Formation générale au secteur des adultes	H	26,5	28,6
	F	73,5	71,4
	% dans l'ensemble	5,8	4,6
Formation professionnelle	H	62,9	62,4
	F	37,1	37,6
	% dans l'ensemble	7,7	8,2
Total	H	31,6	30
	F	68,4	70
Total hommes et femmes		94 721	93 858

Source : MEQ, 2001d, p. 185.

Scolarité moyenne des enseignants

40. Calculée en nombre d'années de scolarisation et de formation pédagogique, la scolarité moyenne du personnel enseignant québécois était de 16,9 ans en 1995 et de 17 ans en 1999 (tableau 2.7). Cela correspond, dans le système français, par exemple, à un diplôme universitaire obtenu à la suite de 4 années d'études après le baccalauréat. En 1970, tout juste une année après le transfert des programmes de formation dispensés par les écoles normales, abolies depuis, aux universités, la scolarité moyenne des enseignants était de 16 ans. Ces derniers ont donc, en trois décennies, haussé leur degré de qualification d'une année de scolarité en moyenne. Ce sont uniquement les femmes qui ont bénéficié de cette hausse du degré de qualification, quel que soit l'ordre d'enseignement dans lequel elles exercent. Traditionnellement, le personnel enseignant masculin laïc était plus scolarisé que le personnel féminin laïc. Ce n'est qu'à partir de 1954, avec la révision des programmes des écoles normales, et surtout avec la grande réforme des années 60, qu'on a exigé un même degré de formation des femmes pour l'accès au métier d'enseigner. Les données du tableau 2.7 montrent que l'écart entre les deux sexes est en voie de résorption.

TABLEAU 2.7

Scolarité moyenne du personnel enseignant permanent des commissions scolaires dans les secteurs des jeunes et des adultes, selon l'ordre d'enseignement et le sexe, en 1995-1996 et en 1999-2000 (données annuelles)

Sexe	Hommes		Femmes		Total	
	1995-1996	1999-2000	1995-1996	1999-2000	1995-1996	1999-2000
Ordre d'enseignement						
Éducation préscolaire et enseignement primaire	17,6	17,5	16,5	16,7	16,7	16,8
Enseignement secondaire	17,4	17,4	16,8	17,0	17,2	17,2
Ensemble	17,5	17,4	16,6	16,8	16,9	17,0

Source : MEQ, 2001d, p. 199.

Âge moyen des enseignants

41. L'âge moyen de l'ensemble du corps enseignant québécois, hommes et femmes confondus, a diminué de 2 ans en l'espace de 5 ans, baissant ainsi de 45,8 à 43,8 (tableau 2.8). Il compte une demi-année de moins qu'il y a 10 ans²² (MEQ, 1994, p. 87). Cette diminution ponctuelle s'explique par le remplacement d'environ 8 200 employés ayant bénéficié d'un départ prématuré à la retraite par des personnes plus jeunes. La tendance générale à la hausse de l'âge moyen du personnel enseignant s'explique, quant à elle, par une mobilité moindre du personnel permanent, qui jouit de la sécurité d'emploi.

TABLEAU 2.8

Âge moyen du personnel enseignant permanent des commissions scolaires dans les secteurs des jeunes et des adultes, selon l'ordre d'enseignement et le sexe, en 1995-1995 et en 1999-2000 (données annuelles)

Sexe	Hommes		Femmes		Total	
	1995-1996	1999-2000	1995-1996	1999-2000	1995-1996	1999-2000
Ordre d'enseignement						
Éducation préscolaire et enseignement primaire	45,3	45,4	45,4	42,6	45,4	43,0
Enseignement secondaire	47,7	47,0	44,3	42,8	46,2	45,0
Ensemble	47,1	46,5	45,1	42,7	45,8	43,8

Source : MEQ, 2001d, p. 197.

Ancienneté dans l'enseignement

42. L'expérience dans l'enseignement est étroitement liée, comme le sont d'ailleurs la baisse ou la hausse de l'âge moyen du corps enseignant, au rythme du renouvellement de ses membres. Ce rythme a été accéléré durant les cinq dernières années à la suite de la mise en vigueur d'un programme gouvernemental de mise à la retraite anticipée (à partir de 55 ans, si le nombre d'années de travail accumulées le permettait). Comme on peut le constater en étudiant les données du tableau 2.9, l'expérience moyenne, calculée en fonction du nombre d'années d'enseignement, a diminué de 1,1 année de 1996 à 2000, passant de 13,3 à 12,2. Une telle décroissance s'observe davantage chez les femmes que chez les hommes, les premières ayant vu la durée moyenne de leur expérience en enseignement passer de 13,4 à 11,8, soit une diminution de 1,4 année, les seconds de 13,7 à 13,1, soit une baisse de seulement 0,6 année. C'est également chez les enseignantes du préscolaire et du primaire que s'opère le changement le plus notable avec une diminution de 1,6 année de l'expérience moyenne, alors que celle des hommes décroît de 0,9 année.

²² L'âge moyen était de 44,3 ans en 1990.

TABLEAU 2.9

Expérience moyenne du personnel enseignant permanent des commissions scolaires dans les secteurs des jeunes et des adultes, selon l'ordre d'enseignement et le sexe, en 1995-1996 et en 1999-2000 (données annuelles)

Sexe	Hommes		Femmes		Total	
Ordre d'enseignement	1995-1996	1999-2000	1995-1996	1999-2000	1995-1996	1999-2000
Éducation préscolaire et enseignement primaire	13,8	12,9	13,4	11,8	13,5	12,0
Enseignement secondaire	13,7	13,2	12,5	11,7	13,2	12,5
Ensemble	13,7	13,1	13,2	11,8	13,3	12,2

Source : MEQ, 2001d, p. 200.

Rémunération : aperçu

43. Les données sur la rémunération dans les autres provinces du Canada ne permettent pas de distinguer le personnel enseignant des autres catégories de personnel scolaire, raison pour laquelle les comparaisons interprovinciales portent généralement sur tous les éducateurs. Si on comparait le revenu annuel des éducateurs des autres provinces à celui des éducateurs du Québec, on pourrait observer, comme le montrent les données du tableau 2.10, que l'écart salarial entre les deux groupes a varié en l'espace de 11 ans. Cet écart a toujours été à l'avantage des éducateurs du reste du Canada (ligne *Canada sans le Québec*). Il était à son minimum en 1991 avec 4 097 \$ CAN de moins (-9,5 %) pour le personnel québécois, a grimpé presque au double en 1995 (-17,7 %) avant de diminuer progressivement pour se situer entre -11,3 % et -11,4 % en 2001 et en 2002.

TABLEAU 2.10

Salaire moyen des éducateurs des commissions scolaires, Québec et régions du Canada (en dollars courants)

	1990-1991	1994-1995	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Québec	42 801	45 610	47 546	49 829	51 262
Canada sans le Québec	46 898	53 728	55 446	56 167	57 570
Provinces de l'Atlantique	44 588	47 104	50 477	50 597	--
Ontario	47 470	55 932	57 055	57 644	--
Provinces de l'Ouest	46 691	52 315	55 065	55 945	--
Canada	45 926	51 772	53 592	54 683	56 081

Source : MEQ, 2003 (à paraître).

44. Lorsqu'on compare le personnel enseignant du Québec à son homologue des États-Unis, on observe également l'existence d'un écart dans la rémunération annuelle, à l'avantage des Américains (tableau 2.11). Cet écart va en s'élargissant entre 1992 et 2002. En dollars courants²³, la différence par rapport au personnel américain se chiffrait à 2 531 \$ CAN en 1991 et à 7 112 \$ CAN en 2002. En 1991, les enseignants québécois touchaient donc 5,9 % de moins que leurs homologues américains. En 2002, ils gagnaient 12,8 % de moins, malgré les réajustements salariaux obtenus depuis 1999 (voir *infra* le paragraphe 58 sur l'équité salariale). D'autres précisions sur la rémunération du personnel enseignant sont données dans le chapitre 6 de ce rapport.

²³

Aux fins de comparaison, la rémunération du personnel américain a été convertie en dollars canadiens au moyen des taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) produits par l'OCDE.

TABLEAU 2.11

Salaire moyen du personnel enseignant des commissions scolaires, Québec et États-Unis (en dollars courants), 1991-2001

	1990-1991	1994-1995	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Québec	40 478	43 080	45 314	46 992	48 358
États-Unis	43 009	45 844	49 687	52 435	55 470

Source : MEQ, 2003 (à paraître).

Enseignants et autres catégories de personnel scolaire

45. Pour en saisir la signification exacte, l'augmentation de 1 % de l'effectif enseignant entre 1996 et 2000, signalée au paragraphe 38 *supra*, doit être réexaminée à la lumière de l'évolution de cet effectif comparée, sur une longue période, à celle d'autres catégories de personnel qui partagent avec lui le champ scolaire. Les données du tableau 2.12 montrent que le personnel enseignant représente environ les deux tiers de l'ensemble du personnel scolaire, bien que sa part ait diminué dans le temps. Il représentait 69 % du personnel scolaire en 1991 et respectivement 66 % et 65,7 % en 1995 et en 2000. Sa proportion a donc connu une baisse de 3,3 % au cours de cette période, laquelle baisse ayant été en bonne partie résorbée par un recrutement massif (Ouellette, 1999, p. 10), soit plus de 12 500 personnes en 1997-1998. Le personnel cadre des commissions scolaires, les directeurs et directrices des écoles, le personnel de gérance et les professionnels, tous ont vu régresser leur effectif entre 1991 et 2000. Le personnel de soutien constitue la seule catégorie qui fait exception et dont les membres ont connu une hausse de 2,9 %.

TABLEAU 2.12

Personnel des écoles publiques calculé en équivalence au temps plein, secteurs des jeunes et des adultes, selon la catégorie d'emploi, de 1990-1991 à 1999-2000

Catégorie d'emploi		1990-1991	1994-1995	1999-2000
Personnel enseignant	N	70 867	70 518	71 273
	%	69	66	65,7
Personnel cadre	N	1 607	1 452	1 194
	%	1,5	1,3	1,1
Directrices et directeurs d'école	N	3 874	3 820	3 498
	%	3,7	3,6	3,2
Personnel de gérance	N	822	848	679
	%	0,8	0,7	0,6
Personnel professionnel	N	4 486	4 691	3 971
	%	4,2	4,4	3,7
Personnel de soutien	N	24 165	25 605	27 836
	%	22,8	24	25,7
Total	N	105 821	106 934	108 451
	%	100	100	100

Sources : MEQ, 2000b, p. 135 et MEQ, 2001d, p. 136.

Permanence et non-permanence

46. La première génération de bacheliers en enseignement primaire et secondaire (baccalauréat de quatre ans) a fait son entrée sur le marché de l'emploi à l'automne 1998. D'un côté, et pour des raisons qu'on exposera au chapitre 4, les recrues de cette cohorte avaient déjà en main, dès leur sortie de l'université, une autorisation permanente d'enseigner et n'avaient donc pas, comme leurs prédécesseurs, à exercer l'équivalent de deux années à temps plein pour prouver leur capacité à

l'enseignement. D'un autre côté, le syndicat des enseignants revendique, depuis quelque temps déjà, la réduction du nombre d'enseignants à statut précaire et la création de nouveaux postes ou tout simplement le maintien de postes menant à la permanence. Enfin, au Québec comme ailleurs dans le monde, réformateurs, syndicalistes, hommes et femmes d'État ont longtemps cru que la permanence dans l'emploi représentait une garantie pour la stabilité et la tranquillité d'esprit du personnel et, par voie de conséquence, pour la qualité de la relation pédagogique et le succès des élèves. Il importe donc, compte tenu de ces facteurs, de voir si le recrutement des dernières années a pu contribuer à la modification de la composition du corps enseignant selon le statut d'emploi.

TABLEAU 2.13

Proportion (en %) du personnel enseignant non permanent des commissions scolaires, y compris le personnel d'appoint, selon l'ordre scolaire et le sexe en 1994-1995 et 1999-2000 (données annuelles)

Ordre scolaire	Sexe	1994-1995	1999-2000
Éducation préscolaire	H	36,4	26,2
	F	23,3	16,4
	H et F	23,5	16,7
Enseignement primaire	H	39,5	32,2
	F	33,8	34,3
	H et F	33,2	33,9
Enseignement secondaire			
Formation générale au secteur des jeunes	H	23,3	26
	F	41,0	41,1
	H et F	32,3	34,3
Formation générale au secteur des adultes	H	89,3	84,9
	F	96,0	86,7
	H et F	94,2	86,2
Formation professionnelle	H	67,6	74,1
	F	76,1	77,7
	H et F	70,7	75,4
Total	H	34,6	38,3
	F	40,9	39,1
	H et F	38,9	38,9

Source : Calculé d'après MEQ, 2000b et 2001d, pp. 182-185.

47. La composition du personnel enseignant selon le statut d'emploi peut être explorée de deux façons. Premièrement, on peut examiner la répartition du *nombre de personnes* selon les deux grandes catégories administratives d'emploi au sein des commissions scolaires : permanents et non-permanents. Cette répartition, il faut le souligner, n'a rien à voir avec le partage de la tâche d'enseignement entre le personnel permanent et le personnel non permanent. Les données du tableau 2.13 montrent que, dans l'ensemble, la structure globale des statuts d'emploi est demeurée identique entre 1995 et 2000 et que le personnel enseignant non permanent, y compris le personnel d'appoint, y occupe exactement le même espace, soit 38,9 % comparativement à 61,1 % pour le personnel permanent. Quelques variations s'observent cependant selon l'ordre scolaire et le sexe. Ainsi, les enseignants non permanents du préscolaire étaient-ils proportionnellement moins nombreux en 2000, où ils représentaient 16,4 %, qu'en 1995, où ils constituaient 23,3 % du personnel enseignant de ce secteur. Mais ce groupe d'enseignants est si numériquement mineur que les changements de statut qu'il connaît n'ont pas un grand impact sur la structure globale. Le même phénomène s'observe chez les enseignants du secteur de la formation générale des adultes, catégorie également peu peuplée, dans laquelle la proportion des non-permanents est passée de 94,2 % de l'effectif enseignant de ce

secteur en 1995, à 86,2 % en 2000. On peut le souligner au passage, les non-permanents forment la grande majorité du personnel enseignant des secteurs de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Deuxièmement, la composition du personnel enseignant peut être examinée en prenant en considération la répartition de la tâche d'enseignement. Dans ce cas, *le nombre de personnes est converti en équivalence au temps plein*. Le tableau 2.14 expose les données de cette répartition. Ces données montrent que la répartition de la tâche d'enseignement a subi peu de changements entre 1995 et 2000. Les enseignants à temps plein accomplissaient 74,1 % de l'activité d'enseignement en 1995 et 72,9 % en 2000. Le reste de la tâche était assumé par le personnel à temps partiel (16,3 % en 1995 et 16,1 % en 2000) et le personnel à tâche réduite (9,6 % en 1995 et 11 % en 2000). Encore une fois, ces fluctuations n'ont pas modifié la structure globale des statuts du personnel enseignant des commissions scolaires au cours de la période observée.

TABLEAU 2.14
Répartition du personnel enseignant des commissions scolaires en équivalence au temps plein selon le statut d'emploi, en 1995 et 2000

Statut d'emploi	Année	1995	2000
Temps plein	N	51 610,7	51 833,4
	%	74,1	72,9
Temps partiel	N	11 357,4	11 420,7
	%	16,3	16,1
Tâche réduite	N	6 725,5	7 879,7
	%	9,6	11,0
Total	N	69 693,2	71 133,8
	%	100	100

Source : SIDE, MEQ, 2002-07-15, document interne.

Pénurie ou surplus ?

48. Selon les données globales du ministère de l'Éducation, le Québec ne connaît ni ne prévoit globalement aucune pénurie d'enseignants. C'est plutôt « une situation de surplus » où « le nombre d'enseignants qualifiés dépassait, chaque année toujours plus, la demande » (Bousquet et Martel, 2001, p. 3). Et si un bon nombre de ces derniers approchent de l'âge de la retraite, la régulation se fera pour ainsi dire de manière naturelle, suivant le mouvement démographique de la population d'âge scolaire. Selon un scénario dit de référence ou modéré (Maheu, 2002, p. 2), où le taux de fécondité est de 1,5 et où la migration annuelle interne est de 12 000 personnes, l'effectif des élèves connaîtra, entre 2000 et 2016, une décroissance variant selon la catégorie d'âge. Elle serait de 15,2 % chez les jeunes de 15 ans ou moins et de 6 % chez les jeunes âgés de 15 à 34 ans. L'évolution démographique de la population d'âge scolaire, qui connaît une décroissance manifeste depuis quelque temps déjà au primaire – qui affectera les effectifs de l'éducation préscolaire et de l'enseignement secondaire, postsecondaire et universitaire (Maheu, 2002, p. 18-20; Lavigne, 2002) –, constitue l'un des principaux indicateurs des prévisions de pénurie ou de surplus d'enseignants pour chaque ordre, champ ou discipline d'enseignement. À l'évolution démographique, on combine généralement, dans le but de déterminer le nombre de recrutements annuels, le nombre de diplômés des programmes de formation à l'enseignement et le nombre de personnes qualifiées qui se trouvent sur les listes d'attente en tant qu'enseignants à temps partiel, le taux de création d'emplois, d'attrition, de promotion et de mobilité.
49. Toutefois, à l'heure actuelle, plusieurs organismes scolaires publics et privés, tant du secteur francophone que du secteur anglophone, éprouvent des difficultés dans le recrutement d'enseignants dans certaines disciplines et, de façon générale, d'enseignants suppléants ou à temps partiel.
50. Le tableau 2.15 donne un aperçu du taux de recrutement net de nouveaux enseignants en 1995-1996 et en 2008-2009. Dans l'ensemble, ce taux décroîtra de 10,6 % en 2009 comparativement à celui de 1996. Cette décroissance sera un peu plus élevée que celle que connaîtra, au cours de la même période, l'effectif des élèves qui se situe autour de 8,9 %. En 2009, on aura donc au total 1 341

enseignants permanents et 577 enseignants non-permanents de moins qu'en 1996, soit une diminution de 2,3 % et de 3,4 %, respectivement.

TABLEAU 2.15
Taux du recrutement net du personnel enseignant des écoles publiques en 1995-1996 et en 2008-2009

	1995-1996 A	2008-2009 ^e B	A-B
Effectif d'élèves	1 044 678	951 262	93 416 -8,9%
Enseignants permanents	57 509	56 168	-1 341 -2,3%
1. Recrutement brut	1 780	2 195	455 25,6%
Enseignants non permanents	17 092	16 515	-577 -3,4%
2. Recrutement brut	3 015	2 345	-670 -22,2%
3. Promotions nettes	1 420	1 522	102 8,5%
Recrutement net (1+2-3)	3 375	3 018	-357 -10,6%

Source : Adapté à partir de Ouellette, 1999, p. 4.

^e Estimé.

Note : Ne comprend pas les écoles hors réseau.

51. C'est en enseignement primaire et dans les spécialités (arts, musique, éducation physique, etc.) que les besoins de recrutement recommenceront à se faire le plus sentir en 2008-2009, avec des parts respectives de 35,5 % et de 18,8 %. Viendront ensuite, par ordre d'importance, les besoins en adaptation scolaire (9,3 %), en formation générale au secondaire (7,9 %), en formation professionnelle (7,7 %), en mathématiques et en sciences (7,3 %), en éducation préscolaire (7,1 %) et, enfin, en langue d'enseignement (6,5 %) (Ouellette, 1999, p. 10). Mais de tels besoins seront normalement comblés au fur et à mesure qu'ils s'exprimeront, ce qui fait conclure au rédacteur du numéro du *Bulletin statistique de l'éducation* portant sur les prévisions de l'effectif enseignant que, « de 1995-1996 à 2008-2009, la population enseignante se sera profondément renouvelée » (Ouellette, 1999, p. 11). Avec le changement que vient de subir le « temps » scolaire au primaire, ces prévisions ont de nouvelles chances de ne pas être démenties.
52. En juin 2003, le ministre de l'Éducation a annoncé qu'il augmentait d'une heure et demie le temps d'instruction des élèves du primaire – temps qui passera, de façon graduelle entre 2003 et 2005, de 23,5 à 25 heures par semaine. Selon des décisions qu'il reste à prendre, ce temps supplémentaire pourrait être consacré à l'enseignement d'une langue seconde (l'anglais ou le français), de l'éducation physique et des arts. Selon les prévisions internes, cela se traduira par des besoins supplémentaires de 2 200 personnes qui s'ajoutent aux 660 déjà nécessaires dans le réseau public et aux 275 personnes du réseau privé pour l'enseignement de ces spécialités au primaire²⁴. L'échelonnement de l'application de cette mesure sur deux ans ne créera pas de pénurie, d'après les auteurs des prévisions internes. Le nombre de diplômés dans ces spécialités en 2004 et en 2005 et la réserve d'enseignants déjà disponibles sont suffisants pour combler les besoins dans ces domaines.

Syndicalisme enseignant

53. Tous les enseignants du secteur public sont syndiqués en vertu de la formule Rand*. Les fédérations et les syndicats sont généralement organisés par secteur linguistique, francophone ou anglophone. Du côté francophone, on trouve la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), formée de 14 fédérations, associations ou unions syndicales comprenant au total plus de 150 000 membres. Elle couvre les secteurs public et privé de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire, secondaire

²⁴

Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire et Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, « Le renouvellement de l'effectif enseignant », note interne, 25 juin 2003.

et collégial, de la santé et des services sociaux, du loisir et de la culture, des retraités en enseignement et, partiellement, les secteurs de l'enseignement universitaire et des communications. Il n'existe évidemment pas d'organisation de la taille de la CSQ dans le milieu anglophone québécois.

54. La Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et son équivalent anglophone, l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (Quebec Provincial Association of Teachers-APEQ/QPAT), rassemblent les syndicats locaux du personnel des écoles francophones pour ce qui est de la première, et les enseignants des établissements anglophones en ce qui concerne la seconde. La première est membre de la CSQ; la seconde est affiliée à la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE), une organisation pancanadienne. Dans le milieu francophone, la FSE comprend 44 syndicats locaux dont la très grande majorité est formée de syndicats d'enseignants qui comptent environ 80 000 membres relevant de 60 commissions scolaires. Dans le secteur anglophone, l'APEQ encadre autour de 9 000 enseignants au sein de 9 commissions scolaires²⁵.
55. Ces organisations veillent surtout à la défense des intérêts et des conditions de travail de leurs membres mais sont également consultées dans l'élaboration des politiques relatives au personnel enseignant. Les enseignants font en effet partie²⁶ de commissions et de comités institués par la loi pour conseiller le ministre de l'Éducation. Par exemple, ils font partie du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) ainsi que du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) à l'intérieur desquels les universitaires et les cadres scolaires sont également représentés. En outre, les organisations enseignantes, qu'elles soient syndicales ou disciplinaires, sont appelées à donner leur avis chaque fois que s'opère un changement dans les politiques éducatives ou dans les programmes de formation à l'enseignement. Certaines parmi elles, comme le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ), un regroupement d'associations disciplinaires, ont même réclamé une nouvelle forme d'encadrement du personnel enseignant qui justement aurait pour objectif, entre autres, d'exercer un contrôle sur la formation professionnelle de ses membres et sur l'accès à la profession enseignante. Cette demande de la création d'un ordre professionnel des enseignants – déposée pour la seconde fois à l'automne 2001 par le CPIQ auprès de l'Office des professions du Québec – n'est pas nouvelle, bien qu'elle puisse prendre une signification particulière dans le contexte actuel²⁷. La première organisation enseignante d'envergure, créée en 1945, portait justement le titre de corporation, inspiré du corporatisme professionnel défini à l'époque par la doctrine sociale de l'Église. Durant les années 50 et au début des années 60, la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques recommandait à ses membres de porter l'enseigne *ID* (institutrice ou instituteur diplômé). Aujourd'hui, le Conseil pédagogique interdisciplinaire semble plaider pour *EA* (enseignante ou enseignant agréé)²⁸. Après avoir effectué une large consultation auprès des acteurs concernés par cette question, l'Office des professions du Québec concluait, en janvier 2003, que « l'enseignement se présente en tous points comme un exercice assimilable à une véritable profession au sens du Code des professions » mais recommandait, pour l'instant, l'amélioration des dispositifs actuels d'encadrement de la profession, lesquels pourraient s'inspirer du système professionnel (OPQ, 2002). Le nouveau gouvernement du

²⁵ Intervention de Pierre Weber, représentant de l'APEQ, lors des « consultations particulières sur le projet de loi n° 35 » tenues par la Commission permanente de l'éducation. *Journal des débats*, 17 octobre 2001, p. 29. [<http://www.assnat.qc.ca/fra/publications/débats/journal/ce/011017.htm>]

²⁶ Les enseignants, comme d'ailleurs les autres membres, siègent à titre individuel même s'ils sont proposés par leur association et nommés par le ministre.

²⁷ Voir à ce sujet les travaux réunis dans l'ouvrage collectif sous la direction de M. Tardif et C. Gauthier, (1999) *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec, Presses de l'Université Laval, 195 p.

²⁸ Pour un historique sur la question, voir J. Rouillard, (1989) *Histoire du syndicalisme québécois*, Montréal, Boréal, 535 p.; M. Mellouki, P.-A. Côté, M. L'Hostie, « Le discours syndical sur la formation et le rôle des enseignants au Québec, 1930-1990 », *Historical Studies in Education/Revue de l'histoire de l'éducation*, 1993, 5 (1), 3-31.

Québec veut aller plus loin et entend donner suite à la création d'un véritable ordre professionnel des enseignantes et des enseignants et soumettre un projet dans ce sens à une commission parlementaire.

Trois principaux enjeux des dernières négociations

56. Les dernières négociations entre les syndicats d'enseignants et le gouvernement ont porté sur trois principaux enjeux : l'équité salariale, qui constitue, de loin, la question la plus délicate et aux conséquences les plus coûteuses; la précarité en emploi et les mesures visant à faciliter la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) intégrés dans les classes ordinaires.

Équité salariale

57. L'équité salariale n'est pas seulement un point à l'ordre du jour des dernières négociations collectives entre les représentants des enseignants et ceux du gouvernement, mais également une préoccupation qui figure, sous une forme ou une autre depuis 1992, dans les revendications des syndicats et dans l'agenda gouvernemental. Cette préoccupation a conduit à l'adoption, le 21 novembre 1996, de la Loi sur l'équité salariale, entrée en vigueur l'année suivante, et à la mise sur pied de la Commission de l'équité salariale pour veiller à son application. Cette loi a pour objectif d'éradiquer la discrimination dite systémique qui fait que divers aspects du travail des femmes ne sont pas considérés et rétribués à leur juste valeur, ce qui a pour conséquence de créer un écart salarial entre les hommes et les femmes ayant une formation et un travail équivalents.

Comme l'enseignement est reconnu pour être un champ d'emploi traditionnellement féminin, il aura fallu que les comités patronal et syndical de négociation s'entendent sur la durée du travail enseignant, sous-estimée aux yeux du syndicat, et sur sa valeur afin de déterminer une échelle et un rangement équitables dans les catégories salariales du Conseil du trésor. Cette question concerne d'ailleurs toutes les catégories d'emplois des secteurs publics, parapublics et privés.

58. Quant à la question de l'équité salariale dans le champ de l'enseignement, elle sera réglée en trois temps ou selon trois modalités : la fusion de certaines catégories de rémunération dans une même échelle, l'évaluation de la durée du travail enseignant, l'étude de la valeur de ce travail comparativement à celui d'autres catégories d'emplois différents mais équivalents. Les deux premières modalités ont déjà fait l'objet d'ententes entre les syndicats d'enseignants et le gouvernement, la première en 2000, la deuxième en 2002. La troisième modalité, qui concerne la valeur relative du travail enseignant, est en cours d'examen.

Premièrement, jusqu'à 2000, les enseignants étaient classés, aux fins de rémunération, dans sept catégories selon leur nombre d'années de scolarité, dont l'éventail allait de 14 à 20. Parce qu'ils font le même travail que leurs collègues plus scolarisés, les enseignants ayant 14, 15 ou 16 années de scolarité se sont vus reconnaître l'équivalent de 17 ans de scolarité lors de l'entente de 2000 entre les comités patronal et syndical. L'équité salariale se trouve ainsi réalisée, en partie, par le reclassement à la hausse des enseignants les moins scolarisés et, par conséquent, les moins bien rétribués dans une nouvelle échelle salariale, celle de 17 ans de scolarité. Les échelles de 18, de 19 et de 20 ans de scolarité reconnus aux fins de rémunération sont maintenues. Lors de cette même entente, l'évaluation de la durée du travail enseignant a été confiée à un comité d'experts dont font partie des représentants des syndicats, du secrétariat du Conseil du trésor et du ministère de l'Éducation.

Deuxièmement, jusqu'à 2002, l'État reconnaissait aux enseignants 35 heures de travail par semaine et 40 semaines par année, c'est-à-dire 1 400 heures annuellement. Sur le plan salarial, cela les désavantageait par rapport à d'autres catégories d'emplois au sein de la fonction publique, rétribuées pour 1 600 heures par année. Les travaux du comité mentionné ci-dessus et les négociations ont conduit les parties patronale et syndicales à s'entendre sur une hausse à 40 heures par semaine de la durée du travail enseignant, en maintenant à 40 le nombre de semaines par année scolaire (FSE, 2002, pp. 4-5)²⁹. Selon cette nouvelle définition de la durée du travail, le temps de présence des

²⁹ Même si elle est confirmée par la représentante des enseignants, M^{me} Johanne Fortier, et ceux du gouvernement, MM. Richard Pouliot et Marcel Lapointe, cette reconnaissance de 40 heures de travail par semaine n'a pas été consignée dans l'amendement apporté à la convention collective le 8 novembre 2002.

enseignants à l'école est passée de 27 à 32 heures par semaine. Le gain de 200 heures par année a eu un effet direct sur la rémunération, soit un redressement moyen de 5,9 % de la masse salariale sur 3 ans ou de 256 millions de dollars environ selon la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2002, p. 4-5). Cette entente prévoit également un nouveau regroupement des échelles de rémunération dans le but d'en arriver, progressivement, à une échelle unique combinant la scolarité et l'expérience. Ainsi, les 4 échelles salariales retenues en 2000 ont-elles été ramenées à 2 échelles de 17 échelons chacune³⁰, dont l'entrée en vigueur s'étalera sur deux ans³¹ à partir de septembre 2003-2004. La première comprend les enseignants ayant 17, 18 et 19 ans de scolarité; la seconde ceux ayant 20 ans de scolarité ou possédant un doctorat. Dans le cas particulier des titulaires d'un doctorat, un comité comprenant des représentants du Conseil du trésor, du ministère de l'Éducation et du syndicat est chargé d'évaluer leur apport à l'enseignement, à la discipline et au rayonnement pédagogique.

Troisièmement, cette classification fondée sur la durée du travail demeure provisoire tant que la valeur relative du travail enseignant et le rangement n'ont pas fait l'objet d'ententes entre les parties patronale et syndicales. Un rangement est une catégorie de la structure globale d'évaluation et de classification des emplois permettant d'attribuer des salaires égaux à des emplois *équivalents*, qu'ils soient occupés par des hommes ou des femmes³². Le syndicat enseignant demandait le rangement 21 pour ses membres, ce qui les aurait placés dans la même brochette de rémunération que certains groupes d'ingénieurs de la fonction publique. Lors des dernières négociations, l'État a accepté de leur accorder le rangement 20, ce dont se félicite le syndicat (FSE, 2002, p. 4-5). Les parties patronale et syndicales ont cependant décidé de mener une enquête auprès des enseignants, qui est en cours, et qui permettra de faire l'analyse du travail d'enseignement à partir d'un certain nombre de critères³³, de le comparer et d'en déterminer le degré d'équivalence par rapport à d'autres catégories d'emplois au sein de la fonction publique exemptes de tout biais sexiste³⁴. Les résultats que donnera l'analyse des données de l'enquête sur la valeur relative du travail enseignant et leur interprétation par les deux parties à travers le processus de négociation détermineront le rangement définitif dont fera partie l'échelle salariale des enseignants³⁵.

Précarité de l'emploi

59. La précarité d'emploi, on l'a vu plus haut, est un phénomène qui touche plus du tiers du personnel enseignant. Les comités patronal et syndical de négociation se sont entendus pour favoriser la conversion par les commissions scolaires d'un certain nombre de postes à temps partiel en postes à temps plein, selon des modalités prévues par la convention collective des enseignants du primaire et du secondaire³⁶. Le total des postes à temps plein qui devaient être ainsi créés s'élève à environ 1 500 durant la durée de validité de l'entente³⁷.

Réduction de la taille moyenne des groupes comprenant des élèves en difficulté

60. L'évolution de la société vers la reconnaissance des droits de la personne, dont le droit à l'éducation, et les pressions exercées par diverses associations de parents ont amené le gouvernement québécois à adopter une politique visant l'intégration, dans les classes ordinaires, des élèves handicapés ou en

³⁰ Voir l'article 11-10.04 de la convention collective 2000-2002 des enseignants du primaire et du secondaire tel qu'il a été amendé le 8 novembre 2002.[<http://www.cpn.gouv.qc.ca/>]

³¹ Ce changement sera appliqué progressivement : 30 heures pour l'année scolaire 2004-2005 et 32 heures pour l'année 2005-2006.

³² Entretien avec M. Richard Pouliot, Direction générale des relations du travail du ministère de l'Éducation, effectué le 15 novembre 2002 et avec M^{me} Johanne Fortier, présidente de la Fédération des syndicats de l'enseignement, effectué le 7 novembre 2002.

³³ Des enquêtes similaires ont été effectuées dans d'autres secteurs comme celui des soins infirmiers.

³⁴ Entretien avec M. Marcel Lapointe, Secrétariat du Conseil du trésor, effectué le 20 novembre 2002.

³⁵ Entretien avec M. Marcel Lapointe, Secrétariat du Conseil du trésor, effectué le 20 novembre 2002.

³⁶ Voir l'article 13-7.60 de la convention collective 2000-2002.

³⁷ Entretien avec M. Roger Lacasse, Direction générale des relations du travail du ministère de l'Éducation, effectué le 7 novembre 2002 et avec M^{me} Johanne Fortier, présidente de la Fédération des syndicats de l'enseignement, effectué le 7 novembre 2002.

difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) (MEQ, 1999b) et à prévoir des mesures susceptibles de leur venir en aide, de faciliter leur réussite et de prévenir le décrochage scolaire de ces élèves à risque. Ce sont les modalités d'application de ces mesures, déjà par ailleurs prévues dans le plan d'action du ministère de l'Éducation (MEQ, 1999a), qui constituaient l'un des objets importants de la dernière négociation entre les représentants du gouvernement et des enseignants. Les deux parties se sont entendues sur la réduction du nombre d'élèves par groupe³⁸. Le nombre d'élèves par classe est déterminé selon un calcul tenant compte du degré de difficulté, de retard scolaire ou du handicap des élèves intégrés, ainsi que du milieu socioéconomique dans lequel l'école est située et de la présence des élèves des communautés culturelles. Selon ce calcul, la taille moyenne des groupes comprend de deux à cinq élèves de moins (voir annexe 3A).

Principales tendances et préoccupations

61. Le système scolaire ainsi que ses différentes composantes et le personnel enseignant ont été analysés au moment où ils traversent de grands changements. Un moment d'effervescence où action et réflexion se conjuguent sur tous les plans pour transformer autant les dimensions organisationnelles que les contenus du programme d'études et les approches pédagogiques. Un moment qui engage, somme toute, les acteurs à la fois en tant que professionnels de l'éducation, parents ou observateurs et en tant qu'individus ou groupes porteurs d'une vision du monde et de l'éducation du citoyen, désireux de changement ou trouvant leur compte dans le statu quo. Dans ce contexte où foisonnent documents officiels, colloques, ateliers, avis, commentaires, recommandations et opinions, il est donc difficile de distinguer avec justesse ce qui relève de l'ordre de la tendance, d'un mouvement affirmé et appelé à se développer, de ce qui est caractéristique d'une conjoncture, donc passager, ou tout simplement de l'ordre de l'opinion. Toutefois, si l'on considère comme une tendance tout courant de pensée et d'action en matière d'éducation et de formation, décidé et soutenu par des politiques, une loi ou une réglementation gouvernementales et balisé par des plans stratégiques de réalisation et par un financement assuré, on peut dégager quelques mouvements dont il faudrait analyser la durée, suivre la trajectoire et évaluer les effets à moyen et à long terme. Cette distinction comporte néanmoins le risque de prendre aujourd'hui pour une simple expression d'opinions ou pour une préoccupation passagère, faute de l'appui d'une action gouvernementale, ce qui pourrait se révéler avec le temps une ligne de pensée et d'action solide et relativement durable en matière d'organisation ou de formation. Les exemples de ce genre d'interprétation ne manquent pas dans l'histoire de l'éducation. Aussi vaut-il mieux considérer les distinctions faites ci-dessous comme des hypothèses à examiner dans la durée que comme des tendances solidement vérifiées ou comme des préoccupations momentanées.

Tendances et préoccupations relatives à l'organisation scolaire

62. L'organisation scolaire tend vers une plus grande décentralisation des pouvoirs et des responsabilités en matière de gestion des ressources et d'adaptation des orientations éducatives nationales en fonction des caractéristiques régionales et locales. Cette décentralisation est pensée dans l'optique d'un rapprochement entre l'école et son milieu et d'un plus grand engagement de la communauté – les parents, les associations et les entreprises locales, les établissements culturels – dans la vie de l'école et de celle-ci dans l'exploitation et le développement des ressources de son environnement. Les modalités de cette décentralisation sont nombreuses et certaines existent depuis assez longtemps, comme le fait établi depuis 1977 que chaque école doit se doter d'un projet pédagogique qui lui est propre. D'autres concernent des pouvoirs, consacrés par la Loi sur l'instruction publique, comme ceux dont sont investis les conseils d'établissement. La composition même de ces derniers, les efforts financiers consacrés à la formation de leurs membres, la mission qui leur est confiée font d'eux un lieu de socialisation, de dialogue et d'information pour les parents, les élèves, les membres de la communauté et le personnel scolaire qui y participent. Avec le droit de vote qu'ils accordent aux élèves du second cycle de l'enseignement secondaire, ils constituent sans doute un lieu

³⁸ Voir les clauses 8-8.01 à 8-8.04 de la convention collective 2000-2002, traitant des règles de formation des groupes d'élèves.

d'éducation civique – apprentissage de la démocratie et développement de la volonté de participation – et préparent certains d'entre eux à exercer un rôle de leaders dans leur communauté.

63. Toutefois, une tendance peut aussi être l'objet de préoccupations des gouvernants ou des citoyens. Ainsi, on peut se demander si la décentralisation des pouvoirs et l'autonomie des établissements scolaires, qui visent les objectifs louables qu'on vient de signaler, ne risquent pas d'entraîner des effets pervers à long terme. À vouloir régionaliser certains aspects de la formation des jeunes, n'y a-t-il pas danger de miner leur sentiment d'appartenance à leur communauté nationale, sentiment de plus en plus fragilisé par le contexte de globalisation et de mondialisation du savoir et de la culture de même que de standardisation des identités³⁹? On le sait, l'école est en concurrence avec les médias de masse, la télévision, Internet, la vidéographie et l'industrie du spectacle auxquels sont exposés quotidiennement les jeunes. Ces derniers ne risquent-ils pas de mettre dans la même balance le patrimoine des petites institutions culturelles de leur région – petits musées locaux, centres d'interprétation historique⁴⁰, etc. – et les grands spectacles, la richesse et la diversité qu'offrent les grands canons de la culture de masse, et de juger à l'aune de ceux-ci la valeur de ceux-là?

En outre, combinée au degré de densité et de richesse des populations, la régionalisation pourrait être source de disparités dans l'accès aux services éducatifs et culturels. Elle peut contribuer à creuser davantage les écarts entre le centre et la périphérie, entre les grandes villes dotées d'importantes infrastructures qui facilitent l'accès au patrimoine et les villages et les petites villes qui doivent composer avec la rareté des ressources et l'impact de la fluctuation des effectifs. Dans leur mémoire à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) et l'Association des directrices et des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS) mettent en évidence les difficultés que soulève la régionalisation dans les quartiers et les localités défavorisés sur le plan socioéconomique. Pour ces quartiers et localités, « il devient difficile, sinon impossible, d'offrir aux élèves, dans leur milieu respectif, toute la variété de services généralement offerts par l'école comme, par exemple, le théâtre, des ensembles vocaux ou de musique, des sports collectifs. Le nombre d'élèves de plusieurs écoles ne permet tout simplement pas d'organiser de telles activités » (FCSQ et ADIGECS, 2002, p. 7).

64. Sur un tout autre plan, on peut souligner enfin une préoccupation constante ou plutôt une quête, toujours présente dans les documents ministériels et le discours syndical, d'un traitement équitable pour les catégories d'élèves les plus démunis : les élèves handicapés ou éprouvant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, ceux venant des milieux socioéconomiques défavorisés, des communautés culturelles ou des Premières Nations. Des plans d'action ont été adoptés au cours des dernières années et des ententes ont été conclues avec les syndicats enseignants dans le but de réunir les meilleures conditions pour faciliter leur intégration et leur réussite. Parmi les mesures prises, on peut évoquer la généralisation, pour les enfants des milieux défavorisés, de la maternelle à quatre ans, la diminution de la taille du groupe-classe, l'amélioration des services complémentaires : enseignants spécialistes, techniciens d'éducation spécialisée.

Tendances et préoccupations relatives aux changements pédagogiques en cours

65. La méprise sur ce qui représente une tendance et ce qui ne constitue qu'une préoccupation du moment n'est décidément pas facile à éviter. Par exemple, dans le document *Réaffirmer l'école*, qui a tracé la voie de *L'énoncé de politique éducative* de 1997, les auteurs donnent à voir une conception de la culture où celle-ci fait corps avec à la fois toutes les disciplines scolaires et chacune d'entre

³⁹ Sans compter les phénomènes de modes vestimentaires et musicales qui s'uniformisent, séduisent et se répandent chez tous les jeunes du monde, un autre exemple de cette tendance à la standardisation des identités est ce spectacle de jeunes Chinoises et Chinois qui se font débrider les yeux et blondir les cheveux pour ressembler aux Occidentaux et avoir, disent-ils, une chance dans la vie : trouver un travail, un mari ou une épouse (Reportage de TV5, novembre 2002).

⁴⁰ Une enquête menée dans une dizaine d'écoles secondaires de la région de Québec montre que les jeunes trouvent un peu terne et pauvre ce que leur offre ce genre d'établissement comparativement à ce que leur donnent à voir les grandes institutions culturelles comme le Musée de la civilisation ou le Musée du Québec. Voir Mellouki et Gauthier (2003).

elles, où l'apprentissage qui s'accomplit dans l'une et l'autre discipline est lui-même partie constituante de la culture, où la culture n'est pas ramenée à une simple ressource ou à quelques repères parmi tant d'autres. Le Programme de formation de l'école québécoise, approuvé en 2001, ne rappelle peut-être pas suffisamment, ou pas assez clairement, cette vision des choses, ce qui pourrait faire craindre que l'accès à la culture se limite à quelques repères culturels que l'on ajoute et spécifie pour les domaines d'apprentissage. Laquelle de l'approche culturelle ou de l'approche par compétences constitue une tendance, et laquelle représente une préoccupation?

66. Si l'on tenait compte des critères employés plus haut (paragraphe 61) pour distinguer une tendance d'une préoccupation ou d'un ensemble d'opinions convergentes, tout semble indiquer que l'approche par compétences se présente comme une tendance dont la durée, l'interprétation et le développement sont à analyser. Il s'agit, en effet, d'un courant de pensée et d'action, en matière d'éducation et de formation, décidé et soutenu par des politiques, une loi ou une réglementation gouvernementales, balisé par des plans stratégiques de réalisation et d'évaluation et par un financement assuré. Toutes les instances du système éducatif – organismes décisionnels, Conseil supérieur de l'éducation, commissions et comités consultatifs, concepteurs de politiques, rédacteurs des programmes, acteurs de terrain, enseignantes et enseignants et formateurs d'enseignants – sont mises à contribution pour mettre en œuvre un enseignement conforme aux orientations de l'approche par compétences. Les manuels scolaires, le matériel pédagogique et didactique, les outils d'évaluation des apprentissages et la réorganisation même de l'école primaire en cycles d'apprentissage sont conçus pour permettre d'accomplir cette transformation des approches pédagogiques du personnel enseignant et façonner la manière dont les jeunes seront formés dans les années à venir. Reste à savoir jusqu'à quel point et comment les pratiques de l'enseignement et de la formation se conformeront aux orientations et aux exigences de l'approche par compétences, celle-ci étant filtrée, interprétée et transformée par tant d'acteurs avant d'aboutir à l'école et dans la classe, où elle doit faire face à tant de contraintes structurelles, de traditions pédagogiques et de résistances au changement.
67. La place de la culture dans l'enseignement semble, pour le moment, constituer une préoccupation à des degrés variables, à divers paliers du système éducatif. Le concept de culture est polysémique et peut, donc, se traduire en différentes pratiques. L'approche culturelle, telle qu'elle a été traduite et intégrée à un programme d'études visant le développement de compétences transversales et disciplinaires, permettra-t-elle à l'élève d'avoir une meilleure formation? Vaincra-t-elle les contraintes structurelles auxquelles elle est confrontée? Réussira-t-elle à séduire le personnel enseignant? Facilitera-t-elle leur pratique de l'enseignement? S'adaptera-t-elle aux pratiques de formation à l'enseignement?
68. L'approche par compétences, qui a façonné la rédaction du Programme de formation l'école québécoise et qui devra inspirer la formation des enseignants et les pratiques d'enseignement, a des impacts évidents sur l'évaluation des apprentissages et, par le fait même, sur le travail des enseignants. Cette approche exige un découpage des savoirs et des habiletés qui rend possible le contrôle du degré de maîtrise des capacités ou des compétences des candidats dans des *situations réelles* ou simulées de travail. De telles situations ne sont pas aisées à construire dans certains domaines de l'apprentissage scolaire. Les apprentissages eux-mêmes sont à tel point complexes et interdépendants qu'il n'est pas facile de les traiter et de les évaluer de la même manière que des capacités techniques relativement simples et observables.
69. On le voit, dans le domaine de l'évaluation, les défis à relever sont nombreux et touchent autant à sa conception qu'à ses modalités. Le personnel enseignant devra y voir un levier important lui permettant de suivre pas à pas l'élève et de le guider dans ses apprentissages. Une plus grande intégration de l'évaluation à la dynamique de l'apprentissage devra également conduire à l'examen des relations possibles entre l'évaluation en cours d'apprentissage et la reconnaissance des compétences qui survient à des moments stratégiques de la formation de l'élève. L'évaluation prendra en considération l'ensemble des éléments constitutifs des programmes, les compétences associées aux disciplines des différents domaines d'apprentissage, les compétences transversales ainsi que les domaines généraux de formation. Il faudra revoir non seulement le rôle des personnes qui interviennent auprès de l'élève, mais aussi la place à donner à ce dernier. Enfin, il faudra assurer

la nécessaire complémentarité des actions de tous ceux qui interviennent en évaluation des apprentissages. Tous ces éléments et ces défis ont amené le ministère de l'Éducation à rédiger, après une large consultation, une politique relative aux apprentissages qui sera rendue publique sous peu : *Évaluer pour mieux apprendre. Politique d'évaluation des apprentissages.*

Tendances et préoccupations relatives au personnel enseignant

70. La tendance la plus remarquée concernant le personnel enseignant des écoles primaires et secondaires est sans doute celle qui a trait à l'allongement de la durée de la formation professionnelle initiale qui est passée de 3 à 4 ans depuis 1994, et à l'augmentation du temps (minimum de 700 heures) consacré à la formation pratique (stages d'observation et de prise en charge de la classe). Nous reviendrons, dans le chapitre 4 de ce rapport, sur la portée de cette hausse de la qualification des enseignants.
71. Cette tendance s'accompagne, on l'a souligné plus haut, d'une uniformisation de l'échelle de rémunération, où le degré de scolarité ne semble plus être considéré comme un facteur de différenciation, excepté dans le cas des titulaires d'un doctorat, qui fait encore l'objet de négociations entre l'État et les syndicats. Comme il n'existe pas d'autres critères explicites de hiérarchisation des enseignants, certaines personnes se demandent si cette homogénéisation du corps enseignant, qui s'opère au détriment des diplômés les plus élevés, ne finira pas par affaiblir une saine compétition entre les éléments qui le composent et, à la longue, éloigner de lui les individus les plus innovateurs, dynamiques et ambitieux. Ces voix qui se font entendre s'interrogent à propos des conséquences de ce phénomène sur les carrières dans l'enseignement, la promotion, l'émulation et la qualité du personnel enseignant.
72. Par ailleurs, même si elle n'est pas nouvelle, la tendance à la féminisation du corps enseignant préoccupe certains observateurs qui établissent, parfois trop vite, des liens de causalité entre la grande présence des femmes et certains comportements des garçons à l'école : désintérêt pour l'apprentissage, faiblesse du rendement scolaire, formes diverses de résistance aux modèles de conduite exigés d'eux. Cette question relève de la justice sociale et mérite sans doute d'être étudiée. Le Québec, à l'instar d'autres pays occidentaux, s'est engagé, depuis un certain temps, dans la voie du rétablissement de l'égalité des sexes, notamment en adoptant au sein de la fonction publique et en encourageant, dans les secteurs parapublics et privés, des politiques de discrimination positive afin de soutenir l'accès des femmes à des catégories d'emplois habituellement réservées aux hommes. Toutefois, si, dans l'optique d'une justice sociale équitable, on veut éviter l'émergence d'autres formes de ségrégation fondée sur le genre (Gélinas, 2002), ne serait-il pas logique de penser l'égalité entre les sexes à l'échelle de tout le marché du travail et, donc, de tendre vers un équilibre de la proportion des hommes et des femmes partout où il y a déséquilibre? Ne faudrait-il pas, autrement dit, envisager, comme cela se fait déjà dans certains pays comme la France, l'adoption de mesures législatives susceptibles d'inciter les hommes à s'engager dans la profession enseignante?
73. C'est précisément ce que suggérait, en 1999, le Conseil supérieur de l'éducation dans un avis au ministre de l'Éducation sur la réussite scolaire des garçons et des filles. En effet, à la suite d'une analyse des travaux de recherche sur cette question, le Conseil constatait que « le contexte scolaire favorise davantage les filles que les garçons puisque les comportements attendus dans l'exercice du métier d'élève s'inscrivent dans le prolongement des attentes liées au rôle de sexe des filles, ce qui n'est pas le cas pour les garçons. Pour ces derniers, il existe une contradiction entre les conditions d'exercice du métier d'élève et les attentes sociales typiques liées à leur rôle de sexe » (CSE, 1999, p. 58). Même si les rares travaux dans le domaine ne lui permettent pas d'établir une solide relation de causalité entre les attentes liées aux rôles sociaux selon le sexe et la réussite scolaire, le Conseil propose au ministre de l'Éducation de « reconnaître les effets des rôles sociaux de sexe » (CSE, 1999, p. 88) et souhaite « qu'il y ait plus d'hommes qui décident pour une carrière en enseignement préscolaire et primaire et qu'il y ait également plus de femmes dans les postes de gestion à l'école primaire et à l'école secondaire » (CSE, 1999, p. 60).

Chapitre 3

Attirer des individus capables dans la profession enseignante

Identification des principaux domaines de préoccupation des pouvoirs publics

74. Toutes les réformes effectuées depuis les années 50 avaient pour objectifs de valoriser la profession enseignante et de lui attirer les meilleurs candidats. Le processus de valorisation a emprunté plusieurs voies dont les plus importantes sont sans doute le transfert des programmes de formation aux universités, la hausse de la durée générale de la formation et surtout de celle, depuis 1994, de la formation pratique à l'enseignement. Il faut ajouter à cela l'amélioration récente de l'échelle salariale, les mesures de départ assisté à la retraite, le contingentement de l'accès aux programmes de formation et bien d'autres dispositions prises par les pouvoirs publics en concertation avec l'ensemble des partenaires pour hausser le prestige de la profession enseignante.

Données, tendances et facteurs

Voies d'accès à la profession

75. Depuis la réforme des années 60, la principale voie d'entrée dans la profession enseignante est le fait d'être titulaire d'une qualification légale. Celle-ci est attestée par la réussite d'un programme de formation à l'enseignement – approuvé par le ministère de l'Éducation du Québec et dispensé par une université – et l'obtention de l'autorisation légale d'enseigner délivrée par le même ministère. Depuis les changements survenus en 1994, seule la réussite d'un programme de formation dispensé par les facultés et les départements d'éducation donne droit automatiquement à l'autorisation d'enseigner*. On se rapportera aux chapitres 2, 4 et 5 pour de plus amples informations sur les voies de formation à l'enseignement et d'insertion dans la profession.

Voies de retour à la profession

76. Les enseignants peuvent bénéficier de congés de durée et de nature variables qui les éloignent de la pratique de la classe. Ces congés sont généralement motivés par des raisons personnelles, familiales ou professionnelles. Le retour à l'enseignement dans de tels cas est encadré par la convention nationale et les conventions locales de travail. Il n'existe pas de protocole national pour la gestion des autres cas de retour à l'enseignement après cessation d'emploi, comme l'abandon d'un poste ou la prise d'une retraite. Certains enseignants qui se trouvent dans cette situation – et ils ne sont pas nombreux – peuvent demander à être inscrits sur la liste de disponibilité des commissions scolaires, qui peuvent, en cas de besoin, les solliciter pour le remplacement temporaire d'un collègue absent ou malade. Si, de cette façon, ils obtiennent des contrats relativement longs, s'ils remplissent les conditions relatives à la qualification, ils peuvent réintégrer progressivement le circuit qui conduit à un recrutement sur une base plus régulière (voir également chapitre 6). Enfin, il n'est pas impossible que la conjoncture économique, notamment la baisse du rendement des régimes de retraite, oblige un certain nombre d'enseignants retraités à retourner à l'enseignement.

Changements récents ou futurs dans les itinéraires d'accès

77. À l'exception du domaine de la formation professionnelle, dont le présent rapport ne traite pas, il n'y a pas eu et il n'y a toujours pas de changement prévu à court terme dans l'itinéraire de formation menant à la profession enseignante. Les deux changements significatifs récents, signalés ailleurs dans ce rapport, ont trait à la hausse de la qualification des candidats et aux modalités d'obtention de l'autorisation permanente d'enseigner délivrée par le MEQ.
78. Reste cependant la question des jeunes formés dans les spécialités (mathématiques, sciences, sciences humaines, etc.) offertes par les facultés disciplinaires. Les titulaires d'un baccalauréat spécialisé, dont la durée est normalement de trois ou quatre ans, qui veulent s'engager dans la carrière d'enseignant, doivent passer de deux années et demie à trois années, et parfois plus, dans un programme de formation à l'enseignement afin d'acquérir les compétences nécessaires en pédagogie, en psychopédagogie, en didactique et en ce qui concerne la pratique en classe pour se qualifier pour l'enseignement. Or, en

Ontario, la province voisine, cette passerelle qui permet aux titulaires d'un baccalauréat spécialisé d'accéder à la profession enseignante n'est que d'une année. Certains jeunes Québécois (Allard, 2002) ont saisi cette occasion pour effectuer leur formation pédagogique dans les universités ontariennes et revenir enseigner au Québec, un droit qu'ils exercent en conformité avec l'entente interprovinciale sur la circulation de la main-d'œuvre. L'Ontario demeure cependant la seule province canadienne à conserver à une année la formation pédagogique, les autres provinces canadiennes lui en consacrant maintenant deux. Le ministère de l'Éducation du Québec entend resserrer les exigences en matière de qualification pédagogique des enseignants provenant des autres régions du Canada avant de leur accorder une autorisation permanente d'enseigner pour s'assurer que leur formation est équivalente à celle offerte au Québec.

Inscriptions en formation initiale à l'enseignement

79. Comme on peut l'observer au tableau 3.1, le nombre d'inscriptions annuelles aux programmes de formation à l'enseignement a significativement diminué au cours de la décennie 1990, passant de 7 670 en 1991 à 6 948 en 1996 et à 4 716 en 2000. Cette diminution s'explique en grande partie par l'entente relative au contingentement des effectifs des programmes de formation à l'enseignement conclue par le ministère de l'Éducation et les universités en 1994. Par exemple, en 1998, selon cette entente, les universités pouvaient accepter jusqu'à 5 576 nouvelles inscriptions dans les différents programmes. Comme on le verra plus loin dans ce chapitre, pour différentes raisons, les universités n'atteignent pas toujours ce contingent.

TABLEAU 3.1

Évolution du nombre et du pourcentage des inscriptions annuelles aux programmes de formation initiale à l'enseignement, selon l'ordre d'enseignement ou le domaine de spécialisation et l'année universitaire.

Année d'inscription		TOTAL	Enseignement primaire et secondaire (spécialistes*)	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Éducation spécialisée (adaptation scolaire)
2000	N	4716	965	1985	1246	520
	%	100	20,5	42,1	26,4	11,0
1996	N	6948	1368	1740	1498	2342
	%	100	19,7	25,0	21,6	33,7
1991	N	7670	2586	2438	nd	2646
	%	100	33,7	31,8		34,5

Source : Pour le nombre d'inscriptions en 2000, tableau 1 de l'annexe 7 de ce rapport; pour les années 1991 et 1996, CUP, 1999, pp. 185-189.

nd : Non disponible.

* Langues secondes, arts et éducation physique. Aux universités de Montréal, de Sherbrooke et du Québec à Chicoutimi, le nombre d'inscriptions des années 1991 et 1996 comprend des étudiants qui ne se destinaient pas à l'enseignement. À l'université de Sherbrooke, environ 60 % des inscrits dans les programmes d'éducation physique optent pour l'enseignement (CUP, 1999, p. 188).

80. La baisse du nombre d'inscriptions est sensible dans tous les programmes, mais affecte différemment les ordres d'enseignement, les spécialités et l'adaptation scolaire. En ce qui a trait aux spécialités enseignées au primaire et au secondaire – langue seconde, éducation physique et arts –, le nombre d'inscriptions annuelles, qui représentait le tiers de l'ensemble des diplômés de 1990, s'est stabilisé autour de 20 % entre 1996 et 2000. L'éducation physique est l'une des spécialités qui a été le plus touchée par la diminution des effectifs entre 1991 et 1996 : près de deux fois et demi d'inscriptions de moins (CUP, 1999). Quant à l'effectif de celles et ceux qui se destinent à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, après avoir baissé de près de 7 % entre 1991 et 1996, il a connu une augmentation d'un peu plus de 17 % en 2000. Le même phénomène a pu être observé, mais à un degré beaucoup moindre, chez les futurs enseignants du secondaire entre 1996 et 2000. La baisse la plus importante au cours de cette même période est celle qui affecte le nombre d'inscriptions aux programmes de l'adaptation scolaire dont le pourcentage dans l'ensemble a diminué de 23,5 %.

Diplômés en formation initiale à l'enseignement

- 81.** Le tableau 3.2 fait voir le phénomène, déjà relevé dans le chapitre 2, de la féminisation du personnel enseignant. En effet, tous ordres d'enseignement et spécialités confondus, la proportion des hommes diplômés n'a cessé de décroître. De 30 % qu'il représentait en 1990, leur pourcentage dans l'ensemble n'était plus que de 21 % 10 ans plus tard pendant que celui des femmes passait de 70 % à 79 % au cours de la même période. En enseignement primaire et en éducation spécialisée, la domination des femmes parmi les diplômés est écrasante : au primaire, elle était de 91,3 % en 1990 et de 95 % en 2000; en éducation spécialisée de 87,3 % et 94,3 %. Même dans l'enseignement secondaire, où les hommes étaient traditionnellement plus nombreux, la proportion de femmes parmi les diplômés a augmenté de près de 9 %, passant de 52,3 % à 61,9 % au cours de cette période. Dans les spécialités – langues secondes, éducation physique, arts –, l'augmentation a été de 3,2 % entre 1990 et 2000. Seulement en formation professionnelle, secteur somme toute marginal, la proportion des hommes diplômés a connu une augmentation de 11,2 %, mais les femmes y sont demeurées tout de même majoritaires : elles représentaient 64,3 % des 51 diplômés en 1990 et 53,1 % des 23 diplômés en 2000.

TABLEAU 3.2

Évolution du nombre total de diplômés des programmes de formation initiale à l'enseignement et de leur pourcentage selon l'ordre scolaire, le sexe et l'année d'obtention du diplôme

Sexe Année	Total	% des H et des F dans ensemble	Enseignement primaire et secondaire (spécialités)	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement professionnel	Éducation spécialisée (orthopédagogie)
H	N	%	%	%	%	%	%
2000	711	21	40,9	5,0	38,1	46,9	5,7
1996	1134	24	38,4	8,7	37,9	44,8	10,5
1990	1327	30	44,1	8,7	47,7	35,7	12,7
F							
2000	2644	79	59,1	95,0	61,9	53,1	94,3
1996	3688	76	61,6	91,3	62,1	55,2	89,5
1990	3067	70	55,9	91,3	52,3	64,3	87,3
Ensemble							
2000	3355		514	1351	1017	49	424
1996	4822		1160	1704	1090	105	763
1990	4394		1131	1353	1241	143	526

Source : Annexe 7 de ce rapport, tableau 2.

Accès des nouveaux diplômés à la profession enseignante

- 82.** Le tableau 3.3 présente les données concernant les diplômés qui ont réussi à obtenir un emploi dans les établissements publics l'année suivant la fin de leurs études. Ces données montrent que l'accès des nouveaux diplômés à l'enseignement s'est dans l'ensemble amélioré au cours de cette période. Au début de la décennie 1990, un peu plus de la moitié (57 %) des jeunes hommes et des jeunes femmes titulaires d'une autorisation légale réussissaient à se trouver un emploi à temps plein ou à temps partiel. Au milieu de la décennie, près de la moitié d'entre eux (48 %) accédaient à l'enseignement. Leur proportion a progressivement augmenté pour atteindre 84 % en l'an 2000. Le taux d'emploi des nouveaux enseignants varie selon les régions et l'amélioration observée au cours de cette période est due en partie, comme on vient de le voir, à la diminution du nombre de finissants des programmes de formation initiale, qui est elle-même une conséquence du contingentement de l'inscription, et en partie, des mesures de prise de retraite anticipée d'enseignants qui a donné lieu au recrutement d'environ 12 500 personnes en 1997-1998.

TABLEAU 3.3

Répartition en pourcentage des diplômés ayant obtenu un poste d'enseignant dans les établissements d'enseignement publics l'année suivant la fin de leur formation initiale à l'enseignement, selon l'ordre d'enseignement, le sexe et l'année d'option de l'emploi

Année	Sexe	Total	Enseignement primaire et secondaire (spécialités)	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	2 ^e cycle d'enseignement secondaire général et professionnel	Éducation spécialisée (orthopédagogie)
	H	%	%	%	%	%	%
2000		77	75	91	76	74	88
1996		47	46	57	40	70	60
1990		56	63	52	49	65	70
	F						
2000		85	67	92	78	65	89
1996		48	41	55	35	55	54
1990		57	53	59	47	45	73
	Ensemble						
2000		84	70	92	77	69	89
1996		48	43	55	37	62	55
1990		57	57	58	48	52	72

Source : Annexe 7 de ce rapport, tableau 3.

Vision de la carrière chez les futurs enseignants

83. La recherche universitaire ne s'est encore que très peu intéressée aux caractéristiques sociodémographiques et scolaires des étudiants qui se destinent à l'enseignement et à la représentation qu'ils se font de la profession enseignante. Nous ne connaissons qu'une seule enquête dont les résultats jettent un certain éclairage sur ces questions.
84. Cette enquête a été menée auprès d'un échantillon de 431 étudiants au cours de leur première année de formation initiale à l'enseignement, répartis en deux cohortes. La première cohorte (1994) était formée de 214 inscrits qui se destinaient à l'enseignement secondaire (BES); la seconde (1995), de 217 futurs enseignants à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire (BEPEP). L'échantillon était composé de 70 % de femmes et l'âge moyen de l'ensemble des sujets interrogés était de 20,8 ans (Montgomery, Legault, Gauthier et Bujold, 2000, p. 102).

Les résultats de cette étude montrent que 90 % des étudiants du BEPEP et 82 % des étudiants du BES ont fait de la carrière enseignante leur premier choix lors de leur demande d'admission à l'université. La *réalisation de soi* – s'enrichir au contact des jeunes, continuer à apprendre, etc. – constitue le premier motif, évoqué par 87 % des étudiants interrogés, du choix de l'enseignement comme carrière. Le deuxième – lié à la transmission des connaissances, à la relation d'aide et à l'amélioration de l'enseignement – attire la faveur de 67 % des futurs enseignants. Viennent ensuite des raisons associées à la continuité (56,6 %) – exercer ses compétences, tirer profit d'expériences antérieures dans son enseignement, agir en suivant sa vocation, etc. – et aux avantages qu'offre la profession enseignante (30,1 %). Les auteurs de l'enquête observent l'existence de différences significatives dans les motifs selon l'ordre d'enseignement et le sexe. Ils écrivent : « Les motifs des étudiants du BES sont plus liés à la réalisation de soi sur le plan intellectuel (...), alors que ceux des étudiants du BEPEP concernent plus le contact enrichissant avec les enfants et la possibilité d'obtenir un bon statut social » (Montgomery, Legault, Gauthier et Bujold, 2000, p. 108). Quel que soit l'ordre d'enseignement, ce dernier motif est plus souvent évoqué par les hommes que les femmes. Les auteurs concluent cependant que les différences qu'on vient de signaler sont davantage liées aux « représentations sociales de l'enseignant du primaire et du secondaire » qu'aux genres. Corrélativement, les étudiants qui se destinent à l'enseignement secondaire

« favorisent tout ce qui est lié au savoir alors que ceux du BEPP privilégient des aspects personnels et parentaux » (Montgomery, Legault, Gauthier et Bujold, 2000, p. 108).

Rémunération : principales tendances depuis dix ans

TABLEAU 3.4

Traitement annuel de base des enseignants dans l'enseignement primaire des établissements publics en dollars canadiens convertis en PPA, en 1993-1994, pour les pays de l'OCDE et le Québec

	Traitement de départ (en \$)	Traitement après 15 ans ancienneté (en \$)	Traitement maximal (en \$)
Allemagne	<u>33 110</u>	42 084	<u>45 450</u>
Autriche	23 294	29 804	43 114
Belgique	24 503	33 150	39 493
Danemark	27 520	35 485	35 485
Espagne	28 860	34 044	41 251
Etats-Unis	28 737	38 794	<u>48 173</u>
Finlande	20 913	26 244	27 885
France	23 360	31 545	43 673
Grèce	15 256	18 877	23 651
Irlande	26 667	40 856	48 231
Italie	22 235	26 831	34 101
Norvège	22 529	27 541	27 831
Nouvelle-Zélande	18 652	27 257	27 257
Pays-Bas	22 416	33 029	41 275
Portugal	19 621	30 637	<u>50 870</u>
Suède	18 461	23 681	27 501
Suisse	<u>38 611</u>	<u>51 722</u>	<u>59 361</u>
Turquie	10 416	10 959	16 201
Moyenne OCDE	23 620	31 252	37 822
Québec	29 627	44 498	44 498
Écart : Absolu	6 007	13 246	6 676
%	25	42	18

Sources : MEQ, 1997c, p. 10.

Note : Les données du tableau ont été exprimées en dollars canadiens au moyen du taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) entre le Canada et les États-Unis calculé par l'OCDE.

85. En enseignement primaire, à quelques exceptions près, le traitement annuel des enseignants du Québec se compare avantageusement à celui de leurs collègues des pays membres de l'OCDE, comme le montrent les données du tableau 3.4. En 1993-1994, les enseignants du primaire en début de carrière gagnaient 6 007 \$ CAN de plus que la moyenne de ceux des pays membres de cette organisation. Après 15 années d'ancienneté, ils obtenaient 13 246 \$ CAN de plus et, au sommet de leur carrière, 6 676 \$ CAN. La tendance générale était la même en 1997-1998, avec une baisse, au sommet de leur carrière, de 9 % de l'écart qui les séparait des enseignants des autres pays de l'OCDE (tableau 3.5). En 1993-1994, seul le personnel enseignant suisse était mieux rémunéré que son homologue québécois, et ce, tant en début de carrière qu'au milieu ou au sommet de celle-ci. Le personnel portugais, allemand et américain touche un salaire un peu plus élevé en fin de carrière que le personnel québécois, dont la rémunération stagne à partir de la quinzième année d'expérience.

TABLEAU 3.5
Traitement annuel de base des enseignants du primaire, dans les établissements publics, en dollars canadiens convertis en
PPA, en 1997-1998, pour les pays de l'OCDE et le Québec

	Traitement de départ (en \$)	Traitement après 15 ans d'ancienneté (en \$)	Traitement maximal (en \$)
Australie	30 136	42 296	42 296
Autriche	24 320	31 038	48 503
Belgique (Com. fl.)	22 238	30 583	36 539
Belgique (Com. fr.)	24 257	33 318	40 028
Danemark	29 668	36 245	36 245
Angleterre	26 182	39 855	<u>59 227</u>
Finlande	23 364	27 522	28 314
France	23 478	31 704	47 162
Allemagne	<u>33 502</u>	44 591	45 647
Grèce	22 542	27 703	33 347
Irlande	25 975	41 824	47 152
Italie	22 734	27 439	33 282
Japon	25 604	48 172	<u>61 812</u>
Corée	28 237	46 676	<u>77 482</u>
Pays-Bas	28 754	34 290	41 500
Norvège	22 875	27 920	30 051
Nouvelle-Zélande	23 224	37 719	37 719
Portugal	19 209	30 736	<u>56 092</u>
Écosse	22 984	38 208	38 208
Espagne	29 604	34 597	43 821
Suède	21 015	26 967	nd
Suisse	<u>37 872</u>	<u>49 953</u>	<u>59 054</u>
Etats-Unis	29 423	39 721	49 323
Moyenne des pays	24 005	33 254	41 786
Moyenne OCDE	25 965	36 047	45 127
<i>Québec</i>	<i>32 305</i>	<i>49 340</i>	<i>49 340</i>
Écart			
Absolu	6 340	13 293	4 213
%	24	37	9

Source : MEQ, 2000c, p. 8.

Note : Les données du tableau ont été exprimées en dollars canadiens au moyen du taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) entre le Canada et les États-Unis calculé par l'OCDE.

86. En 1997-1998, la situation décrite ci-dessus n'était guère différente au début et au milieu de la carrière. Au sommet de l'échelle de traitement, le personnel enseignant québécois du primaire rejoignait son homologue américain, alors qu'aux Suisses et aux Allemands, qui étaient mieux rétribués que lui en 1993-1994, s'ajoutaient les Anglais, les Coréens et les Hollandais. Si, en 1997-1998, l'écart par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE aux échelons les plus élevés se réduisait de moitié par rapport à 1993-1994, il demeurerait cependant toujours à l'avantage du personnel québécois (tableau 3.5). Les écarts observés en début de carrière et après quinze ans d'expérience se modifient peu au cours de cette période.
87. Au premier cycle de l'enseignement secondaire public, pour l'année scolaire 1997-1998, les enseignants du Québec sont également mieux rémunérés que ceux de la moyenne des pays de l'OCDE, y compris des États-Unis. Les écarts sont de 19 % en première année de pratique, de 31 % après 15 ans d'expérience et de 9 % au sommet de l'échelle (MEQ, 2000c, p. 9). Au second cycle de l'enseignement secondaire, les

écarts diminuent à 12 %, à 20 % et à -5 % respectivement (MEQ, 2000c, p. 10). Ce seul cas de variation négative, qui désavantage le personnel enseignant du Québec par rapport à son homologue des pays de l'OCDE, risque cependant de se corriger avec les ajustements salariaux qu'il a acquis progressivement – et qui sont rétroactifs jusqu'en 1995-1996 –, lesquels ont également abouti à l'adoption d'une échelle unique de rémunération présentée plus bas au tableau 3.6.

Temps de travail à l'école et traitement : Québec et OCDE

88. Si l'on ne considère que la durée de présence à l'école reconnue aux fins de la rémunération, on constate que, jusqu'à la fin de la décennie 1990, les enseignants du Québec travaillaient en général moins et étaient mieux payés que leurs collègues de l'OCDE. Au primaire, ils consacraient moins 10 % de temps à l'enseignement que la moyenne de leurs homologues de l'OCDE, mais touchaient de 22 % à 52 % de plus par heure de cours. Il est possible qu'une part de cette différence sur le plan salarial soit due à un degré de scolarisation plus élevé du personnel enseignant québécois au primaire. Mais cette hypothèse reste à examiner à la lumière de données comparatives. Au premier cycle de l'enseignement secondaire, cet écart varie, toujours dans le même sens, de 18 % à 48 % et, au second cycle, de 4 %, au sommet de la carrière, à 22 % après 15 ans d'ancienneté (MEQ, 2000c, pp. 12-14).

Comme nous l'avons déjà mentionné au deuxième chapitre de ce rapport, la définition du temps de travail à l'école a fait l'objet de plusieurs négociations et le processus d'évaluation de l'enseignement n'est pas terminé. Le personnel enseignant a obtenu des gains substantiels lors de ces négociations, mais son temps de présence à l'école a augmenté de cinq heures par semaine. Cela devrait le rapprocher, pour ce qui est de la durée de travail reconnue, de son homologue de l'OCDE, mais, du même coup, l'en éloigner en ce qui a trait à la rémunération moyenne, en creusant à son avantage l'écart salarial. Cette hypothèse reste cependant à vérifier.

Échelle salariale unique

89. L'échelle salariale unique adoptée récemment (tableau 3.6) est une réponse à certaines revendications syndicales relatives à l'équité salariale. Certains, les syndicats enseignants notamment, y voient une mesure de valorisation de la profession enseignante susceptible d'accroître son attrait aux yeux des jeunes universitaires. D'autres, par contre, croient qu'une homogénéisation de la rémunération qui prend peu en considération la scolarité risque, à long terme, d'éloigner de la profession les hommes et les femmes les plus scolarisés. L'échelle en étant à la première année de son application graduelle – laquelle s'achèvera en 2005-2006 –, il est difficile, pour le moment, d'en prévoir les effets sur la carrière dans l'enseignement. Il est certain, cependant, que cette échelle avantage, sur le plan de la rémunération en fin de carrière, les enseignants les moins scolarisés puisque tous arrivent au même plafond à quelques années d'intervalle. Rares toutefois sont les pays de l'OCDE où le salaire du personnel enseignant stagne à partir de la quinzième année d'ancienneté comme c'est le cas au Québec. L'adoption d'une échelle unique pourrait-elle encourager les enseignants les plus scolarisés, soit les titulaires d'une maîtrise et d'un doctorat, à quitter plus tôt les salles de classes pour relever d'autres défis au sein de l'administration scolaire ou ailleurs? Des enquêtes et l'analyse de trajectoires selon le degré de scolarité seraient ici utiles pour comprendre les comportements des acteurs et l'impact de ces comportements sur la performance des établissements scolaires.
90. Par ailleurs, les pays de l'OCDE sont partagés pour ce qui est de la différenciation du traitement selon les ordres et les cycles d'enseignement. Certains rétribuent mieux les enseignants du secondaire et encore mieux ceux du second cycle; d'autres, comme le Québec, ne font pas de telles distinctions entre les catégories d'enseignants. Une comparaison entre ces deux groupes de pays pourrait peut-être apporter un éclairage quant à l'attrait de la profession et au phénomène de la rétention ou de la déperdition du personnel qui l'exerce.

TABLEAU 3.6
Échelle salariale unique pour les enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire et secondaire, en vigueur à partir de l'année scolaire 2003-2004

Échelon	Salaire annuel
1	33 695
2	34 945
3	36 196
4	37 635
5	39 131
6	40 687
7	42 305
8	43 987
9	45 735
10	47 554
11	49 444
12	51 410
13	53 454
14	55 579
15	57 789
16	60 086
17	62 475

Source : CPNCF et CSQ, 2002, p. 6.

Note : Échelon 1 correspond à moins de 17 années de scolarité (sans expérience). Échelon 3 correspond à 17 années de scolarité (sans expérience). Échelon 5 correspond à 18 années de scolarité (sans expérience). Échelon 7 correspond à 19 années de scolarité (sans expérience).

Une profession en demande

91. Même s'il n'existe pas d'enquêtes systématiques sur les admissions aux programmes de formation à l'enseignement, on peut, en comparant le nombre de demandes d'inscriptions et le nombre d'étudiants effectivement admis, se faire une idée de l'attrait de la fonction enseignante au Québec.

Évidemment, les demandeurs d'inscription présentent généralement leur candidature à plus d'une université, raison pour laquelle les commentaires sur les données du tableau 3.7 ne permettent de dégager qu'un aperçu approximatif d'un tel attrait. Mais un aperçu qui corroborent les données de l'enquête citée plus haut (Montgomery, Legault, Gauthier, Bujold, 2000, p. 107) selon lesquelles près de neuf étudiants sur dix inscrits aux programmes de formation à l'enseignement en 1994 et en 1995 avaient opté, en premier lieu, pour ce domaine lors de leur demande d'admission.

92. Le tableau 3.7 montre que, pour l'année 1998, près de 20 000 jeunes ont posé leur candidature pour être admis aux programmes de formation à l'enseignement dispensés par les facultés et les départements d'éducation. Seulement 4 769 ont été admis; cela représentait près du quart des demandes d'admission et 85,5 % du total du contingent prévu pour cette année. Ce sont en général les universités régionales qui n'atteignent pas leur quota, en raison notamment d'un bassin limité de recrutement et du départ de certains jeunes pour les grands centres. Les spécialités et l'enseignement secondaire n'ont reçu respectivement que 73,7 % et 78,4 % des candidats qu'ils auraient dû théoriquement recevoir, alors que les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire atteignaient presque leur quota (98,6 %). Ce phénomène s'explique en partie par des différences inhérentes au bassin même des demandeurs d'inscription.

TABLEAU 3.7

L'admission aux différents programmes de formation initiale à l'enseignement et la sélection des candidats, selon les ordres scolaires ou les domaines de spécialisation, automne 1998

	Demande d'admission (a)	Nouvelles inscriptions (b)	Rapport demande/inscription (a/b)	Contingentement annuel (c)	Rapport inscription/contingentement (b/c)
Préscolaire/primaire	7761	1851	23,9	1878	98,6
Secondaire	5943	1341	22,6	1710	78,4
Adaptation scolaire	3006	661	22,0	745	88,7
Spécialités	2956	916	31,0	1243	73,7
Total	19666	4769	24,3	5576	85,5

Source : CUP, 1999, pp. 45-69.

En fait, si l'on compare la composition des demandeurs d'inscription à celle qui était prévue par contingentement, on se rend compte que les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire disposaient d'un bassin qui dépassait leur quote-part d'un peu plus de 5 %, alors que le nombre de demandeurs en adaptation scolaire et dans les spécialités était de 8 % et de 7,3 % inférieur au taux de contingentement (tableau 3.8).

TABLEAU 3.8

Composition en pourcentage des demandes et des contingentements annuels, selon les ordres scolaires ou les domaines de spécialisation, automne 1998

	Demande d'inscription (%)	Contingentement annuel (%)	Écart entre demande et contingentement (%)
Préscolaire/primaire	39,5	33,7	+5,8
Secondaire	30,2	30,7	0,5
Adaptation scolaire	15,3	23,3	-8,0
Spécialités	15,0	22,3	-7,3
Total	100	100	

Source : Tableau 3.7 précédent.

93. Cette insuffisance du nombre d'inscriptions dans les programmes d'adaptation scolaire et des spécialités se traduira évidemment par un besoin de personnel. Jusqu'à présent, cela ne semble pas avoir posé de problème significatif de recrutement, en partie parce que plusieurs enseignants non spécialistes ou orthopédagogues non permanents se convertissent peu à peu dans les spécialités, soit en sciences ou en mathématiques, pour obtenir un poste régulier. Ce phénomène reste à explorer, de même que les modalités de la reconversion ou de la requalification de ces enseignants. Les campagnes d'information que le ministère de l'Éducation met en œuvre de temps à autre se limitent généralement à renseigner les jeunes sur l'état et les exigences de la formation à l'enseignement et de la profession enseignante et, parfois, à leur indiquer, mais sobrement, les domaines et les régions où il y aurait des possibilités d'emploi à court et à moyen terme (MEQ, 1996c). Afin d'éviter des pénuries dans les différents domaines et de réguler les flux des nouveaux diplômés de la formation à l'enseignement, le ministère de l'Éducation du Québec tient à jour des données sur l'état des besoins des commissions scolaires des différentes régions et met au point régulièrement des prévisions quant à l'évolution des effectifs scolaires et du personnel enseignant.

Chapitre 4

Former, perfectionner et certifier les enseignants

Identification des principaux domaines de préoccupation des pouvoirs publics

Domaines de préoccupation en relation avec la formation

94. Les nouvelles réalités politiques, sociales, démographiques, économiques et culturelles ont obligé la société québécoise à réfléchir sur l'école, sa mission et son organisation. C'est ainsi que les États généraux sur l'éducation, vaste processus de consultation amorcé au printemps 1995, ont permis de faire l'exposé de la situation concernant l'éducation au Québec. Au terme de ses travaux, cette commission proposait de recentrer la mission de l'école autour de trois axes, l'instruction, la socialisation et la qualification, et dégageait un certain nombre de chantiers prioritaires au regard de l'avenir de l'éducation au Québec.
95. En 1997, le ministère de l'Éducation rendait public son plan d'action en vue d'atteindre les grandes finalités de la réforme qui allait s'amorcer dans le système éducatif. La société québécoise était alors conviée à déployer les efforts nécessaires pour prendre le « virage du succès ». « Le coup de barre à donner consiste à passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre », et ce, à tous les ordres d'enseignement (MEQ, 1997b). Sept lignes d'action ont été établies : intervenir dès la petite enfance, enseigner les matières essentielles, donner plus d'autonomie à l'école, soutenir l'école montréalaise, intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique, consolider et rationaliser l'enseignement supérieur et donner un meilleur accès à la formation continue.
96. Certaines de ces actions ont un impact direct sur le curriculum, l'organisation de l'école primaire et secondaire et la formation des enseignants. C'est pourquoi, dans son énoncé de politique éducative intitulé *L'école, tout un programme*, le Ministère recommandait que le dispositif de formation initiale et continue des enseignants soit ajusté aux changements majeurs entraînés par la réforme (MEQ, 1997a). Même si la formation des enseignants avait déjà connu des changements importants au cours des années 90, il n'en demeurerait pas moins que les programmes de formation des futurs enseignants ne pouvaient ignorer les transformations en cours dans le système d'éducation avec lesquelles ils devaient être harmonisés afin d'être mieux adaptés aux réalités qui définiront le monde scolaire pour les années à venir. Il fallait donc revoir et actualiser, au besoin, les orientations de la formation à l'enseignement. C'est dans cet esprit que le Ministère a publié une nouvelle politique de la formation des maîtres intitulée *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001).
97. Plusieurs préoccupations relatives à la formation sont énoncées dans ce document. Elles ont un impact sur les orientations choisies, les compétences retenues, les profils de sortie déterminés et les activités de formation proposées par les universités. Elles sont regroupées en trois catégories : (1) les préoccupations relatives au nouveau contexte social et culturel; (2) celles concernant le nouveau contexte scolaire; (3) enfin, celles concernant les institutions de formation des maîtres, responsables de l'élaboration des programmes et de la formation des futurs enseignants.

Contexte social et culturel

98. Sur les plans social et culturel, on constate le caractère de plus en plus diversifié de la population québécoise. Le phénomène de l'immigration, particulièrement dans la métropole, a modifié considérablement la composition de l'effectif scolaire, qui se caractérise notamment par la pluralité des races, des langues, des religions, des coutumes et des traditions. Par ailleurs, des changements importants dans la composition de la cellule familiale, du rapport à l'autorité, des attentes des parents à propos de nouveaux rôles qu'ils aimeraient voir jouer par l'école créent également une pression supplémentaire sur l'enseignant. Les transformations rapides du marché de l'emploi, dont l'introduction accrue de la technologie dans plusieurs secteurs, interpellent également les enseignants. Enfin, la production accélérée du savoir, la spécialisation et la fragmentation des connaissances rendent impossible le développement d'esprits universels. Il devient donc important pour l'école et les enseignants d'aider les élèves à saisir les repères culturels fondamentaux afin qu'ils puissent comprendre le monde en vue de le transformer.

Nouveau contexte scolaire

- 99.** Sur le plan scolaire, une plus grande autonomie accordée à l'école requiert un réseau de compétences professionnelles plus vastes de la part des enseignants. La nouvelle Loi sur l'instruction publique accorde plus d'autonomie aux écoles, notamment par la création de conseils d'établissement qui héritent de nouveaux pouvoirs et de nouvelles responsabilités. Ces nouveaux pouvoirs dévolus aux établissements prennent appui sur la reconnaissance de l'autonomie professionnelle de l'enseignant. Celui-ci est appelé à collaborer activement avec les autres membres de l'équipe-école et de la communauté éducative. Le cadre légal lui confère aussi la responsabilité de participer à l'analyse de la situation de l'école, à l'élaboration du projet éducatif et du plan de réussite ainsi que de voir à leur réalisation, à leur évaluation périodique, et à la définition des modalités d'application du régime pédagogique et des orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes. Il prend part également à la détermination des règles de conduite et des mesures de sécurité, du temps alloué à chaque matière, de la programmation des activités éducatives et des programmes des services complémentaires. Enfin, il fait des propositions en matière de programmes d'études internes, de critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, de normes et de modalités d'évaluation ainsi que de règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire. Par ailleurs, le nouveau programme de formation et l'axe des compétences retenu, la conception de l'apprentissage socioconstructiviste véhiculée, le découpage de l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage, l'accueil des élèves issus des communautés culturelles, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires, transforment de manière importante le rôle du maître.

Sur le plan des institutions de formation des maîtres

- 100.** La nouvelle politique de formation des maîtres au Québec intitulée *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001a), propose un nouveau modèle de rationalité en formation. D'une part, ce modèle s'oppose à la rationalité disciplinaire et au modèle « humboldtien » selon lequel l'expertise dans une discipline entraîne de soi la capacité de l'enseigner (Perron, 1990). D'autre part, il s'oppose également à la réduction de l'enseignement à ses seules dimensions techniques et instrumentales. Il conçoit plutôt l'enseignant comme un professionnel qui mobilise des ressources (savoirs, techniques, attitudes, etc.) pour résoudre des problèmes complexes dans le contexte de sa classe.
- 101.** Ce nouveau modèle de formation à l'enseignement s'exprime à travers deux orientations fondamentales. La première, former un professionnel, signifie rendre le futur enseignant apte à exercer un travail spécifique dans le contexte d'une classe en mobilisant les ressources appropriées. Dans cette perspective, la formation à l'enseignement ne se réduit pas au seul apprentissage des contenus à enseigner mais elle comporte aussi une importante dimension pratique (700 heures de stages au minimum) où les compétences pourront s'exercer en contexte réel. La seconde orientation, former un pédagogue cultivé, signifie que le futur enseignant doit maîtriser un vaste ensemble de contenus culturels afin de pouvoir rendre plus significatifs les apprentissages de ses élèves. Ces connaissances culturelles débordent largement le contenu disciplinaire proposé dans les programmes à enseigner.
- 102.** Ces deux orientations de la formation sont traduites de manière plus concrète en douze compétences professionnelles. Celles-ci sont regroupées en quatre catégories :

Fondements du métier 1 - Compétence disciplinaire et culturelle 2 - Compétence dans la langue d'enseignement	Acte d'enseigner 3 - Compétence à planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage 4 - Compétence à piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage 5 - Compétence à évaluer des situations d'enseignement et d'apprentissage 6 - Compétence à gérer la classe
Contexte social et scolaire 7 - Compétence à adapter l'enseignement aux besoins des catégories particulières d'élèves 8 - Compétence à intégrer les TIC 9 - Compétence à coopérer avec les partenaires 10 - Compétence à travailler en équipe	Identité professionnelle 11 - Compétence à s'engager dans une démarche de développement professionnel 12 - Compétence à agir de façon éthique

- 103.** Le fait de concevoir l'enseignant comme un professionnel qui réalise des compétences en situation réelle entraîne des défis énormes pour les institutions de formation des maîtres qui ne sont pas encore très familières avec ce type de formation. Par exemple : (1) À qui appartient la responsabilité de ces programmes faisant appel à différentes facultés? (2) Comment construire un programme de formation par compétences? (3) Quels types d'activités de formation doit-on proposer pour assurer le développement des compétences? (4) Comment évaluer ces compétences?
- 104.** À qui appartient la responsabilité de ces programmes faisant appel à différentes facultés? Dans la politique ministérielle de formation à l'enseignement (MEQ, 2001a), le ministre demande au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) d'être très vigilant en ce qui concerne la maîtrise d'œuvre unique de la formation à l'enseignement. Celle-ci devrait permettre la concertation entre les facultés ou départements des sciences de l'éducation, de même que les facultés ou départements disciplinaires ainsi qu'un partenariat efficace entre le milieu universitaire et le milieu scolaire. Le CAPFE précise la signification de cette responsabilité de la manière suivante : « Tous les programmes de formation des maîtres d'une institution doivent transiter et être approuvés par une instance unique regroupant des spécialistes des sciences de l'éducation et des représentants des autres acteurs de la formation des maîtres et qui est responsable des programmes de formation des maîtres » (CAPFE, 2001, p. 2). La formation à l'enseignement, contrairement à d'autres formations professionnelles universitaires, est disséminée dans plusieurs facultés disciplinaires. Cette dispersion des acteurs œuvrant dans la formation crée des tensions et pose plusieurs défis en ce qui concerne la coordination des visées et des actions. C'est pourquoi il est impératif, selon le CAPFE, que cette instance soit formée des divers acteurs de la formation des maîtres et que les facultés des sciences de l'éducation y occupent une place prépondérante.
- 105.** Comment construire un programme de formation par compétences? Les programmes universitaires sont traditionnellement composés d'une série d'activités (cours de trois crédits) juxtaposées que des professeurs dispensent de manière parallèle. La formation par compétences proposée dans le document ministériel nécessite, au contraire, une approche programme rendant possible la réalisation de certaines activités de formation mieux intégrées (par exemple, des projets) et assumées par des équipes de professeurs travaillant de concert durant tout un trimestre, voire davantage. L'approche programme est utilisée depuis une dizaine d'années dans les cégeps; elle l'est également dans certains secteurs professionnels à l'université. Elle est cependant nouvelle dans le champ de la formation des maîtres et il faudra attendre un certain temps avant qu'elle entre dans les pratiques des formateurs universitaires.
- 106.** Quels types d'activités de formation doit-on proposer pour assurer le développement des compétences? Le modèle classique de formation à l'université est de type magistral et basé sur la transmission des connaissances aux étudiants. Or, une approche par compétences, comme le propose la politique ministérielle, exige la mise en place d'activités différentes de formation. Si l'exercice d'une compétence

nécessite la mobilisation des ressources pour faire face aux problèmes concrets rencontrés par le professionnel, alors l'apprentissage de cette compétence exige la mise en place de dispositifs particuliers de formation, différents de ceux habituellement utilisés par les professeurs d'université. Les formateurs de maîtres à l'université sauront-ils modifier leurs pratiques pédagogiques pour favoriser le développement de compétences chez leurs étudiants?

107. Comment évaluer les compétences? L'évaluation des compétences en formation à l'enseignement nécessite aussi la mise en place de nouveaux dispositifs différents des examens traditionnels. La vérification de l'atteinte d'une compétence ne se fait pas de la même manière que l'évaluation de l'apprentissage d'une connaissance. Elle nécessite des mises en situation concrètes se rapprochant le plus possible du contexte réel de la classe. En ce sens, la formation pratique allongée s'avère le lieu par excellence pour procéder à l'évaluation des compétences.
108. En résumé, le nouveau modèle de formation à l'enseignement vise à corriger certaines lacunes. La formation d'un professionnel de l'enseignement ne se réduit pas à la formation d'un spécialiste d'une discipline ni à l'apprentissage de techniques pédagogiques ou didactiques. Elle exige beaucoup des formateurs de maîtres qui devront modifier certaines de leurs pratiques.

Domaines de préoccupation en relation avec le perfectionnement

109. En février 1999, le ministère de l'Éducation lançait sa politique de la formation continue à l'intention de l'ensemble des écoles du Québec, intitulée *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Cette politique s'inscrit dans le relais de la Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre, adoptée en 1995 et qui vise à favoriser l'accroissement de l'investissement dans la formation par les employeurs. À cet égard, les commissions scolaires, en tant qu'employeurs, doivent mettre en œuvre des plans de formation continue pour leur personnel. Par ailleurs, dans le prolongement de la réforme de l'éducation, la Loi sur l'instruction publique a été revue (article 96.20) et le personnel enseignant s'est vu attribuer un rôle central en matière de détermination de ses besoins de perfectionnement. L'idée à la base de la politique de formation continue est de respecter l'autonomie professionnelle des enseignants afin de les encourager à acquérir les connaissances et habiletés nécessaires à l'implantation du nouveau curriculum. De plus, cette politique vise à favoriser le développement d'une culture de la formation continue dans les écoles. « L'obligation d'être en processus de développement professionnel, spécifiée par la Loi, a pour corollaire le devoir qu'a l'organisation scolaire de faciliter la tâche du personnel concerné. Ainsi, en vertu des articles 86.20 et 96.21, la direction, après consultation du personnel de l'établissement, doit faire part à la commission scolaire des besoins de perfectionnement du personnel de son établissement, puis voir « 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 ». La formation continue demande donc la participation des principaux partenaires que sont le personnel enseignant, la direction de l'établissement d'enseignement et la commission scolaire » (MEQ, 1999c, p. 13).
110. Le personnel enseignant d'aujourd'hui possède en moyenne 4 années de scolarité de plus que celui des années 60 (17 années comparativement à 13). À l'époque, et au cours des deux décennies qui ont suivi, le ministère de l'Éducation a choisi de reconnaître les crédits d'études universitaires pour la progression dans les échelles salariales. « Titulaires et spécialistes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire ont participé à différentes activités de formation reconnues aux fins de classement, ce qui a entraîné une hausse de la scolarité moyenne du personnel enseignant » (p. 7). Toutefois, plusieurs se sont interrogés sur les limites de ce type de perfectionnement qui ne répond plus entièrement aux besoins, et ce, particulièrement dans le contexte de la réforme, et qui ne semble pas toujours entraîner de changements réels dans les pratiques des enseignants. C'est pourquoi de nouvelles modalités de perfectionnement gagnent désormais en popularité : autoformation, formation par les collègues, participation à des productions pédagogiques, participation à des projets de recherche-action et utilisation des TIC (p. 10).
111. Le ministère de l'Éducation a le mandat de définir les orientations liées à la formation continue et d'octroyer les budgets s'y rapportant. Outre les budgets de perfectionnement prévus aux conventions collectives (9 000 000 \$ CAN/an), le personnel enseignant se voit accorder annuellement 20 journées pédagogiques dont une partie peut être consacrée à la formation continue. Par ailleurs, le Ministère fournit des allocations supplémentaires pour la réalisation d'activités de perfectionnement du personnel scolaire.

À cet égard, en juin 1999, un budget de 10 000 000 \$ CAN, récurrent sur une période de 5 ans, a été mis à la disposition des commissions scolaires pour permettre la formation du personnel (enseignants et direction) relativement à l'implantation du nouveau curriculum. À cette somme, un montant de 14 000 000 \$ CAN, réparti sur quatre ans, a été ajouté et affecté à la libération de temps pour que le personnel enseignant puisse s'approprier les concepts de la réforme (DFTPS, 4-03-2002). Des demandes ont été faites par des membres de la Table nationale de suivi de la réforme de l'éducation afin que des mesures financières similaires soient appliquées à l'implantation de la réforme au secondaire tout en conservant celles déjà en vigueur au primaire.

Domaines de préoccupation en relation avec la certification

112. Pour avoir le droit d'enseigner au Québec, autant dans le secteur public que dans le secteur privé (Loi sur l'enseignement privé, art. 50), il faut posséder une autorisation d'enseignement. C'est la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire du ministère de l'Éducation du Québec qui a pour mandat de délivrer les autorisations d'enseigner, les permis d'enseigner et les brevets d'enseignement à ceux et celles qui y ont droit, et ce, en vertu du Règlement sur l'autorisation d'enseigner et du Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement. L'article 1 du Règlement sur l'autorisation d'enseigner stipule que « l'autorisation d'enseigner à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et en formation générale à l'enseignement secondaire prend deux formes nommées le brevet d'enseignement* et le permis d'enseigner ». Nonobstant certaines conditions particulières, le *brevet d'enseignement* est délivré à toute personne (citoyen canadien ou résident permanent) ayant réussi un programme de formation à l'enseignement, d'une durée de 4 ans (120 crédits), offert dans les universités québécoises depuis 1994. Ces programmes comportent un minimum de 700 heures de stage en enseignement. L'obtention du baccalauréat en enseignement permet d'obtenir une autorisation permanente d'enseigner. Le *permis d'enseignement* est délivré à toute personne qui, soit a achevé avec succès un programme de formation à l'enseignement avant 1994, soit est titulaire d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Québec, auquel cas se greffent d'autres dispositions particulières (article 6). Le permis d'enseigner est une autorisation temporaire dont la période de validité est de 5 ans et qui est renouvelable selon certaines conditions. Cette période probatoire vise à évaluer la capacité d'enseigner d'une personne et porte sur les aspects reliés aux contenus à enseigner (stratégies d'enseignement, évaluation des apprentissages), à la conduite de la classe (gestion de classe, relations avec les élèves) et aux autres tâches éducatives (relations avec les parents, avec les collègues, avec les autres élèves de l'école). L'autorisation provisoire (permis) peut devenir permanente (brevet) lorsqu'un candidat a effectué avec succès cette période probatoire d'enseignement et, s'il a été formé à l'extérieur du Québec, lorsqu'il a réussi un cours sur le système scolaire du Québec.
113. Ces règles du ministère de l'Éducation du Québec sont en conformité avec le chapitre sur la mobilité de la main-d'œuvre de l'Accord sur le commerce intérieur au Canada. Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) a convenu d'une entente au sujet de la mobilité du personnel enseignant. La tendance qui semble se dessiner à cet égard est d'exiger, pour les candidats d'autres provinces canadiennes ou d'autres pays, une formation qui serait équivalente à celle qui est exigée au Québec. Cela signifie, pour la personne titulaire d'une autorisation d'enseigner obtenue hors du Québec, qu'elle ait achevé avec succès, soit un programme universitaire équivalent à un programme québécois de 90 crédits auquel s'ajoute une formation psychopédagogique de 30 crédits, soit un programme universitaire équivalent de 90 crédits dont 30 crédits de formation psychopédagogique. Actuellement, des exigences supplémentaires en ce qui concerne la maîtrise de la langue ne sont en vigueur que pour les candidats qui auraient suivi leur formation dans une langue autre que le français ou l'anglais (article 18). Le ministère de l'Éducation est à revoir le Règlement sur l'autorisation d'enseigner pour inclure une disposition selon laquelle la maîtrise de la langue d'enseignement serait vérifiée chez tous les enseignants formés à l'extérieur du Québec.

Données, tendances et facteurs

Structure de la formation initiale des enseignants

114. Une importante recommandation de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (appelée aussi commission Parent) instituée en 1961 fut d'abolir les écoles normales, qui étaient responsables jusqu'alors de la formation des enseignants et d'en confier la préparation exclusive aux universités. À la fin des années 60, les universités se sont vu confier, par l'entremise de facultés et de

départements des sciences de l'éducation, la responsabilité de la formation des enseignants pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire. Cette formation se déroulait dans le cadre d'un baccalauréat de 90 crédits et était d'une durée de trois années à plein temps.

115. Tout au long des années 70 et 80, de nombreux organismes ont déposé des rapports et souligné l'importance de procéder à une réforme de la formation des enseignants au Québec (Commission d'étude sur les universités, 1979; Conseil supérieur de l'éducation, 1991, 1984; ministère de l'Éducation, 1983; Conseil des universités du Québec, 1987; Fédération des commissions scolaires du Québec, 1988; Centrale de l'enseignement du Québec, 1991, 1988)⁴¹. Les principaux éléments du diagnostic formulé peuvent être regroupés autour de trois thèmes et sont traversés par une même préoccupation de fond : *la reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement* (Bussière, 1995). Les trois thèmes sont les suivants : (1) la formation à l'enseignement, sa qualité, sa pertinence, sa valorisation et son intégration dans la structure universitaire; (2) le rôle du ministère de l'Éducation et le partage des responsabilités en ce qui a trait à la profession enseignante; (3) les conditions d'exercice de la profession et la gestion de la carrière.
116. On reprochait à la formation à l'enseignement son éclatement et sa disparité. Cela se traduisait par un manque de concertation entre les universités et par une multiplicité de programmes et de modèles souvent conçus sans référence aux besoins du milieu scolaire. On reprochait aussi à la formation de ne pas être conçue comme une véritable formation professionnelle. On dénonçait ainsi l'absence d'intégration de la formation disciplinaire et de la formation psychopédagogique, particulièrement au secondaire, le peu d'importance accordé à la formation pratique et de nombreuses lacunes dans la formation psychopédagogique, notamment en ce qui a trait à la gestion de la classe, à l'évaluation des apprentissages, à l'adaptation de l'enseignement et à l'utilisation des nouvelles technologies. Par ailleurs, on constatait que les universités n'accordaient pas à la formation des maîtres la place qui lui revenait, celle-ci faisant souvent figure de parent pauvre auprès des autres facultés professionnelles. On constatait enfin l'absence de partenariat entre l'université et le milieu scolaire.
117. Pour corriger le tir, un consensus a été atteint entre les partenaires à propos de la nécessité de concevoir la formation à l'enseignement comme un continuum, débutant avec la formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière à partir de l'entrée dans la profession. Il était souhaité que la formation initiale soit davantage axée sur les besoins de l'enseignement en classe. Cela supposait un meilleur équilibre entre la formation théorique et la formation pratique, une solide culture générale, l'élargissement de la formation disciplinaire, un allongement et un meilleur encadrement de la formation pratique en partenariat avec le milieu scolaire et, enfin, une formation professionnelle plus complète, y compris une sensibilisation à la recherche et à la formation continue, le développement d'un esprit critique et la capacité de travailler en équipe. Pour réaliser ces transformations, il devenait nécessaire d'établir à l'université une responsabilité unique en matière de formation des maîtres et de confier cette responsabilité aux facultés et départements d'éducation (Bussière, 1995).
118. Les critiques relatives au partage des responsabilités étaient d'abord axées sur la place jugée envahissante du ministère de l'Éducation dans ce domaine. Certains acteurs reprochaient au Ministère de cumuler les rôles d'employeur et d'ordre professionnel. Les solutions proposées, concernant les domaines de décision relatifs à la profession enseignante, allaient dans le sens de la mise en place de mécanismes favorisant la participation active des enseignants ainsi que des autres partenaires.
119. Le troisième thème des préoccupations relatives à l'exercice de la profession et au cheminement dans la carrière remet en question le système de probation et propose de le remplacer par une meilleure formation pratique et par des mesures de soutien à l'insertion professionnelle. On proposait ainsi de repenser les orientations de la formation continue afin qu'elle réponde davantage aux besoins du personnel enseignant.
120. Si deux décennies de critiques n'ont pas produit de changements majeurs en ce qui concerne la formation des enseignants, cela est probablement dû en partie au fait que l'urgence était ailleurs. En effet, il faut savoir qu'au cours des années 80, on enregistrait d'importants surplus d'enseignants de sorte que très peu

⁴¹ Ces rapports faisaient écho à plusieurs autres études anglo-saxonnes publiées à la même époque et faisant état de préoccupations sérieuses au sujet de la formation des maîtres : Holmes Group (1986, 1990); Carnegie Forum on Education and Economy (1986).

de finissants des facultés des sciences de l'éducation pouvaient obtenir un poste en enseignement. Il fallait que l'État consente des sommes importantes pour le maintien ou le recyclage de ces enseignants permanents mis en disponibilité.

121. Cela s'explique sans doute aussi par la nature et l'ampleur des changements souhaités qui nécessitaient une politique d'ensemble obligeant les acteurs à redéfinir leur rôle, leurs pouvoirs et leurs responsabilités. À cet égard, la structure ministérielle a probablement freiné l'émergence de la réforme souhaitée. Il convient en effet de noter que, depuis 1985, les responsabilités du ministère de l'Éducation avaient été réparties en deux ministères : le ministère de l'Éducation s'est vu confier la responsabilité de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, alors que le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie est devenu responsable de l'enseignement collégial et universitaire. Les universités dispensant la formation des enseignants relevaient du second ministère alors que les enseignants qu'elles formaient relevaient du premier, ce qui rendait difficile la coordination des efforts. Cette structure parallèle a sans doute contribué à retarder de plusieurs années la réforme de la formation des maîtres souhaitée depuis deux décennies. Il a fallu attendre jusqu'en 1993 pour qu'une loi réunifiant les deux ministères soit adoptée, créant ainsi le ministère de l'Éducation et de la Science. Cette fusion des deux ministères a été d'une importance cruciale pour assurer l'harmonisation des visées et la coordination des nombreuses actions qui ont été posées par la suite.
122. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation de 1991 a servi en quelque sorte de foyer de convergence des critiques et des propositions pour améliorer la formation des maîtres. Le Ministère a donné un écho à ce rapport l'année suivante dans son document *Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître*, qui reprend à son compte les critiques des nombreux rapports précédents, souligne l'urgence de procéder à une réforme et considère le moment propice pour le faire. Un autre élément non négligeable qui a sûrement contribué à créer un sentiment d'urgence pour la mise en place de la réforme souhaitée concerne le vieillissement du personnel enseignant, qui devait être remplacé par le recrutement massif de jeunes enseignants à partir du milieu des années 90.
123. Le document *Faire l'école aujourd'hui et demain, un défi de maître* prônait également la mise en place du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) et du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Le mandat, la composition et le fonctionnement de ces comités ont été décrits en 1993 dans la publication ministérielle intitulée *La formation à l'enseignement. Des mécanismes de concertation*. Ces documents visaient à mettre en place les instances de concertation rendues nécessaires à la suite de la modification de la Loi sur l'instruction publique qui réservait au ministre de l'Éducation l'agrément des programmes de formation à l'enseignement (MEQ, 1992). Ces instances sont décrites à l'annexe 4.
124. Toujours en 1992, le ministère de l'Éducation allait plus loin dans sa proposition de réforme de la formation des enseignants. En publiant le document *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues* (MEQ, 1992d) et, deux ans plus tard, *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues* (MEQ, 1994b), il ouvrait la voie à la révision, par les universités, des programmes de formation à l'enseignement. Il mettait en évidence la nécessité de donner un caractère professionnel à la formation des enseignants. Pour ce faire, la durée de la formation a été allongée de trois à quatre années, période au cours de laquelle un minimum de 700 heures devait être consacré aux stages dans les écoles. Ces derniers devaient être répartis tout au long de la scolarité (MEQ, 1994c). Cela a entraîné (pour l'enseignement secondaire notamment) l'abandon du modèle classique de formation en deux temps – des études spécialisées dans les disciplines suivies d'une année de formation psychopédagogique – au profit d'un modèle plus intégré permettant aux candidats à l'enseignement de socialiser dès le départ par rapport aux diverses facettes du métier qu'ils avaient choisi. Ce changement a aussi mis fin au système de probation (deux ans) avant l'obtention du permis d'enseigner. Désormais, au terme de leur baccalauréat d'une durée de quatre ans, les étudiants obtiennent leur autorisation permanente d'enseigner.
125. Cette réforme a aussi modifié en profondeur le processus d'agrément des programmes de formation à l'enseignement élaborés par les universités. Auparavant, l'agrément des programmes se faisait par le ministère de l'Éducation à partir de critères d'ordre quantitatif (nombre de crédits dans les disciplines, en didactique, pour les stages, etc.) (Gauthier, Bédard, Tardif, 1994). En créant en 1992 le Comité

d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et en enchâssant son existence dans la Loi sur l'instruction publique en 1997 (article 477.14), le gouvernement du Québec a reconnu cette instance dont le mandat est d'examiner et d'agréer les programmes de formation à l'enseignement et de recommander au ministre ces programmes aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner. À partir des documents d'orientations pour l'enseignement primaire et secondaire qui ont été élaborés par le ministère de l'Éducation, toutes les universités dispensant cette formation ont dû revoir leurs programmes afin de les faire agréer par le CAPFE.

Financement de la formation des enseignants⁴²

126. La formation à l'enseignement est régie par des règles budgétaires qui s'appliquent à toutes les universités québécoises. À cet égard, la Politique québécoise de financement des universités (MEQ, 2000e) précise les orientations et les priorités d'action du gouvernement en matière de soutien financier aux universités. La formule de financement comporte deux parties : l'une concerne le financement général (85% de l'enveloppe) et l'autre, le financement dédié à des priorités particulières (15%). Le financement général comprend trois volets : (1) l'enseignement, (2) le soutien à l'enseignement et à la recherche (bibliothèque, informatique, audiovisuel, administration), (3) l'entretien des terrains et des bâtiments.
127. La méthode de calcul pour déterminer cette enveloppe budgétaire est qualifiée d'historique en ce sens que le point de départ est le financement de l'année précédente ajusté, entre autres, en fonction de la variation de l'effectif étudiant. Cette variation engendre des ajustements de la subvention au prorata de l'effectif étudiant de chaque établissement pondéré en fonction du secteur disciplinaire et du cycle. Les ajustements sont calculés à partir de la formule suivante : $\{(\text{poids sectoriel} \times \text{poids du cycle}) + \text{coût de soutien}\} \times \text{taux de financement}$. Onze *secteurs* sont déterminés auxquels un poids est attribué en fonction des rapports de dépenses et de recettes et des données des inscriptions fournies par les universités. Le *poids du cycle* varie selon que l'étudiant étudie au premier, au deuxième ou au troisième cycle et selon le secteur. Le *taux de financement* est calculé selon le principe de l'économie d'échelle qui veut que l'ajout d'un étudiant engendre des coûts décroissants, donc inférieurs à 100 %. Par exemple, la formule appliquée aux secteurs des sciences de l'éducation, des sciences appliquées et des sciences humaines pour l'année 1999-2000 donne les résultats suivants :

- Sciences de l'éducation : $\{(\text{poids sectoriel} = 3\,726 \times \text{poids du cycle} = 1) + \text{coût de soutien} = 1\,404\} \times \text{taux de financement} = 0,58$. Total = 2 795 \$ CAN
- Sciences appliquées : $\{(4\,728 \times 1) + 1\,401\} \times 0,58 = 3\,556$ \$ CAN
- Sciences humaines : $\{(3\,627 \times 1) + 1\,401\} \times 0,58 = 2\,917$ \$ CAN.

Ces sommes expriment les montants supplémentaires qu'une université qui accueille un étudiant de plus au premier cycle dans ces secteurs recevra pour l'année 1999-2000.

128. Il est important de noter que la subvention de fonctionnement versée aux universités est générale et que le ministère de l'Éducation laisse aux établissements une grande autonomie dans l'utilisation de ces fonds. Même si les règles de calcul prennent en compte le poids des secteurs et des cycles, de même que le nombre d'étudiants, les données obtenues ne servent qu'à déterminer le montant de la subvention qui sera versée. L'université peut, à son tour, répartir, selon ses priorités, la subvention reçue, sauf si une partie de la subvention fait référence à une enveloppe dédiée comme celle du financement pour les stages. Cependant, si, année après année, les universités diminuaient leurs dépenses dans un secteur, par exemple celui de l'éducation, le poids sectoriel de l'éducation diminuerait relativement aux autres et cela se refléterait dans le calcul de la subvention de l'année suivante. Or, les données évolutives, entre 1994 et 2000, des poids sectoriels, des coûts de soutien et des poids des cycles (tableau 4.1) montrent que l'éducation a un poids sectoriel relativement stable et se situe dans la moyenne (7^e rang sur 11) devant le secteur des sciences humaines, des lettres, du droit et de l'administration.

⁴² On ne trouve qu'une seule étude portant exclusivement sur le financement de la formation des enseignants. Elle a été commandée par le COFPE et réalisée par Lemelin (2000).

TABLEAU 4.1
Poids sectoriels, coûts de soutien et poids des cycles apparaissant dans les règles budgétaires,
de 1994-1995 à 1999-2000 (en dollars)

	POIDS SECTORIELS					
SECTEURS	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000
périmédical	20 529	17 891	17 605	16 488	13 855	12 933
médecine	8 662	8 303	7 855	7 357	7 009	6 806
arts	6 089	6 150	6 260	5 862	5 397	5 161
paramédical	6 033	5 678	5 579	5 225	4 944	4 816
sc. pures	5 982	6 005	6 104	5 717	5 564	5 258
sc. appliquées	5 290	5 284	5 509	5 159	4 903	4 728
éducation	4 041	4 011	4 085	3 826	3 907	3 726
sc. humaines	3 994	4 007	4 043	3 787	3 787	3 627
lettres	3 913	3 841	3 865	3 620	3 524	3 312
droit	3 606	3 849	3 967	3 715	3 522	3 390
administration	3 108	3 397	3 524	3 300	3 152	3 010
COÛT DE SOUTIEN	*	1 634	1 645	1 541	1 396	1 404

* Avant 1995-96, le coût de soutien incluait les dépenses des terrains et bâtiments.

TABLEAU 4.1 (suite)
Poids sectoriels, coûts de soutien et poids des cycles apparaissant dans les règles budgétaires,
de 1994-95 à 1999-2000 (en dollars)

	POIDS DES CYCLES		
SECTEURS	CYCLES		
	Premier	Deuxième	Troisième
périmédical	1	1,5	1,8
médecine	1	1,5	1,8
arts	1	2,1	2,8
paramédical	1	1,5	1,8
sc. pures	1	2,5	3,5
sc. appliquées	1	2,5	3,5
éducation	1	2,1	2,8
sc. humaines	1	2,5	3,3
lettres	1	2,5	3,3
droit	1	2,5	3,3
administration	1	2,1	2,8

Source : MEQ, 1999.

129. Par ailleurs, à la subvention générale versée aux universités s'ajoute un financement spécifique qui vise à répondre à certains besoins jugés prioritaires. À ce chapitre, afin de permettre un meilleur encadrement des stages, le ministère de l'Éducation a octroyé une somme de 4,8 millions de dollars qui sera répartie au prorata du nombre de baccalauréats décernés dans les nouveaux programmes visés (*Politique de financement*, p. 16). De plus, il faut mentionner que le ministère de l'Éducation alloue au milieu scolaire près de 11 000 000 \$ CAN par an pour l'encadrement des stages (*Rapport annuel de gestion 2001-2002*, p. 67).
130. Les trois quarts environ des revenus des universités pour l'enseignement et la recherche proviennent des subventions gouvernementales (Lemelin, 2000). À ces subventions, il faut ajouter, comme autre source de revenu, les droits de scolarité que doivent payer les étudiants inscrits dans les universités québécoises. Ces droits sont relativement les mêmes d'un secteur à l'autre et d'un établissement à l'autre. Ils s'élèvent à environ 55 \$ CAN/crédit, soit 1650 \$ CAN pour une année universitaire de 30 crédits, donc 6 600 \$ CAN pour la durée d'un baccalauréat de 120 crédits. Globalement, les droits de scolarité constituent environ 18 % des revenus de fonctionnement des universités pour l'enseignement et la recherche (Lemelin, 2000).
131. Comme l'indique Lemelin (2000) dans son étude sur le financement du secteur de la formation des maîtres à l'université, ce secteur n'est pas sous-financé contrairement à ce que prétend la rumeur. Il y a eu effectivement une baisse importante des revenus des universités à la suite des réductions des subventions gouvernementales au cours des années 90, mais cette baisse a affecté tous les secteurs. Les sciences de

l'éducation s'en tirent somme toute assez bien, compte tenu qu'elles ont dû faire face à une diminution de leur clientèle. Par contre, elles ont ajouté une année à leur programme de formation. Selon Lemelin (2000, p. 57) : « On retiendra... que le secteur des sciences de l'éducation occupe une position intermédiaire (7^e sur 11), que cette position s'est détériorée dans l'absolu mais pas relativement aux autres secteurs dans les années 1990 quand le critère est la totalité des ressources par étudiant inscrit aux activités dont le secteur a la responsabilité. »

Conditions d'accès

132. Le diplôme d'études collégiales (treize années de scolarité) est requis pour s'inscrire à l'un ou à l'autre des programmes de formation à l'enseignement des différentes universités. Toutefois, ces dernières peuvent avoir des exigences particulières : la cote R*, la maîtrise de la langue d'enseignement, des préalables pour enseigner dans certains profils d'enseignement au secondaire (par exemple, les sciences), etc. Les programmes de formation à l'enseignement des spécialités (musique, éducation physique, français ou anglais langue seconde) ont, pour la plupart, des exigences supplémentaires comme des tests d'admission ou des entrevues de sélection (CREPUQ, 2002).
133. Avant la réforme de la formation des maîtres, il n'y avait aucune limite quant au nombre d'étudiants qui pouvaient être admis aux programmes de formation. Cependant, dans la perspective de valoriser la profession enseignante en régulant mieux l'offre de diplômés par rapport aux besoins du marché et compte tenu de l'augmentation substantielle du nombre d'heures de stage dans les écoles depuis la réforme, les universités ont consenti à établir un contingentement de l'admission à leurs programmes de formation à l'enseignement. Ce consensus, négocié avec la CREPUQ, constitue un élément important de la réforme.
134. Selon l'importance du bassin d'étudiants demandant une admission aux programmes de formation à l'enseignement, les universités appliquent des critères de sélection plus ou moins sévères en vue d'atteindre leurs contingents. Dans certains cas, les contingents d'étudiants admissibles sont facilement atteints et les universités procèdent à une importante sélection. Dans d'autres cas, souvent en région ou encore dans les secteurs des sciences et des mathématiques au secondaire, les universités parviennent difficilement à atteindre les limites permises.

Durée du cursus

135. Le baccalauréat en enseignement s'obtient à la suite d'une formation universitaire d'une durée de 4 ans comportant 120 crédits au minimum et 135 au maximum⁴³. La formation pratique doit comporter un minimum de 700 heures de stages.

Importance de l'expérience acquise

136. Si l'expérience acquise en enseignement a un impact certain sur le salaire que gagneront les futurs enseignants, elle n'en a pas sur la durée de la formation. Seule la formation à l'université est reconnue dans le Règlement sur l'autorisation d'enseigner du ministère de l'Éducation. Par contre, selon leurs règles d'équivalence, les universités peuvent reconnaître ou non une partie des stages à celui ou celle qui aurait déjà acquis une certaine expérience d'enseignement.

Conditions d'obtention du diplôme

137. Pour obtenir un diplôme conduisant à une autorisation d'enseigner, l'étudiant doit avoir réussi l'ensemble des activités d'un programme universitaire agréé en formation à l'enseignement.

Rôle joué par les employeurs et les syndicats dans la définition du contenu du cursus ou de la certification

138. Une préoccupation fondamentale soulevée dans les rapports et les études au sujet de la formation des maîtres publiés depuis 1970 concerne la nécessité d'aplanir la distance qui sépare les différentes instances ayant un mot à dire sur la formation du personnel enseignant : le ministère de l'Éducation, les universités, les syndicats, les commissions scolaires. La professionnalisation de l'enseignement exige la mise en place d'un dialogue organisé et systématique entre les acteurs, autrement dit un véritable partenariat. C'est ainsi

⁴³ Un crédit universitaire représente 45 heures d'activités de formation pouvant comprendre des leçons magistrales, des travaux pratiques d'atelier ou de laboratoire, des devoirs, des recherches, des séminaires, des lectures personnelles, etc., reconnues ou exigées par l'autorité responsable de l'organisation des cours suivis (article 3 du Règlement sur les critères d'évaluation de la scolarité comme facteur servant à déterminer la qualification du personnel enseignant).

que plusieurs mécanismes permanents de concertation ont été mis sur pied depuis le début des années 90. Ces instances de concertation sont composées de représentants des enseignants, d'universitaires, de gestionnaires scolaires, du ministère de l'Éducation. C'est dans cet esprit qu'ont été créés le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COPFE), la Table de concertation du MEQ et des universités sur la formation à l'enseignement et les tables régionales de concertation sur la formation du personnel enseignant. Le rôle et la composition de ces tables régionales de concertation varient d'une région à l'autre (MEQ, 2002). C'est particulièrement au sujet de la formation pratique qu'une concertation entre les acteurs est cruciale. En effet, si les universités ont la responsabilité de la formation initiale des futurs maîtres, c'est le personnel enseignant qui accueille, conseille, soutient et accompagne les stagiaires en formation à l'enseignement dans les écoles. Toutes formes de stages confondues, on dénombre environ 16 000 stagiaires par année qui sont encadrés par environ 12 000 enseignants associés*, sur une population totale de 80 000 enseignants (ETC).

139. Le MEQ, par l'entremise de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS), a le mandat de définir les orientations générales, les compétences professionnelles et les profils de sortie attendus au terme de la formation initiale des futurs professionnels et professionnelles de l'enseignement qui travailleront à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire, auprès des jeunes et des adultes, tant en formation générale qu'en formation professionnelle. La nouvelle politique sur les orientations et les compétences attendues en formation des maîtres (MEQ, 2001a) a fait l'objet d'une vaste consultation au cours de laquelle une cinquantaine de mémoires ou avis ont été présentés par divers organismes. La consultation s'est terminée par une rencontre de concertation de la Table nationale de consultation en formation des maîtres qui regroupait des représentants des universités, des syndicats d'enseignants, des directeurs généraux des commissions scolaires, des directeurs d'établissements, etc.
140. Il revient cependant à chacune des universités d'élaborer, à partir de cette politique générale, ses programmes de formation à l'enseignement. Dans le cadre de la réforme en cours, les projets de baccalauréat en formation à l'enseignement ont été déposés au plus tard le 1^{er} décembre 2002 au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et seront d'application obligatoire à la rentrée universitaire de 2003.

Dispositions spéciales à l'intention des professionnels chevronnés et qui veulent se reconverter à l'enseignement

141. Il n'y a pas de mécanisme national de reconnaissance d'une formation acquise dans un autre domaine. Chaque université a ses propres règles d'équivalence permettant de reconnaître un certain nombre de crédits universitaires au candidat qui désire s'inscrire à un programme de formation.
142. Par ailleurs, il convient de souligner que, dans le cadre de la réforme en cours, un budget de recyclage (4 000 000 \$ CAN pour les années 2000-2003) a été alloué aux enseignants dont les matières ont disparu du curriculum de l'enseignement primaire ou secondaire (annexe XI de la convention collective 2000-2002). D'importants budgets consacrés au recyclage avaient également été consentis, lors de la période ayant présenté un surplus de personnel à la fin des années 70, pour les enseignants permanents (bénéficiant de la sécurité d'emploi) qui avaient été mis en disponibilité.

Programme spécial d'aide ou de stages de formation à l'intention des jeunes enseignants en début de carrière

143. Le système de probation qui prévoyait la pratique de l'enseignement pendant deux années avant l'obtention du brevet d'enseignement, a été aboli. Depuis la réforme de 1992, le bachelier en enseignement devient titulaire du brevet d'enseignement qui lui confère l'autorisation permanente d'enseigner dans les établissements régis par les lois et règlements dont l'application relève du ministre de l'Éducation. En d'autres termes, le brevet atteste les compétences professionnelles de la personne, même si ces dernières demeurent à parfaire (COFPE, 2002, p. 12). Elles devront l'être, comme dans d'autres professions, tout au long de la carrière professionnelle de l'enseignant. C'est pourquoi, l'idée d'un continuum de formation, proposée par les initiateurs de la réforme au début des années 90 et intégrant la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue, est très pertinente.
144. Si la formation initiale et la formation continue ont fait l'objet de politiques officielles, peu a encore été fait pour assurer une meilleure insertion professionnelle des nouveaux diplômés. Depuis la fin du système

de probation en 1998, les mesures d'insertion professionnelle ont été laissées à la discrétion des employeurs scolaires qui ont, dans certains cas, mis sur pied des dispositifs de nature et d'envergure très variables. Pourtant, on ne saurait négliger l'importance de l'insertion des diplômés dans l'enseignement car trop souvent les nouveaux diplômés entrent dans la carrière par la porte de la suppléance, de l'enseignement à la leçon et des contrats à temps partiel. De plus, les jeunes enseignants sont souvent laissés à eux-mêmes avec des responsabilités identiques à celles d'un enseignant d'expérience (Perron, 1990).

145. Jusqu'à maintenant, aucun document officiel n'a été publié pour inviter les commissions scolaires à se doter d'une politique ou d'un plan d'action à propos de l'insertion dans l'enseignement. De plus, aucun budget spécifique n'est alloué pour appuyer la mise en œuvre d'activités particulières d'accompagnement réalisées par les établissements. Selon le COFPE : « laissées à elles-mêmes (...) les commissions scolaires ont consacré peu de moyens à l'insertion dans l'enseignement qui a, le plus souvent, été reportée ou mise en veilleuse » (COFPE, 2002, p. 13).

Modes et cycles de perfectionnement pour les enseignants

146. En février 1999, le ministère de l'Éducation lançait sa politique de formation continue à l'intention de l'ensemble des écoles du Québec. Selon cette politique intitulée, *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*, les commissions scolaires, en tant qu'employeurs, doivent mettre en œuvre des plans de formation continue pour leur personnel à partir de leurs besoins de perfectionnement. Jusqu'à présent, il n'y a pas encore eu d'évaluation de l'efficacité des activités de formation continue mises sur pied.
147. Depuis le début des années 70, les activités de formation continue suivies à l'université ont permis aux enseignants de hausser leur niveau de scolarité et d'obtenir une augmentation salariale à chaque tranche de 30 crédits acquis. Désormais, les activités de formation continue créditées suivies par le personnel enseignant n'ont plus d'incidence sur le salaire. Elles n'en ont pas non plus sur le maintien du certificat d'aptitude à l'enseignement car, en vertu du Règlement sur l'autorisation d'enseigner, le titulaire d'un brevet d'enseignement décerné par un établissement universitaire dont le programme est agréé obtient, *ipso facto*, une autorisation permanente d'enseigner.
148. Les activités de formation continue n'ont pas de lien direct avec le cheminement de carrière des enseignants. Au Québec, il n'y a pas de différenciation professionnelle à l'intérieur de la profession enseignante. Tous les enseignants ont le même statut, et ce, dès l'entrée dans la carrière : le jeune enseignant a les mêmes tâches que l'enseignant expérimenté et les mêmes conditions de travail. Seuls l'expérience et le niveau de scolarité différencient les enseignants en ce qui concerne le salaire.
149. Si les anciennes modalités de formation continue basées sur l'obtention de crédits universitaires ont été évaluées plutôt négativement par les enseignants, il n'y a pas encore eu, jusqu'à présent, de suivi ni d'évaluation systématique de l'efficacité des mesures de formation continue implantées par les commissions scolaires.

Initiatives prises par les pouvoirs publics et effets constatés

Mesures prises pour améliorer la formation et le perfectionnement des enseignants

150. Comme il a été montré plus haut, de nombreuses mesures ont été prises pour améliorer la formation et le perfectionnement des enseignants depuis le début des années 90. Ces mesures ont été instaurées pour répondre à de nombreuses critiques adressées, durant les décennies 1970 et 1980, au dispositif de la formation des enseignants par l'ensemble des acteurs.
151. Cette réforme du dispositif de la formation des enseignants s'est déroulée en deux temps. Elle a d'abord été entreprise en 1992. Puis, avec la réforme de l'enseignement primaire et secondaire de 1997, la politique de la formation des maîtres a été ajustée pour prendre en compte les changements adoptés. Cette seconde phase a débuté en 2001.
152. Les réformes de la formation des maîtres ont été globales et profondes. Elles ont touché à tous les secteurs névralgiques : la formation initiale, la formation continue, la certification. Elles ont nécessité des modifications à la Loi sur l'instruction publique et à la réglementation. Elles ont impliqué la création de nouvelles instances : CAPFE, COFPE, Table de concertation du MEQ et des Universités, tables régionales de concertation. Elles ont exigé que les universités contingentent l'admission à leurs programmes et

révisent à deux reprises leurs programmes de formation à l'enseignement (en 1992 et en 2001). Elles ont nécessité des efforts importants pour créer les partenariats écoles-universités afin de mettre sur pied un système de formation pratique comportant 700 heures de stage. Elles ont modifié la nature et le processus de la formation continue.

- 153.** Il est difficile de chiffrer avec exactitude les coûts de cette réforme, mais, chose certaine, ce sont des investissements importants. D'abord, par l'ajout d'une année de scolarité, la réforme implique un coût public par diplômé de l'ordre de 16 100 \$ CAN. Il faut cependant prendre en compte que le nombre d'admissions aux programmes de formation a été contingenté. Par ailleurs, afin de permettre un meilleur encadrement des stages, le Ministère verse environ 15 000 000 \$ CAN par an aux universités et aux écoles. Il faut également considérer le travail colossal que les universités ont dû accomplir pour revoir de fond en comble leurs programmes de formation. À cela s'ajoutent les coûts de fonctionnement des nombreux comités (CAPFE, COPFE, tables de concertation, etc.).

Effets des réformes

Des employeurs satisfaits

- 154.** En 1999, une enquête a été conduite auprès des employeurs des premiers diplômés du baccalauréat en enseignement secondaire (N = 181) dans leur école (Table de concertation du MEQ et des Universités, 2000). L'objectif de cette étude était de connaître leur perception quant à la formation reçue par les étudiants. Les résultats sont très positifs quant à cette nouvelle formation qui a débuté en 1994 et les employeurs se disent satisfaits du travail accompli par 93 % des enseignants (tableau 4.2). Selon les employeurs, plus de 90 % des diplômés ont de la facilité à maîtriser la matière, à collaborer avec leurs partenaires à l'école (personnel, parents) et à communiquer avec leurs élèves en classe ou en dehors de la classe (tableau 4.3). Par contre, l'élément de pratique à l'égard duquel les enseignants éprouvent le plus de difficulté est le maintien de la discipline même si les trois quarts semblent, malgré tout, connaître une certaine facilité.

TABLEAU 4.2

Répartition des enseignants et enseignantes selon le degré de satisfaction des employeurs quant au travail accompli à leur école

DEGRÉ DE SATISFACTION	%
Très satisfaisant	53,9
Plutôt satisfaisant	38,9
Plutôt insatisfaisant	6,1
Très insatisfaisant	1,1
TOTAL	100,0

Source : Table MEQ-Universités, 2000, p. 20.

TABLEAU 4.3

Pourcentage d'enseignants et d'enseignantes qui ont de la facilité face aux éléments de pratique, selon la perception des employeurs

ÉLÉMENT DE PRATIQUE	Très facile	Plutôt facile	Total
Maîtrise des matières	43,6	51,7	95,3
Collaboration avec les partenaires (personnel et parents)	49,4	45,4	94,8
Communication avec les élèves (dans et hors la classe)	42,9	47,7	90,6
Évaluation des apprentissages	28,2	60,0	88,2
Approche pédagogique	31,6	52,9	84,5
Maintien de la discipline	25,7	50,9	76,6

Source : MEQ-Universités, 2000, p. 19.

Des diplômés satisfaits

- 155.** Une seconde enquête a été effectuée auprès d'un échantillon de 472 jeunes enseignants, soit un taux représentatif de 44,78 % de l'ensemble de la cohorte ayant acquis sa formation en éducation préscolaire et

en enseignement primaire (BEPEP) entre 1995 et 1999 dans 12 universités québécoises. L'une des questions posées aux sujets de l'enquête avait trait à leur degré de satisfaction à l'endroit des différentes dimensions de leur formation initiale (Laforce, 2002). Pour ce qui est des types de connaissances acquises dans le cadre de la formation, le degré de satisfaction générale varie de 82,1 % exprimé à l'égard de la connaissance des programmes de l'éducation préscolaire, à 89,6 %, vis-à-vis des ressources didactiques et pédagogiques (tableau 4.4). La planification de l'enseignement et l'histoire des courants pédagogiques en éducation obtiennent la faveur de 83,4 % des répondants, alors que les connaissances liées aux caractéristiques cognitives, sociales et affectives des élèves en obtiennent entre 87,2 % et 89,8 %. Les domaines de connaissances dont les sujets sont les moins satisfaits sont la gestion des comportements (50 %) de même que les caractéristiques des élèves en difficulté d'adaptation (38,8 %), des élèves handicapés (40 %), des élèves de communautés ethniques ou culturelles (48,7 %) ou des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (52,4 %). Lorsqu'ils sont appelés à donner globalement leur perception de la formation théorique et didactique dans six disciplines – français, mathématiques, sciences humaines et naturelles, arts et religion ou morale –, leur degré de satisfaction est moins prononcé : il varie de 57,7 %, le niveau le plus bas, dans le cas de la religion et de la morale, à 78,8 %, le niveau le plus élevé dans celui des sciences de la nature. Quant aux stages de formation pratique, ils obtiennent la cote la plus élevée de satisfaction : entre 87,9 % à la fin du primaire et 94,1 % à l'éducation préscolaire (tableau 4.5). Enfin, trois employeurs interrogés sur quatre se disent très satisfaits des nouveaux enseignants. Leur degré de satisfaction est particulièrement élevé concernant les diverses dimensions de l'acte d'enseignement (tableau 4.6).

TABEAU 4.4
Proportion des personnes satisfaites des connaissances acquises durant leur formation conduisant au BEPEP

	Très satisfaites	Plutôt satisfaites	Cumulatif	Total
TYPES DE CONNAISSANCES	%	%	%	N
Connaissances liées aux interventions pédagogiques en classe				
Ressources didactiques et pédagogiques	24,9	64,7	89,6	470
Planification de l'enseignement	42,0	41,4	83,4	471
Connaissances générales du programme de l'éducation préscolaire	35,3	46,8	82,1	470
Méthodes, stratégies ou techniques d'enseignement	19,8	54,9	74,7	470
Motivation des élèves relativement à leur apprentissage	14,9	56,8	71,7	470
Moyens d'intervention spécifiques pour l'éducation préscolaire	18,5	50,1	68,6	471
Connaissances générales du programme du primaire	16,3	49,0	65,4	471
Intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) aux activités d'enseignement et d'apprentissage	18,3	39,8	58,1	470
Connaissances liées aux caractéristiques des élèves				
Développement cognitif de l'enfant	34,7	55,1	89,8	470
Développement social de l'enfant	23,8	63,6	87,4	470
Développement affectif de l'enfant	24,3	63,3	87,2	470
Théories de l'apprentissage	21,7	64,7	86,4	470
Facteurs extrascolaires associés à la réussite des élèves (familiaux, socioculturels, etc.)	20,0	54,8	74,8	469
Caractéristiques des clientèles en difficulté d'apprentissage	7,9	44,4	52,4	468
Différences pouvant être liées à l'origine ethnique ou culturelle des élèves	8,3	40,4	48,7	470
Caractéristiques des élèves handicapés	7,2	32,8	40,0	470
Caractéristiques des élèves en difficulté d'adaptation	5,6	34,3	39,8	467
Gestion de la classe				
Organisation de la classe	78,0	53,0	81,0	468
Gestion des comportements	8,8	41,2	50,0	468
Évaluation des apprentissages				
Évaluation formative des apprentissages	20,4	50,1	70,5	471
Évaluation sommative des apprentissages	13,8	47,1	60,9	471
Autres types de connaissances				
Histoire des courants pédagogiques de l'éducation	32,3	61,2	83,4	470
Philosophie de l'éducation	16,5	60,8	77,3	467
Sociologie de l'éducation	12,9	60,9	73,8	465
Épistémologie	6,9	66,7	73,6	450
Déontologie et éthique professionnelle	15,1	51,4	66,5	471
Ressources et services scolaires disponibles pour les élèves	7,5	41,2	48,7	468

Source : Laforce, 2002, p. 16.

TABEAU 4.5
Répartition des répondantes et répondants selon leur estimation des stages qu'ils ont faits aux différents niveaux scolaires

	Très satisfaites	Plutôt satisfaites	Cumulatif	Total
NIVEAUX SCOLAIRES	%	%	%	N
Éducation préscolaire	65,0	28,1	94,1	366
1 ^{er} cycle du primaire (1 ^{re} à 3 ^e années)	59,1	34,6	93,7	465
2 ^e cycle du primaire (4 ^e à 6 ^e années)	49,1	38,8	87,9	464

Source : Laforce, 2002, p. 18.

Note : Pour chacun des niveaux scolaires, on n'a retenu que les personnes diplômées qui disaient avoir effectivement fait un stage à ce niveau.

TABLEAU 4.6

Proportion d'enseignantes et enseignants pour lesquels l'employeur est en accord avec les énoncés qui suivent concernant l'acte d'enseignement

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Cumulatif	Total
<i>L'enseignante ou l'enseignant</i>	%	%	%	%
A su planifier ses activités d'enseignement et d'apprentissage	57,3	41,3	98,7	75
A su gérer ses activités d'enseignement et d'apprentissage	57,3	41,3	98,7	75
A su évaluer correctement les apprentissages de ses élèves en cours d'étape	42,5	54,8	97,3	73
A su évaluer correctement les apprentissages de ses élèves en fin d'étape	46,6	50,7	97,3	73
S'est adapté à la dynamique particulière de sa classe	58,7	37,4	96,0	75
A su favoriser la réussite des élèves	54,9	39,4	94,4	71
A fait preuve de respect à l'égard des différences individuelles qui existent entre les élèves (dues, par exemple, au milieu socioculturel, à l'origine ethnique ou à la tradition religieuse)	65,3	27,8	93,1	72
A su adapter ses activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés des élèves	43,8	46,6	90,4	73
A su maintenir l'ordre et la discipline dans sa classe	51,4	35,1	86,5	74
A su prendre du recul face à sa pratique pour améliorer celle-ci	47,1	38,6	85,7	70
A su favoriser l'intégration des élèves handicapé(e)s *	56,8	27,0	83,8	37
A su intervenir auprès des élèves en difficulté (apprentissage et adaptation)	42,5	39,7	82,2	73
A su utiliser des approches pédagogiques diversifiées selon le contexte d'intervention (apprentissage par coopération, par projet, enseignement stratégique, etc.)	42,5	35,6	78,1	73

Source : Laforce, 2002, p. 15.

* 27 personnes ont répondu « je ne sais pas » à cette question.

Des partenariats encore fragiles et toujours à réactualiser

- 156.** Si le ministère de l'Éducation a une longue expérience d'échanges et de négociations avec le milieu scolaire primaire et secondaire, les concertations plus systématiques du milieu scolaire avec le milieu universitaire autour de la formation des maîtres sont relativement récentes et n'intègrent pas nécessairement toutes les instances universitaires concernées par ce domaine. En effet, l'université n'est pas un milieu homogène. Les facultés disciplinaires qui concourent à la formation des enseignants ont leur propre perception, parfois différente de celle des facultés et des départements d'éducation, quant à la responsabilité de la formation des maîtres et de la place des disciplines dans cette formation. À titre d'exemple, au début des années 1990, certaines ont réagi vivement contre l'implantation du modèle de bidisciplinarité* au secondaire, craignant que les nouveaux enseignants n'aient pas une formation suffisamment solide dans chacune de leurs disciplines. Certains universitaires jugent également qu'ils ne sont pas toujours considérés comme de véritables partenaires et auraient souhaité participer en plus grand nombre au processus d'élaboration de la réforme des programmes des écoles primaires et secondaires. Si tous les acteurs conviennent cependant de la nécessité du partenariat, il n'en demeure pas moins que celui-ci n'est pas encore complètement acquis et qu'il doit demeurer un souci constant et un défi à relever.

Chapitre 5

Recruter, sélectionner et affecter les enseignants

Identification des principaux domaines de préoccupation des pouvoirs publics

157. La réforme de la formation des maîtres des années 90 s'est appuyée sur des préoccupations formulées à la fois par le milieu scolaire, les universités et les gestionnaires du système d'éducation. Le milieu scolaire a adressé, durant plusieurs années, des critiques nombreuses et récurrentes au système universitaire de formation des enseignants (jeunes enseignants mal préparés, connaissance insuffisante des programmes, difficultés dans la gestion de classe, etc.), auxquelles le ministère de l'Éducation devait réagir. Pour leur part, les universitaires ont contribué à l'émergence et à la diffusion d'un nouveau discours sur la professionnalisation des enseignants dans la seconde moitié des années 80. Ce discours a servi de fondement à la formation des enseignants. Enfin, il ne faut pas négliger l'importance de la préoccupation administrative au regard de la gestion du flux de la main-d'œuvre et de l'organisation du travail en milieu scolaire.
158. La préoccupation à l'égard de la régulation de l'offre était déjà clairement énoncée par le Ministère dès 1992 : « Il nous faudra, au cours des quinze prochaines années, remplacer environ la moitié du personnel enseignant, soit au-delà de 30 000 personnes. » Par ailleurs, on sait aussi que « le recrutement ne dépassera pas 3 000 personnes par année, même lorsque les cohortes plus nombreuses commenceront à quitter ». En outre, on admet que, si le rythme de formation se maintient, près de 60 000 étudiants et étudiantes se seront inscrits à des programmes de formation à l'enseignement pendant cette même période. Toutes ces données en laissent plusieurs perplexes. Dans un tel contexte peut-on parler de pénurie? Doit-on envisager des mesures incitatives? Dans quels domaines? Dans quelles régions? Y a-t-il lieu d'opter pour un redressement rigoureux de la qualité des candidats et candidates par un resserrement des conditions d'admission? Comment se comporteront les milliers d'aspirants et d'aspirantes qui n'ont pas encore trouvé un emploi? » (MEQ, 1992c, p. 15).
159. Par ailleurs, il faut mettre en relation les préoccupations relatives à l'organisation du travail des enseignants à l'école avec le phénomène de l'abandon scolaire des jeunes au secondaire. En effet, au début des années 90, le ministère de l'Éducation a clairement manifesté, dans l'énoncé de ses orientations pour la période 1991-1993 (*Notre force d'avenir : l'éducation*), que l'objectif fondamental qui devait orienter les actions était d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves. S'inquiétant du taux de décrochage de l'ordre de 36 % à l'école secondaire en 1988-1989, dont 60 % chez les garçons, le Ministère a instauré une série de mesures pour lutter contre ce phénomène en progression décrites dans le Plan d'action pour la réussite éducative (1992). Parmi ces mesures, le Ministère recommande notamment aux milieux scolaires de recourir davantage au titulariat au cours des trois premières années du secondaire afin que puisse s'établir une relation plus étroite et durable entre l'enseignant et le jeune. L'enseignant du secondaire devra alors assumer la responsabilité d'un groupe d'élèves à qui il enseigne deux ou trois matières. Il est important de souligner que l'idée du titulariat à l'école secondaire remet en cause certaines pratiques inscrites dans les conventions collectives, notamment celles découlant des champs de spécialisation et des règles d'affectation du personnel. Elle aura aussi un impact majeur sur les programmes de formation des enseignants au secondaire. En effet, c'est à partir de la réforme de 1994 que les futurs enseignants du secondaire seront formés dans deux disciplines au lieu d'une seule.
160. L'affectation du personnel enseignant d'une école est tributaire des conventions collectives nationales et locales signées entre la partie patronale (gouvernement et commissions scolaires) et les syndicats d'enseignants. Les milieux de l'enseignement ont désormais besoin d'enseignants plus polyvalents (donc formés dans deux disciplines au secondaire). Pour les syndicats d'enseignants, il est acceptable que leurs membres puissent compléter leur tâche en enseignant plus d'une discipline et, pour le gouvernement et les commissions scolaires, cela signifie aussi, outre l'objectif de contrer le décrochage scolaire, des

économies substantielles et une plus grande souplesse de gestion. Si le mécanisme du titulariat et les dispositions administratives liées à l'organisation du travail qui en découlent ont réussi à infléchir la nature de la formation des enseignants, ils ont également joué un rôle important dans le processus d'insertion professionnelle. Le ministère de l'Éducation assume, d'une certaine manière, le rôle d'un ordre professionnel en prescrivant les orientations de la formation des enseignants et en mettant sur la liste des programmes conduisant à l'autorisation d'enseigner les programmes de formation agréés par le CAPFE, mais il exerce aussi des fonctions d'employeur. À cet égard, la négociation des conventions collectives avec les enseignants répond à toutes sortes d'impératifs (économiques, politiques, administratifs) qui débordent largement les seules dimensions pédagogiques et, partant, qui peuvent affecter les normes de qualité professionnelles souhaitées. Le défi consiste à maintenir l'équilibre entre ces critères de qualité souhaités et les contraintes de gestion des ressources enseignantes en milieu de travail.

Données, tendances et facteurs

161. Du temps des écoles normales, un brevet était décerné immédiatement au terme du programme de formation initiale à l'enseignement. Le passage de la formation des enseignants des écoles normales à l'université à la fin des années 60 a entraîné la mise sur pied d'un système de probation à la suite de l'application du Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement qui prévoyait deux années de pratique avant l'obtention du brevet. Ce système de probation a été instauré, entre autres, parce que le milieu scolaire alléguait que si les institutions de formation des maîtres connaissaient bien les étudiants, elles ne pouvaient pas réellement évaluer leur capacité à enseigner. Il fut donc décidé de délivrer un permis d'enseignement* à la fin des études, mais de ne décerner le brevet d'enseignement aux diplômés qu'à la suite d'un succès reconnu au terme de deux années de pratique. Or, si l'idée était fondée, son application concrète a posé de tels problèmes que ce système de probation a été abandonné à son tour avec la réforme des années 90. Parmi les problèmes rencontrés lors de l'implantation du système des stages probatoires, il convient de signaler la durée et le nombre des emplois nécessaires à plusieurs novices pour achever, au cours des cinq années qui suivaient l'obtention du permis, les deux années réglementaires requises, en équivalent à temps plein (ETP), pour l'obtention du brevet. Il était aisé, dans les années 70, période au cours de laquelle les débutants étaient surtout embauchés pour travailler à temps plein, de satisfaire à cette exigence de deux années de pratique de l'enseignement. Mais le Ministère a dû constater, depuis le début des années 80, que la période maximale de cinq années prévue pour accomplir les deux années de stage probatoire ne suffisait plus pour nombre de candidats. La raison tient au fait que, durant les années 80 et 90, les universités ont formé beaucoup trop de candidats, et ce, au-delà des besoins d'emploi. Ces candidats à l'enseignement allaient grossir les rangs de la suppléance et leur insertion professionnelle pouvait durer plus d'une décennie (Chiasson, 1995).
162. C'est pourquoi, au début des années 90, il est devenu essentiel d'associer à la réforme des programmes de formation à l'enseignement des mesures visant à ajuster l'offre de nouveaux enseignants aux besoins du marché. En effet, depuis le milieu des années 70, le Québec connaissait une situation chronique de surplus d'enseignants. Les enseignants réguliers avaient obtenu la sécurité d'emploi au cours de cette période, alors qu'on voyait le nombre d'élèves diminuer de 30 % (Bousquet, 2001, p. 3). On peut estimer, par exemple, que pas plus d'un tiers de la promotion de 1981 a accédé à un emploi régulier. Cette saturation de l'emploi a pour conséquence que les enseignants ont dû généralement commencer leur carrière par une longue période de travail à temps partiel et à statut précaire.
163. Dans ce contexte, à quoi sert-il de revoir les programmes de formation à l'enseignement si on ne met pas en même temps sur pied des mécanismes pour contenir l'afflux déjà considérable de nouveaux candidats à l'enseignement? Autrement dit, il a été reconnu comme essentiel de lier l'offre de diplômés à la demande d'emplois réels. C'est ce qu'ont signalé les artisans de la réforme dans le document de base de la réforme de la formation des maîtres *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession* (MEQ, 1992).
164. Une des mesures prises pour contrôler le flux de diplômés a été de fermer, dès 1995, l'admission aux programmes menant aux certificats en psychopédagogie, qui constituaient des voies d'accès indirectes à la profession. Le nouveau baccalauréat professionnel de 4 ans ou de 120 crédits, instauré en 1994 pour le secondaire et en 1995 pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, devenait l'unique porte

d'entrée dans la profession. De plus, le contingentement de l'admission aux programmes de formation à l'enseignement dans les universités a permis de resserrer l'offre.

- 165.** Pour prendre la mesure de ces dispositifs de régulation, il faut mettre en relation la production annuelle de diplômés en enseignement avec les débouchés dans le milieu scolaire (tableau 5.1). De 1991 à 1995, le nombre de personnes qualifiées est passé de 5 482 à 7 455. Cette augmentation de l'offre est disproportionnée par rapport aux besoins du marché de l'emploi, comme l'indique l'évolution du rapport nouveaux qualifiés-recrutement dont le taux est passé de 143 % en 1991 à 204 % en 1996. De 1996 à 1999, la production moyenne de diplômés est redescendue à 4500, donc à un niveau légèrement inférieur à celui correspondant aux besoins de recrutement (91 %). Sans ces mécanismes de contrôle, il y aurait eu, aux conditions de 1995, 2,5 fois trop de diplômés.

TABLEAU 5.1
Nouveaux qualifiés, recrutement et le rapport nouveaux qualifiés-recrutement

Année scolaire de la cohorte de nouveaux qualifiés	Ensemble des programmes de formation		
	Nouveaux qualifiés	Recrutement	Rapport nouveaux qualifiés/recrutement
1991-1992	5482	3825	143%
1992-1993	6335	3466	183%
1993-1994	6522	3347	195%
1994-1995	6373	3496	182%
1995-1996	7455	3654	204%
Somme 1991-95	32167	17788	181%
1996-1997	5479	3351	164%
1997-1998	4412	9684	46%
1998-1999	3811	4073	94%
1999-2000 ^P	4500	2835	159%
Somme 1996-99	18202	19943	91%
Somme 1991-1999	50369	37731	133%

Source : SIDE panorama 300 et 430, version 2000, DSEQ, MEQ.

- 166.** Une nouvelle promotion de diplômés n'est pas seule à désirer les nouveaux emplois disponibles. Les diplômés des années antérieures, toujours en quête d'un emploi, lui font également concurrence. Pour tenir compte de ce fait, il convient d'examiner la variation du taux d'accès aux emplois offerts par les commissions scolaires pour quelques promotions de diplômés (tableau 5.2). Les emplois qualifiés sont ceux qui font l'objet de contrats à temps plein ou à temps partiel et les emplois d'appoint correspondent à la suppléance occasionnelle et à l'enseignement à la leçon. Plusieurs constats découlent de la lecture de ce tableau. On observe que le taux d'emploi total atteint son niveau le plus élevé au cours des deux ou trois premières années et qu'il diminue ensuite. En faisant une lecture horizontale pour une promotion donnée, on voit que le taux d'emploi des personnes qualifiées a tendance à augmenter au profit d'une diminution du pourcentage des emplois d'appoint. On remarque aussi que depuis 1989-1990 le taux d'emploi des personnes qualifiées (temps plein et temps partiel) d'une promotion donnée tourne autour de 30 % en incluant l'année de recrutement exceptionnelle de 1997 où une embauche importante a eu lieu à cause de la mise sur pied de la maternelle 5 ans et des programmes gouvernementaux de retraite assistée. On observe également une augmentation des taux d'emploi en faveur des cohortes les plus récentes. Par exemple, la cohorte de 1989 a un taux d'emploi total de 58 % et celle de 2000, un taux d'emploi de 80 %. C'est donc dire que l'abandon de la profession tend à diminuer dans la mesure où les perspectives d'emploi s'améliorent.

TABLEAU 5.2

Taux d'accès aux emplois des commissions scolaires, de 1989 à 1998, de quelques promotions de nouveaux qualifiés de l'ensemble des programmes de formation, selon le type d'emploi

Année d'affectation	1989-1990			1992-1993			1995-1996			1997-1998			1998-1999			2000-2001		
Promotion	qualifiés	appoint	total	qualifiés	appoint	total	qualifiés	appoint	total	qualifiés	appoint	total	qualifiés	appoint	total	qualifiés	appoint	total
2000-2001																28	52	80
1998-1999													28	44	72	60	16	76
1997-1998										29	38	67	55	17	72	63	12	75
1996-1997										52	20	72	58	13	71	57	10	67
1995-1996							16	35	51	54	16	70	56	11	67	60	7	67
1992-1993				28	34	63	47	16	63	54	9	63	54	7	62	55	5	60
1989-1990	23	35	58	50	12	61	49	8	57	53	5	58	53	5	58	53	4	57
1985-1986	37	13	51	42	8	51	42	6	49	44	5	49	45	4	49	45	4	49
1981-1982	34	8	42	37	6	43	37	5	42	39	4	42	39	4	43	39	4	43
Rapport annuel qualifiés - recrutement :				183%			204%			46%			94%					

Source : Bousquet et Martel, 2001.

- 167.** Si, depuis 1995, les cohortes bénéficient pleinement de l'amélioration du recrutement, un écart est cependant observé entre les disciplines de formation à l'enseignement. Bousquet (2001) observe que malgré une pénurie chronique, les diplômés en enseignement de la mathématique ont des taux d'emploi inférieurs à ceux du secteur de l'adaptation scolaire. En fait, curieusement, les personnes qualifiées de 1991 à 1997 en adaptation scolaire occupent environ 900 postes de plus que les emplois disponibles dans ce secteur. Il note également que les diplômés des sciences humaines ont un taux d'emploi de 43 % alors que ce champ connaît, depuis nombre d'années, une saturation constante de ses besoins.
- 168.** Ce phénomène du manque d'adéquation entre l'affectation et la qualification obtenue en formation initiale mérite un examen. L'analyse du type de qualification des enseignants de mathématiques révèle qu'en 1994, 38 % de ces enseignants avaient une qualification initiale en mathématiques, 18 % en sciences et 44 % dans une autre discipline. L'autre discipline la mieux représentée dans ces 44 % est l'adaptation scolaire. Il faut chercher l'explication du côté des règles d'accès aux emplois, qui permettent aux employeurs qui n'ont pas de personnes qualifiées disponibles de recourir à du personnel dont on a reconnu la « capacité ». En vertu de cette règle, les diplômés en adaptation scolaire qui ont reçu une formation en français et en mathématiques, et ce, aussi bien pour le primaire que pour le secondaire, ont une plus grande possibilité de migrer hors de leur champ. En obtenant ainsi de l'expérience dans ce nouveau champ, ils seront inscrits sur les listes de priorité d'emploi qui conditionnent l'accès aux emplois réguliers. À la suite de la sentence Brault, en 1997, qui établissait la règle de l'ancienneté pour l'embauche et modifiait ainsi les textes de la convention collective de 1995-1998, les commissions scolaires ont dû recourir systématiquement aux listes de rappel, y compris pour combler des postes réguliers. Ce faisant, elles se sont privées d'un outil puissant pour attirer des candidats des disciplines déficitaires comme la mathématique. Cette problématique particulière de la qualification et de l'affectation sera examinée plus avant par la Table de concertation du MEQ avec les universités* qui s'apprête à mener une étude pour mieux comprendre la situation de l'emploi en adaptation scolaire.
- 169.** Malgré la régulation de l'offre de diplômés par l'établissement des contingentements dans les universités en 1994, il n'en demeure pas moins que le taux d'accès des diplômés à des emplois d'enseignants qualifiés est plutôt faible et que la majorité d'entre eux doivent commencer leur carrière par des emplois d'appoint. Le tableau 5.3 illustre assez bien le faible taux d'accès aux emplois qualifiés des commissions scolaires des finissantes et des finissants de la promotion de 1999 qui ont dû passer par le chemin de la suppléance occasionnelle. Par contre, les perspectives d'emploi se sont améliorées lorsqu'on compare la situation qui avait cours en 1981 avec celle des années 90.

TABLEAU 5.3

Taux d'accès aux emplois qualifiés des commissions scolaires de 7 promotions d'enseignants, au cours de l'année scolaire 1999-2000, selon la discipline de formation

	Promotion de qualifiés (d'après l'année du diplôme)						
	1981	1991	1995	1996	1997	1998	1999
Éducation préscolaire et primaire	49 %	57 %	71 %	70 %	54 %	63 %	12 %
Secondaire							
Langue d'enseignement (anglais et français)	26 %	44 %	50 %	42 %	43 %	49 %	11 %
• Mathématiques	14 %	60 %	65 %	58 %	66 %	56 %	21 %
• Sciences physiques	16 %	55 %	50 %	53 %	36 %	59 %	13 %
• Sciences biologiques	20 %	59 %	47 %	38 %	32 %	42 %	10 %
• Enseignement moral et religieux	34 %	57 %	57 %	51 %	60 %	41 %	28 %
• Sciences humaines	31 %	40 %	38 %	43 %	37 %	41 %	11 %
Adaptation scolaire	52 %	79 %	75 %	74 %	76 %	61 %	43 %
Anglais, langue seconde	32 %	42 %	49 %	51 %	50 %	40 %	14 %
Éducation physique	30 %	40 %	37 %	41 %	40 %	24 %	16 %
Arts	35 %	43 %	45 %	44 %	48 %	43 %	13 %
Total	39 %	54 %	52 %	57 %	56 %	52 %	18 %

Source : Bousquet, 1990⁴⁴.

- 170.** Le tableau 5.4 montre qu'en 2000-2001, 10 717 emplois ont été offerts aux suppléants occasionnels, dont 43,3 % ont obtenu une tâche inférieure à 5 % d'un emploi à temps plein et 39,8 % une tâche comprise entre 5 % et 25 %. Seulement 16,8 % (1 800) de ces suppléants occasionnels dépassent 25 % d'ETP (équivalent à temps plein). Les enseignants à la leçon et les suppléants occasionnels de plus de 20 jours forment un contingent de 4 075 travailleurs et ont une tâche moyenne équivalant à un tiers d'ETP pour les premiers et à 45,1 % pour les seconds. Outre une meilleure rémunération, ces deux catégories d'emplois donnent accès aux listes de priorité. Il y a donc 5 875 emplois d'appoint qui dépassent les 25 % d'ETP. De ce nombre, il faudrait soustraire une partie qui revient aux suppléants « professionnels » qui s'accommodent de cette situation. On peut estimer qu'environ 4 000 emplois constituent, pour les débutants, l'antichambre du métier. On découvre là le maillon faible d'une profession qui voudrait attirer et retenir les meilleurs candidats, mais dont l'accès requiert de nombreuses années de vie précaire.

44

L'accès aux emplois du privé est exclu. Un taux de 100 % signifierait que tous les sortants occupent un emploi qualifié au cours de l'année 1999-2000.

TABEAU 5.4
Proportion des enseignants selon le pourcentage d'un temps plein, pour tous les types d'emploi occupés

Année 2000-2001	Effectif	95 % et plus	75 à 94 %	50 à 74 %	25 à 49 %	5 à 25 %	moins de 5 %	ETP total moyen
Régulier (E1)	57500	72,3 %	14,5 %	6,0 %	3,3 %	0,7 %	3,1 %	90,0 %
À temps partiel (E3)	16871	23,3 %	18,6 %	24,5 %	22,2 %	10,1 %	1,3 %	81,9 %
À la leçon (E4)	2809	0,0 %	0,3 %	1,3 %	11,2 %	42,0 %	45,1 %	33,1 %
À taux horaire (E5)	5600	9,6 %	4,9 %	10,0 %	17,9 %	33,0 %	24,6 %	37,9 %
Suppléants 20 jours et plus	1266	0,6 %	1,0 %	5,0 %	29,3 %	61,3 %	2,8 %	45,1 %
Suppléants occasionnels (E6)	10717	0,0 %	0,6 %	3,8 %	12,4 %	39,8 %	43,3 %	13,5 %

Source : *SIDE version 2000: panorama 170 pour les activités et 130 pour l'effectif*; en préparation. DSEQ, Ministère de l'Éducation.

171. L'étude de Mukamurera (1998) sur le processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants au cours des années 90 montre que la trajectoire suivie n'obéit pas à une logique linéaire comme celle d'autrefois. Le recrutement massif des années 60 résultait d'une explosion de la demande due à une augmentation du nombre des élèves et de la fréquentation scolaire, particulièrement au secondaire. L'insertion professionnelle qui en découlait était basée sur des étapes ordonnées (fin des études, recherche d'emploi, obtention d'un contrat à temps plein, acquisition de la permanence, correspondance formation-emploi) et relativement limitées dans le temps. L'insertion professionnelle des années 80 et 90 se caractérise plutôt par la non linéarité. Ce fractionnement des trajectoires se manifeste notamment par l'enchevêtrement des situations de travail, de double emploi, d'inactivité, de chômage, de retour aux études; par des changements fréquents de milieux et de conditions de travail (changements de classe, de discipline, d'écoles, de commissions scolaires); par l'éclatement et le morcellement des tâches dus aux pratiques d'affectation par ancienneté qui laissent aux débutants des tâches en partie en dehors de leurs compétences; par une situation d'insertion qui est parfois moins un processus fini qu'un état prolongé à durée indéterminée s'étalant sur plusieurs années qui ralentit l'apprentissage du métier et oblige le novice à s'adapter sans cesse à une réalité changeante, complexe et difficile voire à abandonner le métier auquel il avait aspiré.

Mécanisme d'embauche

172. Les paramètres généraux du recrutement, de la sélection et de l'affectation sont brièvement décrits dans la convention collective nationale. Toutefois, l'embauche est décentralisée et du ressort de la commission scolaire ou de l'établissement privé (LIP, art 5-1.02). C'est pourquoi, les dispositifs précis du recrutement, de la sélection et de l'affectation peuvent varier d'un organisme scolaire à l'autre et font l'objet d'ententes locales.

Détermination des postes vacants

173. Les nombres maxima d'élèves par groupe sont déterminés selon l'ordre d'enseignement et le type d'élèves (handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, par exemple). Ces nombres ont fait l'objet d'une entente nationale et sont indiqués dans l'article 8-8.02 de la convention collective (voir annexe 3A). Le calcul en ce qui concerne le besoin d'enseignants est établi par chaque commission scolaire en fonction de l'ordre d'enseignement, du nombre et du type d'élèves ainsi que du nombre de départs d'enseignants (retraite, maladie, etc.).

Exigences de qualification

174. On a vu que, pour dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire, une personne doit être titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée par le ministre de l'Éducation (LIP, article 23). Cependant, l'enseignant à temps partiel* ou à la leçon, tout comme le suppléant occasionnel ou une autre personne non titulaire d'une autorisation d'enseigner mais autorisée exceptionnellement par le ministre (LIP, article 25), sont dispensés de cette obligation. Étant donné que l'embauche des enseignants est du ressort de la commission scolaire (CC, article 5-1.02), celle-ci pourra utiliser la souplesse relative que lui confèrent ces dispositions pour recruter le personnel répondant à l'urgence de ses besoins.

Insertion professionnelle

175. Le processus d'insertion professionnelle, à la suite de l'obtention du brevet d'enseignement, est long, difficile, voire décourageant pour les jeunes enseignants. Dans le contexte actuel de pénurie relative d'enseignants, la durée de ce processus a diminué mais elle s'étale en moyenne encore sur trois ou quatre ans avant l'obtention d'un poste à temps plein et nécessite trois années supplémentaires avant la permanence. Cependant, au cours des années 80, il n'était pas rare de voir de jeunes enseignants attendre dans l'« antichambre » de la permanence une douzaine d'années ou encore quitter la profession. Le processus d'insertion professionnelle des enseignants est plutôt unique. On n'entre pas dans l'enseignement par la voie royale des concours. Presque jamais, sauf dans les régions éloignées, des offres d'emplois à temps plein pour les enseignants sont affichées dans les journaux. Lorsqu'elles le sont, on observe une tendance récente à les annoncer sur les sites Internet des commissions scolaires. Quoiqu'il en soit, le recrutement des enseignants passe généralement par le sentier sinueux et parsemé d'embûches de la suppléance. Le processus d'insertion professionnelle se déroule, grosso modo, selon les étapes suivantes : (1) accès à la liste de suppléance, (2) suppléance occasionnelle, (3) contrat à temps partiel, (4) accès à la liste de priorité, (5) contrat à temps plein, (6) permanence.

Liste de suppléance

176. Le recrutement des enseignants se fait, dans la presque totalité des cas, à partir d'une liste de suppléance. Pour faire partie de cette liste de suppléants réguliers, un candidat à l'enseignement doit faire parvenir son curriculum vitae à la commission scolaire. Il doit normalement être légalement qualifié (titulaire d'une autorisation d'enseigner) et réussir une épreuve de français. Certaines commissions scolaires peuvent également avoir des exigences particulières concernant les TIC ou faire passer des tests de connaissances relatives à certaines disciplines d'enseignement. Cependant, pour la suppléance occasionnelle, l'article 23 de la LIP mentionne que la qualification légale d'enseigner n'est pas explicitement exigée. Le candidat ayant réussi les examens de la commission scolaire est convoqué à une entrevue à la suite de laquelle, s'il est évalué positivement, son nom sera placé sur la liste de suppléance occasionnelle. Les directions d'école puisent uniquement dans cette liste pour recruter leurs suppléants occasionnels. Il va sans dire que les diplômés en enseignement qui ont bien réussi leur stage en responsabilité dans une école et dont le nom figure sur la liste de suppléance ont une chance supplémentaire d'être appelés par cette école pour faire de la suppléance et d'accéder ainsi, éventuellement, à un poste régulier.

Suppléance occasionnelle

177. La commission scolaire embauche un suppléant pour remplacer un enseignant détenant un contrat et qui se voit obligé de s'absenter pour diverses raisons. Le suppléant ne signe pas de contrat. Un suppléant dont les services sont requis pour une période dépassant deux mois pourra se voir accorder un contrat à temps partiel.

Enseignement à temps partiel ou à la leçon

178. C'est dans la liste des suppléants que la commission scolaire puise ses ressources pour attribuer des contrats à temps partiel ou à la leçon. La commission scolaire accorde un contrat à *temps partiel* à une personne qui est employée : (a) pour une journée scolaire non complète durant toute l'année scolaire; (b) pour une semaine scolaire non complète durant toute l'année scolaire; (c) pour une année scolaire non complète lorsqu'il est préalablement déterminé que la période d'absence de cet enseignant sera supérieure à deux mois consécutifs (CC, articles 5-1.12 et 5-1.11). En plus de sa tâche d'enseignement, l'enseignant à

temps partiel doit veiller à assurer l'encadrement et la surveillance prévues. La commission scolaire accorde un *contrat à la leçon* à une personne dont l'enseignement qu'elle accepte de donner correspond au tiers ou moins du maximum annuel de la tâche éducative d'un enseignant à temps plein (CC, article 5-1.10). L'enseignant à la leçon* ne fait ni encadrement ni surveillance d'élèves. Sa fonction consiste exclusivement à enseigner et son contrat se termine automatiquement le 30 juin de l'année scolaire.

Liste de priorité d'emploi

- 179.** Le processus de sélection a évolué au cours des dix dernières années. Auparavant, les candidats désireux d'obtenir un poste faisaient parvenir leur curriculum vitae à la commission scolaire qui constituait ainsi un bassin de candidatures dans lequel elle puisait. Ce mécanisme, qui donnait beaucoup de flexibilité aux commissions scolaires, mais comportait également une part non négligeable d'arbitraire a été abandonné. Les commissions scolaires et les syndicats ont plutôt convenu d'adopter un mécanisme mieux contrôlé nommé liste de priorité d'emploi. C'est dans cette liste que seront sélectionnés les candidats à des postes permanents. Les règles définissant l'accès à cette liste sont négociées localement. Par exemple, une commission scolaire peut exiger que l'enseignant à temps partiel ait accumulé plus de 80 jours d'enseignement annuellement sur une période de 2 ans au cours des 3 dernières années. Cela peut être aussi une période de 1 200 heures ou plus. La liste de priorité est mise à jour annuellement au terme de l'année scolaire. Les noms des enseignants ainsi ajoutés sont placés par discipline et par ancienneté à la suite de ceux qui figuraient sur la liste de l'année précédente. Un enseignant peut être radié de la liste s'il fait l'objet d'une évaluation négative, s'il obtient la permanence, s'il ne possède plus l'autorisation d'enseigner ou s'il s'est déroulé une période de 3 années au cours de laquelle il n'a pas obtenu de contrat⁴⁵.

Temps plein et permanence

- 180.** Un contrat d'engagement d'un enseignant à *temps plein* peut être accordé à un enseignant embauché entre le 1^{er} juillet et le 1^{er} décembre, et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire (CC, article 5-1.07). Lorsque le contrat à temps plein est renouvelé pour une troisième année, la *permanence* est accordée au candidat. Il arrive souvent que les commissions scolaires utilisent cette période qui précède l'acquisition de la permanence pour évaluer les candidats.

Affectation

- 181.** La commission scolaire affecte le personnel dans les écoles en tenant compte des besoins dont lui font part les directeurs d'école et conformément aux dispositions des conventions collectives (LIP, article 261). La procédure d'affectation est faite séparément pour le secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (EL CSD, article 5-3.17.07). L'enseignant est affecté à un champ⁴⁶ selon la capacité qu'il a démontrée. L'enseignant est réputé apte à enseigner dans un ou plusieurs champs (1) s'il a un brevet spécialisé pour la discipline visée, (2) une expérience équivalente d'au moins un an à temps complet dans le champ (3) ou enfin, s'il a acquis 15 crédits de spécialisation dans la discipline visée (CC, article 5-3.13abc). Cependant si, lors de l'affectation, aucun candidat ne répond à l'un de ces critères, un enseignant peut être reconnu capable par la commission de combler un besoin lorsqu'il possède des compétences et des connaissances particulières dans la discipline visée ou s'il a une expérience pertinente (CC, article 5-3.13). Cette dernière clause est négociée localement.

Enseignants mis en disponibilité

- 182.** Avant le 30 avril, la commission scolaire estime son effectif scolaire pour l'année scolaire suivante et pour l'ensemble des écoles et détermine ses besoins d'effectifs conformément aux dispositions relatives à la tâche éducative et aux règles de formation des groupes d'élèves (CC, article 5-3.14). Pour chacun des champs, une liste des enseignants en surplus est dressée par ordre d'ancienneté. Il peut arriver que des enseignants permanents soient considérés en surplus d'effectifs et mis en disponibilité. Leur champ d'affectation devient alors celui de la suppléance régulière (champ 21). L'enseignant en disponibilité aura préséance, pour l'obtention des postes, sur ceux dont le nom figure sur la liste prioritaire et conserve son statut d'enseignant régulier*. Il reçoit 90 % du traitement qu'il recevrait s'il n'était pas en disponibilité

⁴⁵ Entente locale de la Commission scolaire des Découvreurs (article 5-1.14.22).

⁴⁶ On consultera en annexe 4 la liste des 21 champs établis pour le primaire et le secondaire.

(CC, article 5-3.22). Après six années consécutives de mise en disponibilité, il peut se voir offrir un programme de recyclage lourd (au moins une année à temps plein).

Initiatives prises par les pouvoirs publics et effets constatés

183. Les pouvoirs publics se sont préoccupés de l'insertion professionnelle des nouveaux candidats depuis une décennie. Dès 1992, le ministère de l'Éducation constate des difficultés d'insertion professionnelle des nouveaux diplômés. En effet, à l'aube de la réforme, il signale que « l'enseignant ou l'enseignante, en début de carrière, connaît des difficultés particulières. Mis à part le processus de probation qu'il faut revoir dans son entier, il est malheureusement reconnu que les premières années d'enseignement se déroulent souvent dans des conditions difficiles (tâches incomplètes, groupes difficiles, classes plus nombreuses, statut précaire, temps partiel, etc. » (MEQ, 1992b, p. 15)

184. Pour améliorer la situation, le Ministère instaure trois séries de mesures :

- (1) la régulation de l'offre des diplômés;
- (2) la révision du processus de probation;
- (3) l'invitation aux commissions scolaires à mettre en place des mesures d'accueil et d'encadrement du nouveau personnel enseignant embauché.

Ces mesures ont eu des effets variables.

Régulation de l'offre des diplômés

185. Le Ministère, de concert avec les universités, a tenté de réguler l'offre de diplômés par rapport aux conditions réelles du marché. Pour ce faire, il fallait conduire des études sur la situation de l'emploi en enseignement et établir des projections pour les années à venir en tenant compte de la situation démographique et des départs à la retraite. Il fallait également revoir les contingentements relatifs aux étudiants à admettre aux programmes de formation à l'enseignement. Si le manque d'adéquation entre la formation et l'affectation est une situation fréquente dans toute l'Amérique du Nord, le Québec est cependant la seule juridiction qui a tenté de réguler la formation des enseignants pour l'ajuster aux besoins réels d'emploi. Toutefois, pour que cette régulation produise l'équilibre recherché, deux conditions sont essentielles : (1) diminuer les contingents dans les disciplines où il y a des surplus; (2) améliorer l'offre d'emplois des commissions scolaires aux enseignants qualifiés pour qu'ils se voient réserver l'accès aux emplois auxquels ils ont été préparés. La politique de régulation a donné certains résultats positifs en diminuant le nombre de diplômés de 12 000 environ pour la période 1996-1999 et en facilitant ainsi l'accès au métier pour un plus grand nombre de jeunes enseignants. Cependant, ses effets ont été sensiblement atténués en partie à cause des mesures encadrant l'embauche, comme l'utilisation des listes de rappel. Si ces listes règlent un certain nombre de problèmes, elles en créent d'autres comme le mentionne le COFPE dans son avis : « Les règles d'attribution de la priorité d'emploi diffèrent selon les ententes locales : dans certaines commissions scolaires, seules sont comptabilisées les heures d'enseignement figurant au brevet d'enseignement; ailleurs toutes les heures sont prises en considération. Dans ce contexte, si un enseignant refuse une tâche qu'il juge trop lourde ou pour laquelle il se reconnaît incompetent, un autre l'acceptera sans doute et le devancera sur la liste de priorité. L'enseignant qui accepte une charge déraisonnable, compte tenu de sa formation initiale et de son inexpérience, n'est pas toujours conscient qu'une telle décision peut le conduire à des défis qu'il ne pourra surmonter, avec comme conséquence le stress, l'épuisement professionnel ou la dépression, voire l'abandon de la carrière » (COFPE, 2002, p. 36).

Révision du processus de probation

186. La révision du processus de probation, désirée depuis longtemps par l'ensemble des intervenants, a reçu un accueil favorable. Les universités ont ajouté une quatrième année à leurs programmes de formation à l'enseignement (baccalauréat de 120 crédits) dont 700 heures de stage permettant aux diplômés d'obtenir leur brevet d'enseignement sans qu'il soit exigé deux années de probation supplémentaires en milieu scolaire. Ces stages donnent l'occasion aux étudiants de se familiariser avec le milieu scolaire, de se socialiser par rapport à la profession et d'acquérir, tout au long des quatre années de formation, une expérience d'enseignement qui correspond aux conditions réelles d'exercice du métier. Plus encore, les

stages intensifs de quatrième année facilitent l'insertion professionnelle des finissants dans la mesure où ces derniers obtiennent souvent leur premier contrat de suppléance dans l'école ou la commission scolaire où ils ont eu l'occasion de se faire connaître lors de leur stage.

Mesures d'accueil et d'encadrement des nouveaux employés

187. Le stage probatoire devait être remplacé par un dispositif d'insertion professionnelle en milieu scolaire. Cette troisième mesure, qui visait à inciter les commissions scolaires à mettre en place des mesures d'accueil et d'encadrement des nouveaux employés, a connu des effets mitigés. Pourtant, dans la foulée de son plan d'action de 1992 intitulé *Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*, le Ministère prévoyait un certain nombre d'actions qui laissaient entrevoir des changements intéressants. En effet, entre 1993 et 1995, le Ministère a apporté un soutien financier à treize commissions scolaires, dans la majorité des régions administratives, qui ont mené des recherches-action sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant. C'est sur la base de ces projets qu'il soumettait à la discussion, en 1995, deux documents de travail dans le cadre d'un colloque sur le thème de l'insertion professionnelle et auquel étaient conviés les acteurs du milieu scolaire. Ces deux documents (MEQ, 1995a, 1995b) visaient à aider les commissions scolaires dans la mise en place de programmes d'accueil et d'encadrement professionnel des nouveaux enseignants.
188. Toutefois, dix ans plus tard, un important signal d'alarme était lancé par un des principaux partenaires du Ministère, le COFPE. Les remarques contenues dans son avis de 2002 sur l'insertion professionnelle doivent figurer au premier rang des préoccupations des pouvoirs publics. À cet égard, le COFPE mentionne : « Depuis (1992), aucun document officiel n'a été publié sur le sujet pour inviter les commissions scolaires à se doter d'une politique ou d'un plan d'action concernant l'insertion dans l'enseignement, d'une part; aucun moyen financier n'est venu appuyer la mise en œuvre d'activités de formation ou de soutien dans le milieu par les établissements d'enseignement ou les organismes scolaires qui ont mis en œuvre des activités d'accompagnement, d'autre part » (p. 12). Une fois le financement des projets de recherche-action terminé, certains de ces projets ont été abandonnés; d'autres ont survécu, portés seulement par la persévérance et la conviction de quelques acteurs. On comprendra que, laissées à elles-mêmes et devant faire face à d'autres priorités, « les commissions scolaires ont consacré peu de moyens à l'insertion dans l'enseignement qui a, le plus souvent, été reportée ou mise en veilleuse » (COFPE, 2002, p. 13). C'est pourquoi, d'après le COFPE, la volonté individuelle et les actions ponctuelles ne sauraient se substituer à l'instauration d'une véritable politique d'insertion accompagnée d'un financement approprié.
189. Le COFPE (2002) rapporte qu'une quinzaine de commissions scolaires ont mis sur pied des dispositifs d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants avec des budgets modestes. Ces mesures comprennent habituellement des activités d'accueil et de soutien à l'insertion dans l'enseignement. Les activités d'accueil peuvent être officielles (par exemple, journée d'information au sujet des services de la commission scolaire) ou non officielles (par exemple, repas collectif). Des trousseaux d'accueil et de la documentation sur les services peuvent être remis aux novices. Par ailleurs, si des mesures de soutien à l'insertion sont estimées essentielles par 97 % des directions d'écoles (enquête du COFPE, 2002, auprès de 696 directeurs d'établissement), il ressort qu'il est difficile, en l'absence d'un financement suffisant et stable, d'élaborer des activités spécifiques qui répondraient aux besoins des novices. Des commissions scolaires ont offert, par exemple, des activités de formation aux débutants au cours de journées pédagogiques. Certaines ont proposé des formules de parrainage et de tutorat. D'autres ont créé des groupes de discussion et des forums de soutien sur Internet. Des conférences, des entretiens et des ateliers sur des thèmes variés ont été aussi mis sur pied.
190. Alors que les artisans de la réforme insistaient pour lier, sur la base d'un continuum, la formation initiale, l'insertion dans le métier et la formation continue, force est d'admettre que le volet de l'insertion a été négligé et que l'abandon du stage probatoire n'a pas été accompagné des mesures de soutien attendues. C'est ce qui ressort des consultations menées, au cours des années 2000-2001, par le COFPE auprès de groupes d'enseignants, de représentants des commissions scolaires, des syndicats d'enseignants et du milieu universitaire. En effet, « le COFPE estime que la réforme ne saurait être considérée comme achevée, ni donner pleinement les résultats attendus, en l'absence d'un dispositif d'insertion dans

l'enseignement adapté aux caractéristiques des enseignants et des enseignantes en début de carrière ainsi qu'à celles de leurs élèves et de leur milieu scolaire » (p. 13).

191. Certains considèrent que le secteur de l'enseignement est un de ceux qui prennent le moins soin de leurs nouveaux arrivants et que cela ne correspond pas à une profession digne de ce nom. Alors qu'en droit, en génie, on ne confiera pas les mandats les plus complexes aux nouveaux diplômés, il est fréquent de retrouver les jeunes enseignants face aux classes les plus difficiles. L'entrée dans la profession se faisant habituellement par le mécanisme de la suppléance, cela exige pour le débutant de remplacer, le plus souvent à pied levé, un enseignant dans sa classe. Les débuts dans le métier sont donc particulièrement difficiles puisque l'enseignement a pour caractéristique d'isoler dans leurs classes ceux qui y pratiquent, les privant ainsi de tout accès à l'aide au moment où ils en auraient besoin.
192. De plus, si les responsabilités inhérentes aux autres professions sont apprises de manière graduelle, l'enseignant novice doit immédiatement faire face à l'ensemble des tâches que comporte la conduite d'une classe. Une fois le jeune enseignant devenu permanent, l'affectation des tâches est déterminée, le plus souvent, selon le critère de l'ancienneté. Les jeunes enseignants doivent donc faire face aux conditions les plus difficiles dès leur entrée dans la profession où tout est déterminé par la règle de l'ancienneté. D'après certaines données du ministère de l'Éducation pour les années récentes, 231 enseignants en début de carrière et ayant obtenu la permanence ont démissionné en 2000-2001; 193 enseignants ont fait de même en 1999-2000 et 201 en 1998-1999. D'autres l'ont fait avant d'obtenir la permanence, à leur deuxième année à temps plein : 26 en 2000-2001, 35 en 1999-2000 et 44, en 1998-99 (COFPE, 2002, p. 33). Tout cela est sans compter ceux qui ne persévèrent pas jusqu'à l'obtention de leur premier contrat.
193. Par ailleurs, on se souvient que la formation dans la discipline d'enseignement a été diminuée avec la réforme de 1992, lorsque fut instauré le système de bidisciplinarité au secondaire. Les nouveaux diplômés devaient être formés dans deux disciplines afin de faciliter l'affectation dans les écoles. On a constaté également que les diplômés en adaptation scolaire réussissaient à obtenir des postes en dehors de leur champ et qu'il convenait de s'interroger sur leurs compétences réelles à enseigner la mathématique lorsqu'on les compare à ceux qui ont une formation plus solide en enseignement de cette matière. On est en droit de s'interroger aussi sur la valeur de l'enseignement de celui qui maîtrise à peine les rudiments d'une discipline pour laquelle il doit parfaire son apprentissage au fur et à mesure de son enseignement (COFPE, 2002, p. 35). Comme il est indiqué dans le document ministériel sur les orientations de la formation à l'enseignement, enseigner une discipline exige une connaissance approfondie de celle-ci. « Encore faut-il que le milieu de l'enseignement lui-même n'y fasse pas obstacle en réduisant les enseignants en début de carrière à de simples exécutants à qui sont confiés les cours restants au lieu de les considérer comme de véritables professionnels qui participent aux diverses activités pédagogiques sur un pied d'égalité avec l'équipe existante » (p. 35). Ne sommes-nous pas face au danger d'assujettir les normes professionnelles aux contraintes administratives? C'est pourquoi, d'après le COFPE, si l'insertion dans l'enseignement constitue une priorité pour le Ministère, les commissions scolaires et les syndicats d'enseignants, « il faut que les pratiques d'engagement et les conditions d'accès à la profession soient révisées » (2002, p. 35) et que les considérations pédagogiques priment plutôt que les préoccupations d'ordre administratif. Ces préoccupations sont partagées par la présidente du syndicat des enseignants (CSQ), qui a laissé entendre, lors du colloque sur les 40 ans du rapport Parent, tenu en avril 2003, que « les syndicats devront un jour écouter davantage leurs jeunes enseignants, aux prises avec des "queues de tâche", qui leur imposent plusieurs groupes, plusieurs matières, bref, des horaires "ingérables et non motivants". Mais toucher à des droits acquis comme l'ancienneté, c'est difficile avec les conventions collectives » (Laferrère, 2003, p. 14).
194. À cet égard, le COFPE considère que l'enseignant débutant ne devrait pas être affecté à une tâche pour laquelle il n'est pas correctement préparé et que certaines règles inscrites dans les conventions collectives relatives à l'affectation des enseignants peuvent représenter un obstacle à l'insertion dans l'enseignement. On pense notamment à celle de l'ancienneté, à celle concernant le pourcentage et l'aménagement des tâches à temps partiel, au nombre de préparations de cours acceptable pour garantir une qualité d'enseignement.

- 195.** Si, en rétrospective, on jette un regard sur le processus suivi par un diplômé en enseignement, on constate que le chemin parcouru a été long et difficile. Il a dû passer par l'épreuve de la suppléance pour en arriver par la suite à obtenir un contrat à temps partiel et voir son nom placé sur la liste de priorité conduisant à l'obtention de la permanence. Malgré les nombreuses embûches de ce processus, y a-t-il une garantie que ce sont vraiment les meilleurs candidats qui aboutissent au fil d'arrivée? La persévérance est-elle nécessairement un gage de qualité et n'y aurait-il pas lieu d'instaurer des concours pour l'obtention des postes?

Chapitre 6

Retenir des enseignants de qualité dans les établissements

Identification des principaux domaines de préoccupation des pouvoirs publics

- 196.** On ne peut véritablement parler de préoccupations, mais le recrutement et la rétention de certaines catégories de personnel enseignant font l'objet de discussions au sein du ministère de l'Éducation et entre celui-ci et ses partenaires : commissions scolaires, syndicats et associations professionnelles, universités, comités et commissions de concertation, etc. Le ministère de l'Éducation du Québec réfléchit actuellement surtout aux mesures à prendre pour recruter davantage d'enseignants en sciences et en mathématiques au secondaire et pour les retenir dans la profession.
- 197.** Il existe un certain roulement du personnel enseignant, celui-ci se déplaçant des écoles situées en milieux défavorisés, vers celles des quartiers moyens ou aisés, des régions éloignées vers les centres urbains, des classes multiprogrammes* vers les classes ordinaires, des établissements autochtones vers les écoles francophones ou anglophones. Ce genre de mobilité demande à être régulé sinon l'instabilité du personnel peut devenir coûteuse. L'investissement dans la formation et le perfectionnement des enseignants en fonction des caractéristiques particulières des élèves ne donne en effet de résultats tangibles que dans la mesure où le personnel passe suffisamment de temps avec les élèves pour lesquels il a été formé, expérimente les approches pédagogiques apprises, tire profit de son expérience et de la connaissance pratique du milieu pour l'amélioration de son enseignement. Le ministère de l'Éducation et les organismes scolaires se concertent constamment dans le but de se donner des moyens pour minimiser les effets de ce mouvement du personnel enseignant.

Données, tendances et facteurs

Abandon de la profession

- 198.** À l'exception de l'année 1997 qui a connu, pour des raisons déjà évoquées, un nombre important de départs à la retraite, le taux d'enseignants qui quittent la profession est relativement stable d'année en année. Si on fait abstraction de 1997, on constate que ce taux est passé de 4,3 % en 1995 à 4 % en 1999 pour l'ensemble du personnel enseignant à temps plein (tableau 6.1). Cette constance dans le taux d'abandon du métier d'enseigner s'observe dans tous les ordres d'enseignement. C'est en enseignement primaire et en adaptation scolaire que l'on abandonne le moins la carrière d'enseignant pour d'autres activités. Au secondaire, le pourcentage des enseignants du secteur professionnel, qui était un peu plus élevé en début de la période examinée, s'est rapproché de celui des autres catégories, passant de 7,6 % en 1995 à 5,5 % en 1999.

TABLEAU 6.1

Pourcentage d'enseignants qui quittent annuellement la profession, établissements publics, personnel à temps plein, 1995-1999

Année	Total	Primaire	Secondaire	Enseignement professionnel	Adaptation scolaire
1999	4,0	3,4	5,0	5,5	3,3
1997	16,0	16,0	16,2	19,0	12,5
1995	4,3	4,1	4,6	7,6	3,6

Source : Annexe 7 de ce rapport, tableau 5 (adapté).

- 199.** La situation du personnel enseignant à temps partiel est quelque peu différente. N'ayant pas accumulé un nombre d'années suffisant pour bénéficier des mêmes avantages que le personnel à temps plein, les enseignants à temps partiel n'ont pas été touchés par le phénomène de départ massif qu'ont connu leurs collègues permanents en 1997 (tableau 6.2). Si l'on compare les deux groupes pour les années 1995 et 1999 (tableaux 6.1 et 6.2), on remarque que la proportion des enseignants à temps partiel qui quittent chaque année la profession est à peine un peu plus élevée que celle de leurs collègues à statut permanent,

et ce, dans tous les ordres d'enseignement et en adaptation scolaire. Ce qui étonne donc le plus chez cette catégorie, c'est sans doute sa grande stabilité malgré la précarité de son statut professionnel.

TABLEAU 6.2
Pourcentage d'enseignants qui quittent annuellement la profession, établissements publics, personnel à temps partiel, 1995-1999

Année	Total	Primaire	Secondaire	Enseignement professionnel	Adaptation scolaire
1999	5,3	4,4	6,2	5,9	3,7
1997	5,6	5,0	6,5	5,4	3,7
1995	4,7	3,6	5,8	4,5	5,2

Source : Annexe 7 de ce rapport, tableau 5a (adapté).

Motifs de l'abandon de la profession

200. De tout temps, le départ à la retraite constitue le premier motif d'abandon de la profession enseignante. En 1997, ce départ a été accéléré par des mesures gouvernementales favorisant, on l'a déjà souligné, la préretraite d'enseignants remplissant certaines conditions relatives à l'âge et à l'ancienneté. Comme le montrent les tableaux 6.3 et 6.4, au primaire comme au secondaire, le départ à la retraite ou à la préretraite représentait le motif invoqué pour un peu plus ou un peu moins de 9 cessations d'emploi sur dix en 1997. Au primaire, la prise de la retraite a été la cause de 74,6 % des départs en 1995 et de 68,5 % en 1999. Le départ massif à la retraite en 1997 a laissé vacants bon nombre de postes de direction, de conseil ou de coordination qui ont été comblés par des enseignants plus jeunes. En effet, le taux d'abandon de la profession pour d'autres activités professionnelles – fonction de conseil pédagogique, de direction d'école, de coordination, etc. – a plus que doublé entre 1995 et 1999 (7,1 % contre 15,3 %), alors que le taux correspondant aux autres motifs de départ a baissé, pour cet ordre d'enseignement, passant de 18,3 % à 16,2 % au cours de la même période (tableau 6.3).

TABLEAU 6.3
Raisons de l'abandon de la profession enseignante, enseignement primaire public, personnel à temps plein seulement, 1995-1999

Année	Total N	Retraite	Autres activités professionnelles	Autres raisons
1999	1014	68,5	15,3	16,2
1997	4716	93,2	2,4	4,4
1995	1135	74,6	7,1	18,3

Source : Annexe de ce rapport, tableau 8a (adapté).

TABLEAU 6.4
Raisons de l'abandon de la profession enseignante, enseignement secondaire public, personnel à temps plein seulement, 1995-1999

Année	Total N	Retraite	Autres activités professionnelles	Autres raisons
1999	937	64,1	19,6	16,3
1997	3140	87,0	7,2	5,8
1995	956	66,4	15,7	17,9

Source : Annexe 7 de ce rapport, tableau 8b (adapté).

La tendance ci-dessus s'observe également au secondaire, même si les proportions y sont un peu moindres qu'au primaire (tableau 6.4). Cependant, en enseignement secondaire, on peut remarquer que le changement de carrière pour d'autres activités professionnelles a toujours attiré un peu plus d'enseignants qu'au primaire. En 1995, ils étaient déjà 15,7 % à faire ce choix donc proportionnellement deux fois plus nombreux qu'au primaire (tableau 6.4). Ils étaient 19,6 % à opter pour ce changement de carrière en 1999 comparativement à 15,3 % de leurs collègues de l'enseignement primaire. Il n'existe pas pour le moment d'éléments permettant d'interpréter correctement cette variation dans le comportement du personnel enseignant des deux ordres d'enseignement. Mais il est probable que le phénomène d'abandon de la salle

de classe au profit d'autres activités professionnelles soit plus fréquent au secondaire en raison, justement, du comportement de certains segments du corps enseignant, comme les professeurs de la mathématique et de certains domaines scientifiques. L'hypothèse mérite d'être vérifiée compte tenu de la difficulté que l'on éprouve parfois à recruter et à retenir des enseignants dans ces domaines.

Congés dont disposent les enseignants

- 201.** Certains renseignements concernant les congés dont disposent les enseignants ont été fournis, notamment aux chapitres 3 et 5. Rappelons ici que tous les congés dont peuvent bénéficier les enseignants sont l'objet de stipulations négociées et agréées à l'échelle nationale, régionale ou locale. Brièvement, les enseignants peuvent bénéficier de congés spéciaux d'une durée limitée pour des raisons fort variées : décès d'un proche, mariage, déménagement, absence en raison d'un désastre naturel, d'une maladie ou de tout motif jugé valable par la commission scolaire⁴⁷. L'enseignant qui se porte candidat à une charge publique (ministre, député, maire, conseiller ou commissaire, etc.) obtient sur demande un congé d'une durée équivalente à celle de ladite charge⁴⁸. À son retour, l'enseignant est réintégré dans ses fonctions. En outre, avec son accord, l'enseignant peut être prêté, à certaines conditions, par la commission scolaire à un autre organisme qui requiert ses services⁴⁹. Il peut également bénéficier d'un congé sabbatique à traitement différé⁵⁰. Les congés sans traitement – autres que ceux prévus pour les congés parentaux, une charge publique ou des activités syndicales – font l'objet de stipulations négociées et agréées à l'échelle locale ou régionale.

Rappelons enfin que les enseignants de tous les ordres d'enseignement ont droit, statutairement, à environ vingt jours par année scolaire qu'ils peuvent consacrer, après une entente avec la commission scolaire et la direction de l'établissement, à des activités de planification pédagogique, de perfectionnement, de participation à des congrès disciplinaires ou pédagogiques.

Évaluation des enseignants

- 202.** L'évaluation du personnel enseignant relève de l'organisme scolaire et de l'établissement d'enseignement. En général, les enseignants sont évalués par l'organisme scolaire au moment de l'obtention d'un premier emploi. Avant d'être embauchés, les candidats qualifiés doivent prouver leur aptitude à l'enseignement, généralement lors d'un entretien et, dans certains cas, en se soumettant à un test sur le degré de maîtrise de la langue d'enseignement. Les enseignants étrangers ou formés à l'étranger doivent obtenir une équivalence de qualification auprès du ministère de l'Éducation avant de pouvoir accéder à un poste en enseignement au Québec. Une autre évaluation, de nature plus pédagogique que la première, se fait par la direction de l'établissement au moment où les enseignants se font offrir un contrat menant ou susceptible de mener à l'obtention de la permanence d'emploi. Celle-ci est acquise à la signature d'un troisième contrat à temps plein pour un poste régulier vacant. Enfin, tout enseignant peut faire l'objet d'une évaluation à d'autres occasions, comme en cas de plaintes persistantes d'élèves ou de parents d'élèves ou encore de dysfonctionnement de la classe.
- 203.** Ce sont justement les plaintes répétées d'élèves, de parents d'élèves, dans certains cas de collègues, et les phénomènes récurrents de dysfonctionnement d'une classe – chahut, cas fréquents d'indiscipline, faible performance des élèves, échecs, absences répétées, stress, congés de maladie, etc. – qui constituent les premiers symptômes permettant à la direction de l'établissement de repérer les enseignants inefficaces ou éprouvant des difficultés pédagogiques. Les interventions dans ce domaine sont toujours délicates et il n'existe pas d'approche nationale en la matière. En ce qui concerne le renvoi ou le non-renouvellement, les procédures sont négociées et agréées à l'échelle locale ou régionale⁵¹. Si l'enseignant inefficace est permanent, la marge de manœuvre de la direction est fort réduite. Elle peut lui suggérer de discuter avec un conseiller pédagogique, qui peut tenter de l'aider à comprendre la nature des difficultés qu'il éprouve et la manière d'y faire face. Si l'enseignant est temporaire, l'organisme scolaire peut toujours ne pas

⁴⁷ *Convention collective 2000-2002*, clauses 5-4.00 à 5-14.06.

⁴⁸ *Ibidem*, clauses 5-18.00 à 5-18.05.

⁴⁹ *Ibidem*, clauses 5-20.00 à 5-20.04.

⁵⁰ Les modalités de ce congé sont définies dans l'annexe XIII de la convention collective 2000-2002.

⁵¹ *Convention collective 2000-2002*, clause 9-1.00.

renouveler son contrat, à condition toutefois de ne pas contrevenir aux clauses de la convention collective de travail et aux normes régissant les listes prioritaires de cette catégorie de personnel.

204. Il arrive cependant que des cas de manquement aux normes d'exercice soient tranchés par des comités de griefs selon les modalités prévues par la convention collective des enseignants⁵². Selon la Centrale des syndicats du Québec, entre 1970 et 1998, les griefs intentés auraient débouché sur 830 congédiements et non-rengagements « pour cause d'insuffisance professionnelle ou d'inconduites diverses » (CSQ, 2002, p. 30). Un peu plus de la moitié de ces décisions (54 %) ont été maintenues par l'arbitre chargé de régler le litige. La plupart du temps, ces congédiements n'ont rien à voir avec l'insuffisance pédagogique. Selon un relevé des sentences arbitrales effectué par l'Office des professions du Québec sur une période de 12 ans (entre 1990 et 2002), « 25 sentences seulement portaient sur l'incompétence et ont abouti, parfois après recours aux tribunaux judiciaires supérieurs, à une réprimande, à un changement d'école, à une suspension, à 12 non-rengagements et à 5 congédiements » (OPQ, 2002, p. 35).
205. Enfin, selon l'article 26 de la Loi sur l'instruction publique « toute personne physique peut porter plainte au ministre contre un enseignant pour une faute grave commise à l'occasion de l'exercice de ses fonctions ou pour un acte dérogatoire à l'honneur ou à la dignité de la fonction enseignante ». Si la plainte est recevable, et à moins que la gravité de la situation n'exige une intervention immédiate, le ministre peut charger un comité de l'examen du bien-fondé de ladite plainte et, décider par la suite, s'il y a lieu, des sanctions à imposer à l'enseignant. Celui-ci peut contester la décision du ministre devant le Tribunal administratif du Québec.

Perspectives de promotion et de diversification de la carrière

206. La promotion du personnel enseignant est régie par la convention nationale de travail conclue entre le syndicat et l'État. Le passage d'un échelon à l'autre est automatique après une année de travail à temps plein ou l'équivalent. Les enseignants légalement qualifiés qui accèdent à la profession, qui travaillent à temps plein et qui connaissent un cheminement professionnel continu arrivent au sommet de leur carrière après quinze années d'exercice. Pour cette catégorie d'enseignants qui atteignent l'apogée de la profession, la diversification de la carrière se fait en dehors des salles de classe. Mais les postes convoités sont peu nombreux : directions d'écoles, fonctions de conseil pédagogique, gestion ou coordination pédagogique au sein de la commission scolaire.
207. Il existe toutefois, toujours pour le personnel permanent à temps plein, une forme un peu plus diffuse – dont les modalités sont variables d'une commission scolaire ou même d'une école à l'autre –, mais non moins réelle de reconnaissance et de récompense des enseignants réputés compétents dans leur domaine. Il s'agit de la collaboration de près de 12 000 enseignants associés à la formation pratique de leurs futurs collègues (MEQ, 2002g, p. 13). Ces étudiants passent chacun au minimum 700 heures à l'école pour s'initier aux différentes facettes du métier. Ils sont pris en charge et guidés par leurs futurs collègues plus expérimentés, lesquels peuvent bénéficier, à titre de récompense, d'une décharge de cours ou d'un supplément de rémunération. Certains de ces enseignants participent, à titre de cochercheurs avec des formateurs universitaires, à des études collaboratives sur l'enseignement, l'apprentissage, la gestion de la classe, la réussite ou l'échec scolaires. Le contact avec leurs jeunes collègues et la participation à des projets de recherche constituent aux yeux de plusieurs de ces enseignants des occasions pour sortir du cadre de la classe et de l'école et se tenir au courant de l'état d'avancement des connaissances dans leur domaine et des innovations pédagogiques et didactiques. De plus, avec l'implantation de la réforme des programmes d'études, les enseignants d'expérience sont dégagés de leur tâche habituelle pour accompagner et soutenir leurs collègues moins expérimentés.
208. Enfin, certains de ces enseignants sont recrutés par les universités pour coordonner la formation pratique de leurs jeunes collègues. Ce poste est très important pour la coordination des composantes de la formation pratique et valorisant pour ceux qui l'occupent. Il leur permet de jouer un rôle de médiateurs entre les établissements scolaires et les institutions de formation d'enseignants. À ce titre, d'un côté, ils communiquent les normes de pratique aux formateurs universitaires et les traduisent pour eux, et, de

⁵² *Ibidem*, clauses 9-1.00 à 9-6.01.

l'autre, ils interprètent et expliquent les exigences universitaires en matière de formation et d'évaluation à leurs collègues enseignants qui reçoivent les stagiaires.

Grille salariale et avancement

209. On a décrit, au chapitre 2 de ce rapport, les changements qu'a subis la structure de la rémunération du personnel enseignant et ceux qui s'annoncent pour les prochaines années. Au chapitre 3, on a décrit l'échelle salariale en vigueur à partir de septembre 2003 (voir tableau 3.6 *supra*). Rappelons seulement ici que cette échelle comprend 17 échelons et que l'attribution de l'échelon de départ, ou le classement, est fonction du nombre d'années de scolarité pertinentes des candidats. Ceux qui ont moins de 17 ans de scolarité commencent au premier échelon, avec un salaire de 33 695 \$ CAN au 1^{er} septembre 2003. Au terme de 17 ans de travail à temps plein ou l'équivalent, cette catégorie d'enseignants atteindra le dernier échelon et un salaire de 62 475 \$ CAN (indexé, évidemment). C'est le maximum qu'un enseignant du primaire et du secondaire peut gagner en fin de carrière, quel que soit son degré de scolarisation⁵³. La totalité des candidats formés dans les programmes mis en place depuis 1994 – un baccalauréat de 4 ans qui couronne 17 ans de scolarité – font leur entrée au troisième échelon de la grille salariale, avec un salaire de 36 196 \$ CAN. En vertu de la promotion annuelle automatique pour le personnel à temps plein, un grand nombre des membres de cette catégorie atteindront le sommet de l'échelle au bout de 15 années d'exercice. Ceux qui ont 18 ans de scolarité entament leur carrière à l'échelon 5, avec un salaire de 39 131 \$ CAN et culmineront après 13 ans de pratique. Les enseignants qui accèdent au métier avec 19 années de scolarité débutent au septième échelon, avec un revenu annuel de 42 305 \$ CAN, et atteindront le maximum de l'échelle après seulement 11 ans d'enseignement.
210. On vient de le voir, le salaire est déterminé par le nombre d'années de scolarité et d'ancienneté dans le métier. Il ne se fait actuellement, au sein du système scolaire public du Québec, aucune sorte de rémunération en fonction de la performance au travail.
211. Le Québec est actuellement dans un processus d'évaluation du travail de plusieurs catégories d'emplois, y compris ceux de l'enseignement. Cette évaluation, comme on l'a souligné au chapitre 2 de ce rapport, a pour objectif l'établissement d'une équité salariale entre les travailleurs, hommes et femmes, occupant des emplois équivalents (voir chapitre 2 *supra*).

Effectif des classes, charge d'enseignement

212. La tâche de l'enseignant et les règles de formation des groupes sont définies par l'article 8 et l'annexe XXV de la convention nationale de travail conclue entre le syndicat et le ministère de l'Éducation (2000-2002). L'enseignant consacre le principal de son temps aux activités d'enseignement, de supervision et d'évaluation des élèves sous sa responsabilité. Il collabore avec ses collègues et les professionnels de l'école pour répondre aux besoins individuels des élèves et favoriser leur réussite, ainsi qu'à l'organisation et à la supervision des stages de formation pratique à l'intention des futurs enseignants. Il surveille les élèves qui lui sont confiés, contrôle les retards et les absences, participe aux réunions en relation avec son travail et s'acquitte d'autres fonctions normalement attribuées au personnel enseignant⁵⁴. L'année de travail de l'enseignant comporte 200 jours, ou 40 semaines, à raison de 32 heures de présence à l'école par semaine (voir aussi paragraphe 58).
213. Les modalités régissant la formation des groupes d'élèves sont définies par la clause 8-8.00 de la convention nationale de travail 2000-2002. Pour tenir compte des exigences du plan de réussite du ministère de l'Éducation, cette clause a été modifiée par l'annexe XXV dans le but d'alléger la taille des groupes d'élèves à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire. La clause 8-8.00 indique le nombre moyen et le nombre maximum qu'un groupe d'élèves peut comprendre normalement.
214. Au préscolaire, les groupes dits ordinaires sont formés de 15 élèves en moyenne et de 18 au maximum dans le cas des enfants âgés de 4 ans. Pour ceux de 5 ans, la moyenne est de 20 et le maximum de 22. Dans le cas des différents groupes d'élèves souffrant de handicaps ou de troubles du comportement, les

⁵³ À l'exception des enseignants du secondaire titulaires d'un doctorat (20 ans de scolarité) dont le cas est actuellement à l'étude en vue de déterminer s'ils doivent ou non être intégrés à l'échelle unique décrite ici.

⁵⁴ *Convention collective 2000-2002*, clause 8-2.01.

normes de formation des groupes sont différentes. Selon la gravité du handicap ou du trouble, la moyenne peut varier entre 6 et 8, et le maximum entre 8 et 12 élèves par groupe. Les classes d'accueil et de soutien linguistique, destinées généralement aux enfants issus des communautés ethniques, comprennent entre 15 et 18 élèves⁵⁵.

215. En première année du primaire, la moyenne des groupes est de 23 et le maximum, de 25 élèves. En deuxième année, les groupes comprennent entre 25 et 27 élèves. Pour les autres années du primaire, les groupes sont formés de 27 à 29 élèves. La moyenne des groupes d'élèves éprouvant un handicap ou des troubles du comportement se situe entre 7 et 12 et le maximum entre 9 et 14 élèves. Les classes d'accueil et de soutien linguistique sont formées de 16 élèves en moyenne et de 19 au maximum⁵⁶.
216. Au secondaire, en formation générale, les groupes dits ordinaires sont formés de 30 à 32 élèves et les groupes de jeunes éprouvant des difficultés, ou dits en « cheminement particulier », de 18 à 20 élèves. La moyenne des groupes d'élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation varie entre 8 et 15, le maximum entre 11 et 17. Enfin, les groupes fréquentant les classes d'accueil et de soutien linguistique comprennent entre 16 et 19 élèves⁵⁷.
217. Par suite de la promulgation du plan de réussite éducative du ministère de l'Éducation et de sa décision, annoncée en 1999, d'ajouter des ressources enseignantes, la taille des groupes d'élèves a été allégée au préscolaire et au premier cycle du primaire. L'importance de l'allègement varie selon le milieu socioéconomique de l'école. La taille moyenne du groupe a été réduite de 2 à 5 élèves (voir annexe 3B). Le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires évalueront périodiquement les résultats de cet allègement. Le rapport final sur l'expérience, qui sera produit en 2008-2009, devra recommander ou la poursuite de ces mesures telles quelles ou leur modification⁵⁸.

Sécurité des établissements, du personnel et des élèves

218. La question de la sécurité dans les écoles se pose surtout dans les grands centres urbains et, au sein de ceux-ci, dans les quartiers les plus exposés à d'autres phénomènes générateurs de violence : pauvreté, prostitution, drogue, délinquance, etc. Depuis quelques années, les organismes scolaires en collaboration, entre autres, avec des organismes communautaires, des associations de jeunes, et le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de la Sécurité publique multiplient les efforts pour identifier les formes que prend la violence au sein des écoles et élaborer des programmes de prévention destinés aux éducateurs, aux enfants, aux adolescents et aux parents.
219. En ce qui concerne la violence dans les rangs des élèves, le phénomène le mieux connu semble être celui du « taxage », une sorte d'extorsion, de chantage et de racket que certains élèves exercent à l'endroit d'autres généralement plus jeunes ou plus faibles. Certaines enquêtes suggèrent que le « taxage » ne représente que la face visible d'un phénomène plus répandu d'intimidation dont font l'objet la majorité des enfants et des adolescents (ISQ, 2002; Giguère, 2003).
220. Chez le personnel scolaire, la violence peut, comme le révèle une enquête menée en 1999-2000 dans la région de Québec, être d'ordre physique, psychologique ou sexuel; elle peut être commise par un élève, un parent d'élève, un collègue ou un supérieur. L'enquête effectuée a touché le personnel de 4 écoles, 1 au primaire et 3 au secondaire. Sur les 378 cas de violence rapportés par les 278 sujets interrogés, 57 sont d'ordre physique (9,7 % des cas), 300 d'ordre psychologique (79,4 %) et 21 d'ordre sexuel (4,3 %) (Girard, Laliberté et Dompierre, 2002). Le personnel enseignant semble plus touché par la violence psychologique que physique. L'une et l'autre sont souvent perpétrées par les usagers du système. Les élèves sont les auteurs de 88,6 % des incidents physiques et, avec leurs parents, sont responsables de près de 6 cas sur 10 de violence psychologique (Girard, Laliberté et Dompierre, 2002, p. 1-2). Enfin, la violence sexuelle est surtout le lot des femmes âgées de 35 ans ou moins et provient, dans 2 cas sur 3, d'un collègue.

⁵⁵ *Ibidem*, clause 8-8.02.

⁵⁶ *Ibidem*, clause 8-8.03.

⁵⁷ *Ibidem*, clause 8-8.04.

⁵⁸ *Convention 2000-2002*. annexe XXV : « Entente portant sur la réussite éducative ».

221. Depuis plusieurs années, les autorités publiques et les organismes scolaires et communautaires suivent de près l'évolution du phénomène et mettent sur pied des dispositifs pour y faire face. En 1995, a été constituée la Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire, formée de représentants de 15 organismes qui interviennent auprès des jeunes dans les domaines suivants : éducation, justice, santé et services sociaux, sécurité publique. En 1997, la Table provinciale de concertation a organisé un colloque réunissant plus de 200 adolescents et 300 adultes sur le thème *La violence à l'école : pas question*. En 1999, le ministère de l'Éducation du Québec a publié le cadre de référence *Présence policière dans les établissements scolaires*, également préparé par la Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire. Depuis, les initiatives ont été multipliées dans diverses directions : des enquêtes⁵⁹ et des congrès scientifiques⁶⁰ permettant de saisir l'ampleur et de comprendre les causes et les conséquences du phénomène; des sessions de formation destinées au personnel enseignant, aux intervenants sociaux et aux parents; des guides d'intervention et des sites Web accessibles aux jeunes et, dans les zones sensibles, la mise sur pied de groupes de soutien et d'intervention formés de psycho-éducateurs, de travailleurs sociaux et d'agents de la santé publique et de la Sûreté du Québec⁶¹.

Retraite

222. Au Québec, depuis le 1^{er} juillet 1973, l'âge légal pour accéder à la retraite sans pénalité actuarielle est de 60 ans. À partir de 55 ans, les enseignants peuvent cependant, sous certaines conditions, prendre une retraite anticipée. Comme l'indiquent les données du tableau 13 de l'annexe 7, en 1999, l'âge moyen de départ effectif à la retraite était de 56,6 ans chez les enseignants du primaire, de 56,3 ans chez ceux du secondaire et de 57,9 chez ceux de la formation professionnelle.

Initiatives prises par les pouvoirs publics et effets constatés

223. Le contingentement, en 1994, de l'accès aux programmes de formation à l'enseignement a sans doute contribué à l'amélioration de l'adéquation entre le domaine de qualification et celui de l'emploi. On a vu aux chapitres 3 et 5 que la régulation des flux des sortants des programmes de formation à l'enseignement permet – c'est du moins une hypothèse qui reste à explorer – à un plus grand nombre de jeunes d'enseigner dans les domaines et les disciplines pour lesquels ils ont été formés. Et si les jeunes enseignants œuvrent rapidement dans leur champ de formation, le risque de les voir changer de carrière en cours de route est probablement moins grand. Mais des enquêtes sont cependant nécessaires pour vérifier la validité de cette hypothèse.
224. Depuis le début des années 90, le nombre de demandes pour des échanges de poste à poste entre enseignants – ou permutation – s'est accru de façon sensible⁶². Des conjoints travaillant dans des villes ou des régions différentes cherchent à se réunir. Les conventions collectives des enseignants ne permettaient pas, jusqu'à tout récemment, qu'un enseignant puisse être affecté à une autre commission scolaire sans perdre tous ses droits et privilèges. Il lui fallait alors démissionner de son emploi et recommencer à zéro en empruntant, dans la nouvelle commission scolaire, le chemin de la suppléance. Cette situation n'était pas de nature à retenir les enseignants dans la profession. Le 14 juin 2002, une entente est intervenue entre

⁵⁹ Par exemple, au cours de l'année scolaire 2000-2001, la Direction de la santé publique (DSP) de la région de Québec et l'Université Laval, en collaboration avec la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), ont effectué une enquête sur la violence au travail en milieu scolaire, dans le cadre d'un projet pilote sur la prévention de la violence au travail en milieu scolaire.

⁶⁰ Entre autres, un colloque organisé par le ministère de l'Éducation du Québec en janvier 2003 et la tenue, du 11 au 14 mai 2003, de la Deuxième Conférence mondiale sur la violence à l'école.

⁶¹ Pour plus de renseignements sur ces dispositifs, voir, par exemple, les sites Web de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), rubrique « Santé et Sécurité » [<http://www.fcsq.qc.ca/Services/SST/index.html>] et celui de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) pour une information sur la violence en milieu scolaire [<http://www.csdm.qc.ca/pv/Scripts/ReferencesWeb.htm#haut>] ou sur les mesures d'intervention [<http://www.csdm.qc.ca/pv/Scripts/ReferencesWeb/PreventViolence.htm>]. Voir aussi le magazine *Savoir*, septembre 2001.

⁶² Selon les renseignements fournis par la FSE, 984 enseignants ont fait une demande de permutation en 2002-2003. Voir le lien [http://www.fse.qc.net/public_html/defposte.htm].

la Fédération des syndicats de l'enseignement et le comité patronal de négociation afin d'introduire une clause de mobilité volontaire (annexe XLVIII). L'échange de poste à poste consiste à permettre à deux enseignants réguliers permanents travaillant dans deux commissions scolaires différentes de permuer dans la mesure où les deux commissions scolaires l'autorisent. Dorénavant, les enseignants peuvent, lors d'une permutation, conserver leur permanence ainsi que leur ancienneté aux fins de rémunération; ils perdent cependant leur ancienneté aux fins du processus d'affectation aux tâches d'enseignement.

Chapitre 7

Principaux défis et préoccupations des partenaires

225. Cinq groupes de partenaires importants ont été rencontrés pour répondre aux questions des rédacteurs du présent rapport :
- les membres du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE);
 - les chercheurs et formateurs universitaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE);
 - les représentants des directeurs et directrices des services des ressources humaines des commissions scolaires;
 - les représentants de la Confédération des syndicats du Québec (CSQ);
 - les représentants de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDEE).

La consultation des partenaires a porté sur les thèmes qui font l'objet des quatre derniers chapitres du rapport. Nous leur avons demandé de présenter leurs préoccupations et d'exprimer des propositions de solution des problèmes soulevés ou d'amélioration des aspects qui nécessitent, à leur avis, une intervention. Les paragraphes qui suivent résument les résultats des discussions.

Attirer des individus capables dans la profession enseignante

226. La réforme de la formation à l'enseignement engage résolument la profession dans une perspective de professionnalisation. À l'heure actuelle, les écoles font face à des besoins localisés, provisoires et relativement bien contrôlés. Des besoins qui s'expriment avec davantage d'acuité dans les grands centres urbains, dans le champ de la mathématique, des sciences et des langues secondes, et qui découlent souvent de phénomènes circonscrits dans le temps comme le départ à la retraite d'un grand nombre d'enseignants que le Québec a connu à la fin de la décennie 90. Les initiatives à envisager pour attirer dans le domaine de l'enseignement des candidats talentueux et motivés doivent s'inscrire dans la perspective de la professionnalisation tout en tenant compte des besoins du moment. Les facultés et les départements d'éducation doivent donc inciter à poursuivre dans ce domaine des jeunes qui réussissent bien et qui s'intéressent à l'enseignement. Cette carrière ne devrait cependant pas être strictement réservée aux seuls sortants des programmes de formation à l'enseignement. Quels moyens faudrait-il prendre pour l'élaboration future de mesures en vue d'amener à la profession des candidats valables? Les réponses à cette question divergent et cela s'explique par les préoccupations propres à chaque groupe d'acteurs, au regard qu'il jette sur la profession, à la représentation qu'il se fait de l'enseignement et de la formation du citoyen.
227. Pour les uns, contrairement à la médecine, profession élitiste par excellence qui peut se permettre de n'admettre dans ses rangs que la crème des sortants des établissements d'enseignement collégial, l'enseignement est une profession de masse. Une profession de masse, mais non un marché comme l'est celui des biens de consommation. Parce qu'elles ont besoin annuellement d'un bon nombre de nouveaux candidats, parce que les possibilités qu'elles offrent en fait de prestige et de salaire sont moindres que celles des professions élitistes, les écoles auront toujours parmi leur personnel de bons et de moins bons enseignants. Les instruments de sélection lors de l'accès aux programmes universitaires peuvent permettre, durant les périodes de surplus surtout, de resserrer leurs critères et de faire un tri plus sévère. Ainsi, les universités peuvent hausser leurs critères d'évaluation des étudiants pour contribuer au « tamisage », et les employeurs, davantage affiner leurs mécanismes d'admission et d'insertion dans la profession. Ces formes de filtrage ont toutefois leurs limites, celles qu'imposent le caractère massif de la profession, les périodes de pénurie et le mouvement du personnel en exercice.
228. En outre, si l'enseignement n'est pas un marché quelconque, il est logique et souhaitable que l'on ne forme pas des individus dans le dessein de les laisser aller, sans contrôle sur ce qu'ils deviennent, comme des marchandises qui doivent trouver preneur ou se mettre sur un autre marché. Le coût de formation est très élevé, et les risques de perte d'une partie des ressources formées – sous-emploi, abandon,

déqualification découlant d'une longue période d'attente – doivent inciter l'État, le ministère de l'Éducation et les milieux scolaires à se préoccuper de l'insertion professionnelle des jeunes, à suivre de près le mouvement de ceux qui, formés dans un domaine, se voient obligés de changer de spécialité pour se maintenir au sein du système scolaire et à prendre des mesures pour contrer le découragement de ceux qui, en période de surplus, risquent d'abandonner la profession. On a déjà adopté au sein des universités une politique d'insertion professionnelle progressive pour les recrues. Pourquoi ne pas suivre cet exemple dans les écoles primaires et secondaires et offrir aux jeunes des conditions de travail – leur éviter, dès leur première année, d'avoir à enseigner à des élèves en difficultés, à préparer plusieurs matières ou à se rendre dans plusieurs écoles – qui leur permettent de mieux connaître les exigences de la profession, de s'y adapter et d'établir des liens de collaboration avec des collègues expérimentés?

229. Pour d'autres, marqués sans doute par la pénurie momentanée dans certains secteurs d'enseignement – mathématiques, sciences, langues secondes –, il faut ouvrir l'enseignement aux personnes titulaires d'un baccalauréat spécialisé ou venant des entreprises, leur éviter le passage obligé par les sciences de l'éducation avant d'accéder à l'enseignement en leur permettant de faire leur formation pédagogique et didactique tout en travaillant. Et pourquoi ne pas donner, comme c'est le cas dans d'autres secteurs, des bourses aux étudiants méritants des établissements d'enseignement collégial pour les encourager à opter pour les domaines névralgiques de l'enseignement? Pourquoi ne pas rémunérer les stages comme cela se fait déjà dans le secteur privé?
230. Aux yeux de tous, la profession a besoin d'hommes, un besoin criant au primaire et qui augmente d'année en année au secondaire. Comment faire pour y attirer les hommes? « Il faudrait faire une promotion semblable à celle que l'on fait pour attirer des femmes vers des métiers traditionnellement masculins », leur montrer la noblesse du travail qu'ils ont à accomplir auprès de jeunes en quête d'identité, suggèrent les uns. « Il faudrait réserver un certain pourcentage de places dans l'enseignement primaire aux hommes », adopter une politique de discrimination positive à leur endroit, ajoutent d'autres. Hausser les salaires et redorer l'image de la profession aux yeux des enseignants eux-mêmes et du public. Les établissements d'enseignement collégial puisent dans le même bassin que les écoles secondaires tout en offrant de meilleurs salaires, moins d'heures d'enseignement et en n'exigeant peu ou pas de formation pédagogique des candidats. Pour réduire l'inéquitable concurrence entre les deux ordres d'enseignement, pourquoi ne pas obliger les professeurs du collégial à suivre une formation pédagogique équivalente à celle de leurs collègues des écoles secondaires?
231. La profession a besoin de valorisation. C'est là un autre thème ou un vœu qui revient, tel un leitmotiv, au détour de toutes les discussions, un vœu autour duquel se rallie l'ensemble des partenaires. Toutefois, la valorisation n'a pas le même sens pour tous, n'est pas examinée sous les mêmes angles, ni n'exige les mêmes moyens. De l'avis général, si la profession jouissait d'un certain prestige au sein de la société, des parents et du corps enseignant, si les conflits et les grèves étaient moins à l'avant-scène en périodes de négociation que la collaboration de tous et l'ouverture des uns aux autres, les jeunes, hommes et femmes, s'y engageraient plus volontiers avec l'intention et la fierté d'accomplir une mission utile pour la société. Comment, concrètement, pourrait-on s'y prendre pour redorer l'image de la profession? Les suggestions foisonnent à cet égard : il faudrait : « reconnaître l'autonomie professionnelle des enseignants »; « améliorer les conditions de travail et les salaires »; « réduire le nombre d'enseignants à statut précaire »; « valoriser la culture et la connaissance en général dépréciées par le néolibéralisme et la société de consommation »; « faire sentir aux enseignants qu'ils contribuent à l'épanouissement des êtres humains en leur donnant accès à la culture »; « faciliter leur entrée dans le métier » afin d'éviter l'échec et la déception et leurs retombées sur l'image de la profession »; « faire connaître la vraie nature du métier aux médias » qui en diffusent une image négative et « y maintenir un bon équilibre entre les hommes et les femmes ». Il faut « alléger la tâche » et la moduler afin de permettre à certains enseignants de consacrer du temps à d'autres activités comme l'encadrement des stagiaires ou la participation à des recherches avec des universitaires, « faire ressortir les forces de la carrière » et enfin, « établir une stratification salariale en fonction de la complexité de la tâche multipliant ainsi les possibilités d'avancement dans le métier ».

Former, perfectionner et agréer les enseignants

Formation initiale

232. Forme-t-on convenablement et suffisamment les enseignants? À cette question, les partenaires consultés donnent des réponses variant selon l'aspect ou le moment en fonction duquel ils envisagent la formation : les programmes, la formation pratique, la préparation à des contextes particuliers, l'insertion dans le métier, la préparation des formateurs et des enseignants qui reçoivent et supervisent les stagiaires, etc. Pour certains, « les nouveaux programmes de formation manquent de cohérence », et bien qu'elle soit « généralement bonne », « la formation initiale manque de souplesse dans ses modalités ». Le défi le plus important que les universités auront à relever sera d'intégrer « vraiment l'approche programme dans la formation initiale à l'enseignement en établissant des liens solides entre les composantes disciplinaire, psychopédagogique, didactique et pratique de la formation ». Celle-ci devrait « mettre davantage l'accent sur la gestion de la classe et mieux outiller les futurs enseignants à travailler avec des élèves en difficulté ou handicapés ». Elle devrait être tournée vers les problèmes concrets de la classe et les caractéristiques socio-économiques, culturelles et affectives des élèves et donner aux étudiants l'occasion de diversifier leurs stages, dans différentes classes et auprès de groupes différents de par leur âge et leurs caractéristiques sociales et scolaires. Cela exigerait des formateurs universitaires des séjours réguliers dans les écoles et l'intégration de praticiens, d'enseignants chevronnés au corps de formateurs. Les étudiants en formation initiale doivent bénéficier d'un encadrement serré, être toujours accompagnés lors des stages; la philosophie et les mécanismes d'évaluation de leur compétence théorique et pratique doivent être réexaminés en fonction des nouveaux contextes, des approches et des pratiques de l'enseignement dans les écoles.

Formation continue

233. La formation continue est à repenser, dans ses objectifs, ses contenus, ses modalités, son financement et ses instances. La responsabilité doit en être confiée aux établissements. Il faudrait en assouplir les mécanismes, l'ancrer « dans le concret de la classe » et en déterminer les moments selon les besoins du personnel enseignant. Dans certains cas, « il y a un besoin de formation d'appoint au moment de l'embauche » : préparation à l'enseignement dans les classes multiprogrammes ou qui accueillent un nombre important d'élèves d'origines diverses, souffrant de handicaps ou éprouvant des difficultés à l'école. Dans d'autres, comme en période de changement de programmes et d'approches pédagogiques, c'est tout le personnel enseignant qui est visé. Dans un contexte caractérisé par un changement permanent, la formation continue doit permettre à celui-ci de demeurer au courant des données de la recherche dans les disciplines d'enseignement, dans les domaines de l'apprentissage et ses processus et de l'enseignement, ses méthodes et ses procédés. Ou, encore, le perfectionnement pourrait, dès la première année d'enseignement, fournir aux débutants un complément de formation pour les aider à faire leurs premiers pas dans le métier. Les universités ont un rôle à jouer en formation continue. En temps ordinaire, il faudrait par exemple qu'elles donnent des programmes de perfectionnement axés sur l'enseignement stratégique, coopératif, par médiation, etc. En temps de réforme, les universités devraient s'approprier les orientations, les approches pédagogiques et les modes d'évaluation proposés dans les nouveaux programmes et offrir au personnel enseignant des sessions de perfectionnement qui le soutiennent dans sa démarche de compréhension de la réforme et d'adaptation à ses exigences. Cependant, les universités ne peuvent jouer efficacement et pleinement ce rôle qu'en resserrant leurs liens avec les milieux scolaires, en approfondissant leurs connaissances des réalités de l'école et en mettant sur pied des programmes de perfectionnement tournés vers les problèmes concrets qu'éprouvent les enseignants dans leur pratique.

234. Toutefois, en formation initiale et continue, beaucoup de questions restent à élucider. Y a-t-il un lien entre ce que les enseignants apprennent et ce qu'ils font ou ont à faire? Sont-ils, autrement dit, bien préparés à enseigner, à tenir leur classe et à offrir un climat propice à l'apprentissage, à évaluer convenablement la progression des élèves, à détecter à temps les forces et les faiblesses dans leur cheminement? Sur un tout autre plan, comment la politique de formation promulguée par le ministère de l'Éducation est-elle traduite dans les programmes de formation? Qu'advient-il de l'esprit qui l'anime, des approches et des pratiques qu'elle recommande? Les formateurs eux-mêmes sont-ils en accord ou en désaccord avec ses orientations et les options pédagogiques qu'elle privilégie? Sont-ils ouverts et bien préparés à donner une formation conçue et menée dans une perspective de professionnalisation, à troquer des approches tournées vers la

transmission des connaissances et l'évaluation des savoirs pour des pratiques d'enseignement et d'évaluation axées sur la maîtrise des compétences dans des contextes de pratique ou similaires? Sont-ils prêts à conjuguer leurs efforts, à s'associer entre eux et à collaborer avec les acteurs scolaires pour donner une formation intégrée et adaptée aux impératifs de la profession? Connaissent-ils les milieux scolaires et leurs exigences, la pratique de la classe et ses nécessités? Bien qu'on ne manque pas de suggestions partielles et souvent édictées par les urgences du moment, à l'égard de toutes ces questions et de plusieurs autres, on exprime surtout le besoin de recherches sérieuses, systématiques et longitudinales. Les données des sondages habituels et ponctuels auprès des futurs enseignants, des débutants dans le métier et de leurs employeurs sont, somme toute, partielles et insuffisantes pour préciser l'exacte mesure de l'exercice de la profession, de son évolution et des rythmes de son adaptation aux nouveaux contextes et approches. C'est pourquoi les recherches devraient se faire de manière permanente et dans le contexte d'un observatoire de la profession qui devrait réunir des représentants des instances universitaires et des milieux de l'éducation.

Recruter, sélectionner et affecter les enseignants

- 235.** C'est au sujet du recrutement et de la sélection que les points de vue des partenaires se nuancent, que leurs propositions de solutions se précisent et que leurs préoccupations reflètent plus clairement leur position dans le champ scolaire. Cette question est si importante et traitée avec un si grand souci du détail qu'elle mérite qu'on lui consacre un peu plus d'espace qu'aux autres.

Centrale des syndicats du Québec (CSQ)

- 236.** Pour la Centrale des syndicats du Québec, plusieurs mesures devraient être révisées ou élaborées pour améliorer le recrutement, la sélection et l'affectation des enseignants. Ses propositions se résument comme suit :

- Revoir et uniformiser, au moins sur le plan régional, les mécanismes de recrutement employés par les commissions scolaires et mettre sur pied des mesures d'insertion professionnelle;
- Réduire la durée d'insertion professionnelle et les années de précarité et accompagner les jeunes débutants, les sécuriser et les encourager pour qu'ils ne décrochent pas;
- Adapter le profil de formation au profil d'engagement demandé par certains milieux (défavorisés, élèves en difficultés, classes multiethniques, etc.);
- Diminuer le pouvoir d'exclusion qu'ont les directions d'école sur les enseignants suppléants et les obliger à respecter les clauses de la convention collective;
- Réduire le nombre d'étapes d'évaluation que les candidats subissent en début de carrière, éliminer ou, mieux encore, remplacer les évaluations par des mesures de soutien permanent aux enseignants;
- Augmenter les ressources humaines et financières consacrées à l'accueil des nouveaux enseignants;
- Faire reconnaître, par les commissions scolaires, la validité de la formation initiale et respecter le rôle que jouent sur ce plan les universités;
- Intégrer la formation syndicale (conventions collectives) aux programmes de formation initiale.

- 237.** Dans le but de modifier plus particulièrement les mécanismes d'insertion professionnelle, la CSQ propose ce qui suit :

- Les enseignants accompagnateurs devraient être des volontaires et ne devraient pas être en position d'autorité par rapport aux enseignants qu'ils accompagnent. Ils ne devraient pas participer à leur évaluation, sinon le mécanisme d'accompagnement et la relation d'aide s'en trouveraient faussés. Le travail des accompagnateurs devrait être reconnu et récompensé. Des programmes de formation devraient être conçus à leur intention par les universités et la formation pourrait avoir lieu au sein des écoles ou dans les commissions scolaires;
- L'accompagnement devrait être généralisé à tous les enseignants qui débutent ou qui éprouvent des difficultés;
- D'autres mesures susceptibles de briser l'isolement des enseignants, de favoriser l'éclosion de leur sentiment d'appartenance et d'encourager le partage de leurs expériences, comme la tenue de colloques annuels ou l'organisation de rencontres périodiques, devraient être prises.

238. Enfin, pour contrer les effets négatifs de la suppléance et diminuer la précarité, la CSQ suggère ceci :
- Recruter des suppléants à temps plein, avec un statut permanent. Les enseignants préparent mieux le travail avec des suppléants permanents réguliers;
 - Offrir aux suppléants précaires des tâches équitables, ne pas leur réserver les classes les plus difficiles, ni écarteler leur tâche entre plusieurs écoles;
 - Permettre aux étudiants de faire de la suppléance pendant leur formation;
 - Autoriser les stagiaires à faire de la suppléance à l'école où ils ont fait leur stage.

Fédération québécoise des directrices et directeurs d'établissement d'enseignement (FQDEE)

239. Quant aux directeurs des établissements scolaires, ils doivent faire preuve de vigilance lors du recrutement, surtout depuis que les candidats sortent de l'université munis d'un brevet permanent d'enseigner et que les directions n'ont plus le droit de juger de la qualité de leur préparation. L'application des clauses des conventions collectives qui réservent les meilleures conditions de travail (choix des classes surtout) aux enseignants les plus anciens a souvent pour conséquence de réserver les groupes les plus difficiles aux débutants. Que devrait-on faire pour remédier à cette situation? Pour les directions d'établissement, il faudrait appliquer les solutions suivantes :
- Mettre sur pied un programme d'accompagnement (le mentorat);
 - Permettre aux commissions scolaires d'évaluer les candidats avant qu'ils n'obtiennent leur permanence;
 - Évaluer les jeunes enseignants avant qu'ils soient placés sur la liste de priorité;
 - Donner des classes plus standard aux nouveaux enseignants. Les classes multiprogrammes et de sixième année sont souvent les plus difficiles et constituent, dans bien des cas, la porte d'entrée dans la profession pour les enseignants débutants. Ceux-ci devraient plutôt commencer par des tâches simples avant de se voir confier les plus complexes.

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

240. Dans le but d'améliorer les mécanismes d'engagement, les membres du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) proposent de revoir certaines clauses des conventions collectives et des ententes locales. À leurs yeux, les listes de priorité que les commissions scolaires se donnent ne garantissent pas la compétence des candidats. Plusieurs accèdent à l'enseignement en situation d'urgence, cumulent des années d'expérience en faisant de la suppléance dans des disciplines pour lesquelles ils n'ont pas les qualifications minimales requises. Ces enseignants suppléants se voient donc placés sur la liste de priorité de la commission scolaire, dans bien des cas sans avoir fait l'objet d'évaluation sérieuse. Et lorsque celle-ci a des postes vacants permanents ou menant à la permanence, les candidats figurant sur la liste des priorités, même s'ils ont été formés dans un domaine différent de celui du poste, ont préséance sur les nouveaux enseignants formés dans le domaine en question. Il y a là un problème d'éthique, disent les membres du COFPE, une question qui exige un débat, car, en raison de la priorité accordée aux suppléants, la direction d'école, qui est pourtant responsable de la qualité de l'enseignement et de l'application de la Loi sur l'instruction publique, n'a pas souvent le choix des enseignants qui travailleront sous sa responsabilité, et cela, contrairement à ce qui a cours dans le secteur privé. Les commodités d'ordre administratif que peut assurer la liste de priorité ne doivent pas prévaloir sur les préoccupations pédagogiques et les services de qualité auxquels les élèves ont droit. Pour contrer les effets pervers des mécanismes de recrutement et d'affectation, le COFPE suggère « d'instaurer des entrevues de sélection avec des mises en situation, ce qui pourrait aller jusqu'à exiger une prestation en classe ». Peut-être faudra-t-il explorer également d'autres avenues, comme dresser un répertoire des diplômés disponibles en vue de l'enseignement et à partir duquel la direction d'établissement aura la marge de manœuvre nécessaire pour former une solide équipe-école, faire une meilleure évaluation pédagogique des suppléants. Et pourquoi ne pas envisager sérieusement de diminuer la tâche d'enseignement des enseignants débutants pour les obliger à s'inscrire dans une démarche de formation continue et d'initiation à d'autres aspects de la profession enseignante, ce qui leur donnerait une tâche à temps plein? Ce n'est que progressivement, comme cela se fait dans d'autres professions reconnues, que la direction de l'école pourrait confier les tâches les plus complexes aux enseignants débutants.

Par ailleurs, au-delà de ces mesures, les membres du COFPE demandent aux commissions scolaires d'uniformiser leurs règles d'engagement et de reconnaître la valeur du diplôme universitaire des candidats à l'enseignement. En effet, pensent les membres du COFPE, les commissions scolaires doivent se

concerter et adopter des règles similaires (au moins au niveau régional) en ce qui concerne l'engagement et le processus d'insertion, et cela, malgré la décentralisation promulguée par les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique en 1997. Elles doivent reconnaître la valeur des programmes universitaires de formation, agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et donnant droit au brevet d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation. Il faut que cesse enfin cette discrimination que des commissions scolaires commettent à l'endroit de certains baccalauréats dont les titulaires se voient imposer des cours supplémentaires. Pour dissiper les doutes sur leur qualité, les nouveaux programmes de formation à l'enseignement devraient être soumis à une évaluation rigoureuse, et la conformité de leurs contenus, cours et activités devrait être analysée en fonction des douze compétences du référentiel adopté par le ministère de l'Éducation.

En somme, proposent les membres du COFPE, il faudrait instaurer des critères d'engagement précis et des modalités de sélection tout aussi rigoureuses, mettre sur pied des mécanismes permanents de supervision pédagogique, ainsi que des mesures permettant la détection des insuffisances pédagogiques, car il est actuellement presque impossible, à moins de fautes graves, de congédier des enseignants qui ont de nombreuses lacunes ou dont les attitudes sont contraires à l'éthique de la profession.

Formateurs universitaires

- 241.** Selon les formateurs, les milieux universitaires se préoccupent du « comment former » à l'enseignement mais insuffisamment de ce qui advient des candidats à leur entrée dans la profession. Ils constatent cependant que l'enseignement est conçu en quelque sorte comme un marché, chaque école comme une entreprise soucieuse seulement de son propre personnel. Un marché où les débutants ont la vie dure : les tâches et les classes les plus difficiles, une situation (une liste de priorité d'engagement fondée sur l'ancienneté) qui les place au dernier rang dans les concours aux postes vacants. Un marché où le premier souci des employeurs, les directions d'écoles, est d'engager des candidats immédiatement capables de tenir la classe, sans grande préoccupation pour la qualité de leur formation et de leur potentiel pédagogique. Un marché surtout où l'insertion est pensée dans une perspective réductrice faussement économique fondée sur l'ignorance des exigences de l'intérêt public qui régissent l'enseignement. Où l'insertion professionnelle ou, plus largement, la régulation du personnel, est envisagée comme un investissement qui ne doit être fait que s'il est immédiatement rentable pour l'école ou pour la commission scolaire. Pourquoi, selon cette logique, investir temps, efforts et argent dans l'insertion du nouveau candidat, le soutenir dans ses démarches, l'encourager dans les moments difficiles, alléger sa tâche, si l'on sait que l'on n'aura pas de poste permanent à lui offrir ou si on sait que c'est une autre école ou une autre commission scolaire qui récoltera les fruits des investissements? Cette logique n'est pas absente des facultés et des départements des sciences de l'éducation qui préfèrent engager des chargés de cours qui leur coûtent beaucoup moins cher que les professeurs permanents. Cette logique est inhérente au système organisationnel, hérité des réformes des années 60 où chacun des grands acteurs, semble-t-il, universités, ministère de l'Éducation, commissions scolaires et syndicats d'enseignants, d'une manière ou d'une autre, y trouve son compte. Les impasses mises en évidence dans l'engagement, la sélection et l'affectation des enseignants sont, jusqu'à un certain point, le produit de ce modèle d'organisation professionnelle. Un modèle que l'on n'a pas réussi à faire évoluer, parce que les acteurs s'accusent mutuellement au lieu de dialoguer. Les universités disent : « Les milieux scolaires, c'est effrayant ! Ils ne devraient pas affecter les enseignants comme ça ». Les milieux scolaires disent : « C'est épouvantable ! Les universitaires ne sont pas capables de faire la formation convenablement ». Comment faire pour améliorer le système de recrutement, de sélection et d'affectation des enseignants?

Il faut repenser le recrutement, la sélection et l'affectation dans une perspective plus globale, celle de l'insertion professionnelle qui concerne tous les enseignants, toutes les écoles et toutes les commissions scolaires. S'engageant dans cette voie, les commissions scolaires conjugueront alors leurs efforts, détermineront des ressources humaines et réserveront des budgets à l'insertion professionnelle. Si chacune d'elles assume convenablement, et en concertation avec les autres, cette étape d'entrée dans le métier, si elle sélectionne les meilleurs candidats et facilite leurs premiers pas dans l'enseignement, toutes les écoles, peu importe où elles sont situées, auront un personnel de qualité. Quant aux universités, elles se préoccuperont davantage du phénomène de l'insertion professionnelle, collaboreront avec les écoles et les commissions scolaires, donneront de la formation là où elles peuvent le faire, feront de la recherche sur les

moments difficiles que connaissent les enseignants débutants et sur les contraintes qu'ils éprouvent ainsi que sur les facteurs qui facilitent leur engagement dans la profession et déterminent leur cheminement de carrière.

Directeurs et directrices des ressources humaines des commissions scolaires

242. Pour les directions des ressources humaines des commissions scolaires, le problème de recrutement constitue la première préoccupation dans les régions plus ou moins éloignées. Ce problème résulte en partie du refus de certaines universités de laisser leurs stagiaires effectuer leur stage dans les écoles des régions situées loin des centres universitaires. Dans la pratique, les stagiaires nouent des relations au sein des écoles qui les accueillent durant leur stage et, une fois leur formation terminée, ils y reviennent généralement pour travailler. Les régions se trouvent donc souvent privées de cette possibilité.

Pour améliorer les mécanismes d'engagement et d'insertion professionnelle, les directions des ressources humaines des commissions scolaires suggèrent de leur conférer une plus grande emprise sur le processus de sélection et d'engagement, notamment en remplaçant le test de français administré par les universités par celui des commissions scolaires, en regroupant les sessions des premiers stages afin de permettre aux étudiants d'effectuer leurs stages dans les régions et en améliorant les mécanismes d'insertion professionnelle.

Retenir des enseignants de qualité dans les établissements

243. Un petit nombre d'enseignants quittent l'enseignement durant des périodes plus ou moins longues ou définitivement pour différentes raisons : fatigue et épuisement professionnel causés par une tâche trop lourde ou par le travail dans des classes d'élèves en difficulté, une trop longue attente avant d'obtenir un poste permanent, l'ennui et le manque d'émulation, les difficultés d'insertion professionnelle, le travail dans une région trop isolée ou loin des grands centres urbains, le manque d'horizons dans la carrière et, à l'exception des professeurs des sciences et des mathématiques qui peuvent travailler dans le privé, rarement pour avoir une meilleure rémunération. À ces raisons, il faut ajouter les départs, plus nombreux, pour occuper un poste pédagogique ou de direction au sein même du système scolaire.

Pour retenir de tels enseignants dans les écoles, les partenaires réaffirment, presque tous, les propositions faites plus haut : valoriser la profession enseignante aux yeux de la société mais également des organisations syndicales et des médias de la communication, améliorer les conditions de travail et alléger la tâche, diversifier la carrière enseignante en offrant des récompenses (certains partenaires disent aux enseignants expérimentés, d'autres aux plus méritants, d'autres encore aux plus compétents et aux plus scolarisés), reconnaître la valeur de l'effort des enseignants les plus engagés, les récompenser en leur permettant de faire d'autres activités tout en demeurant enseignants (participer à des recherches universitaires et à la formation des jeunes enseignants, prendre une année sabbatique pour se ressourcer, même à l'étranger, etc.). Et pour récompenser l'effort des plus méritants, des plus engagés ou des plus compétents, il faudrait réinstaurer l'évaluation, laquelle devrait avoir pour seul objet d'accompagner les enseignants et de leur permettre de maîtriser les ficelles du métier, de s'améliorer à toutes les étapes de leur carrière, de surmonter les difficultés qui résultent d'un changement dans les programmes, dans les échelons ou dans les classes auxquelles ils avaient l'habitude d'enseigner. Même l'incompétence pédagogique de certains enseignants, phénomène tout à fait hypothétique pour le syndicat, mais réel pour d'autres partenaires, quoique difficilement identifiable et qui ne touche qu'une partie infime du personnel enseignant, ne doit pas, sauf dans les cas caractérisés, conduire au congédiement. Les incompetents, s'il y en a, doivent être humainement traités, aidés, recyclés et affectés à d'autres fonctions au sein du système scolaire.

Principaux défis à relever suggérés par les partenaires

Pour chacun des quatre thèmes soumis lors des consultations, nous avons demandé aux partenaires de nous dire, s'ils pouvaient n'en retenir qu'une, laquelle de toutes les préoccupations exprimées ou des mesures proposées ils voudraient voir figurer en première ligne concernant les défis à relever au cours des prochaines années. Voici la liste des propositions avancées.

Pour attirer des candidats de qualité aux programmes de formation :

- 244.** ■ Valoriser la profession enseignante;
■ Attirer les hommes dans la profession enseignante.

Pour former et perfectionner les enseignants :

245. ■ Donner davantage de cohérence aux programmes et aux pratiques de formation initiale en adoptant une approche intégrée (approche par programme);
- Mieux connaître la manière dont la politique de formation est traduite dans les programmes, l'attitude des formateurs à son endroit et son impact sur les pratiques;
 - Rendre obligatoire la formation continue tout au long de la carrière et non seulement à la suite des réformes, en confier la totale responsabilité aux établissements scolaires, lui consacrer un financement suffisant, éviter de la limiter à des activités courtes et pointues, la centrer sur les difficultés de la pratique et les besoins exprimés par les enseignants;
 - Établir des liens plus solides et permanents entre les universités et les milieux scolaires;
 - Faire un suivi, à l'aide de recherches systématiques et longitudinales dont la responsabilité pourrait être confiée à un observatoire, de l'implantation des programmes, de l'insertion des jeunes dans la profession, des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation;
 - Améliorer l'image de la profession et inciter les hommes à s'y engager.

Pour recruter, sélectionner et affecter les enseignants :

246. ■ Repenser et améliorer les mécanismes d'insertion professionnelle, les étendre aux suppléants et aux stagiaires;
- Améliorer la qualité de la tâche offerte aux débutants, donner priorité lors de l'engagement aux candidats les mieux formés, leur apporter le soutien nécessaire à leur insertion, modifier certaines clauses des conventions collectives et des ententes locales qui accordent préséance à l'ancienneté sur la qualification.

Pour retenir les enseignants de qualité :

247. ■ Valoriser la profession enseignante aux yeux de tous et des hommes en particulier;
- Diversifier la carrière enseignante et établir un système d'émulation susceptible d'encourager l'effort et l'engagement;
 - Accompagner les enseignants tout au long de leur carrière pour prévenir les difficultés et les aider à se tenir à jour dans leur connaissance de la matière et des approches pédagogiques.

Conclusion : vers l'institutionnalisation de la formation et de la profession enseignante

248. La profession enseignante au Québec est une profession en santé. Si elle fait l'objet de certaines préoccupations, c'est parce qu'elle interpelle tout un chacun et touche aux fondements mêmes de la société, de la place qu'occupe chaque groupe d'acteurs et du devenir des individus. C'est également parce que la profession enseignante réunit autour d'elle des partenaires qui n'ont pas, historiquement, l'habitude de se réunir, des acteurs qui, en somme, la voient chacun sous une de ses facettes, la décrivent par un langage et en fonction de centres d'intérêts et de contraintes qui leur sont propres : le ministère de l'Éducation, les organismes scolaires, les directions d'écoles, les syndicats d'enseignants, les parents, les étudiants, les élèves, les journalistes.
249. Les propos tenus par les partenaires, les préoccupations et les suggestions qu'ils ont exprimées, ainsi que les débats et les controverses que la profession enseignante a suscités dans le passé et suscitera toujours, montrent que celle-ci est et restera une profession en devenir. Davantage, donc, un projet qui se nourrit du développement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage et des changements sociaux, économiques, technologiques et idéologiques, sans oublier les polémiques qu'ils suscitent, qu'un objet dont on peut fixer, une fois pour toutes, la définition, la mission, l'éthique, les paramètres de pratique, la formation nécessaire de même que les modes et les méthodes de son exercice. C'est une activité vitale pour la société, le sang qui coule dans ses veines et assure son maintien, sa régénérescence et son prolongement à travers les générations. Elle interpelle autant le citoyen le plus humble que le notable, le politicien et l'intellectuel. Et, pour cette raison, elle suscitera toujours débats et passions. Si on les écoute bien, si on dépasse les frontières du langage propre à chacun, les partenaires consultés disent que la profession enseignante a besoin d'hommes et de reconnaissance sociale. Pour son équilibre, pour sa survie et le maintien des valeurs démocratiques qui doivent trouver leur éclosion dans la formation et

l'épanouissement des citoyens indépendamment de leurs traits particuliers, aucune société n'acceptera de confier l'éducation de ses membres aux femmes ou aux hommes seulement. Aucune société n'admettra que ceux et celles à qui revient cette charge souffrent de déconsidération. Et tant que des lieux de parole et de concertation ne sont pas consciemment créés, tant qu'un langage commun et des règles de fonctionnement n'ont pas fait l'objet d'entente entre les partenaires, tant, autrement dit, que l'institution de la formation des enseignants n'est pas reconnue comme une institution et que sa mission, sa constitution, ses modes de fonctionnement et ses acteurs ne sont pas déterminés, la profession se balancera au gré des débats et des passions, repoussera les hommes de ses rangs et souffrira de discrédit. Pour la maintenir en santé et lui assurer le minimum de sérénité nécessaire à son exercice, les débats dont elle fait l'objet, les controverses qui s'en prennent à elles, les emballements qui animent ses acteurs devraient trouver un lieu d'expression à l'abri de la scène publique et être alimentés par des recherches qui suivent de près l'évolution des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage et sur le travail enseignant. Certains universitaires proposent que de tels dialogues et de telles recherches se fassent dans le cadre d'un observatoire de la profession, ou être organisés par lui, ce qui constituerait pour eux un élément tangible de l'institutionnalisation de la profession.

250. L'institutionnalisation de la formation à l'enseignement et de la profession enseignante n'épargnera pas les enseignants des changements qui modifient la mission de l'école et ses rapports à la collectivité et qu'ils doivent apprivoiser tout au long de leur carrière pour suivre l'évolution des besoins de la société à l'égard de la formation des jeunes. Cette institutionnalisation pourrait cependant, au dire de ses promoteurs, constituer un rempart contre l'arbitraire, un lieu où l'innovation peut être décidée et contrôlée et les critiques sérieusement examinées, acceptées ou rejetées en fonction des exigences de la pratique et des données de la recherche. Les propos des acteurs relatés à cet égard sont autant d'appels à la collaboration et au partenariat qui ne peuvent trouver une expression sereine que dans une ou des institutions reconnues où l'ensemble des partenaires seront équitablement représentés.
251. La réputation d'une profession est une construction sociale qui dépend des efforts et de l'application des premiers visés, les enseignants, de la qualité de la formation qu'ils reçoivent et de l'encadrement pédagogique et humain dont ils jouissent au sein des organismes scolaires. Lors des séances de consultation, des acteurs ont remis en question l'efficacité de l'action posée par d'autres intervenants, parfois par ignorance de ce que les uns et les autres font. À titre d'exemple, du côté de certains intervenants scolaires, on estime que les nouveaux enseignants ne sont pas toujours suffisamment bien préparés à remplir efficacement certains rôles qui leur incombent, notamment la gestion d'une classe, alors que l'on constate, par un examen des nouveaux programmes universitaires en formation des maîtres, que cette préoccupation de gestion de classe a connu un essor particulier dans le milieu universitaire ces dernières années, autant par l'engagement de nouvelles ressources professorales que par le développement de la recherche dans ce domaine. De leur côté, d'autres intervenants prétendent que les organismes scolaires font peu pour faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Cela n'est que partiellement vrai. Comme on l'a vu au chapitre 5, les situations varient selon les commissions scolaires, et chacune tente de trouver des moyens pour venir en aide aux débutants et aux enseignants en difficulté. On pourrait multiplier les exemples, mais une relecture de ce chapitre permettra de se rendre compte que le problème est aussi ailleurs. Il réside dans le fait que, malgré les nombreuses instances de partenariat mises en place autour de la formation des maîtres, certains acteurs sont moins présents que d'autres dans ces lieux où se font des échanges réguliers sur les grands enjeux de la formation des maîtres et son évolution en fonction de la réalité scolaire. En effet, la participation à ces lieux de concertation, dont il faut soutenir l'action pour qu'ils survivent, permet à chacun d'exposer et de faire comprendre aux partenaires ce qu'il fait et comment il saisit ce qu'ils font. Ce sont des lieux privilégiés où se crée et se met à jour une représentation commune de ce qu'est la profession enseignante.

BIBLIOGRAPHIE

- Allard, M. *La Presse*, 3 décembre 2002.
- Balthazar, L. et Bélanger, J. (1989). *L'école détournée*. Montréal : Boréal, 214 p.
- Barnabé, C. (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal : Éditions Logiques.
- Bernard, S. (1995). *Le retard scolaire des garçons examiné au regard des qualités scolaires attendues par les enseignants du primaire. Rapport de recherche*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Berthelot, J. (2002). « Les écoles bien cotées sont, sauf exception, des écoles publiques ou privées qui sélectionnent leurs élèves à l'entrée ». *Le Devoir*, 26 et 27 octobre 2002. Montréal : Le Devoir.
- Bousquet, J.-C. (2002a). *Les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires de 1989-2011*, Québec : DGRD, Ministère de l'éducation.
- Bousquet, J.-C. (2002b). *Pénuries ou surplus d'enseignants en relation avec les diplômés des universités de 2002 à 2015 : analyse et propositions*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Bousquet, J.-C. (2001). *Perspective de régulation de 2001 à 2007*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Bousquet, J.-C. et Martel, R. (2001). « La réforme des programmes de formation des enseignants de 1992 au Québec : évaluation d'une tentative de régulation de l'offre de nouveaux enseignants qualifiés et amélioration de l'accès à la profession. ». In *Colloque 2001 du Programme pancanadien de recherche en éducation* [En ligne]. Université Laval, mai 2001. <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2001/BOUSQUET.O.FR.pdf>.
- Breault, S. (1997). *Sentence finale. Amendement A6. Médiation-arbitrage (enseignantes et enseignants non réguliers) en vertu des annexes XLIX (FECS); XLIV (PACT) et XXXVIII (APEPQ)*.
- Bussière, L. (1995). *Le rôle du ministère de l'Éducation dans la réforme actuelle de la formation des maîtres au Québec*. Communication présentée au 63^e congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement de la science (ACFAS). Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Centrale des syndicats du Québec (CSQ) (2002). *Le public est déjà bien protégé. Avis de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) en réponse à la consultation de l'Office des professions du Québec (OPQ) concernant la reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants*. Québec : Centrale des syndicats du Québec.
- Centrale de l'enseignement du Québec (CSQ) (1991a). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du secondaire*.
- Centrale de l'enseignement du Québec (CSQ) (1991b). *Réussir à l'école, réussir l'école*.
- Centrale de l'enseignement du Québec (CSQ) (1991c). *Vieillesse et condition enseignante*.
- Centrale de l'enseignement du Québec (CSQ) (1988). *Faire l'école aujourd'hui*.
- Chiasson, M. (1995). *Une étude sur les pratiques d'engagement et d'affectation du personnel enseignant*. Document de travail. Série Feuilles de route 95-13.
- Chouinard, M.-A. (2002). « Le bulletin des écoles secondaires de *L'Actualité* : une étoile de bonne conduite pour des écoles au classement médiocre ». *Le Devoir*, 2 et 3 novembre 2002. Montréal : Le Devoir.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) (2001). *La maîtrise d'œuvre en formation des maîtres*. Québec : gouvernement du Québec, MEQ.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) (2000). *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, dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., c. R-8.2) [Convention collective 2000-2002]*. Québec : Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones.

- Commission d'étude sur les universités (CUP) (1979). *Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants : Rapport*. Québec.
- Commission des états généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation*. Québec : gouvernement du Québec.
- Commission des universités sur les programmes (CUP) (1999). *Les programmes en éducation dans les universités du Québec*. Montréal : Commission des universités sur les programmes, 210 p.
- Commission permanente de l'éducation (2001). Intervention de Pierre Weber, représentant de l'APEQ, lors des « Consultations particulières sur le projet de loi n° 35 » tenues par la Commission permanente de l'éducation. *Journal des débats*, [En ligne], 17 octobre 2001, p. 29. <http://www.assnat.qc.ca/fra/publications/débats/journal/ce/011017.htm>
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Première partie : Les structures supérieures du système scolaire*, tome 1, s.l., 128 p.
- Commission scolaire des Découvreurs (2002). *Entente locale entre, d'une part, Le syndicat de l'enseignement des Deux-Rives et, d'autre part, La Commission scolaire des Découvreurs dans le cadre de l'entente intervenue entre le C.P.N.C.C. et la C.S.Q. relativement aux matières négociées et agréées à l'échelle locale*.
- Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2002). *Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures évaluées sur la base du DEC aux programmes contingentés de baccalauréat 2002-2003*. <http://www.crepuq.qc.ca/>
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (1999). *Accord de principe. Chapitre sur la mobilité de la main-d'œuvre de l'Accord sur le commerce intérieur : Profession enseignante*. <http://www.cmec.ca/else/agreement.fr.stm>.
- Conseil des universités (1987). *Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec. Une analyse de la situation d'ensemble. Rapport*. Comité d'étude sectorielle. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2002a). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir. Avis au ministre de l'éducation*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2002b). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir. Avis au ministre de l'éducation* (version abrégée). Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) (2001). *La gouverne de l'éducation : Logique marchande ou processus politique? Rapport annuel 2000-2001 sur l'état et les besoins en éducation*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. Avis au ministre de l'Éducation [recherche et rédaction: Jean Lamarre et Michel Ouellet; coordination: Michel Ouellet et Claude Lamonde]*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 116 p.
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1984). *La condition enseignante*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Dion, M.-A. (1945). *Orientations : vingt-six causeries sur les carrières prononcées à Radio-Collège au cours de l'année 1943-1944*. Montréal : Éditions Pax et Bonum, 267 p.
- Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) (2002). *Les budgets de perfectionnement du personnel scolaire*. 4.6.5.
- Direction générale des politiques et des plans (1985). *Enseigner au Québec. Formation et titularisation. Énoncé de politique. Projet, 1^{re} version*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Direction générale du développement pédagogique (2000). *Vie pédagogique*. Montréal : Ministère de l'Éducation, numéro 114, février-mars.

- Dumont, F., Martin, Y. (dir.) (1990). *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* Québec : IQRC.
- FCSQ et ADIGECS (2002). *Fluctuations de la clientèle dans le secteur de l'éducation. Mémoire de la Fédération des commissions scolaires du Québec et de l'Association des directrices générales et des directeurs généraux des commissions scolaires présenté à la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale.* [En ligne]. Septembre 2002, 56 p. <http://www.fcsq.qc.ca/Publications/Memoires/2002/m20020924.pdf>
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (1988). *Formation et perfectionnement des maîtres : agissons sans tarder.* Québec.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2002). *Bulletin FSE*, n° 62 (mai-juin). Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement.
- Gagné, G. (dir.) (1999). *Main basse sur l'éducation.* Québec : Nota bene, 294 p.
- Gagnon, C. (1998). « La dynamique de la réussite des filles au primaire ». *Recherches féministes*, vol. 11, n° 1. Québec : Gremf.
- Gauthier, C., Bédard, L., Tardif, M. (1994). « La révision des programmes et leur impact sur la formation et le rôle des enseignants au Québec de 1861 à nos jours ». *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 1, no.1. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 87-116.
- Gélinas, A. (2002). *L'équité salariale et autres dérives et dommages collatéraux du féminisme au Québec.* Montréal : Varia, 214 p.
- Giguère, M. (2003). « La violence augmente à l'école ». *Le Soleil*, 5 mars 2003.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations.* Paris : PUF.
- Girard, A., D. Laliberté, J. Dompierre (2002). *La violence au travail en milieu scolaire : portrait d'un phénomène peu connu.* Québec. <http://www.ceq.qc.ca/violport.pdf>
- Gouvernement du Québec (2001). *Loi sur l'instruction publique* (L. R. Q., c. I-13.3), art. 143, mise à jour en vigueur au 18 septembre 2001. Sainte-Foy : Les Publications du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *Loi sur l'instruction publique.* Québec : Les Publications du Québec
- Gouvernement du Québec (2002). *Loi sur l'enseignement privé : L.R.Q. chapitre E-9.1*, à jour le 1^{er} novembre 2002. Québec : Les Publications du Québec.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum [Rapport Inchauspé]*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ) (2001). *La situation démographique du Québec, bilan 2001.* Québec : ISQ.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ) (2002). « Violence et insécurité alimentaire parmi les principaux problèmes des enfants et adolescents québécois ». Québec, juin. <http://www.stat.gouv.qc.ca/salle-presse/communiq/2002/juin/juin0204b.htm>.
- Laforce, L. (2002). *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (cohorte 1995-1999).* Québec, Université du Québec.
- Lavigne, J. (2002). *Prévisions de l'effectif étudiant en équivalence au temps plein dans les universités du Québec, de 2001-2002 à 2015-2016. Bulletin statistique de l'éducation n° 24.* [En ligne]. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives, Secteur de l'information et des communications, juillet 2002 (révisé en septembre 2002), 12 p. http://www.meq.gouv.qc.ca/STAT/bulletin/bulletin_24.pdf
- Lemelin, C. (2000). *La formation à l'enseignement et le financement des universités.* Rapport de recherche déposé au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE).
- Lessard, C., Perron, M., Bélanger, P.W. (dir.) (1991). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990.* Québec : IQRC.
- Lévesque, K. « Un an d'attente pour apprendre le français : l'enseignement du français aux immigrants connaît des ratés en région ». *Le Devoir*, 28 octobre 2002. Montréal : Le Devoir.
- Maheu, R. (2002). *Projection à long terme de l'effectif scolaire du Québec par région administrative.* Québec : Direction des statistiques et des études quantitatives, ministère de l'Éducation, octobre 2002 (document interne).

- Mellouki, M. (1999). « Jean Larose ou le ronronnement du croisé ». *Au fil des événements*, 25 novembre 1999. <http://www.ulaval.ca/scom/Au.fil.des.evenements/1999/11.25/courrier.html>
- Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres au Québec (1930-1964)*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2003). *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées : regards croisés*. Québec : PUL.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (1999). « Amnésie volontaire ». *Au fil des événements*, 11 novembre 1999. <http://www.ulaval.ca/scom/Au.fil.des.evenements/1999/11.11/idees.html>.
- Mellouki, M. et Melançon, F. (1995). *Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992. Formation et développement*. Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Mellouki, M., Côté, P.-A. et L'Hostie, M. (1993). « Le discours syndical sur la formation et le rôle des enseignants au Québec, 1930-1990 ». *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 5 (1), 3-31.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002a). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement : rapport d'évaluation de programme*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002a). *Indicateurs de l'éducation 2001*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002b). *Rapport annuel de gestion du ministère de l'Éducation 2001-2002*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002c). *Règlement sur l'autorisation d'enseigner : Loi sur l'instruction publique : L.R.Q., chapitre I-13.3, règlement 0.00002**. Québec : Les Publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002d). *Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement : Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation : L.R.Q chapitre.C-60, règlement 7*. Québec : Les Publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002e). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002f). *Résumé de l'enquête auprès des membres votants des conseils d'établissement des écoles du Québec*, février 2002. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002g). *Encadrement des stagiaires. La formation à l'enseignement : rapport d'évaluation de programme*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001b). *L'éducation au Québec en bref*. Québec : MEQ, 12 p
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001c). *Rapport annuel 2000-2001*. Sainte-Foy : Les Publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001d). *Statistiques de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001e). *Suivi des indicateurs stratégiques 2000-2003. Plan stratégique 2000-2003*, mise à jour 2001. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001f). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire* (version approuvée). Québec : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001g). *Plan stratégique 2000-2003*, mise à jour 2001. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001h). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2000a). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2000b). *Statistiques de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2000c). *Bulletin statistique de l'éducation n° 19*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2000d). *L'insertion professionnelle des titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise au cours des deux dernières décennies*. Dans *Bulletin statistique de l'éducation*, no. 17, août. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2000e). *Politique québécoise de financement des universités*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999a). *Une école adaptée à tous les élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999c). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1997a). *Prendre le virage du succès : l'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1997c). *Rémunération et temps d'enseignement des enseignants dans l'enseignement public primaire et secondaire (1^{er} cycle) : une comparaison Québec - pays de l'OCDE. Bulletin statistique n° 2*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1996a). *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Orientations et compétences attendues*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1996b). *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1996c). *Enseigner, est-ce pour moi?* Dépliant, 1996-1997. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1995a). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Des mesures d'application*. Document de travail. Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1995b). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Orientation. Document de travail*. Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1995c). *Statistiques de l'éducation 1994*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1994a). *Statistiques de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1994b). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1994c). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1993). *La formation à l'enseignement. Des mécanismes de concertation*. Direction générale de la formation et des qualifications.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1992a). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*. Québec : Ministère de l'éducation.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1992b). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*. Québec: gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1992c). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouveau et valorisation de la profession*. Direction générale de la formation et des qualifications. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1992d). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1991). *Notre force d'avenir: l'éducation. Orientations 1991-1993*. Québec: gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1983). *La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire : vers des aménagements. Fiches de discussion*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1981). *Règlement sur les critères d'évaluation de la scolarité comme facteur servant à déterminer la qualification du personnel enseignant : Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation : L.R.Q., chapitre C-60, règlement 4*. Québec : Les Publications du Québec.
- Montgomery, C., Legault, F., Gauthier, C., et Bujold, N. (2000). « Conceptions du bon enseignant, motifs du choix de carrière et sentiment d'efficacité des étudiantes et des étudiants inscrits à l'enseignement au secondaire ». *Res Academica*, vol. 17, n^{os} 1-2. Namur, Belgique : Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU).
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes diplômés à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Québec : Université Laval.
- Office des professions du Québec (OPQ) (2002). *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants*. Québec : gouvernement du Québec.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2001). *L'OCDE en chiffres [: statistiques sur les pays membres]*. Paris : OCDE.
- Ouellette, R. (1999). *Prévisions de l'effectif enseignant des commissions scolaires de 1996-1997 à 2008-2009. Bulletin statistique de l'éducation n° 9*. [En ligne]. Québec : ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives, février 1999. http://www.meq.gouv.qc.ca/STAT/bulletin/bulletin_9.pdf
- Perron, M. (1990). «La formation des maîtres». Dans *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?* Sous la direction de F. Dumont et Y. Martin. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Presse canadienne et Léger marketing (2002). *Les Canadiens et le système d'éducation : rapport*. Montréal : Léger marketing.com., août.
- Rouillard, J. (1989). *Histoire du syndicalisme québécois*. Montréal : Boréal, 535 p.
- Table MEQ-Universités (2000). *Enquête auprès des employeurs des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire* [analyse et rédaction, Lise Giroux; coordination du projet, Johanne Bujold]. 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 : Université du Québec.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (dir.) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* Québec : Les Presses de l'Université Laval, 195 p.
- Tremblay, A. (1955). *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*. [s.l.] : Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, 407 p.
- Tremblay, A. (1943). « Orientation professionnelle », *Cahiers de l'École des sciences sociales*, vol II, no 9, pp. 5-48. Québec: Université Laval.

ANNEXE 1

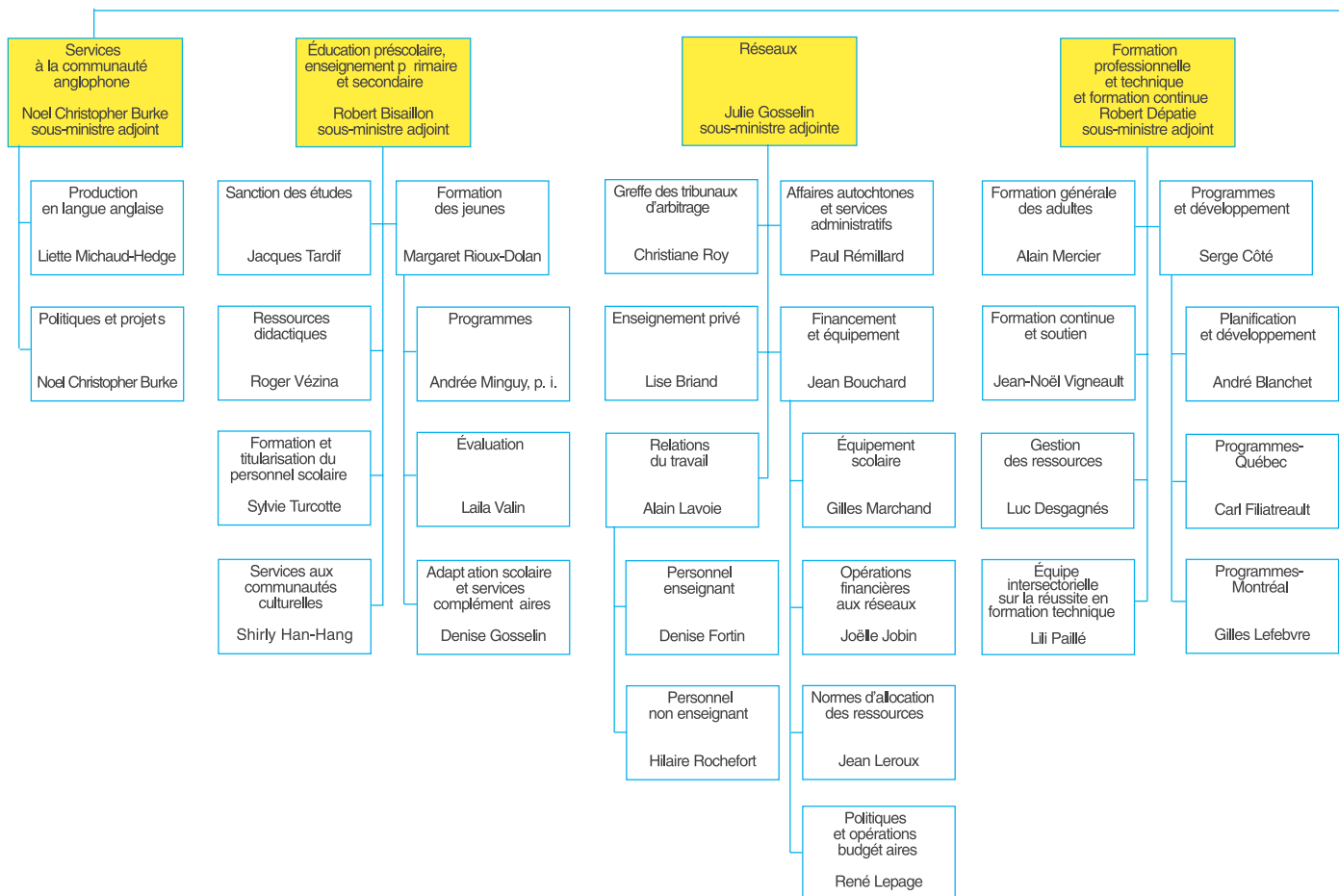
ORGANIGRAMME DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Condition féminine
Raymonde Villemure

Planification
et coordination
Alain Veilleux

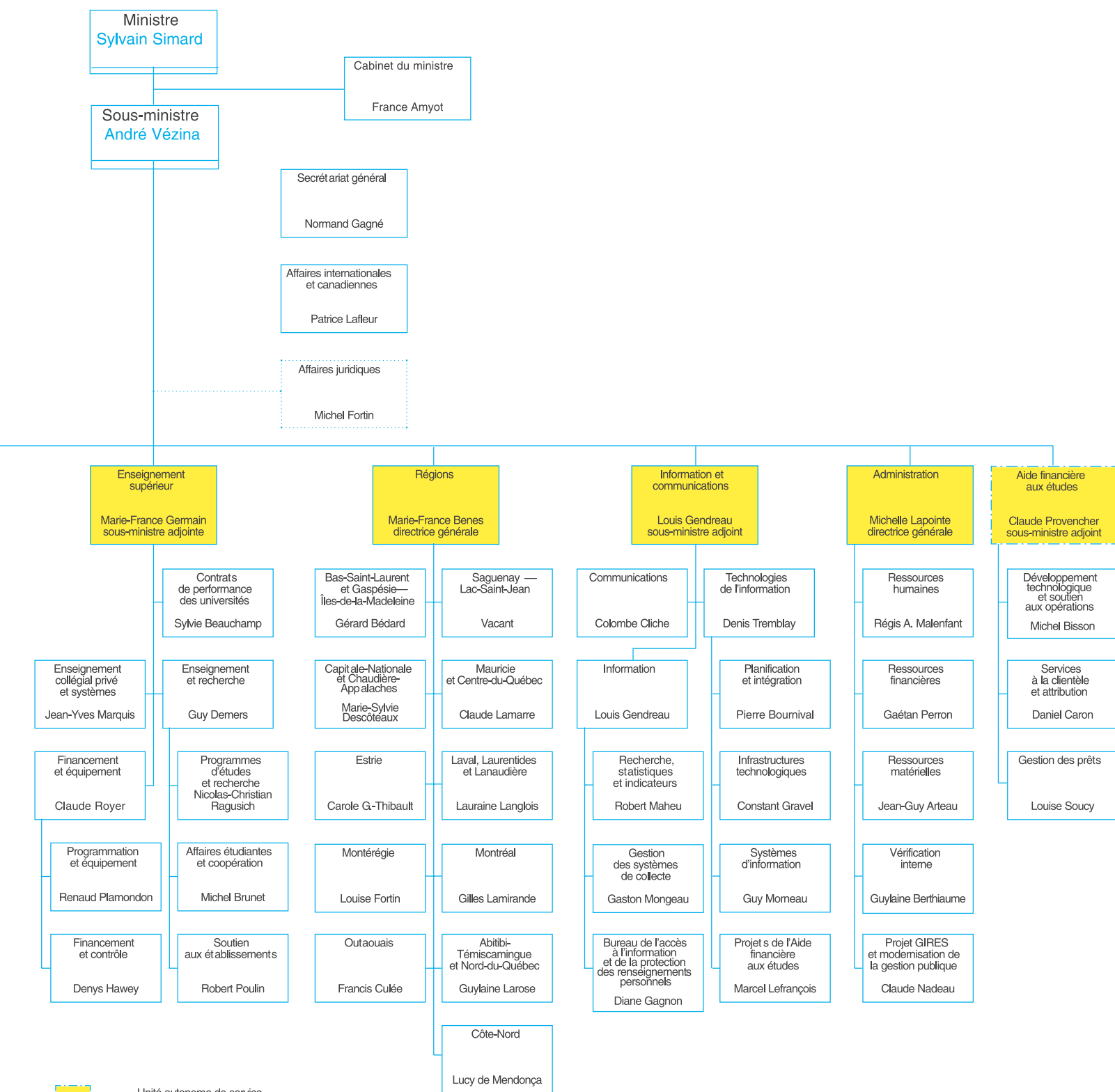
Secrétariat
aux affaires religieuses
Christine Cadrin-Pelletier

Droits de recours
(aide financière
aux études)
Pierre Martin



André Vézina

André Vézina, sous-ministre
31 mars 2003



 — Unité autonome de service
 — Relève du ministère de la Justice
 p. i. : p ar intérim

ANNEXE 2

LISTE DES CHAMPS D'ENSEIGNEMENT

LISTE DES CHAMPS D'ENSEIGNEMENT

Champ 1

L'enseignement au préscolaire, au niveau primaire et au niveau secondaire auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Champ 2

L'enseignement dans les classes du préscolaire, autre que celui prévu aux champs d'enseignement 1, 5, 6 et 7.

Champ 3

L'enseignement dans les classes du niveau primaire autre que celui prévu aux champs d'enseignement 1, 4, 5, 6 et 7.

Champ 4

L'enseignement de la spécialité ANGLAIS dans les classes du niveau primaire.

Champ 5

L'enseignement de la spécialité ÉDUCATION PHYSIQUE dans les classes du préscolaire et du niveau primaire.

Champ 6

L'enseignement de la spécialité MUSIQUE dans les classes du préscolaire et du niveau primaire.

Champ 7

L'enseignement de la spécialité ARTS PLASTIQUES dans les classes du préscolaire et du niveau primaire.

Champ 8

L'enseignement des cours de formation générale de LANGUE SECONDE ANGLAIS au niveau secondaire.

Champ 9

L'enseignement des cours de formation générale en ÉDUCATION PHYSIQUE au niveau secondaire.

Champ 10

L'enseignement des cours de formation générale en MUSIQUE au niveau secondaire.

Champ 11

L'enseignement des cours de formation générale en ARTS PLASTIQUES au niveau secondaire.

Champ 12

L'enseignement des cours de formation générale de FRANÇAIS, langue d'enseignement, au niveau secondaire.

Champ 13

L'enseignement des cours de formation générale en MATHÉMATIQUES et en SCIENCES au niveau secondaire.

Champ 14

L'enseignement des cours de formation générale en RELIGION ou en MORALE et des cours de FORMATION PERSONNELLE ET SOCIALE au niveau secondaire.

Champ 15

L'enseignement des cours de formation générale en ÉCONOMIE FAMILIALE au niveau secondaire.

Champ 16

L'enseignement des cours de formation générale en INITIATION À LA TECHNOLOGIE et en CONNAISSANCE DU MONDE DU TRAVAIL au niveau secondaire.

Champ 17

L'enseignement des cours de formation générale en SCIENCES HUMAINES au niveau secondaire.

Champ 18

L'enseignement des cours de formation générale en INFORMATIQUE au niveau secondaire.

Champ 19

L'enseignement des cours de formation générale au niveau secondaire, autres que les cours déjà identifiés comme appartenant aux champs 8 à 18 et les activités étudiantes au niveau secondaire.

Champ 20

L'enseignement dans les classes d'accueil et dans les classes de soutien linguistique pour les immigrantes ou pour les immigrants.

Champ 21

La suppléance régulière.

ANNEXE 3A

RÈGLES DE FORMATION DES GROUPES D'ÉLÈVES

RÈGLES DE FORMATION DES GROUPES D'ÉLÈVES

Au préscolaire, le maximum et la moyenne d'élèves par groupe sont :

	Moy.	Max.
A) Pour les groupes ordinaires		
1. pour les cours destinés aux élèves des classes du préscolaire quatre (4) ans :	15	18
2. pour les cours destinés aux élèves des classes du préscolaire cinq (5) ans :	20*	22*
B) Pour les groupes d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage :		
1. pour les cours destinés aux élèves des classes spéciales du préscolaire cinq (5) ans présentant des troubles de comportement :	8	10
C) Pour les groupes d'élèves handicapés:		
1. pour les cours destinés à l'ensemble des élèves des classes spéciales du préscolaire cinq (5) ans identifiés handicapés en raison d'une déficience motrice légère, organique ou d'une déficience langagière :	10	12
1.1 pour les cours destinés aux élèves des classes spéciales du préscolaire cinq (5) ans identifiés handicapés en raison d'une déficience langagière :	8	12
2. pour les cours destinés aux élèves des classes spéciales du préscolaire cinq (5) ans identifiés handicapés en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à profonde ou en raison de troubles sévères du développement :	6	8
3. pour les cours destinés aux élèves des classes spéciales du préscolaire cinq (5) ans identifiés handicapés en raison d'une déficience physique grave :	6	8
D) Pour les groupes des classes d'accueil et des classes de soutien linguistique :		
pour les cours destinés aux élèves du préscolaire des classes d'accueil et des classes de soutien linguistique :	15	18

Au niveau primaire, le maximum et la moyenne d'élèves par groupe sont:

	Moy.	Max.
A) Pour les groupes ordinaires		
1. pour les cours destinés aux élèves de la première année du niveau primaire :	23*	25*
2. pour les cours destinés aux élèves de la deuxième année et de la troisième année du niveau primaire :	25*	27*
3. pour les cours destinés aux élèves des autres années du niveau primaire :	27	29

* Sous réserve de l'annexe 5B de ce document.

B) Pour les groupes d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage		
1. pour les cours destinés à l'ensemble des élèves à risque des classes spéciales du niveau primaire:.....	12	16
1.1 pour les cours destinés aux élèves à risque des classes spéciales de niveau primaire présentant des troubles de comportement	10	12
2. pour les cours destinés aux élèves des classes spéciales identifiés comme élèves ayant des troubles graves de comportement associés à une déficience psychosociale	7	9

C) Pour les groupes d'élèves handicapés:		
1. pour les cours destinés à l'ensemble des élèves des classes spéciales du niveau primaire identifiés handicapés en raison d'une déficience motrice légère, organique ou une déficience langagière:.....	12	14
1.1 pour les cours destinés aux élèves des classes spéciales du niveau primaire identifiés handicapés en raison d'une déficience langagière:	10	14
2. pour les cours destinés aux élèves des classes spéciales du niveau primaire identifiés handicapés en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à profonde, ou en raison de troubles sévères du développement:.....	7	9
3. pour les cours destinés aux élèves des classes spéciales du niveau primaire identifiés handicapés en raison d'une déficience physique grave:	7	9

D) Pour les groupes des classes d'accueil et des classes de soutien linguistique :		
pour les cours destinés aux élèves des classes d'accueil et des classes de soutien linguistique du niveau primaire :	16	19

Au niveau secondaire, le maximum et la moyenne d'élèves par groupe sont:

Moy. Max.

A) Pour les groupes ordinaires		
1. pour les cours de formation générale de la 1 ^{ère} à la 5 ^e secondaire mais à l'exception des cours visés aux sous-paragraphe 2) et 3) suivants :	30	32
2. pour les cours d'exploration technique (ou d'exploration professionnelle) de 3 ^e , 4 ^e ou 5 ^e secondaire, les cours d'initiation à la technologie et les cours d'économie familiale :.....	20	23
3. pour les cours destinés aux élèves en cheminement particulier de formation de type temporaire :	18	20

B) Pour les groupes d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

1. pour les cours destinés à l'ensemble des élèves à risque des classes spéciales du niveau secondaire :	16	20
1.1 pour les cours destinés aux élèves à risque des classes spéciales présentant des troubles de comportement :	12	14
2. pour les cours destinés aux élèves des classes spéciales du niveau secondaire identifiés comme ayant des troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale :	9	11

C) Pour les groupes d'élèves handicapés:

1. pour les cours destinés à l'ensemble des élèves des classes spéciales du niveau secondaire identifiés handicapés en raison d'une déficience motrice légère, organique ou d'une déficience langagière :	15	17
1.1 pour les cours destinés aux élèves des classes spéciales du niveau secondaire identifiés handicapés en raison d'une déficience langagière :	13	17
2. pour les cours destinés aux élèves des classes spéciales du niveau secondaire identifiés handicapés en raison d'une déficience intellectuelle moyenne à profonde ou de troubles sévères du développement :	9	11
3. pour les cours destinés aux élèves des classes spéciales du niveau secondaire identifiés handicapés en raison d'une déficience physique grave :	9	11

D) Pour les groupes des classes d'accueil et des classes de soutien linguistique :

pour les cours d'un programme de formation générale de la 1 ^{ère} à la 5 ^e secondaire destinés aux élèves des classes d'accueil et des classes de soutien linguistique	16	19
--	----	----

Source : Article 8-8.02 de l'Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones et la Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente (2000-2002).

ANNEXE 3B

ENTENTE PORTANT SUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

ENTENTE PORTANT SUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Attendu l'importance d'investir dans la réussite éducative des élèves;

Attendu que les études démontrent l'importance d'agir dès le préscolaire et le début du primaire;

Attendu la nouvelle politique touchant les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA);

Attendu les dispositions de la présente entente;

Attendu la décision du ministre de l'Éducation annoncée le 21 décembre 1999 d'ajouter des ressources enseignantes;

Attendu la nécessité d'évaluer un tel programme d'investissement;

Les parties conviennent de ce qui suit:

1. À compter de l'année scolaire 2000-2001, les règles de formation de groupes d'élèves suivantes s'appliquent:

Année scolaire	Clientèle	Moyenne	Maximum
À compter de 2000-2001	Préscolaire 5 ans - en milieux défavorisés	18	20
À compter de 2001-2002	Préscolaire 5 ans	18	20
	Première année du primaire - en milieux défavorisés	18	20
À compter de 2002-2003	Première année du primaire - ailleurs qu'en milieux défavorisés	20	22
	Deuxième année du primaire - en milieux défavorisés	18	20
À compter de 2003-2004	Deuxième année du primaire – ailleurs qu'en milieux défavorisés	22	24

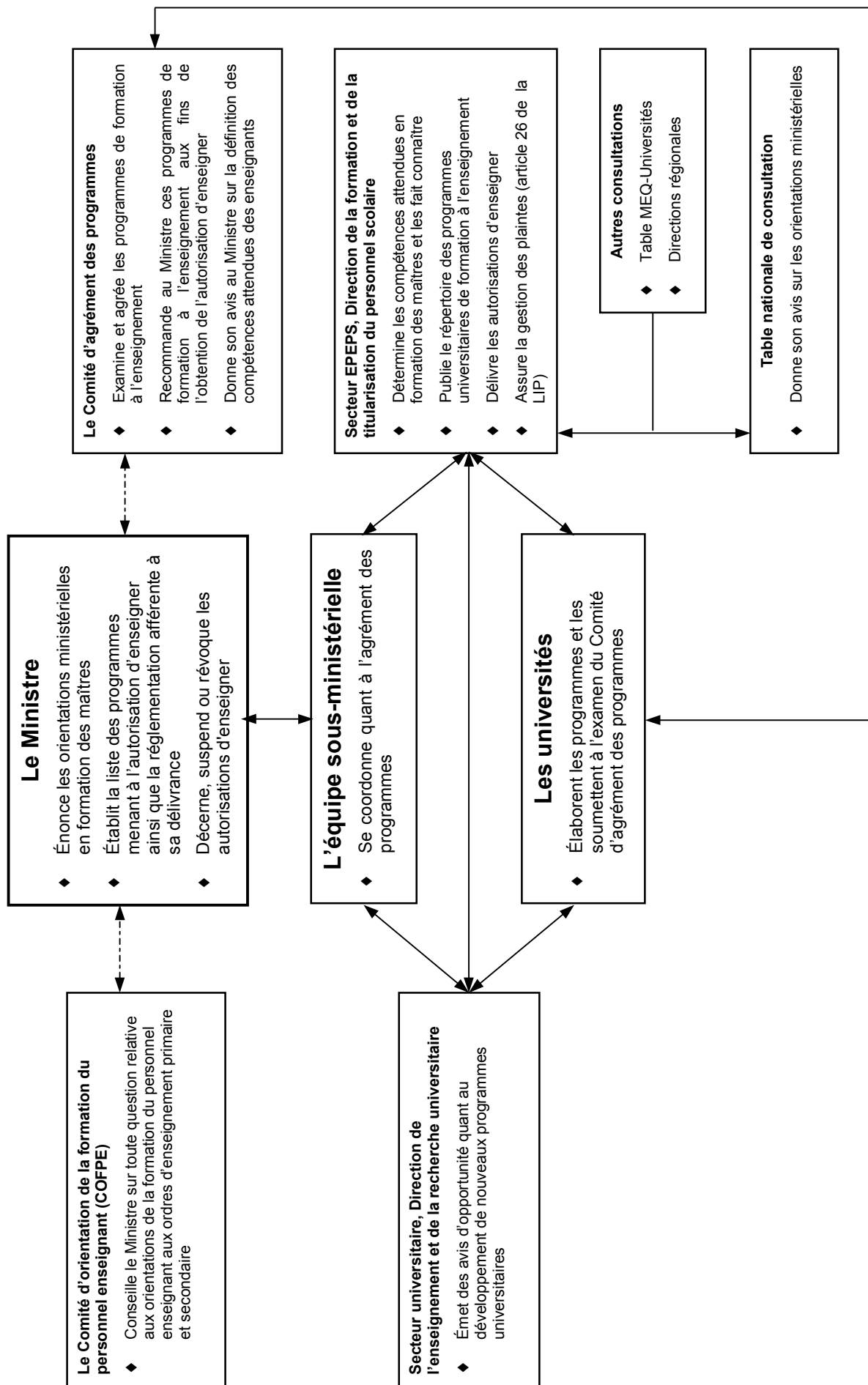
2. Périodiquement, le Ministère en collaboration avec les commissions scolaires, procédera à l'évaluation des résultats obtenus. Au cours de l'année scolaire 2007-2008, le rapport final d'évaluation incluant les recommandations sera déposé aux commissions scolaires et à la partie syndicale.
3. Les parties se rencontreront pour analyser les résultats et discuter des suites appropriées. L'évaluation finale des résultats obtenus permettra au Ministère de décider si, à compter de l'année scolaire 2008-2009, les mesures ci-dessus seront prolongées, avec ou sans modifications.
4. Durant la période d'application du programme, ces règles de formation de groupes ont préséance sur celles prévues au deuxième alinéa du paragraphe A) de la clause 8-8.02 ainsi qu'au premier alinéa et au deuxième alinéa du paragraphe A) de la clause 8-8.03.

Source : *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones et la Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente (Convention collective 2000-2002).*

ANNEXE 4

RESPONSABILITÉS DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

RESPONSABILITÉS DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION : FORMATION INITIALE ET TITULARISATION



ANNEXE 5

CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT

CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT DES ÉCOLES

FONCTIONS ET POUVOIRS (Loi sur l'instruction publique)

ASPECTS GÉNÉRAUX	CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT (CE)	DIRECTEUR, DIRECTRICE DE L'ÉCOLE	MEMBRES DU PERSONNEL	COMMISSION SCOLAIRE (CS)
Projet éducatif (orientations et objectifs pour améliorer la réussite des élèves (art. 37))	Analyse la situation de l'école L'adopte et voit à sa réalisation et à son évaluation périodique (art. 74) Peut déterminer des actions pour valoriser ces orientations et les intégrer dans la vie de l'école (art. 37) Le rend public (art. 83)	Coordonne l'analyse de la situation de l'école, l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif (art. 96.13)	Y participent (art. 74)	S'assure que chaque école s'est dotée d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite (art. 221.1) Favorise sa mise en œuvre par un plan de réussite (art. 218)
Plan de réussite	L'approuve ainsi que son actualisation (art. 75) Le rend public (art. 83)	En coordonne l'élaboration, la révision et l'actualisation (art. 96.13) Le propose ainsi que son actualisation (art. 75)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités établies... (art. 77)	
Reddition de comptes	Rend compte annuellement de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite (art. 83) S'assure qu'est rédigé, de manière claire et accessible, le document expliquant le projet éducatif et faisant état de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite distribué aux parents et aux membres du personnel de l'école (art. 83)			Informe la population de son territoire des services éducatifs et culturels qu'elle offre et lui rend compte de leur qualité (art. 220) Rend publics son plan stratégique et son plan actualisé (art. 209.1) Rend compte à la population de son territoire de la réalisation de son plan stratégique (art. 220)
Règles de conduite et mesures de sécurité	Les approuve (art. 76)	S'assure de leur élaboration (art. 96.13) Les propose (art. 76)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités établies... (art. 77)	
Rapport annuel des activités	Le prépare, l'adopte et en transmet une copie à la commission scolaire (art. 82)			

ASPECTS GÉNÉRAUX	CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT (CE)	DIRECTEUR, DIRECTRICE DE L'ÉCOLE	MEMBRES DU PERSONNEL	COMMISSION SCOLAIRE (CS)
Services offerts par l'école	En informe les parents et la communauté que dessert l'école et leur rend compte de leur qualité (art. 83) Est consulté (art. 79)			Consulte et décide (art. 40 et 217)
Modification ou révocation de l'acte d'établissement	Est consulté (art. 79)			Consulte et nomme (art. 79, 96.8 et 217)
Critères de sélection du directeur de l'école	Est consulté (art. 79)			
Questions ou sujets relatifs à la bonne marche de l'école ou à une meilleure organisation des services dispensés par la commission scolaire	Donne son avis à la commission scolaire (art. 78)			
Modalités d'application du régime pédagogique	Les approuve (art. 84)	S'assure de leur élaboration (art. 96.13) Les propose (art. 84)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités de participation établies... * (art. 89)	S'assure de l'application du régime pédagogique (art. 222)
Orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des objectifs et contenus indicatifs des programmes	Les approuve (art. 85)	S'assure de leur élaboration (art. 96.13) Les propose (art. 85)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités de participation établies... * (art. 89)	S'assure de l'application des programmes d'études établis par le ministre (art. 222.1)
Temps alloué à chaque matière	L'approuve (art. 86)	S'assure de l'élaboration d'une proposition (art. 96.13) La propose (art. 86)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités de participation établies... * (art. 89)	
Programmes d'études locaux	En est informé	Les approuve (art. 96.15)	Les proposent* (art. 96.15)	
Critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques	En est informé	Les approuve (art. 96.15)	Les proposent* (art. 96.15)	
Choix des manuels scolaires et du matériel didactique	Est consulté En est informé	Consulte le CE et approuve le choix (art. 96.15)	Proposent des manuels et du matériel didactique* (art. 96.15)	S'assure que pour l'enseignement des programmes d'études établis par le ministre, l'école ne se sert que des manuels et du matériel approuvés par le ministre (art. 230)

* Membres du personnel concernés

ASPECTS GÉNÉRAUX	CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT (CE)	DIRECTEUR, DIRECTRICE DE L'ÉCOLE	MEMBRES DU PERSONNEL	COMMISSION SCOLAIRE (CS)
Normes et modalités d'évaluation	En est informé	Les approuve (art. 96.15)	Les proposent* (art. 96.15)	S'assure que l'école évalue les apprentissages et applique les épreuves imposées par le ministre (art. 231) Peut imposer des épreuves internes à la fin de chaque cycle du primaire et du premier cycle du secondaire (art. 231)
Règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire, sans réserve de celles prescrites au régime pédagogique	En est informé	Les approuve (art. 96.15)	Les proposent* (art. 96.15)	Établit les règles relatives au passage du primaire au secondaire et à celui du 1 ^{er} au 2 ^e cycle du secondaire sans réserve de celles prescrites au régime pédagogique (art. 233)
Programmation des activités éducatives qui nécessitent un changement aux heures d'entrée et de sortie quotidiennes des élèves ou un déplacement à l'extérieur des locaux de l'école	L'approuve (art. 87)	S'assure de son élaboration (art. 96.13) La propose (art. 87)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités de participation établies... (art. 89)	
Mise en œuvre des programmes des services complémentaires et particuliers	L'approuve (art. 88)	S'assure de son élaboration (art. 96.13) La propose (art. 88)	La proposition est élaborée avec leur participation, selon les modalités de participation établies... (art. 89)	Établit les programmes (art. 224)
Critères d'inscription des élèves	En est informé (art. 239)			Les transmet au CE au moins 15 jours avant le début de la période d'inscription (art. 239)
Utilisation des locaux ou immeubles	L'approuve (art. 93)	La propose (art. 93)		L'autorise si l'entente est de plus d'un an (art. 93)
Dons et contributions	Peut solliciter et recevoir un don ou une contribution et surveille l'administration du fonds (art. 94)			Crée un fonds à destination spéciale et tient des livres et comptes séparés (art. 94)

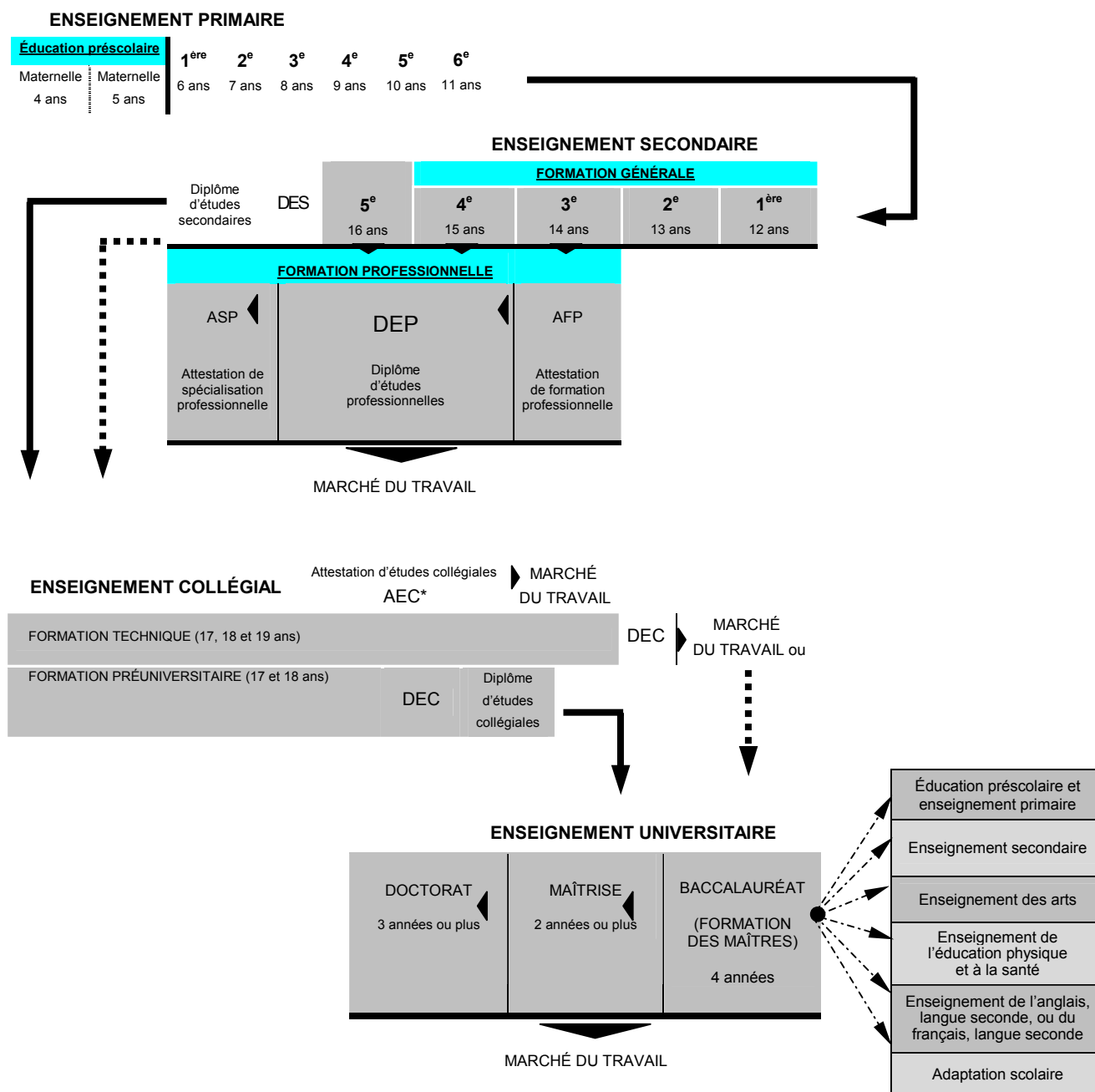
* Membres du personnel concernés

ASPECTS GÉNÉRAUX	CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT (CE)	DIRECTEUR, DIRECTRICE DE L'ÉCOLE	MEMBRES DU PERSONNEL	COMMISSION SCOLAIRE (CS)
Budget annuel de l'école	L'adopte (art. 95)	Le prépare Le soumet au CE En assure l'administration En rend compte au CE (art. 96.24)		Répartit les ressources entre les écoles (art. 275) L'approuve (art. 276)
Besoins de l'école relatifs aux biens et services et aux locaux ou immeubles	Est consulté (art. 96.22)	Consulte le CE et fait part à la CS des besoins de l'école (art. 96.22)		
Services extra scolaires	Peut les organiser (art. 90) Peut conclure un contrat au nom de la commission scolaire, après lui avoir soumis le projet de contrat (art. 91)			Peut indiquer son désaccord (art. 91)
Surveillance le midi	Convient des modalités avec la commission scolaire (art. 292)			Assure la surveillance le midi après avoir convenu des modalités avec le CE et aux conditions financières qu'elle peut déterminer (art. 292)
Services de garde en milieu scolaire	Peut en demander (art. 256) Convient des modalités d'organisation avec la CS (art. 256)			Doit en assurer (art. 256)

ANNEXE 6

FORMATION DES MAÎTRES DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE AU QUÉBEC

FORMATION DES MAÎTRES DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE AU QUÉBEC*



* L'organisation du système scolaire est la même pour les anglophones et pour les francophones.

ANNEXE 7

AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

AGRÈMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Introduction

Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) a été créé en 1992, mais ce n'est qu'en 1998 que son mandat et son fonctionnement ont été officiellement enchâssés dans la *Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q., c. I-13.3.). Le CAPFE agrée les programmes de formation à l'enseignement développés par les universités à la suite de la publication d'orientations ministérielles en formation du personnel enseignant.

Avec la publication de nouvelles orientations en 2001, tant pour l'enseignement général que pour l'enseignement professionnel⁶³, le CAPFE a rappelé tous les programmes et, à la demande du ministre de l'Éducation, a invité les universités à en soumettre de nouveaux aux fins d'agrément.

Mandat et composition du CAPFE

Relevant du ministre de l'Éducation, le CAPFE a pour mission de le conseiller sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement au primaire et au secondaire. Pour l'exercice de sa mission, le CAPFE :

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

Le CAPFE est composé de neuf membres nommés par le ministre après consultation des organismes intéressés :

1. le président, qui est, en alternance, un membre du personnel professionnel de l'enseignement et une personne du milieu de l'enseignement universitaire;
2. trois membres sont enseignants au primaire ou au secondaire;
3. un membre est membre du personnel professionnel;
4. trois membres sont enseignants à l'enseignement universitaire;
5. un membre est choisi parmi les personnes du milieu de l'enseignement universitaire qui ont une expérience du milieu préscolaire, primaire ou secondaire.

Au moins deux de ces membres sont représentatifs du milieu de l'enseignement en anglais. En outre, le ministre peut nommer deux membres adjoints, l'un choisi parmi les employés du ministère de l'Éducation, l'autre parmi le personnel d'encadrement des commissions scolaires. Un secrétaire-coordonnateur assure la gestion courante des opérations et des travaux du CAPFE.

⁶³ *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (2001).
La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles (2001).

Processus d'agrément

Un programme est agréé s'il est conforme aux orientations et aux compétences professionnelles déterminées par le ministre de l'Éducation. Le CAPFE doit assurer le ministre que le programme satisfait aux exigences ministérielles. Le processus d'étude et d'analyse d'un programme comprend plusieurs étapes.

Lors de la première étape, l'analyse sommaire, certains critères fondamentaux sont évalués, notamment la conformité du programme avec le profil de sortie, la distribution des crédits, les stages en enseignement, le traitement des compétences et les moyens pour assurer l'atteinte de la compétence langagière. À la suite de cette analyse sommaire, le CAPFE peut délivrer une autorisation provisoire de démarrage du programme pour une année universitaire donnée.

La deuxième étape, l'analyse détaillée, se divise en deux phases. La première est une analyse descriptive du programme visant notamment à confirmer la conformité du profil de sortie, les objectifs du programme, la structure et les activités pédagogiques, les stages, les ressources pédagogiques et les conditions de réalisation (bibliothèque, didacthèque, laboratoires, ateliers, parc informatique, etc.). Lors de la deuxième phase, le CAPFE effectue une analyse des moyens proposés par l'université pour atteindre les niveaux attendus de chacune des compétences. À la suite de l'analyse détaillée, le CAPFE peut soumettre une liste de questions à l'université et remplacer l'autorisation provisoire délivrée précédemment par une autorisation de démarrage du programme. Sur réception des réponses aux questions posées à l'université, le CAPFE les étudie et il peut ensuite soit soumettre une nouvelle liste de questions à l'établissement ou agréer le programme. L'agrément qui sera accordé à l'université sera revu lors d'une visite ultérieure de l'établissement.

La troisième étape est la visite de l'université par le CAPFE, au cours de laquelle il y a rencontre de tous les intervenants participant au programme (vice-recteur, doyen, directeur de programme, professeurs, chargés de cours, enseignants associés, étudiants, représentants des commissions scolaires, finissants, etc.). Le CAPFE vérifie le déploiement réel du programme en relation avec les orientations ainsi que les moyens retenus pour atteindre les compétences professionnelles. Il s'assure également que les conditions de réalisation du programme sont adéquates : les ressources de la bibliothèque et de la didacthèque, les ressources professorales, les laboratoires, le parc informatique, les ateliers, etc. À la suite de cette visite, le CAPFE prolonge l'agrément du programme, et ce, jusqu'à une prochaine visite. Cette prolongation peut être accompagnée de conditions ou d'aspects à surveiller. Dans de rares cas, le CAPFE peut suspendre ou révoquer l'agrément.

Conclusion

Plus ample information sur le CAPFE, ses activités et les programmes agréés peut être obtenue en consultant le site Web, à l'adresse www.capfe.gouv.qc.ca, ou en communiquant avec le secrétaire-coordonnateur, à l'adresse suivante :

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

Édifice Marie-Guyart, 28^e étage

1035, rue De La Chevrotière

Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : (418) 528-0717

Télécopieur : (418) 644-3859

Courriel : capfe@meq.gouv.qc.ca

réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > i
> accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autor
> harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > ci
égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > so
imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > ac
implication > créativité > idées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > pa
initiative > responsabilité > implication > créativité > idées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > acc
encouragement > initiative > responsabilité > implication > créativité > idées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie
encadrement > encouragement > initiative > responsabilité > implication > créativité > idées > imagination > égalité des chances > équil
communication > reconnaissance > cheminement > encadrement > encouragement > initiative > responsabilité > implication > créativité > idées > imagi
stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminement > encadrement > encouragement > initiative > responsabilité > implication
effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminement > encadrement > encouragement > initiative > respon
apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > cheminement > encadrement > encourag
accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance > chemineme
valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > communication > reconnaissance
réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > prévention > commu
accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen > effort > autonomie > stimulation > i
harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > valorisation > accompagnement > soutien > apprentissage > citoyen >
égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnement > soutien > apprei
ées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > valorisation > accompagnem
implication > créativité > idées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > participation > vale
responsabilité > implication > créativité > idées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > accomplissement > réussite > pa
encouragement > initiative > responsabilité > implication > créativité > idées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie > respect > acc
cadrement > encouragement > initiative > responsabilité > implication > créativité > idées > imagination > égalité des chances > équilibre > harmonie

www.meq.gouv.qc.ca