


**Comité-conseil
sur la formation
du personnel enseignant**

La formation
en milieu de pratique

De nouveaux horizons à explorer

Avis au sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire
et à l'enseignement primaire et secondaire

Québec 

**Comité-conseil
sur la formation
du personnel enseignant**

La formation
en milieu de pratique

De nouveaux horizons à explorer

Avis au sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire
et à l'enseignement primaire et secondaire

Le présent avis a été préparé en étroite collaboration avec les membres du Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant par Joce-Lyne Biron.

Il a été adopté le 9 juin 2006.

Le Comité-conseil tient à remercier les personnes et les groupes qui lui ont permis d'alimenter sa réflexion.

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

La reproduction de l'avis est autorisée à la condition d'en mentionner la source.

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) est devenu le Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant le 18 mai 2006.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006 — 06-00233

ISBN 2-550-47454-6 (PDF)
ISBN 978-2-550-47454-8

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2006

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 REFORMULATION DES CRITÈRES DE SÉLECTION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS	3
1.1 Premier critère : « Avoir choisi d’être enseignante ou enseignant associé »	3
1.2 Deuxième critère : « Posséder un brevet d’enseignement et au moins cinq ans d’expérience »	4
1.2.1 Le brevet d’enseignement	4
1.2.2 L’expérience dans l’enseignement : une condition essentielle à remplir	5
1.3 Troisième critère : « Posséder des compétences reconnues par son milieu, en pédagogie, dans les contenus à enseigner et dans les didactiques reliées à ces contenus »	6
1.4 Quatrième critère : « Être capable d’observation, d’analyse et de réflexion critique eu égard aux pratiques pédagogiques et démontrer une ouverture d’esprit permettant l’innovation et la créativité »	7
1.5 Cinquième critère : « Avoir fait preuve d’esprit d’équipe et d’une sensibilité manifeste à la vie de l’école »	7
1.6 Sixième critère : « Accepter de recevoir, par l’intermédiaire de l’université, une formation particulière ou posséder une connaissance jugée suffisante en matière de supervision professionnelle »	8
1.6.1 Responsabilités à assumer	8
1.6.2 Engagement personnel dans une démarche de formation continue : une exigence de l’accompagnement de stagiaires	9
1.6.3 Constats	11
1.6.4 Responsabilité du Comité d’agrément des programmes de formation à l’enseignement (CAPFE)	12
1.6.5 Budget pour la formation	13
1.7 Référentiel de compétences pour l’accompagnement de stagiaires	14
CHAPITRE 2 DIVERSIFICATION DES FORMULES OU DES MODALITÉS DE STAGES	19
2.1 Initiatives prometteuses	19
2.1.1 Accompagner un stage en dyade en coopération	19
2.1.2 Diversifier les milieux de stages	20
2.1.3 Rendre possible la logique d’inversion de l’offre et de la demande de stages lorsque la structure organisationnelle le permet	23
CHAPITRE 3 ÉLARGISSEMENT DU BASSIN DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS	25
3.1 Responsabiliser tous les acteurs de la formation en milieu de pratique	25
3.1.1 Solliciter plus largement les milieux scolaires	25
3.1.2 Accentuer la concertation entre les universités et les milieux scolaires	26
3.1.3 Responsabiliser les universités	26
3.1.4 Conscientiser les directions d’établissement	27

3.2	Valoriser la fonction de coformation de la relève enseignante.....	28
3.2.1	Rapprocher l'université du milieu scolaire et le milieu scolaire de l'université.....	28
3.2.2	Valoriser la recherche en milieu scolaire.....	29
3.2.3	Associer démarche de formation continue et développement de l'identité professionnelle : une question d'éthique	30
3.2.4	Reconnaître officiellement et de façon tangible l'expertise enseignante...30	
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION D'ÉLÉMENTS POUR UNE RÉFLEXION COMPLÉMENTAIRE.....		33
CONCLUSION.....		37
ANNEXE 1		39
Membres du Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant		
ANNEXE 2		41
Note de M ^{me} Sylvie Turcotte, directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire		
ANNEXE 3		43
Cheminement de l'enseignante ou de l'enseignant associé		
BIBLIOGRAPHIE.....		45

Introduction

Dans son dernier avis, intitulé *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*¹, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) a formulé des recommandations² portant sur l'exigence d'une révision des critères de sélection des enseignantes et des enseignants associés établis dans le document *La formation à l'enseignement : les stages*³, notamment l'obligation de formation continue assortie d'un processus de reconnaissance des acquis expérientiels et des acquis de formation.

Le COFPE estimait qu'une mise à jour ou une clarification s'imposait pour répondre aux besoins de formation de la relève enseignante compte tenu de l'évolution de la profession enseignante et de la société québécoise ainsi que de l'impératif de réussite scolaire et éducative.

C'est dans cette optique que le Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant — qui a succédé au COFPE à la suite de l'abrogation de l'article 477.16 de la Loi sur l'instruction publique et de l'adoption de la Loi sur l'abolition de certains organismes publics et le transfert de responsabilités administratives, en décembre 2005 — a accompli le premier volet du mandat que le COFPE avait reçu, le 25 août 2005, soit :

documenter davantage certains aspects permettant de proposer les critères de sélection des enseignantes et enseignants associés les plus appropriés aux responsabilités de ces personnes tout en tenant compte des diverses contraintes rencontrées⁴.

Il s'agissait, en quelque sorte, d'approfondir la recommandation que le COFPE avait adressée au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans l'avis susmentionné, à savoir :

revoir et rehausser les critères énoncés en 1994 pour la sélection des enseignantes et des enseignants associés et s'assurer de leur application par les milieux scolaires et universitaires afin de prendre en considération le renouveau pédagogique, les orientations ministérielles de 2001 pour la formation à l'enseignement ainsi que les changements qui ont marqué les milieux scolaires depuis une décennie, afin d'améliorer la qualité de la formation en milieu de pratique⁵.

Plusieurs acteurs de la formation à l'enseignement sont portés à croire qu'un rehaussement des critères de sélection aurait comme conséquence, en contexte de renouvellement et de rajeunissement du personnel enseignant, de diminuer le nombre d'enseignants⁶ qui seront intéressés par la fonction d'accompagnement de stagiaires ou qui satisferont à des critères resserrés.

Le Comité-conseil ne souscrit pas d'emblée à cette hypothèse, d'autant plus qu'il lui semble que la question doit être examinée, dans une perspective à plus long terme, lorsque la « pénurie » éventuelle ou appréhendée sera chose du passé.

Aussi, dans un second volet, se propose-t-il, ainsi que l'y invitait la même note du 25 août 2005, de

réfléchir à la pertinence de proposer des solutions alternatives au modèle « un enseignant associé et un stagiaire », dans la mesure où les critères de sélection de ces personnes seraient de nature à en diminuer le nombre⁷.

Dans le premier chapitre de son avis, qui porte sur l'objet principal à l'étude, le Comité-conseil examine les critères de sélection édictés dans le document *La formation à l'enseignement : les*

stages, publié en 1994. Dans le deuxième chapitre, il aborde la question de la diversification des formules ou des modalités de stages. Dans le troisième chapitre, il traite de l'élargissement du bassin des enseignantes et des enseignants associés. Dans le quatrième et dernier chapitre, il propose quelques éléments pour une réflexion complémentaire.

-
1. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE), *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, Québec, 2005, 76 p.
 2. Le COFPE recommande aux enseignantes et aux enseignants associés :
 - de s'inscrire dans une démarche de formation continue appropriée à leurs fonctions particulières d'encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement, conformément à l'article 22.6 de la Loi sur l'instruction publique. (p. 12)Le COFPE recommande aux universités, en concertation avec les organismes scolaires :
 - de s'assurer que les enseignantes et les enseignants associés qu'elles désignent sont inscrits dans une démarche de formation continue. (p. 12)Le COFPE recommande au ministre :
 - de prévoir un calendrier d'implantation d'une formation obligatoire destinée à tous les enseignants associés, formation qui doit être assortie d'un processus de reconnaissance des acquis de formation et des acquis expérimentiels, et d'y associer un financement adéquat. (p. 40)
 3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement : les stages*, Québec, 1994, p. 12.
 4. Voir l'annexe 2.
 5. *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, p. 32.
 6. Le nombre de stagiaires s'établit autour de 15 000 du côté de la formation générale (jeunes et adultes) et à environ 1000 pour ce qui est de la formation professionnelle. Dans ce dernier cas, il faut aussi prendre en considération les étudiants inscrits au certificat en enseignement professionnel, programme généralement suivi à temps partiel et pour lequel il n'y a plus d'admissions depuis septembre 2003, mais qui laisse aux étudiants qui veulent le terminer un délai pour satisfaire aux exigences de la sanction, soit jusqu'en 2008.
 7. Voir l'annexe 2.

1. Reformulation des critères de sélection des enseignantes et des enseignants associés

Le Comité-conseil reconnaît d'emblée que la majorité des enseignantes et des enseignants associés remplissent leurs fonctions de manière appropriée. Toutefois, le contexte nouveau suscité par les modifications apportées par la Loi sur l'instruction publique a accru les responsabilités des établissements d'enseignement et de leur direction. Aussi la mouvance sociale s'est répercutée à l'école et en classe. En outre, le renouveau pédagogique inscrit dans le Programme de formation de l'école québécoise exige une plus grande collégialité entre les enseignants. Tout cela a modifié les conditions d'exercice de la profession enseignante, a alourdi et complexifié le travail enseignant. Cette complexification même commande de revoir les critères retenus pour la sélection¹ des enseignantes et des enseignants associés dans le document *La formation à l'enseignement : les stages*, publié en 1994, de les clarifier, voire de les rehausser ou de les resserrer.

Dans le présent chapitre, le Comité-conseil étudie chacun de ces critères. Cela dit, les critères doivent être considérés dans leur ensemble avant de décider si un candidat à l'accompagnement de stagiaires est apte à remplir la fonction.

Rappelons que le document officiel parle de « critères essentiels dont les seuils d'admissibilité seront déterminés par chacun des milieux² ». Le Comité-conseil ne dispose pas de l'information nécessaire pour pouvoir apprécier la manière selon laquelle les seuils d'admissibilité ont été ou auraient été déterminés, voire évalués.

1.1 Premier critère : « Avoir choisi d'être enseignante ou enseignant associé³ »

De façon générale, l'enseignant se porte volontaire en faisant connaître, à la direction de son établissement, sa disponibilité ou son intérêt pour exercer la fonction, et cela, conformément à l'interprétation donnée à l'annexe XLIII de l'Entente nationale (2000-2002) :

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

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

1. la participation d'une enseignante ou d'un enseignant à l'encadrement d'une ou d'un stagiaire se fait sur une base volontaire⁴.

Cet extrait de l'Entente nationale signifie qu'un enseignant ne peut être contraint d'exercer la fonction d'enseignant associé. Pour autant, cela ne signifie pas qu'un enseignant peut imposer sa candidature ou que celle-ci sera nécessairement acceptée par la direction de son établissement et confirmée par l'université, cette dernière conservant toute latitude pour la refuser si l'enseignant ne satisfait pas à l'ensemble des critères. En effet, bien que sa désignation relève de « l'employeur scolaire, l'enseignante ou l'enseignant associé est nommé officiellement par l'université⁵ »; « l'employeur scolaire » à qui appartient la responsabilité de s'assurer que l'enseignant satisfait aux critères de sélection est la directrice ou le directeur de l'établissement d'enseignement.

Cela étant dit, le choix personnel ou volontaire de l'enseignante ou de l'enseignant associé, généralisé dans la majorité des milieux scolaires, doit continuer à être encouragé. Ce choix s'inscrit dans le cadre du « devoir » qui est fait à l'enseignant « de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière⁶ ».

Le critère « Avoir choisi d'être enseignante ou enseignant associé » pourrait être reformulé ainsi : « Se porter volontaire pour exercer la responsabilité d'enseignante ou d'enseignant associé ou accepter d'exercer cette responsabilité à l'invitation de la direction de son établissement ». Cela signifie que l'enseignant n'a peut-être pas présenté lui-même sa candidature pour la fonction d'enseignant associé, qu'il n'a peut-être pas encore développé un intérêt personnel pour l'accompagnement de stagiaires, mais qu'il l'accepte à la suite d'une proposition en ce sens que lui fait la direction de son établissement.

1.2 Deuxième critère : « Posséder un brevet d'enseignement et au moins cinq ans d'expérience⁷ »

1.2.1 Le brevet d'enseignement

Depuis l'implantation de la réforme de la formation à l'enseignement en 1994, le programme conduisant au baccalauréat en enseignement permet d'obtenir le brevet d'enseignement. À l'exception des situations prévues dans la Loi sur l'instruction publique ou au Règlement sur les autorisations d'enseigner⁸ édicté en application de l'article 456 de la loi, tous les enseignants doivent être titulaires d'un brevet d'enseignement. Étant donné le renouvellement accéléré du personnel enseignant auquel on assiste depuis plusieurs années, peu d'enseignants de la formation générale des jeunes titulaires du baccalauréat de 90 unités, et soumis au stage probatoire, n'ont pas encore rempli les conditions requises pour l'obtention du brevet d'enseignement.

À l'exception de situations particulières ci-dessous mentionnées, une université ne doit pas confier l'accompagnement d'un stagiaire à un enseignant qui n'est pas titulaire d'un brevet d'enseignement. Elle ne doit, d'aucune manière, accepter qu'un stagiaire soit encadré par une personne engagée comme enseignant, dans une situation exceptionnelle, par une commission scolaire, selon les dispositions de l'article 25 de la Loi sur l'instruction publique⁹, et cela, même si cet enseignant compte cinq années d'expérience. Les mêmes règles doivent s'appliquer à l'éducation des adultes.

Étant donné le mode d'insertion des enseignants au secteur de la formation professionnelle et le peu d'enseignants dans certaines spécialités à l'intérieur d'un centre de formation professionnelle, il conviendrait, et ce, pour une période transitoire, de choisir les enseignants aptes à accompagner un stagiaire — ce dernier pouvant être un collègue enseignant — en accordant la priorité selon les règles suivantes : avoir un brevet¹⁰ ou une licence d'enseignement dans la spécialité et cinq années d'expérience dans l'enseignement; être conseiller pédagogique¹¹ en enseignement professionnel avec l'assistance d'un enseignant de la spécialité; être conseiller pédagogique avec l'assistance d'un enseignant hors spécialité, dans une situation exceptionnelle de manque de personnes-ressources.

1.2.2 L'expérience dans l'enseignement : une condition essentielle à remplir

Le Comité-conseil reconnaît que de jeunes enseignants peuvent exceller dans la profession, mais l'accompagnement d'un stagiaire exige la maturité professionnelle qui vient principalement avec l'expérience du métier. Un enseignant expérimenté est plus susceptible de s'être approprié les référents (aptitudes, comportements, éthique, etc.) qui balisent la profession, de maîtriser les compétences professionnelles, y compris la différenciation pédagogique, ou d'avoir développé un dialogue pédagogique, critique et constructif avec ses collègues, ce dernier élément étant particulièrement important pour accompagner un stagiaire et agir comme formateur « associé » à l'université, pour ne citer que quelques composantes de la profession enseignante.

Le nombre d'années d'expérience n'assure pas que l'enseignant ait développé les compétences disciplinaires, didactiques ou autres inhérentes à sa profession ni qu'il possède les qualités et les dispositions personnelles nécessaires pour l'accompagnement d'un stagiaire. Toutefois, c'est un critère objectif.

Cela étant dit, il faut miser avant tout sur la pertinence de l'expérience acquise plutôt que sur sa durée, ainsi que sur la maturité personnelle et professionnelle et l'engagement envers la profession enseignante. Il revient à la direction d'établissement de juger de la maturité des candidats à l'accompagnement de stagiaires et de leurs compétences professionnelles.

Par ailleurs, le Comité-conseil estime que la permanence ne devrait pas être une condition préalable à la fonction d'accompagnement de stagiaires.

Une dérogation au critère de l'expérience pertinente de cinq années¹² ne devrait être accordée que pour un motif incontournable, et cela, peu importe le rang du stage dans le programme de formation, lorsque les autres critères de sélection sont respectés et sur recommandation de la direction de l'établissement. Pour assurer la qualité de l'accompagnement des stagiaires, il devrait en être ainsi tant à l'enseignement primaire ou secondaire, qu'à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle.

Le cas échéant, l'autorisation subséquente de l'université doit être assortie de conditions appropriées pour soutenir l'enseignant associé et pour assurer la qualité de l'enseignement donné en classe par le stagiaire. Le Comité-conseil considère, en effet, que le défi de l'accompagnement de stagiaires - bien qu'il soit différent pour chacun des stages qu'il ne s'agit, d'aucune manière, de hiérarchiser - est aussi grand, chacun comportant ses exigences propres.

Par ailleurs, il faut préparer les enseignants qui ne satisfont pas à ce critère pour l'accompagnement des stagiaires, mais qui témoignent d'un intérêt pour cette fonction, en favorisant leur participation aux activités de formation destinées aux enseignants associés et en les encourageant à accueillir, dans leurs classes, des stagiaires pour des activités ponctuelles.

Compte tenu de l'importance des stages de 3^e et de 4^e année dans les programmes de formation à l'enseignement et des répercussions d'un échec à ce stade du programme, la responsabilité de ces stagiaires devrait être confiée, en priorité, à des enseignants associés expérimentés, qui maîtrisent le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante et qui ont assimilé leur rôle de coformateurs universitaires en milieu scolaire.

1.3 Troisième critère : « Posséder des compétences reconnues par son milieu, en pédagogie, dans les contenus à enseigner et dans les didactiques reliées à ces contenus¹³ »

Le contexte créé par l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise a suscité, dans les milieux scolaires, une offre de formations pertinentes sous la responsabilité des directions d'établissement, et cela, conformément à la Loi sur l'instruction publique. Ces formations portent notamment sur le développement ou la maîtrise, selon le cas, de compétences d'ordre disciplinaire, pédagogique et didactique. Il va sans dire que des compétences plus étendues sont attendues des enseignantes et des enseignants associés.

Les compétences professionnelles

Dans ses deux derniers avis¹⁴, le COFPE a insisté pour que le document *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*¹⁵, communément appelé « référentiel de compétences », soit largement diffusé dans les milieux scolaires pour une appropriation en vue du développement de ces compétences par tout le personnel enseignant, voire de l'inscription à des activités de formation continue pertinentes, le cas échéant.

L'enseignant associé doit non seulement avoir développé un haut niveau de maîtrise de ces compétences pour sa propre pratique pédagogique, ce qui doit pouvoir être constaté et reconnu, mais il doit comprendre le concept de compétence pour assurer, de façon appropriée, l'accompagnement des stagiaires. Ce document doit servir de référence pour l'accompagnement des stagiaires et de soutien à la communication entre les partenaires universitaires et scolaires de la formation à l'enseignement. Pour autant, le Comité-conseil est informé du fait qu'un nombre important de directions d'établissement et d'enseignants associés ne l'ont jamais lu ni n'ont reçu une formation sur son contenu.

Afin de s'assurer que le milieu scolaire est bien préparé à remplir son rôle comme milieu de pratique, et que le stagiaire est intégré dans un établissement qui lui permettra de développer toutes les facettes des compétences professionnelles, le Programme de formation de l'école québécoise et le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante doivent faire l'objet d'une clarification et d'une explicitation pour prendre en considération la diversité des contextes scolaires.

Dans les centres de formation professionnelle, la direction, le personnel enseignant et les conseillers pédagogiques doivent être davantage soutenus pour s'approprier la réforme de la formation à l'enseignement en vue de l'accompagnement de leurs stagiaires.

Dans les centres d'éducation des adultes, il faudrait prendre en considération les orientations de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue¹⁶ dont les documents, en vue de son appropriation et de son application, sont en cours d'élaboration, d'une part. Comme le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) l'a constaté lors de sa visite de suivi à l'agrément, plusieurs universités n'assurent pas encore une préparation adaptée aux exigences de l'enseignement dans ces milieux¹⁷, d'autre part.

Le Comité-conseil estime que la compétence constitue le principal critère de sélection et est liée aux exigences de la fonction d'enseignant associé. Un effort soutenu doit porter sur la concertation entre les milieux scolaires et universitaires, particulièrement dans les secteurs de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes, pour s'assurer que les enseignants

associés ont atteint un haut niveau de maîtrise des compétences attendues d'eux compte tenu de leurs responsabilités.

À cet égard, les directions d'établissement doivent s'être approprié le référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante afin d'être aptes à en faire une évaluation rigoureuse tant chez les futurs enseignants associés que chez les stagiaires, d'une part. La Table de concertation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et des Universités (TMU), en concertation avec les acteurs de la formation à l'enseignement du milieu scolaire, doit déterminer, pour chacune de ces compétences, le niveau de maîtrise que les enseignants associés doivent atteindre, d'autre part.

1.4 Quatrième critère : « Être capable d'observation, d'analyse et de réflexion critique eu égard aux pratiques pédagogiques et démontrer une ouverture d'esprit permettant l'innovation et la créativité¹⁸ »

Lors de l'implantation de la réforme de la formation à l'enseignement en 1994, le critère « Être capable d'observation, d'analyse et de réflexion critique eu égard aux pratiques pédagogiques et démontrer une ouverture d'esprit permettant l'innovation et la créativité » ne constituait pas une exigence explicitement inhérente à la profession enseignante. Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante en a fait une exigence incontournable pour la professionnalisation du travail enseignant.

Si l'on se réfère au document *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, on constate que les composantes « Échanger des idées avec des collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques¹⁹ » ainsi que « Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action²⁰ » font toutes deux partie de la compétence n° 12, à savoir : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel²¹ ».

Aussi le développement de cette compétence doit-il être pris en considération dans le perfectionnement de tout le personnel enseignant, mais plus encore pour l'enseignant associé qui doit être capable de prendre une distance critique par rapport à sa pratique professionnelle. Savoir jeter un regard critique sur sa propre pratique et pouvoir l'exprimer dans un langage approprié permet à l'enseignant associé de mieux observer la pratique de son stagiaire en vue d'alimenter ou de structurer le dialogue pédagogique avec celui-ci.

1.5 Cinquième critère : « Avoir fait preuve d'esprit d'équipe et d'une sensibilité manifeste à la vie de l'école²² »

Au moment de l'implantation de la réforme de la formation à l'enseignement en 1994, la participation des enseignants à la vie de l'établissement était généralement considérée comme la manifestation d'un engagement personnel laissé à l'appréciation de chacune et de chacun. Les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique, notamment la mise en place de structures nouvelles de participation, par exemple la constitution des conseils d'établissement, et le renouveau pédagogique suscité par le Programme de formation de l'école québécoise ont amené des changements notables dans la profession enseignante et ont fait de la collégialité une nécessité telle que la coopération avec l'équipe-école et le travail de concertation ont été retenus dans le « référentiel de compétences ». Les enseignantes et les enseignants associés doivent avoir démontré ces éléments de compétence à un niveau élevé.

Il appartient à la direction d'établissement d'examiner l'engagement concret d'un enseignant dans la vie de l'établissement avant de retenir sa candidature. Convenons que ces objets de compétences professionnelles²³ sont parfois difficilement mesurables puisqu'elles font appel à la subjectivité de la direction d'établissement et à des critères d'ordre éthique qui ne recueillent pas un large consensus en certains milieux. Toutefois, le Comité-conseil estime qu'il ne faut pas reculer devant ces difficultés; il faut plutôt se mettre résolument à la tâche pour approfondir ces questions.

1.6 Sixième critère : « Accepter de recevoir, par l'intermédiaire de l'université, une formation particulière ou posséder une connaissance jugée suffisante en matière de supervision professionnelle²⁴ »

Le document de 1994 énonce clairement que l'enseignante ou l'enseignant associé accepte

de participer activement à tout le processus de renouvellement et de valorisation de la profession. C'est pourquoi la personne qui assume cette responsabilité aura besoin d'acquérir une compétence dans la supervision professionnelle, dont les principaux aspects sont : l'intervention auprès des stagiaires, l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'évaluation de la compétence professionnelle des stagiaires²⁵.

Ce texte rattache explicitement l'obligation de formation à l'obligation de compétences professionnelles et aux responsabilités ou à l'engagement envers la profession enseignante en vue de son renouvellement. Il s'agit d'un défi très élevé. C'est dans la même optique que, dans son dernier avis²⁶, le COFPE a aussi lié la question de l'obligation de formation à l'obligation de compétence et qu'il y insistait sur la reconnaissance des acquis de formation et des acquis expérientiels. Pour ce faire, des instruments d'évaluation doivent être élaborés, validés et mis à la disposition des personnes visées.

1.6.1 Responsabilités à assumer

L'enseignant associé, comme tout enseignant, doit « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle²⁷ »; il doit aussi bénéficier de formations particulières déterminées dans « les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière²⁸ ».

Selon leurs responsabilités respectives²⁹, les universités, les organismes scolaires et les directions d'établissement doivent faciliter l'engagement personnel des enseignants associés, y compris ceux des centres de formation professionnelle et des centres d'éducation des adultes, dans une démarche de formation continue³⁰. Il peut s'agir d'activités qui rassemblent tant les acteurs du milieu scolaire que les formateurs universitaires, tels des séminaires et des colloques, que ce soit à titre de participants, de personnes-ressources ou de conférenciers, ou encore de collaborations à des projets de recherche sur la formation à l'enseignement et la profession enseignante en partenariat avec les universités, ainsi que le COFPE l'a recommandé³¹. Enfin, les enseignantes et les enseignants associés peuvent susciter, dans leurs milieux, la création de réseaux de formation par les pairs qui, eux aussi, bénéficieraient d'une association avec le milieu universitaire.

Parallèlement à l'obligation de formation continue pour les enseignants associés à laquelle les directions d'établissement doivent veiller, il leur revient aussi de réunir les conditions pour assurer le bon déroulement des stages dans leur établissement, notamment par une évaluation du travail accompli par les enseignants associés ainsi que cela était envisagé dans le document

publié en 1994³². Une telle évaluation ne semble pas être devenue une pratique courante dans les milieux scolaires.

La prestation de l'enseignant associé devrait être régulièrement examinée dans le contexte de la supervision pédagogique. Le cas échéant, la directrice ou le directeur doit conseiller l'enseignant associé en matière d'activités de formation pour corriger ses lacunes ou améliorer ses compétences.

Par ailleurs, le partenariat entre l'université, par l'intermédiaire du superviseur universitaire, et la direction d'établissement doit être davantage affirmé. À cet égard, les rôles de chacun des partenaires doivent être mieux « balisés » dans les protocoles d'entente convenus entre l'université et l'organisme scolaire ainsi que dans les cahiers administratifs et pédagogiques qui les accompagnent. Ceux-ci doivent mettre l'accent sur les conditions d'un partenariat pédagogique qui responsabilise davantage les différents acteurs du milieu scolaire.

Déjà, le document de 1994 invitait l'université et le milieu scolaire, à « s'entendre sur l'ajout de critères particuliers aux tâches attribuées à la fonction d'enseignante ou d'enseignant associé dans leur milieu³³ ». D'autres conditions ou critères pourraient donc être ajoutés pour l'accompagnement des stagiaires dans les milieux défavorisés ou dans les classes où sont intégrés plusieurs élèves handicapés et en difficulté.

Enfin, l'importance de la fonction d'enseignant associé exige que la direction de l'établissement lui accorde tout le soutien nécessaire. Si, malgré le soutien reçu, l'inaptitude d'un enseignant associé est confirmée, il est de la coresponsabilité de l'université et de la direction de mettre fin à l'exercice de la fonction.

1.6.2 Engagement personnel dans une démarche de formation continue : une exigence de l'accompagnement de stagiaires

Dans le document intitulé *La formation à l'enseignement : les stages*, le Ministère proposait que les enseignants associés suivent une formation « d'une durée variant entre 30 et 60 heures réparties tout au long de l'encadrement des stagiaires³⁴ », formation principalement axée sur la supervision professionnelle des stagiaires et donnée par les universités. Il était alors implicite que ces enseignants maîtrisaient les compétences d'ordre pédagogique, disciplinaire et didactique que doit posséder tout enseignant expérimenté. En 1994, la très grande majorité des enseignants susceptibles de s'intéresser à la fonction d'accompagnement comptaient plus de cinq années d'expérience.

Depuis, bon nombre d'acteurs du milieu scolaire ont été formés par les universités et ont développé l'expertise nécessaire pour dispenser eux-mêmes cette formation aux enseignants associés de leur milieu.

Comme le COFPE l'a expliqué longuement dans son avis intitulé *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*³⁵, la durée de la formation en vue de l'accompagnement de stagiaires doit être examinée en prenant en considération les compétences déjà attestées, les formations antérieures, les particularités du stage et du milieu de stage, etc. Conséquemment, circonscrire les contenus, les formats ou les modalités d'une formation, alors que cette responsabilité appartient aux universités, ne semble pas pertinent, particulièrement dans une perspective de valorisation de la profession enseignante et de reconnaissance de la fonction d'enseignante ou d'enseignant associé.

L'enseignante ou l'enseignant associé doit d'abord s'inscrire à la « formation de base » qui intègre l'appropriation du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante ainsi que le référentiel de compétences pour l'accompagnement de stagiaires; ce dernier devrait être élaboré en concertation interuniversitaire. S'il y a lieu, d'autres compétences peuvent s'ajouter pour l'accompagnement de stagiaires dans des milieux présentant des difficultés particulières. La durée de ces formations peut se situer entre 30 et 60 heures.

Les universités doivent s'assurer, auprès des directions d'établissement, que les enseignants associés qu'elles recommandent sont inscrits aux activités de la formation de base avant d'accepter de leur confier des stagiaires.

Les enseignants associés doivent ensuite s'engager dans une démarche de formation soutenue et valorisée par une culture de formation continue, culture encore trop peu répandue dans certains milieux scolaires, par manque de motivation intrinsèque ou de stimulant d'ordre salarial, de pertinence de la formation proposée, de conviction du personnel enseignant ou des autorités scolaires, voire de moyens budgétaires suffisants, les motifs invoqués différant selon les milieux. Pourtant, un tel engagement devrait être un incontournable pour toute enseignante associée ou tout enseignant associé³⁶ et être facilité et encouragé par la direction d'établissement.

Enfin, et même si, actuellement, cela ne semble pas être réclamé par beaucoup d'enseignants associés, le Comité-conseil considère que les universités, en partenariat avec les milieux scolaires, doivent proposer aux enseignants associés, qui le souhaitent et en remplissent les conditions, des formations autres que des activités de soutien auxquelles sont attribuées des unités d'éducation continue (UEC) qui ne sont d'aucune manière comptabilisées dans un programme de formation universitaire. Dans cette perspective, il faut que leur soient proposées des formations qualifiantes conduisant à une reconnaissance dans un programme universitaire, y compris un programme d'études de 2^e cycle. Cela contribuerait, à n'en pas douter, à valoriser la fonction d'enseignante ou d'enseignant associé et à y attirer des enseignants compétents et disposés à un engagement particulier envers la profession enseignante.

Le Comité-conseil ne retient pas l'argument selon lequel l'obligation de formation inciterait certains enseignants compétents à ne pas donner suite à une invitation de leur direction d'établissement ou à une suggestion de leurs pairs de se porter volontaires pour l'encadrement de stagiaires. À cet égard, il observe plutôt que, de façon générale, les enseignants associés, qui ont participé à des formations mises à jour, ont manifesté leur intérêt pour s'inscrire à des formations complémentaires.

Alors que la profession enseignante ne peut plus se concevoir qu'à l'intérieur d'une démarche de formation continue tout au long de la carrière, et pas seulement au cours de réformes, et bien que cela paraisse un défi énorme à relever dans certains milieux, on ne saurait plus longtemps « accepter » que des enseignants associés ou des directeurs d'établissement considèrent que l'expérience dans l'enseignement et la créativité déjà démontrée suffisent pour assurer la qualité de l'accompagnement de stagiaires.

Bien que le Comité-conseil reconnaisse qu'il ne suffit pas d'avoir suivi les formations pertinentes pour maîtriser des compétences, il n'en demeure pas moins que les sessions de formation contribuent, par les échanges d'idées, l'analyse de cas et l'expression de préoccupations qu'elles suscitent, à faire connaître la documentation, à acquérir des outils qui serviront à soutenir les stagiaires, à faire la critique de pratiques d'accompagnement de leurs

pairs, à examiner la pertinence d'adaptations à leur propre pratique, etc. C'est aussi pour les personnes visées une occasion de s'inscrire dans un réseau d'enseignants qui partagent une vision commune ou convergente de leur responsabilité de formateurs en milieu de pratique et un moyen de développer leur identité professionnelle de coformateurs de futurs enseignants³⁷. C'est là une dimension de l'éthique de la profession enseignante qui doit interpeller particulièrement les enseignantes et les enseignants associés.

Par ailleurs, le Comité-conseil estime que l'on n'a pas encore exploré suffisamment l'impact des échanges entre les participants aux sessions de formation pour une meilleure compréhension de l'articulation entre la formation donnée à l'université et la formation en milieu de pratique. À cet égard, les guides de stages ne suffisent pas pour soutenir les nouveaux enseignants associés; en effet, les universités doivent donner une formation pertinente et s'assurer, auprès des directions d'établissement, que les enseignants associés ont suivi cette formation avant que des stagiaires de 3^e et 4^e année leur soient confiés.

1.6.3 Constats

Le Comité-conseil, comme d'autres acteurs³⁸ de la formation à l'enseignement, constate que certaines universités n'ont pas encore terminé la révision de leur dispositif de formation à l'accompagnement des stagiaires, n'y ont pas intégré l'appropriation du référentiel de compétences professionnelles de 2001, n'ont pas procédé aux adaptations ou aux compléments nécessaires pour répondre aux besoins des enseignants ou aux particularités des programmes de formation à l'enseignement. Il observe aussi que la formation à la supervision professionnelle des stages n'est ni partout ni toujours offerte et que l'information sur les stages tient parfois lieu de formation.

À cet égard, les universités doivent, si ce n'est déjà fait, revoir les modalités d'organisation des activités de formation, en rendre tous les volets disponibles, sous diverses formes pour en faciliter l'accès, en faire le suivi, les évaluer et les mettre à jour périodiquement.

Le Comité-conseil est aussi informé, et la question a été abordée dans le dernier avis du COFPE, que l'allocation consentie aux organismes scolaires pour l'application de la mesure 30030 « Encadrement des stagiaires³⁹ », dont l'un des objectifs est de « soutenir la formation des maîtres associés », n'est pas nécessairement suffisante pour répondre aux besoins de formation des enseignants associés, que l'annexe XLIII de l'Entente nationale⁴⁰ est diversement interprétée, que son application n'en respecte pas toujours l'esprit, voire, qu'en certains milieux, l'allocation de stage est remise aux enseignants associés qui, pour divers motifs, ne désirent pas suivre de formation, même lorsqu'elle est disponible.

Il va de soi que les organismes scolaires et les directions d'établissement doivent assurer la disponibilité des enseignants associés pour participer assidûment aux activités de formation qui leur sont destinées.

Bien que la règle de l'obligation de formation déjà inscrite dans le document intitulé *La formation à l'enseignement : les stages* n'ait pas toujours et partout eu les suites attendues, « il y a presque unanimité à proposer que la formation à l'accompagnement des stagiaires soit obligatoire⁴¹ ». Enfin, au cours de colloques récents⁴², plusieurs acteurs de la formation à l'enseignement ont souligné l'importance de rendre la formation obligatoire.

Cibler les besoins prioritaires de formation

Parmi les difficultés souvent relevées dans l'accompagnement des stagiaires et qui justifient que même les enseignants associés expérimentés doivent s'inscrire à la formation de base et poursuivre ensuite leur formation dans une démarche de formation continue pertinente, on note des lacunes concernant l'évaluation des stagiaires, particulièrement chez les enseignants associés qui n'ont pas reçu de formation en la matière⁴³. On observe aussi des difficultés à entretenir un dialogue pédagogique efficace avec le stagiaire ou à discuter de certains aspects de son enseignement, et cela, souvent par méconnaissance du métalangage approprié ou par manque d'expérience de la réflexion sur sa propre pratique pédagogique ou d'exercice de l'autocritique. À cet égard, les universités doivent mettre l'accent sur l'évaluation des stagiaires et s'assurer du développement de l'analyse et de la pratique réflexive et critique de l'enseignement dans leur dispositif de formation à l'intention des enseignants associés.

Un autre aspect sur lequel un accent plus fort devrait être mis concerne la dimension éthique de l'enseignement. Le milieu de pratique est le lieu privilégié pour développer cette compétence : c'est au cœur de la pratique quotidienne que le jugement professionnel peut s'exercer et c'est à l'occasion des rencontres et des réunions entre les membres du personnel scolaire que peuvent émerger les conflits de valeurs et que doivent être débattues les questions éthiques. Les stagiaires doivent apprendre à agir de manière éthique et à prendre conscience des responsabilités qui leur incombent comme stagiaires et futurs enseignants. C'est principalement en milieu de pratique que les stagiaires sont amenés à porter un jugement sur leur agir au quotidien, pour le modifier à l'avenir ou l'inscrire dans leur répertoire professionnel. L'éthique, qui exige un long apprentissage, fait partie intégrante de l'identité professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant : ce n'est pas un savoir théorique.

La formation doit rendre les enseignants associés aptes à débattre de leurs valeurs professionnelles et contribuer ainsi à les aider à initier leurs stagiaires à la délibération éthique comme moyen de s'approprier des valeurs professionnelles⁴⁴ : l'enseignant associé doit aussi accompagner le stagiaire dans son propre cheminement professionnel en vue de devenir un « maître cultivé » et de pouvoir en témoigner dans son enseignement. Pour autant, de nombreux enseignants associés reconnaissent ne pas être certains de bien saisir la portée de « l'approche culturelle de l'enseignement » retenue dans les orientations officielles de 2001⁴⁵.

1.6.4 Responsabilité du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)

Au cours de la visite de suivi de l'agrément des programmes, le CAPFE examine le déploiement des programmes et des conditions de réalisation essentielles au développement approprié des compétences professionnelles, y compris dans le volet « Formation en milieu de pratique » où s'effectue l'intégration des savoirs théoriques ou des fondements de l'éducation et des savoirs d'expérience concernant la formation à l'enseignement. Le CAPFE peut alors décider de prolonger l'agrément d'un programme et, le cas échéant, poser un certain nombre de conditions que l'université doit respecter. Lorsque l'implantation et les conditions de réalisation ne permettent pas un développement approprié des compétences professionnelles, le CAPFE peut suspendre ou révoquer un agrément.

Par conséquent, étant donné l'importance de la coformation articulée par le milieu scolaire en collaboration avec l'université, la sélection des enseignantes et des enseignants associés de même que la formation qui leur est offerte constituent le point d'ancrage nécessaire à

l'expérimentation et à l'évaluation des compétences professionnelles. À cet égard, le CAPFE doit continuer à porter une attention particulière à la qualité de la formation donnée aux stagiaires par les enseignants associés dans les établissements, et cela, par une vérification rigoureuse des moyens que les milieux scolaires et universitaires se sont donnés pour la garantir : À cette fin, le CAPFE doit continuer de s'assurer :

- que les universités ont révisé leur programme de formation à l'accompagnement de stagiaires,
- que les formations ainsi révisées sont effectivement offertes et accessibles aux enseignants associés, et cela, quel que soit leur lieu de travail,
- que les universités se sont assurées, en concertation avec les milieux scolaires, que les enseignants associés possèdent les aptitudes et les compétences requises pour accompagner les stagiaires dans leurs apprentissages et qu'ils reçoivent le soutien approprié de leur direction d'établissement.

1.6.5 Budget pour la formation

Depuis l'année budgétaire 2000-2001, le Ministère a mis en place la mesure « Soutien à la formation initiale du personnel enseignant⁴⁶ » pour aider les universités à assurer un meilleur encadrement des stages. Des crédits budgétaires de 4,8 millions de dollars y sont alloués et répartis entre les établissements universitaires au prorata du nombre d'étudiants équivalents temps plein (EETP). Certains responsables de programmes de formation à l'enseignement soulignent qu'ils ne disposent d'aucun moyen pour s'assurer que cette subvention est remise à leur département ou à leur faculté.

Il était prévu que les allocations consenties en vertu de cette mesure reviennent aux facultés et aux départements de sciences de l'éducation et soient utilisées pour soutenir la formation en milieu de pratique, notamment pour améliorer le dispositif de formation des enseignants associés et la supervision universitaire des stagiaires. Pour ce faire, ces allocations doivent être effectivement réservées pour appuyer le volet « Formation en milieu de pratique » de la formation initiale à l'enseignement.

En ce qui concerne l'allocation accordée aux organismes scolaires conformément à la mesure « Encadrement des stagiaires », elle doit être régulièrement révisée et elle doit être utilisée pour atteindre les objectifs fixés par le ministre, à savoir :

soutenir la formation des maîtres associés, [...] reconnaître leur contribution à la formation de la relève et [...] favoriser la participation des milieux scolaires au processus de reconnaissance des acquis des étudiants inscrits dans les nouveaux programmes de formation à l'enseignement en formation professionnelle⁴⁷.

Selon le Comité-conseil, l'allocation doit faire l'objet d'une véritable reddition de comptes dans l'organisme scolaire et à la direction régionale du Ministère.

Par ailleurs, les organismes scolaires et les directions d'établissement doivent apporter un soutien organisationnel et financier à l'inscription des enseignantes et des enseignants associés dans une démarche de formation continue pertinente, notamment en réunissant les conditions pour assurer leur participation assidue aux activités de formation qui leur sont destinées.

Les syndicats d'enseignantes et d'enseignants doivent accorder la priorité aux besoins de formation de leurs membres dans leurs objets de négociation et inciter leurs membres engagés dans l'accompagnement de stagiaires à s'inscrire dans une démarche de formation continue adaptée à leurs responsabilités.

1.7 Référentiel de compétences pour l'accompagnement de stagiaires

Les compétences pour l'accompagnement de stagiaires comprennent tant les compétences professionnelles des enseignants au regard des quatre domaines ou catégories de compétences professionnelles de la profession enseignante, soit :

- les compétences relatives aux fondements de l'éducation,
- les compétences relatives à l'acte d'enseigner,
- les compétences relatives au contexte social et scolaire,
- les compétences relatives à l'identité professionnelle,

que les compétences pour l'accompagnement de stagiaires à proprement parler. La formation à l'accompagnement des stagiaires ne peut faire l'économie d'un examen des compétences énoncées dans les orientations officielles de 2001. Comme il a été mentionné ci-dessus, le Comité-conseil est informé que l'appropriation du référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante n'est pas réalisée dans tous les milieux scolaires; par conséquent, plusieurs enseignants associés découvrent l'existence de ce référentiel au cours de leur formation, ce qui rend celle-ci d'autant plus pertinente.

Les compétences exigées pour l'accompagnement des stagiaires doivent pouvoir être nommées et décrites, et leur niveau de maîtrise, défini, et cela, en vue de pouvoir en faire une évaluation appropriée et équitable; cela ajouterait aussi à la crédibilité de la supervision et de l'évaluation des stagiaires. En effet, il faut élaborer, évaluer et mettre à jour, de façon continue, une formation liée à un référentiel de compétences commun et une évaluation comparable de ces compétences chez les enseignants associés pour assurer la qualité de la formation en milieu de pratique et l'équité dans l'évaluation des stagiaires.

La mise en place d'un tel dispositif pour la formation et la supervision des enseignants associés serait de nature à établir, sur des critères objectifs, la sélection des enseignants associés, à contribuer à la reconnaissance de la fonction et, conséquemment, à attirer des enseignants d'expérience ainsi qu'à susciter un climat de respect et de confiance réciproque entre les acteurs de la formation à l'enseignement des milieux scolaires et universitaires.

Le niveau de maîtrise attendu en ce qui a trait aux compétences professionnelles exigées pour la pratique enseignante, tant des enseignants en début de carrière que des enseignants d'expérience n'a pas encore été déterminé ni précisé; il n'a pas non plus fait l'objet d'un consensus chez les acteurs de la formation à l'enseignement. Par conséquent, il est difficile de déterminer le niveau de maîtrise à exiger des enseignants associés.

Les enseignants associés doivent aussi posséder des compétences rattachées à l'accompagnement de stagiaires à proprement parler, notamment :

- l'accueil des stagiaires;
- l'observation et la rétroaction;
- l'évaluation et l'aide à la planification de l'enseignement.

Ces éléments ont été retenus dans la plupart des dispositifs de formation⁴⁸ proposés jusqu'à maintenant aux enseignants associés par les universités.

Les domaines de formation des enseignants associés pourraient être enrichis et s'articuler autour des objets suivants:

- l'éthique et la professionnalité des enseignants associés dans l'accompagnement de stagiaires;
- l'accompagnement et le développement professionnel portant, entre autres, sur l'accueil, l'observation⁴⁹ et l'analyse de pratiques, la rétroaction, l'évaluation des stagiaires et l'aide à la planification de l'enseignement;
- des compétences particulières : elles peuvent concerner les programmes de formation, certains aspects des milieux de stages, une préparation adaptée à tel ou tel type d'accompagnement de stagiaires (accompagnement par une équipe d'enseignants, stages à composantes variables, modalités d'insertion professionnelle pour l'accompagnement des stagiaires de 4^e année, etc.).

Le COFPE, dans son dernier avis, a recommandé que soit précisé le niveau de maîtrise des compétences professionnelles à l'entrée dans la profession enseignante et que soit établi un référentiel de compétences complémentaire pour les enseignantes et les enseignants associés⁵⁰ en vue de prendre en considération les exigences des stages et les particularités des programmes de formation initiale, par exemple la maîtrise du métier à la formation professionnelle ou la dimension andragogique pour les stages à la formation générale des adultes.

La Table de concertation du Ministère et des Universités (TMU) sur la formation à l'enseignement doit accorder la priorité à l'élaboration d'un référentiel commun, et cela, pour effectuer la mise à jour des dispositifs de formation à l'accompagnement de stagiaires, pour reconnaître, de manière univoque, les acquis des enseignants qui s'intéressent à l'accompagnement de stagiaires et procéder à une évaluation équitable de cette fonction.

1. Peut-être y aurait-il eu lieu de faire une distinction entre une condition préalable et un critère de sélection, mais tel n'est pas l'objet du présent avis. Voir l'annexe 3 pour le cheminement de l'enseignante ou de l'enseignant associé.

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

3. *Ibid.*

4. COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES, *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente (2000-2002)*, annexe XLIII, p. 307. La même annexe est reproduite intégralement dans les *Dispositions liant le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente 2005-2010*, Québec, 2006.

5. *La formation à l'enseignement : les stages*, p. 13.

6. Loi sur l'instruction publique, art. 22.6.1°. Le COFPE a examiné la question de l'insertion dans l'enseignement dans son avis *Offrir la profession en héritage* publié en 2002.

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

8. Voir GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Loi sur l'instruction publique, (L.R.Q., c.I-13.3), art. 23, et Règlement sur les autorisations d'enseigner édicté en vertu de l'art. 456, par. 1° de la Loi sur l'instruction publique.

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

-
10. De nombreux enseignants de la formation professionnelle sont titulaires d'un brevet d'enseignement à la suite de l'obtention d'un certificat en enseignement professionnel.
 11. On conviendra que des aménagements particuliers puissent être nécessaires là où l'enseignant en cours de formation est le seul de sa spécialité dans son établissement.
 12. Ce point de vue a été exprimé par certains acteurs de la formation à l'enseignement au cours de consultations menées par le COFPE et dans l'optique de contrer une éventuelle pénurie d'enseignants associés. On verra ci-après que des enseignants moins expérimentés peuvent participer à l'encadrement de stagiaires en collégialité.
 13. *La formation à l'enseignement : les stages*, p. 12.
 14. COFPE, *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, 2004, p. 37; *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, 2005, p. 36-37.
 15. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, 2001, 254 p.
 16. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*, 2002, 46 p.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*, 2002, 42 p.
 17. Voir ci-après 2.1.2.
 18. *La formation à l'enseignement : les stages*, p.12.
 19. *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, p. 126.
 20. *Ibid.*, p. 127.
 21. *Ibid.*, p. 125.
 22. *La formation à l'enseignement; les stages*, p. 12.
 23. *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* :
« Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (compétence n° 9, p. 113), notamment les composantes suivantes :
« collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires » (p. 115) et « coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école » (p. 116).
« Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés » (compétence n° 10, p. 119), et notamment la composante suivante : « travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique » (p.122).
 24. *La formation à l'enseignement : les stages*, p. 12.
 25. *Ibid.*, p. 13.
 26. *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, chap. 3.
 27. Loi sur l'instruction publique, art. 22.6°.
 28. *Ibid.*, art. 96.21.
 29. *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, 1.3.1, 1.3.3, 2.2, 3.2, 3.5, 3.6.
 30. Cela comprend les enseignants associés du secteur de la formation professionnelle.
 31. *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, p. 37-44.
 32. *La formation à l'enseignement : les stages*, p. 13 : « Enfin, il convient de rappeler que la sélection d'une enseignante ou d'un enseignant associé n'est pas une étape franchie définitivement puisqu'elle s'inscrit dans un processus d'évaluation en conformité avec les attentes des partenaires. De plus, des mécanismes doivent être prévus pour faciliter l'émergence de bons enseignants et enseignantes associés. »
 33. *Ibid.*, p. 12.
 34. *Ibid.*, p.13.
 35. *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, chap. 3, p. 33-45.
 36. Voir notamment ROBILLARD, Richard et France SAINT-LOUIS, « Le partenariat : un lieu privilégié de formation continue pour l'enseignant de métier », RAYMOND, Danielle et Yves LENOIR. *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier, s.a., 1998, chap. 3.
 37. Voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec : rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*, Québec, 2003, p. 90, n° 245. Voir aussi, ci-après, le chapitre 3.
 38. Voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement : rapport d'évaluation de programme*, 2002; Francine LACROIX-ROY, Michel LESSARD et Céline GARANT, *Étude*

-
- sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires, étude préparée pour la Table MEQ-Universités, 2003; COFPE, *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, chap. 3.
39. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2005-2006, Commissions scolaires*, p. 39 : Encadrement des stagiaires (mesure 30030). Voir aussi : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2005-2006, Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire, Établissements d'enseignement privés agréés aux fins de subventions*, p. 17 : Stages de formation à l'enseignement (Mesure 30070).
40. *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*, p. 307. Voir la section 1.1, note 4.
41. *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*, p. 23.
42. Colloque de L'Association pour la formation à l'enseignement (LAFORME), « Accompagnement des stagiaires en enseignement », Université du Québec en Outaouais (UQO), du 11 au 13 mai 2006.
Congrès de l'ACFAS, colloque « Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques », Université McGill, le 15 mai 2006.
43. Voir Colette GERVAIS et Pauline DESROSIERS, *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, Les presses de l'université Laval, 2005, p. 105-108.
44. Dans son avis intitulé *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, le COFPE recommande aux universités « de s'assurer que les professeurs, les chargés de cours, les superviseurs universitaires et les enseignants associés reçoivent une formation à la dimension éthique appropriée à leurs fonctions d'enseignement, d'encadrement ou d'accompagnement, et cela, après avoir procédé à un examen approfondi du référentiel de compétences présenté dans *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* » (p. 34) et « de réunir les conditions nécessaires à l'apprentissage des différents aspects de la dimension éthique dans les programmes de formation initiale, notamment en créant des lieux de débats et en s'assurant de son approfondissement au cours des stages, des séminaires de stages et des autres activités pédagogiques rattachées à la formation pratique » (p. 35).
45. Voir *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, chap. 2.
46. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique de financement, règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année universitaire 2000-2001*, p. 20. Il s'agit d'une mesure récurrente.
47. Voir la note 38.
48. Voir à ce sujet *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*.
49. De nombreux enseignants associés ne sont pas outillés pour initier leurs stagiaires à observer l'impact de leur enseignement sur l'apprentissage des élèves. Ils ont besoin d'une formation approfondie pour évaluer, selon le Programme de formation de l'école québécoise, les apprentissages des élèves et pour porter un jugement éclairé sur la prestation d'enseignement de leurs stagiaires. Le développement de la compétence relative à l'observation est en quelque sorte un préalable à l'évaluation, que ce soit dans le cadre de l'évaluation des apprentissages des élèves ou de ceux des stagiaires.
50. Dans son avis intitulé *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, le COFPE recommandait à la TMU « d'élaborer, après consultation auprès des mécanismes régionaux de concertation sur la formation à l'enseignement et des responsables pédagogiques universitaires des stages, un référentiel de compétences commun, complémentaire au document ministériel de 2001, et visant le développement professionnel des enseignantes et des enseignants associés et accompagnateurs » (p. 37). Y sont considérés comme « enseignants accompagnateurs » ceux qui apportent un soutien, sous une forme ou sous une autre, aux enseignants en début de carrière.

2. Diversification des formules ou des modalités de stages

Le présent chapitre a pour objet de proposer des formules pour l'accompagnement de stagiaires qui pourraient apporter des éléments de solution là où se dessine une pénurie d'enseignantes et d'enseignants associés. Pour le Comité-conseil, il ne s'agit pas de trouver des solutions d'ordre administratif à une situation qui pourrait n'être que temporaire et qu'une meilleure promotion de la formation en milieu de pratique pourrait résoudre en partie. Il convient plutôt d'inviter les universités et les milieux scolaires, dans un esprit de concertation, à examiner des modalités de stages qui suscitent de l'intérêt chez les enseignants ou les équipes enseignantes, des modalités qui prennent en considération le principe de collégialité et dont l'expérimentation devrait faire l'objet d'un suivi attentif et d'une évaluation rigoureuse dans des milieux restreints, avant d'être proposées comme des formes possibles ou, encore, des modalités à privilégier pour la tenue d'un stage de telle ou telle année de l'un ou l'autre des programmes de formation à l'enseignement.

C'est ici une invitation aux milieux scolaires à être proactifs et à exercer leur inventivité en vue de mettre en œuvre des projets intéressants tant pour les enseignants associés que pour les stagiaires. Les projets de recherche en partenariat doivent se pencher sur les nouvelles expériences pour enrichir la pratique; les séminaires destinés aux superviseurs universitaires et aux enseignants associés sont des lieux à privilégier pour alimenter le débat sur les modalités d'accompagnement des stagiaires. Des expériences sont en cours certes, mais la recherche et la critique doivent être davantage encouragées; des colloques et d'autres lieux de débats y contribueraient aussi.

2.1 Initiatives prometteuses

2.1.1 Accompagner un stage en dyade ou en coopération

L'accompagnement d'un stage en dyade ou en coopération, c'est-à-dire le jumelage de deux stagiaires, exige un effort plus grand de l'enseignant associé pour étayer ou cibler la rétroaction assidue à donner à chacun. L'ampleur de la tâche est, en règle générale, largement compensée par l'intérêt des échanges avec les deux stagiaires et la stimulation que cela engendre dans l'équipe, à moins qu'une incompatibilité de caractères ou un engagement personnel inégal des stagiaires en entravent le bon déroulement.

Toutefois, ces difficultés devraient être anticipées au cours de la rencontre préalable des deux stagiaires avec l'enseignant associé et, idéalement, avec la direction de l'établissement. Si des difficultés se profilaient à ce moment-là, le stage en dyade ne devrait évidemment pas être autorisé.

Il est important de veiller à ce que les deux stagiaires aient la même possibilité d'expression, d'action et d'expérimentation, qu'aucun des deux ne soit à la remorque de l'autre, par exemple au cours de la préparation des activités d'enseignement-apprentissage, et cela, pour assurer une évaluation équitable dont le défi ne doit pas être minimisé.

Le stage en dyade ou en coopération, pratiqué comme modalité du stage de 2^e année dans plusieurs programmes de formation à l'enseignement, a été l'objet d'une évaluation dans certains milieux et le bilan dressé est généralement positif. Sa pertinence pédagogique ne fait pas de doute lorsque les conditions de sa réussite sont réunies, notamment une réunion préparatoire

portant sur tous les aspects du stage et à laquelle participent tous les acteurs (enseignant, stagiaires, direction), ainsi que de l'information mise à la disposition des personnes visées dans un guide de stage précis, documenté et rigoureusement respecté. La supervision et l'évaluation de stagiaires dans ce contexte doivent faire l'objet d'une formation appropriée.

Ce type de stage ne doit pas être implanté comme une solution passe-partout pour répondre à une urgence, soit pallier le manque d'enseignants associés. Il s'agit d'une expérience pédagogique qui nécessite un engagement soutenu de tous les acteurs. Il serait opportun de mener une analyse plus approfondie des différentes pratiques du stage en dyade ou en coopération avant d'envisager de l'expérimenter pour le stage de 3^e année.

2.1.2 Diversifier les milieux de stages

Il est impératif de diversifier les lieux de stages, particulièrement pour les stages de 3^e année dans les profils « mathématique » et « langue d'enseignement » du baccalauréat en enseignement secondaire (BES), car les diplômés de ces programmes de formation doivent être préparés « à répondre aux besoins au regard de l'adaptation ou de la différenciation de l'enseignement pour des élèves, des milieux ou des groupes ayant des besoins particuliers¹ », y compris à la formation générale des adultes où sont généralement réunis, dans une même classe, des élèves inscrits à des programmes de tous cycles confondus, voire, souvent, des élèves suivant des cours appartenant à plus d'une discipline.

Pour autant, il semble que, dans les centres d'éducation des adultes, peu d'enseignants sont préparés à accompagner des stagiaires alors que ce sont souvent des milieux d'insertion dans l'enseignement. Par ailleurs, les universités ne semblent pas encore avoir suffisamment pris en considération les exigences qui découlent des orientations de 2001 concernant ces deux profils, tant en ce qui concerne leur contenu qu'en ce qui a trait aux outils d'évaluation des stages qui auraient lieu à la formation générale des adultes.

Selon le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)², les programmes de formation ne préparent pas encore correctement les étudiants à enseigner au secteur des adultes, ou ils le font de manière imparfaite, ne satisfaisant pas aux exigences de la formation générale des adultes. Dans ces conditions, il est peu approprié que des étudiants y fassent un stage. Cela confirme les propos entendus au cours de rencontres et de colloques auxquels des membres du Comité-conseil ont participé récemment.

Étant donné que les particularités de l'enseignement diffèrent fortement selon les milieux socio-économiques, urbains ou ruraux, les régions, l'enseignement public ou privé, les universités doivent faire preuve d'une plus grande ouverture³, notamment pour que les stagiaires de 3^e et de 4^e année puissent faire un stage à l'extérieur des agglomérations où elles sont implantées afin de favoriser la diversification des expériences des futurs enseignants.

Enfin, le programme de formation de l'école québécoise donne la possibilité aux étudiants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) de faire l'apprentissage de l'enseignement en classe-cycle lorsque la situation le permet. Conséquemment, les enseignants associés responsables de stagiaires de 3^e ou de 4^e année doivent avoir l'occasion ou la possibilité de travailler dans un climat de collégialité qui facilite l'insertion des stagiaires dans l'équipe-cycle.

Le Comité-conseil observe que les universités doivent solliciter davantage les établissements d'enseignement qui offrent la possibilité d'accroître le nombre de stages auprès de milieux scolaires plus diversifiés ou de groupes d'élèves ayant des besoins particuliers. Elles doivent aussi intégrer, dans leurs programmes de formation à l'enseignement, les éléments ou les contenus de formation pour mieux préparer leurs étudiants à réaliser leurs stages dans des milieux plus représentatifs des divers contextes d'enseignement.

Stages à l'extérieur du milieu scolaire à proprement parler

Si l'on peut accepter que certaines composantes d'un stage intensif se déroulent à l'extérieur du milieu scolaire, par exemple pour le développement de la compétence 9, soit « coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs de l'école », on conçoit plus difficilement qu'une partie d'un stage s'effectue dans les médias pour ce qui concerne la compétence n° 2 : « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante », et cela, bien qu'un certain nombre d'étudiantes et d'étudiants en formation à l'enseignement ne se destinent pas à l'enseignement en milieu scolaire et envisagent plutôt d'exercer des fonctions connexes dans la recherche, la fonction publique, les musées, les médias, les maisons d'édition, etc.

Un tel stage pourrait être utile dans un programme de formation à l'enseignement, qu'il soit comptabilisé ou non dans les 700 heures de « formation pratique ». S'il est compris dans ce total, l'université devrait faire la démonstration que ce stage contribue activement au développement des compétences professionnelles. Que ce type de stage soit comptabilisé ou non dans le programme, l'expérience, si elle est bien organisée et dirigée, pourra aider au développement de certaines compétences et constituer un enrichissement pour le stagiaire.

Une réflexion s'impose donc avant d'autoriser un stage à l'extérieur de la classe et de l'établissement d'enseignement. La question se pose notamment dans le cas de stages qui se tiennent dans les organismes communautaires (ex. : centres de loisirs, YMCA, médias, musées, etc.) car il faut s'assurer que les objectifs des programmes de formation à l'enseignement seront atteints.

À plus forte raison, le développement de compétences rattachées au pilotage, à l'évaluation ou à l'adaptation de situations d'enseignement-apprentissage se conçoit difficilement à l'extérieur de la classe et de l'école. Le stagiaire doit apprendre son métier en contexte réel de travail et faire l'objet d'une supervision par les acteurs de l'école, soit l'enseignant associé ou une équipe d'enseignants, avec la collaboration de la direction d'établissement et des autres acteurs de l'école, le cas échéant.

Cela dit, il faut multiplier, à l'intérieur des stages de 3^e et de 4^e année, les occasions pour que les stagiaires puissent se familiariser avec les aspects du travail enseignant que le milieu de stage, ou encore le moment où se déroule le stage, ne favorise pas. Par exemple, il peut s'agir d'intégrer le stagiaire dans une équipe d'enseignants chargés d'élaborer du matériel didactique ou encore dans un projet de l'école auquel participent les parents et la communauté, particulièrement là où des projets mobilisateurs existent (école communautaire, école en santé, etc.).

Le Comité-conseil estime qu'il faut accorder la priorité absolue au stage en milieu scolaire même s'il peut se révéler utile d'explorer d'autres milieux pour certains programmes de formation à

l'enseignement. Enfin, il considère que les expériences déjà faites doivent être davantage documentées et évaluées.

Formation professionnelle : le cas des options régionales

À la formation professionnelle, la carte des enseignements rend souvent difficile, voire impossible, la diversification des milieux de stages : en effet, parfois un seul centre de formation professionnelle propose un programme de formation ou un seul enseignant est apte à exercer la fonction d'accompagnement. Dans ce secteur, il convient de reconnaître l'apport de milieux de formation extrascolaires à la formation en milieu de pratique.

Dans le cas de programmes de formation liés à un programme du collégial, le CAPFE a autorisé les étudiants à faire un stage dans l'enseignement technique, mais en précisant les balises à respecter pour en assurer la réussite. De plus, un stage peut se dérouler en entreprise lorsque certains enseignements du centre de formation professionnelle y sont donnés par l'enseignant associé.

Stages à composantes variables

Il semble au Comité-conseil que, sans récuser une composante de stage qui pourrait s'imposer à l'extérieur de l'établissement d'enseignement et qu'il conviendrait de baliser ainsi qu'il en a été question ci-dessus, la formation à l'enseignement doit plutôt consentir les efforts nécessaires pour que le milieu scolaire, y compris par certaines activités extrascolaires sous sa responsabilité, offre les occasions, les situations ou les contextes pour permettre aux stagiaires d'être initiés à chacune des composantes de la profession enseignante. Le stage à composantes variables, c'est-à-dire qui intègre des activités supervisées par d'autres enseignants que l'enseignant associé responsable, devrait généralement répondre aux besoins de formation des stagiaires dans une situation réelle de travail⁴ qui offre des contextes multiples d'apprentissages.

En application du Programme de formation de l'école québécoise et des orientations de 2001 sur la formation à l'enseignement, le milieu de pratique ne peut plus être constitué que de la classe ou des groupes d'élèves de l'enseignant associé, si cela pouvait convenir auparavant. Dans cette perspective, une formation adaptée et largement accessible sur le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante permettrait à tous les enseignants d'un établissement de développer ou de parfaire certaines compétences pour leur propre enseignement. Cette formation les préparerait aussi à contribuer, d'une manière ou d'une autre, à l'accompagnement de stagiaires lorsque des collègues, enseignants associés, les y inviteraient.

Le stage en adaptation scolaire présente des possibilités intéressantes. En effet, compte tenu de l'organisation des services qui fluctue selon les milieux, les orthopédagogues devraient pouvoir accompagner des stagiaires pour toute la durée du stage de 2^e ou de 3^e année ou bien pour une composante⁵ de ces stages, seuls ou en collaboration avec des enseignants de l'adaptation scolaire. Un volet ou une composante du stage devrait pouvoir avoir lieu hors de la classe, mais généralement à l'école. Toutefois, une composante d'un stage pourrait se dérouler en milieu hospitalier si l'enseignant associé y est aussi affecté.

On conviendra que, si le stagiaire relève uniquement d'un orthopédagogue, le stage se fera dans le contexte du « dénombrement flottant », modalité d'enseignement partagée aussi par l'enseignant de l'adaptation scolaire, dans certains milieux.

Les stagiaires de 3^e et de 4^e année devraient être appelés à participer au travail interprofessionnel et à s'intégrer à des projets innovateurs réunissant des enseignants de l'adaptation scolaire et des enseignants de l'éducation préscolaire et du primaire. Ils devraient aussi se familiariser avec les activités éducatives qui relèvent des acteurs des services complémentaires présents dans l'établissement d'enseignement. De tels projets leur permettraient de toucher aux différentes composantes de l'adaptation scolaire et d'enrichir d'autant leur expérience de stagiaires.

Il faut encourager la tenue de stages empruntant diverses modalités, encadrer et évaluer ces expériences, et inviter les partenaires de l'université et des milieux scolaires à rechercher ensemble les aménagements de stages qui permettront de répondre le mieux possible aux besoins de formation des futurs enseignants.

Certaines questions doivent être examinées relativement à l'encadrement d'un ou de plusieurs stagiaires par une équipe d'enseignants ou de professionnels de l'enseignement, notamment :

- Comment choisir le responsable ou le répondant de l'équipe enseignante?
- Comment sera établie une compensation équitable?
- Comment sera répartie l'allocation reçue par l'organisme scolaire?
- Quelles modalités de supervision et d'évaluation faut-il prévoir?
- Quelles seront les conditions à réunir pour participer, d'une manière ou d'une autre, à l'encadrement des stagiaires?
- Quel sera l'apport des autres acteurs de l'école, par exemple le personnel des services complémentaires?

Il appartient aux universités, en y associant tous les partenaires de la formation à l'enseignement, d'étudier, sous ses aspects pédagogique, organisationnelle et budgétaire, la faisabilité d'élaborer, d'expérimenter et d'évaluer des formes plus diversifiées de stages et d'accompagnement de stagiaires susceptibles de mieux préparer à la profession enseignante dans ses divers contextes.

2.1.3 Rendre possible la logique d'inversion de l'offre et de la demande de stages lorsque la structure organisationnelle le permet

De façon générale, ce sont les universités qui s'adressent aux organismes scolaires pour le placement de leurs stagiaires. Dans un esprit de concertation et en vue d'enrichir la réflexion sur la formation en milieu de pratique, les universités pourraient demander aux milieux scolaires de proposer des projets de stages correspondant à leur projet d'école tout en permettant aux stagiaires de développer les compétences attendues dans leur stage, notamment en réalisant des projets d'encadrement élaborés au sein de l'équipe-cycle. La formule possède un intérêt pédagogique certain pour les deux partenaires, soit l'université et l'établissement d'enseignement.

D'une part, l'enseignant ou l'équipe enseignante qui souhaite accueillir un stagiaire ou un groupe de stagiaires doit élaborer un projet d'encadrement de stage qui sera soumis à l'université. Cet exercice de réflexion, d'élaboration de projet et de planification de sa mise en œuvre, idéalement en équipe, ainsi que le déroulement de l'activité à proprement parler dans un climat de partenariat avec le milieu universitaire constituent un exemple de diversification de la formation continue pour les enseignants associés, cette formule de formation continue étant particulièrement bien intégrée à la fonction d'enseignant associé.

D'autre part, lorsqu'il s'agit d'un projet de l'équipe enseignante⁶, cette formule permet aux stagiaires de bénéficier de milieux de stages diversifiés au sein d'une même école, diversification assurée par l'encadrement de plus d'un enseignant et par la familiarisation avec plusieurs groupes d'élèves, et cela, sous la coordination du même répondant du milieu scolaire qui assure le suivi du projet et peut en rendre compte au superviseur universitaire.

La réussite d'un tel stage, qui peut prendre des avenues diverses, exige des stagiaires et des membres de l'équipe enseignante une préparation appropriée, un engagement soutenu, de la disponibilité et de la flexibilité dans l'horaire de tous les acteurs. Ce type d'accompagnement est plus complexe et plus lourd : certains volets de l'accompagnement peuvent se réaliser en équipe, mais la rétroaction sur la pratique réflexive de l'enseignement et l'évaluation du développement de compétences doivent se faire de façon individuelle, ce qui exige du temps et une prise de notes assidue de la part de chacun des enseignants. Quant aux stagiaires, c'est pour eux, une occasion de développer des relations interpersonnelles et professionnelles propices à des interventions cohérentes en classe et au travail en collégialité.

^{1.} *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, p. 175 et 179.

^{2.} COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (CAFPE), *Rapport annuel 2004-2005*, p. 12 : « Lors des visites, les comités visiteurs ont aussi porté une attention particulière à la préparation des candidats à l'enseignement auprès des adultes dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire et dans le profil *Secondaire* des programmes de formation à l'enseignement en adaptation scolaire. Bien que la réalisation d'un stage dans ce domaine ne soit pas obligatoire, l'université doit assurer une préparation à l'enseignement destiné aux adultes. Les comités visiteurs ont constaté que les cours de pédagogie et de didactique n'incluent pas toujours cette dimension. Certaines universités devront renforcer cette préparation et s'assurer d'un bassin de centres de formation des adultes qui peuvent accueillir des stagiaires. »

^{3.} Voir le point 3.1.3.

^{4.} Cela peut être difficile à réaliser à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle.

^{5.} Voir *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, p. 14.

^{6.} Ce type de stage n'est pas exclusivement réservé à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire même si les conditions de mise en œuvre y paraissent plus favorables.

3. Élargissement du bassin des enseignantes et des enseignants associés

On a amplement fait état du renouvellement du personnel enseignant par suite de nombreux départs à la retraite et de l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise pour expliquer le rétrécissement du bassin d'enseignants associés. Mais le renouveau pédagogique a aussi suscité, chez plusieurs enseignantes et enseignants, le désir d'accueillir un stagiaire et de profiter de sa présence et de son soutien pour expérimenter de nouvelles façons de faire.

Par ailleurs, pour des motifs d'ordre organisationnel et budgétaire, le territoire à l'intérieur duquel les stagiaires de plusieurs universités peuvent faire un stage est plutôt limité, d'une part, et on n'a pas toujours consacré tous les efforts nécessaires à la valorisation, auprès du personnel enseignant, de la fonction d'enseignant associé, d'autre part¹. Enfin, le climat de travail n'est pas toujours au rendez-vous, pas plus que les conditions d'exercice de la fonction ne sont toujours idéales.

3.1 Responsabiliser tous les acteurs de la formation en milieu de pratique

La question des responsabilités respectives des partenaires en matière de promotion de la formation en milieu de pratique a été abordée dans le dernier avis du COFPE. Tout en réitérant l'importance de la participation volontaire à l'accompagnement des stagiaires, tant le Ministère que les instances patronales et syndicales devraient conjuguer leurs efforts de promotion de la formation en milieu de pratique afin que davantage d'enseignantes et d'enseignants se sentent touchés par le « devoir » qui est le leur « de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière² ».

3.1.1 Solliciter plus largement les milieux scolaires

Il semble, au Comité-conseil, que certaines avenues ont été insuffisamment explorées en vue d'attirer et de retenir les enseignants d'expérience pour l'accompagnement de stagiaires et que l'on n'a peut-être pas su tirer tout le profit possible des modes de supervision autres, par exemple la supervision à distance ou en concertation interuniversitaire.

Ne pourrait-on pas faire appel à la participation de milieux scolaires insuffisamment sollicités, en particulier les milieux multiculturels, les milieux moins favorisés sur le plan socioéconomique, péri-urbains ou ruraux ou, encore, le secteur de la formation générale des adultes? Et cela, même s'il fallait, tout en respectant la progression d'un stage à l'autre, en réaménager la structure, le déroulement ou la durée, le cas échéant. Tous ces milieux ont leurs particularités et peuvent contribuer à la diversification de l'expérience des stagiaires.

Alors que plusieurs milieux scolaires anglophones ont implanté des programmes d'immersion, les universités francophones ne semblent pas avoir suffisamment examiné les partenariats possibles entre les milieux scolaires anglophones et les universités francophones. Cela peut exiger davantage de flexibilité en vue de respecter les pratiques de chacun des milieux, mais l'expérience devrait être enrichissante pour les deux partenaires et, surtout, elle pourrait permettre aux stagiaires d'appivoiser un secteur de l'enseignement qui présente des perspectives d'avenir dans plusieurs profils de formation.

3.1.2 Accentuer la concertation entre les universités et les milieux scolaires

Une collaboration plus assidue entre l'université et le milieu scolaire serait de nature à valoriser la fonction d'enseignant associé, à en faire la promotion auprès des directions d'établissement et du personnel enseignant de même qu'à démontrer la pertinence d'une formation continue qui favorise le resserrement des liens entre les acteurs des deux milieux de la formation à l'enseignement.

Les protocoles d'entente convenus entre les universités et les milieux scolaires, tout comme les cahiers administratifs et pédagogiques qui les accompagnent, doivent être révisés en vue d'établir plus clairement les modalités de collaboration et de contribuer ainsi à resserrer les communications entre les différents acteurs des deux milieux qui partagent une mission commune – former des enseignants compétents –, d'une part, et à faire ressortir davantage l'importance et la pertinence de l'engagement du milieu scolaire dans la formation à l'enseignement, d'autre part.

Les universités, en concertation avec les milieux scolaires, doivent aussi se mettre résolument au travail pour inventorier des modes et des objets de formation qui répondent aux besoins des enseignants associés, de l'équipe-école et de la direction de l'établissement.

Dynamiser le partenariat d'ordre pédagogique

L'établissement de communications régulières, selon des modalités diverses à convenir entre les superviseurs universitaires, les directions d'établissement et les enseignants associés serait de nature à mieux soutenir les enseignants associés et à promouvoir la fonction d'accompagnement de stagiaires auprès des collègues.

Il faut établir, développer ou raffermir des partenariats d'ordre pédagogique entre les universités et les établissements d'enseignement. Le manque de coordination observé dans certains milieux entre les deux volets de la formation à l'enseignement et les lacunes en matière de communication, reconnues en d'autres milieux, empêchent de tirer le maximum des stages pour le réinvestir dans la formation donnée en milieu universitaire.

Une collaboration accrue et des communications plus assidues entre les deux partenaires amélioreraient la cohérence de la formation initiale en assurant une meilleure articulation entre la formation à l'université et la formation en milieu de pratique³. Cela contribuerait aussi à la reconnaissance et à la valorisation de l'apport des enseignants associés à la formation de la relève enseignante.

3.1.3 Responsabiliser les universités

Formation des directions d'établissement

Il revient aux universités de sensibiliser les directions d'établissement à l'importance de réunir les conditions pour faire de leur établissement un milieu de pratique qui assure la qualité de l'accompagnement de stagiaires. Il est aussi de leur responsabilité de préparer les directions à participer activement au processus d'accompagnement de stagiaires, notamment par l'accueil des stagiaires et des superviseurs universitaires, la sélection rigoureuse et la supervision des enseignants associés et, enfin, l'évaluation des stagiaires.

Il est donc important que les universités intègrent un volet de sensibilisation et de responsabilisation à l'accueil des stagiaires dans les programmes de formation à la gestion destinés aux futurs directeurs d'établissement⁴. Une même préoccupation devrait trouver place dans les sessions de formation continue destinées aux directrices et aux directeurs d'établissement en exercice.

Pratiques de placement à revoir

Certains milieux ont laissé s'établir, au fil des années, des pratiques ou des habitudes en matière de placement de stagiaires qui méritent d'être revues. Ainsi certaines universités s'attendent à obtenir un certain nombre de places de stages pour un programme donné dans une commission scolaire alors que les enseignants satisfaisant aux critères de sélection ont quitté l'enseignement ou ne sont plus disponibles. Une mise à jour régulière de la liste des enseignants disponibles dans un établissement et sa transmission aux universités permettraient une meilleure adéquation entre la demande de places de stages et le nombre de places disponibles. En outre, elles répondraient mieux aux attentes et aux besoins des deux milieux.

Stages en région

Diverses initiatives ont été prises pour favoriser les stages en région éloignée, étant entendu que la notion de « région » diffère selon que l'on se trouve à Montréal ou ailleurs au Québec. Pour différents motifs, les ententes⁵ conclues jusqu'à maintenant n'ont pas répondu aux attentes. De plus, certaines universités sont réfractaires, surtout pour des motifs reliés à la supervision, à autoriser leurs étudiants à faire leur stage de 3^e ou de 4^e année dans leur région d'origine alors qu'ils pourraient fort bien y trouver un poste intéressant pour leur insertion dans l'enseignement.

Les universités ont la responsabilité d'examiner les conditions à réunir pour faciliter la tenue de stages à l'extérieur des agglomérations urbaines où elles sont implantées, particulièrement dans les régions périphériques, lorsque les étudiants souhaitent faire leur 3^e ou leur 4^e stage dans leur région d'origine.

3.1.4 Conscientiser les directions d'établissement

Dans le document intitulé *La formation à l'enseignement : les stages*⁶, la direction d'établissement était déjà considérée comme un partenaire privilégié pour assurer la réussite de la formation en milieu de pratique. Pour toutes sortes de motifs qu'il n'y a pas lieu d'énoncer ici, les attentes n'ont pas toujours été suivies d'effets. Il convient de réitérer leurs obligations à cet égard.

Les directions d'établissement feront la promotion de la fonction d'accompagnement de stagiaires particulièrement en sollicitant les enseignants qu'elles jugent aptes à exercer la fonction, en valorisant la contribution de ceux-ci à la vie de l'établissement et à la profession enseignante, notamment en reconnaissant, sous une forme officielle adaptée au milieu, la complémentarité entre la formation à l'université et la formation en milieu de pratique ainsi que les exigences bien réelles qui en découlent et auxquelles elles souscrivent. Cela créerait un milieu stimulant pour la vie pédagogique et, conséquemment, cela devrait avoir des effets positifs pour la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire.

Les directions d'établissement peuvent aussi inviter l'ensemble de leur personnel enseignant à participer à l'accompagnement des stagiaires, notamment par des contributions particulières qui appuieront le travail des collègues enseignants associés. Enfin, les directions d'établissement qui n'accueillent pas de stagiaires, et qui le pourraient, doivent favoriser l'amorce d'une réflexion sur la question avec leur équipe enseignante.

3.2 Valoriser la fonction de coformation de la relève enseignante

3.2.1 Rapprocher l'université du milieu scolaire et le milieu scolaire de l'université

À titre de coformateurs, les enseignants associés devraient être davantage sollicités par les responsables universitaires de programmes de formation à l'enseignement. À cet égard, il serait opportun de dynamiser les rencontres de concertation entre les superviseurs universitaires et les enseignants associés, notamment en les transformant en session de travail ou en session de formation là où elles ne donnent encore lieu qu'à la présentation d'une information générale qui se trouve dans les documents écrits ou sur le site de l'université. Là où ces lieux d'information et de formation n'existent pas encore, le milieu universitaire a la responsabilité de les mettre en place.

Ces rencontres pourraient devenir un lieu d'échanges et de dialogue sur les attentes et les contributions respectives des deux partenaires quant à leur conception de la formation des enseignants et des approches didactiques ainsi qu'un lieu de partage de savoirs savants, de savoirs d'expérience et de diffusion de résultats de recherches menées sur le terrain.

Les enseignants associés pourraient y faire connaître les exigences du Programme de formation de l'école québécoise pour la formation continue du personnel enseignant, en général, et la formation des enseignants associés eux-mêmes, en particulier, mais aussi pour les modifications à apporter aux programmes de formation initiale. Cette nouvelle orientation imprimée aux « rencontres de concertation » serait de nature à inciter fortement les enseignantes et les enseignants associés à y participer plus assidûment.

Une autre manière de valoriser la fonction d'accompagnement de stagiaires serait que les formateurs de l'université puissent faire des séjours dans les établissements d'enseignement et que les services d'enseignants chevronnés soient plus souvent prêtés aux universités pour qu'ils y assument des fonctions d'enseignement ou soient intégrés, de façon active, à des équipes de recherche sur le terrain. Rappelons que les praticiens d'expérience que sont de nombreux enseignants associés peuvent apporter une contribution essentielle à l'articulation entre la théorie et la pratique de l'enseignement⁷.

Accentuer la présence des superviseurs universitaires sur le terrain et utiliser les ressources d'Internet de manière assidue faciliteraient aussi l'intégration de la théorie et de la pratique, y compris l'examen critique des innovations pédagogiques que peut réaliser un réseautage formé de superviseurs universitaires et d'enseignants associés. Multiplier ainsi les lieux et les temps de dialogue d'ordre pédagogique contribuerait également à relever le défi de la concertation entre les deux partenaires, trop souvent considérée sous l'angle exclusivement organisationnel et administratif.

Accroître les modes de collaboration entre tous les acteurs de la formation à l'enseignement constitue un moyen peu coûteux pour que l'accompagnement de stagiaires puisse participer tant

à la formation continue des enseignants associés qu'à la progression de la recherche sur la formation en milieu de pratique, les enseignants associés y contribuant à la mesure de leur disponibilité et de leur engagement dans leur milieu. À n'en pas douter, ce type de liens serait aussi de nature à valoriser la fonction d'accompagnement de stagiaires.

3.2.2 Valoriser la recherche en milieu scolaire

Plusieurs observateurs de la profession enseignante estiment qu'il faudrait songer à créer un « observatoire » de la profession enseignante :

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'éducation⁸.

C'est là une proposition que le COFPE a déjà adressée aux instances officielles. Les centres de recherche existants, en collaboration avec des partenaires des différents milieux de l'enseignement, pourraient intégrer davantage ces préoccupations à l'intérieur de leurs travaux. Compte tenu des budgets disponibles, un tel observatoire devrait faire appel aux acteurs privilégiés à l'interface entre l'université et le milieu scolaire que sont les enseignants associés.

Enfin, dans son dernier rapport annuel, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a examiné les rapports qu'entretiennent la recherche en éducation et la pratique de l'enseignement. Le CSE constate que

Le Québec dispose toutefois de peu de mesures systémiques en matière de soutien à la circulation des savoirs en éducation, comme celles que l'on trouve dans d'autres États. Cette situation s'explique partiellement du fait que le Québec n'a pas développé de politique destinée spécifiquement au secteur de l'éducation et qu'il n'offre pas de soutien aux échanges entre les chercheurs et les praticiens en éducation⁹.

Nul doute que plusieurs enseignants associés seraient désireux d'établir des formes de collaborations assidues avec les milieux universitaires de la formation à l'enseignement et de participer à une instance régionale de vulgarisation de la recherche, à la manière d'un carrefour réunissant les acteurs de la formation à l'enseignement et de la profession enseignante disposés à présenter les résultats de recherche, à les examiner afin de tirer tout le potentiel pour leur propre enseignement et à en discuter avec les collègues de l'équipe-école, voire avec leurs stagiaires.

Le Comité-conseil estime que le ministre pourrait promouvoir la recherche en milieu scolaire en subventionnant davantage les programmes de recherche qui encouragent la collaboration entre les milieux scolaires et universitaires. Quant aux organismes scolaires, ils devraient faciliter la participation d'enseignants chevronnés à des projets de recherche portant sur les différents volets de la formation à l'enseignement ou sur les enjeux importants de l'école.

3.2.3 Associer démarche de formation continue et développement de l'identité professionnelle : une question d'éthique

Dans son avis intitulé *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*¹⁰, le COFPE a rappelé que le renouvellement important du personnel enseignant accroissait les besoins de formation continue tant des enseignants associés que des enseignants accompagnateurs des enseignants en insertion professionnelle. Il considérait qu'il était impératif de créer un espace pour la pratique réflexive de l'enseignement en formation continue et que des activités de formation et de soutien devaient être proposées aux enseignants associés et aux enseignants accompagnateurs de la relève enseignante.

Le Comité-conseil considère, lui aussi, que l'engagement de l'ensemble du personnel enseignant dans une démarche de formation continue constitue une exigence éthique, exigence plus grande encore pour les enseignantes et les enseignants associés; cela doit constituer une priorité pour les organismes scolaires.

Il va de soi que la reconnaissance d'acquis de formation faite dans le contexte de la formation de base obligatoire des enseignantes et des enseignants associés ne saurait les soustraire, d'un point de vue éthique, à l'obligation d'inscrire leur participation à la formation en milieu de pratique dans une démarche de formation continue.

Devoir se donner une formation particulière, et de façon continue, sous une forme ou sous une autre, et devoir en rendre compte, cela est de nature à valoriser l'accompagnement de stagiaires et à démontrer que l'enseignant associé considère que cette fonction est de nature différente de l'enseignement donné à un groupe d'élèves dans une classe. En effet, il s'agit de participer à une formation d'un autre ordre d'enseignement, soit l'enseignement universitaire, qui comporte ses propres exigences, ce qui représente un défi considérable certes, mais constitue aussi une source de gratification importante. Un rehaussement des exigences de formation serait de nature à contribuer à une meilleure reconnaissance des savoirs d'expérience par les milieux universitaires.

Participer à la formation en milieu de pratique est une voie pour diversifier sa carrière. C'est un moyen d'enrichir sa propre pratique et de donner une orientation précise à ses activités de formation continue, notamment en participant assidûment à des activités de formation qui rassemblent des acteurs représentatifs de tous les milieux de la formation à l'enseignement. Parce qu'elle accroît le sentiment d'appartenance à la profession enseignante, cette expérience est aussi une importante source de motivation en cours de carrière.

3.2.4 Reconnaître officiellement et de façon tangible l'expertise enseignante

Le Comité-conseil estime que le moyen le plus approprié pour élargir le bassin des enseignants associés et attirer enseignants les plus compétents pour exercer la fonction d'accompagnement de stagiaires, c'est de mettre l'accent sur la valorisation de la formation en milieu de pratique et des responsabilités assumées par les enseignantes et les enseignants associés, et cela, notamment à l'aide de gestes concrets : reconnaissance tangible par l'université et le milieu scolaire, compensation sous diverses formes, formations appropriées, projet de carrière¹¹.

Le COFPE¹² et le Conseil supérieur de l'éducation¹³ ont déjà insisté pour que l'expertise dans l'enseignement soit reconnue et que soient examinés la différenciation des fonctions dans la profession enseignante et le niveau de complexité qui y est rattaché. Il s'agit, dans ce cas, d'une

reconnaissance par le milieu scolaire et par le milieu universitaire de la formation à l'enseignement. Cependant, la fonction particulière d'accompagnement de stagiaires en milieu de pratique a aussi besoin d'une reconnaissance sociale.

C'est une condition essentielle pour que la fonction d'enseignante ou d'enseignant associé devienne « attrayante », qu'elle suscite l'adhésion d'enseignants animés d'un fort dynamisme pédagogique et soucieux de l'avenir de la profession enseignante, et que d'autres enseignants s'intègrent progressivement dans des équipes d'enseignants associés. Le Comité-conseil estime qu'alors leur formation pourra mieux correspondre aux exigences de la fonction, d'une part; l'obligation légale¹⁴ de participer à la formation de la relève enseignante devrait connaître progressivement son application optimale, d'autre part. Des enseignants plus nombreux exerceront cette responsabilité en toute liberté, c'est-à-dire sans « collégialisme forcé¹⁵ » ou imposé par l'autorité scolaire.

Dans son rapport intitulé *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) souligne que « des salaires compétitifs, de bonnes conditions de travail, une satisfaction professionnelle et des possibilités de perfectionnement rehausseront l'image de la profession [enseignante]¹⁶ » aux yeux des enseignants eux-mêmes.

Enfin, le Comité-conseil considère qu'il faut tout mettre en œuvre pour que le caractère intellectuel de la profession enseignante soit réaffirmé et que soit reconnue la diversification des fonctions particulières en accordant à celles et ceux qui exercent ces fonctions une gratification appropriée, y compris sur le plan de la rémunération. Cela exige de mettre en place une certaine stratification et une différenciation dans le parcours professionnel, assorties d'exigences complémentaires, le cas échéant.

C'est dans cette perspective que le Comité-conseil estime que la fonction d'accompagnement des stagiaires et d'autres fonctions ou attributions du personnel enseignant sont de nature à valoriser la profession enseignante, d'une part, et que ces fonctions particulières doivent être reconnues officiellement et, à plus long terme, faire l'objet de concours, d'autre part. Il est d'avis que la promotion, dans le milieu de l'éducation, ne doit plus être réservée à des fonctions d'ordre organisationnel et administratif. Il revient aux instances ministérielles et syndicales d'examiner la possibilité de reconnaître, dans la profession enseignante, diverses fonctions particulières, de niveau plus élevé et plus complexe.

¹ Une réflexion en ce sens a été amorcée dans *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, chap. 4.

² Loi sur l'instruction publique, art. 22.6.1°.

³ Lire à ce sujet : ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE), *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, 2005, p. 120-121.

⁴ *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, p. 28 : « Le COFPE recommande aux universités d'intégrer, dans la formation des directions d'établissement, les aspects relatifs aux responsabilités de ces dernières en matière d'accueil, d'encadrement et d'évaluation des stagiaires et d'insertion du personnel enseignant en début de carrière. »

⁵ Pour ne donner que cet exemple, les commissions scolaires de la Côte-Nord ont engagé des négociations à quelques reprises afin de faciliter la tenue de stages dans leurs établissements. Toutefois, pour des motifs rattachés directement ou indirectement au mode de financement des stages, une entente conclue en septembre 2005 a été dénoncée en 2004. Depuis, les commissions scolaires signataires (de l'Estuaire, du Fer, du Littoral

et de la Moyenne-Côte-Nord) ont conclu des ententes particulières avec certaines universités. Il s'agit d'ententes convenues principalement avec le réseau de l'Université du Québec et dont on ne peut garantir la pérennité.

6. Voir *La formation à l'enseignement : les stages*, p. 7.
7. Il s'agit d'une proposition formulée notamment par des universitaires au colloque de L'Association pour la formation à l'enseignement (LAFORME) intitulé « Accompagnement des stagiaires en enseignement : le défi de la concertation », qui s'est tenu à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), les 11, 12 et 13 mai 2006.
8. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*, Québec, 2003, p. 86, paragr. 234.
9. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'Éducation 2004-2005 —Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, 2006, p. 59.
10. *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, 2004, p. 36-38.
11. Voir *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, p. 48 à 53.
12. *Ibid.*, chap. 4.
13. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, 2004, p. 62-65.
14. Loi sur l'instruction publique, article 22.6.1^o: « de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière ».
15. L'expression est tirée de l'ouvrage de l'OCDE intitulé *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, p. 240.
16. *Ibid.*, p. 190.

4. Présentation d'éléments pour une réflexion complémentaire

Sous cette rubrique, le Comité-conseil fait état d'observations diverses qui doivent être considérées dans la perspective d'une amélioration de la formation en milieu de pratique.

Durée des stages de 2^e et de 3^e année

Plusieurs acteurs de la formation en milieu de pratique estiment que le stage de 2^e année devrait être suffisamment long pour faire une plus grande part à la prise en charge de la classe et devrait faire l'objet d'une évaluation plus rigoureuse, notamment en ce qui a trait à la gestion de classe, ce qui suppose qu'une formation en la matière précède ou, à tout le moins, accompagne le déroulement du stage de 2^e année, ce qui se fait déjà dans certains programmes. D'autres suggèrent une plus grande concentration des jours de stages dans le cas où il s'agit d'une stage « perlé » ou « étalé », c'est-à-dire constitué de journées non consécutives.

Dans certains programmes de formation, les préoccupations des acteurs portent sur le stage de 3^e année qui devrait être suffisamment long pour permettre aux étudiants d'expérimenter la planification des apprentissages avec une finalité d'évaluation, objectif retenu dans le 4^e stage.

Outre le fait que les stages de 2^e et de 3^e année n'ont la même durée ni dans tous les programmes de formation ni, pour une même université, dans tous ses programmes, peut-être faudrait-il d'abord en examiner l'intensité ou l'aménagement plutôt que la durée? Et surtout veiller à ce que l'écart entre le stage de 3^e et de 4^e année, pour ce qui concerne les exigences et l'évaluation des deux stages, ne soit pas trop grand. Un échec au dernier stage interroge la qualité des stages précédents et leur mode d'évaluation certes; mais d'autres facteurs peuvent aussi être mis en cause.

Continuité des apprentissages

Certains partenaires de la formation en milieu de pratique remettent en question la confidentialité des dossiers des stagiaires, lorsque le projet de stage, par manque de précision ou de transparence eu égard aux stages précédents, ne permet pas d'établir, préalablement au début d'un stage, les acquis des stages antérieurs ainsi que les lacunes à corriger ou les éléments à améliorer. Il en résulte que l'enseignant associé intervient de façon ponctuelle et, quelquefois, tardivement, ce qui n'est évidemment pas l'idéal pour accompagner efficacement un stagiaire.

Pour assurer la continuité des apprentissages, ne faudrait-il pas se convaincre de la valeur de la transparence en évaluation? Rappelons, à cet égard, ce que la *Politique d'évaluation des apprentissages*¹ dit de la valeur instrumentale qu'est la transparence en évaluation :

L'information concernant les apprentissages de l'élève doit être accessible et compréhensible par les destinataires (...) Une information de qualité doit être accessible aux autres intervenants de l'école ou du centre, selon la situation, et aux organismes de l'enseignement supérieur responsables des admissions. Dans tous les cas, le caractère confidentiel des résultats scolaires doit être respecté.² »

Le principe de la transparence en éducation, qui favorise la poursuite des apprentissages entre deux lieux de formation, aurait avantage à être mis en application ici sans, toutefois, négliger

l'obligation quant au respect de la confidentialité, mais en ne l'utilisant plus comme prétexte à la non-communication entre les formateurs de l'université et du milieu scolaire.

Encadrement des diplômés étrangers inscrits dans les stages de 3^e et de 4^e année

Outre qu'il faudrait envisager des cours obligatoires portant sur l'histoire et la culture de la société québécoise (droits et obligations des citoyens, culture des jeunes, valeurs, etc.), cours donnés par l'université, les bacheliers disciplinaires étrangers inscrits dans un programme de formation à l'enseignement devraient bénéficier d'un encadrement par un enseignant associé qui a déjà accompagné plusieurs stagiaires et qui a reçu une formation spécifique portant sur les différences interculturelles et l'intégration dans la société québécoise, le cas échéant.

Le Comité-conseil observe que cette formation n'est pas disponible actuellement, d'une part, et il est informé que de nombreux stagiaires formés partiellement à l'étranger et des enseignants d'immigration récente doivent surmonter des difficultés importantes lors des stages ou de leur insertion dans la profession, voire sont confrontés à l'échec, d'autre part. Aussi lui apparaît-il urgent que les universités élaborent une telle formation en partenariat avec les milieux scolaires et avec des spécialistes des relations interculturelles, et que ces formations soient aussi accessibles pour les enseignants qui accompagnent des enseignants en insertion professionnelle formés à l'étranger.

Renouveau pédagogique et accompagnement de stagiaires

L'accompagnement de stagiaires doit être intégré à l'ensemble des activités d'un établissement d'enseignement pour répondre aux objectifs du renouveau pédagogique inscrit dans le Programme de formation de l'école québécoise. La collaboration des autres enseignants de l'établissement à l'accompagnement des stagiaires qui y sont accueillis doit être envisagée par tous les acteurs de la formation en milieu de pratique.

La question des stages pris en charge par une équipe d'enseignants exige aussi que soit examiné l'élargissement du concept de supervision en milieu scolaire pour prendre en considération la « cosupervision ou la « supervision d'équipe » pour les stages de 2^e, 3^e et 4^e année où la contribution de collègues est requise.

Il y a là matière à réflexion pour la Table de concertation du Ministère et des Universités sur la formation à l'enseignement (TMU), mais aussi pour des groupes de travail qui réunissent des acteurs en région en vue de développer des modèles de formation en milieu de pratique plus diversifiés, étant entendu qu'un financement adéquat devrait leur être consenti.

Il apparaît, au Comité-conseil, que les orientations du Programme de formation de l'école québécoise justifient cet effort : on ne peut plus généraliser l'encadrement d'un stagiaire (ou de deux stagiaires, pour le stage de 2^e année) par un enseignant associé, et cela, d'abord à cause de l'impératif du travail en collégialité, mais aussi parce que le stagiaire doit apprivoiser des modes différents de gestion de classe, côtoyer des enseignants aux convictions pédagogiques et aux engagements diversifiés et, ainsi, apprendre à exercer son esprit critique.

Il s'agit d'une question à débattre par toutes les instances en cause, question qui exige un examen approfondi pour en saisir les répercussions dans les différents milieux, une détermination présente chez tous les acteurs de la formation à l'enseignement, une expérimentation balisée et une évaluation rigoureuse avant d'en tirer des conclusions définitives.

À cet égard, il s'agit plus d'améliorer la formation en milieu de pratique, voire de l'aménager autrement, que d'agrandir le bassin des enseignantes et des enseignants associés.

^{1.} MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages*, 2003, 68 p.

^{2.} *Ibid.*, p. 11.

CONCLUSION

Au terme de sa réflexion, et bien qu'il faille reformuler certains critères existants, notamment pour prendre en considération les orientations ministérielles de 2001 énoncées dans *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, le nouveau pédagogique inscrit dans le Programme de formation de l'école québécoise et l'impact de changements d'ordre culturel, social, démographique, légal, organisationnel et pédagogique sur la vie de la classe et de l'établissement, le Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant considère que les critères de sélection des enseignants associés doivent être actualisés et clarifiés; ils doivent être considérés comme un tout cohérent et être appliqués avec plus de rigueur. Pour cela, une concertation entre tous les acteurs de la formation en milieu de pratique doit être réitérée, soutenue et améliorée.

Jusqu'à maintenant, l'accompagnement des stagiaires en milieu de pratique a été considéré comme une réponse individuelle à un devoir collectif envers la profession enseignante. Cela ne doit plus être ainsi. Le Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant considère qu'il faut repenser la fonction pour y faire participer, sous des formes plurielles à créer, l'équipe enseignante et la direction d'établissement en vue de s'assurer de futurs collègues bien formés qui dynamiseront le milieu de travail et ainsi favoriseront la réussite scolaire et éducative.

Par ailleurs, pour rendre la fonction d'enseignante ou d'enseignant associé plus « attrayante », il faut en améliorer les conditions d'exercice, valoriser l'expertise des enseignants engagés comme partenaires de la formation à l'enseignement, et cela, par des modalités de reconnaissance officielle de leur identité professionnelle, y compris par la visibilité dans l'organisation scolaire et un apport salarial approprié. À cet égard, rappelons que « la reconnaissance du temps consacré à la formation de l'enseignante ou de l'enseignant associé et à l'accompagnement des stagiaires doit être intégrée à la tâche éducative du personnel enseignant¹ ».

Un travail de réflexion prenant appui sur le sens des responsabilités du personnel enseignant et sur une même éthique à partager devrait conduire, à plus long terme, un grand nombre d'enseignants à s'engager dans la formation en milieu de pratique et dans l'accompagnement des enseignants en début de carrière ainsi que la Loi sur l'instruction publique les y invite.

Cela peut paraître idéaliste, mais ne faut-il pas avoir de solides convictions pour entrer dans l'enseignement et y persévérer, et contribuer de façon significative au renouvellement de la profession?

Le Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant est d'avis que cela s'inscrit dans une perspective de professionnalisation de la formation à l'enseignement et de la pratique de l'enseignement qui ne saurait occulter l'exigence d'un professionnalisme collectif qui doit mieux assurer la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire et éducative.

¹. *La formation à l'enseignement : les stages*, p. 13. Dans les faits, l'annexe XLIII de l'Entente nationale (2000-2002), qui a diversement été interprétée, et les nouvelles dispositions législatives qui en tiennent lieu n'assurent pas cette garantie. C'est pourquoi le COFPE a recommandé, dans *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, en 2005, de « définir explicitement l'encadrement des stagiaires comme une composante de la tâche éducative de l'enseignante ou de l'enseignant, en vue de resserrer les liens entre l'article 22.6.1° de la Loi sur l'instruction publique et l'Entente nationale » (p. 53).

ANNEXE 1

Membres du Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant

- PRÉSIDENTE :** **M^{me} Lorraine Lamoureux**
Cadre responsable de la coordination des stages,
de l'insertion professionnelle et du
perfectionnement du personnel enseignant
Commission scolaire de Laval
- MEMBRES¹:**
- | | |
|---|---|
| M^{me} Julie Desjardins
Professeure agrégée
Responsable du baccalauréat en
enseignement au préscolaire et au
primaire
Université de Sherbrooke | M. Simon Julien
Directeur général
Commission scolaire de Portneuf |
| M. André Dolbec
Professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais
Président du Comité d'agrément des
des programmes de formation à
l'enseignement (CAPFE) | M^{me} Pauline Ladouceur
Enseignante au primaire
Commission scolaire Marie-Victorin |
| M^{me} Patricia Gagnon
Directrice adjointe
Service des ressources éducatives
Commission scolaire des Affluents | M. Jacques Latulippe
Enseignant à la formation professionnelle
Commission scolaire de la
Région-de-Sherbrooke |
| M^{me} Caroline Germain
Enseignante au primaire
Commission scolaire de Montréal | M. Paul-André Martin
Professeur
Université du Québec en
Abitibi-Témiscamingue
Directeur du Comité de coordination
Réseau UQ du baccalauréat en
enseignement professionnel |
| M^{me} Colette Gervais
Professeure
Directrice adjointe
Centre de formation initiale des maîtres
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal | M^{me} Doris Renaud
Enseignante au secondaire
Commission scolaire de l'Énergie |
| M. Ronald Hughes
Conseiller
Centrale des syndicats du Québec (CSQ) | M^{me} Joanne Simoneau-Polenz
Directrice adjointe
Services aux élèves
Commission scolaire Lester-B.-Pearson |
| | M^{me} Sylvie Turcotte²
Directrice
Direction de la formation et de la
titularisation du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir
et du Sport |
- SECRÉTAIRE-COORDONNATRICE :** **M^{me} Joce-Lyne Biron**
Direction de la formation et de la titularisation
du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

¹. M. Marcel Girouard, enseignant à la formation générale des adultes, à la Commission scolaire Marie-Victorin, a été invité à participer aux travaux du Comité-conseil, à titre de personne ressource.

². M^{me} Marie-Josée Larocque de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) a été désignée pour participer aux travaux du Comité-conseil en remplacement de M^{me} Sylvie Turcotte.

ANNEXE 2

Proposition d'objet d'étude pour le COFPE : les critères de sélection des enseignantes et enseignants associés

Considérant le contexte actuel de la réforme, de la professionnalisation accrue de l'enseignement et de l'importance de la formation continue des enseignants et enseignantes;

Considérant que la DFTPS est à revoir le document d'orientation sur les stages dans les programmes de formation à l'enseignement;

Il serait intéressant de documenter davantage certains aspects permettant de proposer les critères de sélection des enseignantes et enseignants associés les plus appropriés aux responsabilités de ces personnes tout en tenant compte des diverses contraintes rencontrées.

En effet, ces derniers jouent un rôle de pivot, à l'interface des facultés d'éducation, des directions d'écoles et des stagiaires, ce qui exige un haut niveau de compétence. Pour sélectionner les enseignants qui recevront des stagiaires en cours d'année scolaire, les directions d'écoles doivent se baser sur des critères précis (années d'expériences, formation, etc.) mais également sur des conditions plus arbitraires ou subjectives (capacité à l'analyse réflexive, engagement par rapport au renouveau pédagogique en cours, etc.). Certains sont en droit de se demander quelles sont exactement les compétences à posséder ou à acquérir pour être ou devenir un enseignant associé compétent.

Par ailleurs, le contexte actuel de renouvellement du personnel enseignant fait en sorte qu'il est difficile, depuis quelques années, d'exiger de façon stricte certains critères de sélection tels, par exemple, le nombre d'années d'expérience exigées des enseignants associés. De plus, l'accueil de stagiaires en enseignement, bien que considéré comme un devoir collectif de ce personnel, repose sur le volontariat de chaque individu. Enfin, il faut considérer le nombre important d'enseignants associés requis pour s'occuper des 15000 stagiaires qui se présentent aux portes des établissements scolaires chaque année.

Le COFPE, même dans un laps de temps relativement limité, pourrait avantageusement fournir quelques éléments de réponses à ces défis et faire en sorte que « les critères de sélection des candidates et candidats à l'encadrement énoncés dans le document ministériel de 1994, [soient] révisés, clarifiés et enrichis » (COFPE, avis à paraître, p. 43). Il pourrait également réfléchir à la pertinence de proposer des alternatives au modèle, un enseignant associé et un stagiaire (1 à1), dans la mesure où les critères de sélection de ces personnes seraient de nature à en diminuer le nombre.

Sylvie Turcotte

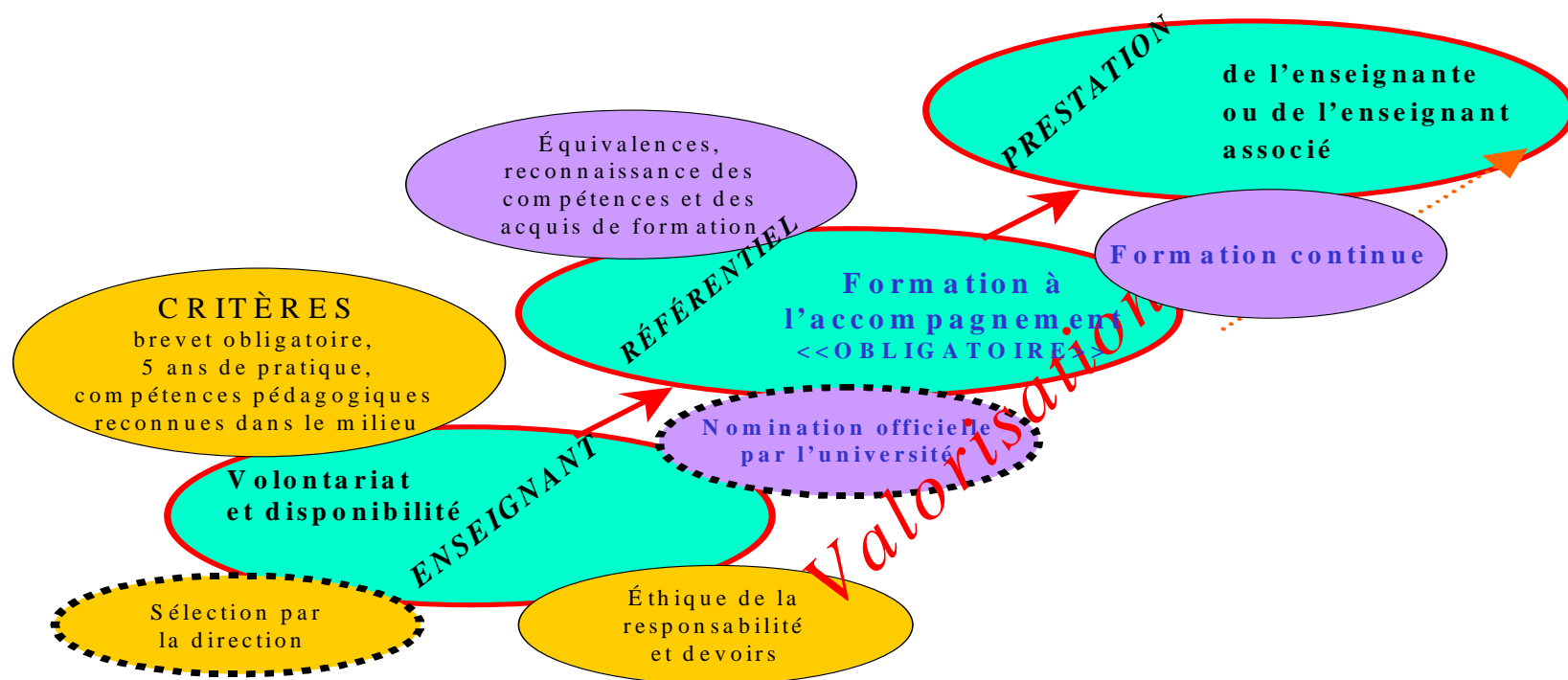
Directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

25 août 2005

Annexe 3

Cheminement de l'enseignante ou de l'enseignant associé



BIBLIOGRAPHIE

COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (CAPFE). *Rapport annuel 2004-2005*, 2005, 33 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer* – Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, juin 2005, 76 p.

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

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

COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES. *Dispositions liant le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente 2005-2010*, mars 2006, 271 p.

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

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005 – Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, 2006, 112 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner*, Québec, avril 2006, 20 p.

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

DESAULNIERS, Marie-Paule et France JUTRAS. *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, 230 p.

DES LIERRES, Thérèse et Toussaint FORTIN. *De la formation pratique des futurs enseignants : devenir maître à bord*, Université du Québec en Outaouais, 2006, 70 p.

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

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, mise à jour du 1^{er} mars 2006.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Règlement sur les autorisations d'enseigner. Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, a. 456.

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

LESSARD, Claude. « Déficit de recherche? Pas certain. Plutôt question de rapport à la recherche », *Formation et profession — Bulletin du CRIFPE*, Vol. 12, n^o 1, janvier 2006, p. 37-42.

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

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

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, 2001, 254 p.

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

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

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*, 2002, 42 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique d'évaluation des apprentissages*, 2003, 68 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique de financement, règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année universitaire 2000-2001*, 36 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : apprendre tout au long de la vie*, 2002, 44 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, 2001, 352 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*, 2004, 580 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Règles budgétaires pour l'année 2005-2006 : Commissions scolaires*, 131 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2005-2006 — Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire — Établissements d'enseignement privés agréés aux fins de subventions*, 47 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année universitaire 2004-2005 et Règle concernant l'octroi d'une subvention relative au recomptage de l'effectif étudiant 2004-2005*, 31 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION RÉGIONALE DE LA CÔTE-NORD, COMMISSIONS SCOLAIRES DE L'ESTUAIRE, DU FER, DU LITTORAL ET DE LA MOYENNE-CÔTE-NORD. *L'encadrement des stagiaires en région, document présenté à la Table MELS-Universités*, mai 2006, 9 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, Éditions OCDE, 2005, 268 p.

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

RAYMOND, Danielle et Yves LENOIR. *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier, s.a., 1998, 324 p.

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



Comité-conseil
sur la formation
du personnel
enseignant

Québec 