

RAPPORT ANNUEL 2014-2015

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



Pour tout renseignement relatif au présent rapport, prière de s'adresser au :

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5

Courriel : capfe@education.gouv.qc.ca

Conception et rédaction

Céline Garant, présidente
Marie-Anne Risdon, secrétaire-coordonnatrice

Collaboration

Christine Regalbuto, secrétaire-coordonnatrice (de janvier 2016 à juin 2016)

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

ISBN 978-2-550-76068-9 (version imprimée)
ISBN 978-2-550-76069-6 (PDF)

ISSN 1202-2365 (version imprimée)
ISSN 1715-8028 (version PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2016

Monsieur Sébastien Proulx
Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport
675, boulevard René-Lévesque Est
Aile René-Lévesque, bloc 4, 3^e étage
Québec (Québec) G1R 6C8

Monsieur le Ministre,

Au nom des membres du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), j'ai le plaisir de vous transmettre le *Rapport annuel 2014-2015*.

L'année aura été plus particulièrement marquée par deux productions importantes. Premièrement, les membres du Comité ont terminé la rédaction d'un bilan des visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement réalisées de 2010 à 2013 dans les douze universités québécoises. Ce bilan a été publié; il se trouve sur le site Web du Comité. Deuxièmement, le Comité, sur la base de ce bilan, a organisé son premier colloque scientifique dans le cadre du congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) les 27 et 28 mai 2015. Plusieurs membres de la communauté universitaire y ont participé. Ce colloque a donné le coup d'envoi aux journées d'étude que le Comité organise entre chaque série de visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Un bilan de ce colloque est dressé à l'annexe 1 du présent rapport.

Au cours de l'année, les membres ont eu le plaisir d'analyser et d'agréer un nouveau programme de maîtrise qualifiante en enseignement en formation générale des adultes, à l'Université du Québec à Montréal. Même si les orientations ministérielles¹ n'avaient pas prévu de profil pour les enseignantes et enseignants en formation générale des adultes, les membres du Comité ont pu constater que le référentiel de compétences permettait d'évaluer ce programme. Dans le cadre de ses activités courantes, le Comité a de plus assuré le suivi relatif aux différentes conditions posées à l'agrément dans quatre universités, renouvelé l'agrément de quatorze programmes de formation et examiné treize modifications apportées à des programmes déjà agréés.

Normalement, le Comité aurait dû vous remettre le présent rapport le 15 novembre 2015. Toutefois, même s'il est précisé dans la Loi sur l'instruction publique (article 477.26) que « le ministre met à la disposition des comités les membres du personnel du ministère et les ressources matérielles nécessaires à l'exercice de leur mission », le Comité s'est retrouvé sans ressource professionnelle permanente et sans personnel de soutien pendant plus de sept mois. Cette situation explique donc le retard dans la transmission du rapport et expliquera sans doute le ralentissement des travaux au cours de la présente année.

Enfin, le Comité demeure à votre disposition pour répondre à vos questions ou faire une présentation plus détaillée de son rapport.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

La présidente du CAPFE,

A handwritten signature in blue ink, reading 'Céline Garant'.

Céline Garant

1. Gouvernement du Québec (2001), La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.

TABLE DES MATIÈRES

Mot de la présidente	5
1 Activités du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement en 2014-2015	6
1.1 Fonction d'agrément des programmes de formation à l'enseignement	6
1.1.1 Agrément des programmes de formation à l'enseignement	6
1.1.2 Nouvel agrément	8
1.1.3 Renouvellement de l'agrément	8
1.1.4 Suivis relatifs à l'agrément de programmes	8
1.1.5 Modifications apportées aux programmes agréés	9
1.1.6 Projet de modification à un programme agréé	9
1.1.7 Projets de nouveaux programmes	9
1.2 Autres activités	10
1.2.1 Bilan des visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement	10
1.2.2 Représentations	14
1.2.3 Rencontre avec le ministre	14
1.2.4 Table de concertation ministère-universités	14
1.2.5 Sommet international sur la profession enseignante	14
1.2.6 Délégation uruguayenne	14
1.2.7 Colloque du Comité au congrès de l'Association francophone pour le savoir	15
1.3 Échanges professionnels et préoccupations du Comité	15
1.3.1 Baccalauréats à forte concentration disciplinaire : le cas particulier du baccalauréat en enseignement secondaire	15
1.3.2 Santé et sécurité dans les programmes de formation à l'enseignement en formation professionnelle	15
1.3.3 Référentiels de compétences professionnelles en enseignement	16
1.3.4 Cadre de référence des prochaines visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement	16
1.3.5 Formation pratique	17
2 Gestion du Comité	17
2.1 Ressources humaines	17
2.2 Composition du Comité	17
2.3 Réunions du Comité	18
2.4 Site Web du Comité	18
2.5 Office québécois de la langue française	18
3 Perspectives pour 2015-2016	18
Annexes	
Annexe 1 – Bilan du colloque du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, 2015	20
Annexe 2 – Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement : institution, mission et fonctions	47
Annexe 3 – Composition du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement	49
Annexe 4 – Processus d'agrément des programmes de formation à l'enseignement	51
Annexe 5 – Code de déontologie et règles d'éthique du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement	52
Annexe 6 – Programmes agréés	57

Mot de la présidente

L'année 2014-2015 aura été marquée par deux faits saillants au sein du Comité. Les membres ont d'abord terminé la rédaction du bilan des visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement, après de nombreuses discussions et une analyse en profondeur des documents produits tant par les universités que par le Comité. Ce bilan faisait suite aux visites s'étant déroulées de 2010 à 2013 dans les douze universités québécoises, au cours desquelles le Comité a constaté la vitalité et la qualité des programmes de formation à l'enseignement partout au Québec. Toutes les universités veulent assurer la meilleure formation aux enseignantes et aux enseignants de demain. Le Comité a toutefois ciblé certains enjeux et défis qu'il reste à relever : comment continuer d'améliorer la qualité de la langue orale et écrite de nos futurs enseignants et enseignantes? Comment mieux intégrer dans la formation à l'enseignement les technologies qui se sont développées ces dernières années d'une manière fulgurante? Comment mieux préparer les futurs enseignants et enseignants à intervenir auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour les mener vers la réussite? Comment mieux tenir compte du pluralisme culturel, linguistique et religieux de notre société au sein des programmes de formation? Y aurait-il lieu d'actualiser le référentiel de compétences?

Autre fait saillant : le Comité, pour la première fois de son histoire, a organisé un colloque de deux jours à l'occasion du congrès de l'Association francophone pour le savoir. Intitulé *Les programmes de formation à l'enseignement au Québec : bilans, enjeux et perspectives*², ce colloque donnait le coup d'envoi aux journées d'étude prévues au calendrier du Comité en 2015-2016. Une cinquantaine de personnes d'horizons divers (professeurs, superviseurs, enseignants associés, chargés de cours, étudiants, etc.) y ont participé. Elles y ont mis en commun à la fois des enjeux de formation et des réflexions conceptuelles au regard notamment des objets étudiés lors des visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement, soit l'approche-programme, le partenariat et l'évaluation des compétences. Vingt-trois communications scientifiques, provenant de onze universités, ont été présentées et deux tables rondes ont été organisées, l'une portant sur les baccalauréats en enseignement secondaire et les maîtrises qualifiantes, l'autre sur les référentiels de compétences professionnelles en enseignement.

Au cours de la prochaine année, les membres universitaires du Comité proposeront une publication tirée de ce colloque. De plus, le Comité poursuivra ses journées d'étude et se penchera notamment sur l'avenir des maîtrises qualifiantes comme deuxième voie de qualification et sur l'actualisation du référentiel de compétences, en collaboration étroite avec la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, qui pilotera ce dossier.

Enfin, je tiens à remercier mes collègues du Comité pour leur collaboration si précieuse et leur rigueur dans l'analyse et l'examen des programmes de formation à l'enseignement qui leur sont régulièrement soumis.

La présidente du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement,



Céline Garant

2. On peut consulter le résumé de ce colloque à l'adresse suivante : <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/83>.

1 Activités du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement en 2014-2015³

1.1 Fonction d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

1.1.1 Agrément des programmes de formation à l'enseignement

Au cours de l'année 2014-2015, le Comité s'est consacré à l'étude et à l'analyse d'un nouveau programme de formation à l'enseignement. Il a renouvelé l'agrément de quatorze programmes et étudié treize projets de modifications à des programmes agréés. Il a de plus assuré le suivi relativement aux conditions posées dans les actes d'agrément de programmes de quatre universités. Il a enfin étudié deux projets de nouveaux programmes.

Les tableaux 1, 2 et 3 reprennent ces données, qui seront détaillées par la suite.

TABLEAU I

Agrément des programmes de formation à l'enseignement Bilan général 2014-2015	
Nombre de nouveaux programmes agréés : Aucun menant au baccalauréat 1 menant à la maîtrise	1
Nombre de programmes dont l'agrément a été renouvelé : 14 menant au baccalauréat Aucun menant à la maîtrise	14
Nombre de modifications de programmes agréés approuvées : 12 menant au baccalauréat 1 menant à la maîtrise	13

3. Du 1^{er} juillet 2014 au 30 juin 2015. L'information contenue dans le présent rapport correspond à la situation telle qu'elle se présentait le 30 juin 2015.

TABLEAU II

Agrément des programmes de formation à l'enseignement Bilan 2014-2015 par universités			
Université	Nouveaux programmes agréés	Programmes dont l'agrément a été renouvelé	Modifications de programmes agréés approuvées
Université Bishop's			
Université Concordia			
Université Laval		7	
Université McGill		5	
Université de Montréal			9
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue			1
Université du Québec à Chicoutimi		2	
Université du Québec à Montréal	1		3
Université du Québec en Outaouais			
Université du Québec à Rimouski			
Université du Québec à Trois-Rivières			
Université de Sherbrooke			
Total	1	14	13

TABLEAU III

Agrément des programmes de formation à l'enseignement Bilan 2014-2015 par spécialités			
Spécialité	Nouveaux programmes agréés	Programmes dont l'agrément a été renouvelé	Modifications de programmes agréés approuvées
Éducation préscolaire et enseignement primaire		2	1
Enseignement secondaire		3	6
Enseignement des langues secondes		4	1
Enseignement de l'éducation physique et à la santé		1	1
Enseignement des arts		3	1
Enseignement en adaptation scolaire et sociale			2
Enseignement professionnel		1	1
Enseignement en formation générale des adultes	1		
Total	1	14	13

La liste des programmes agréés, par universités et par spécialités, peut être consultée à l'annexe 6 du présent rapport et sur le site Web du Comité : www.capfe.gouv.qc.ca.

1.1.2 Nouvel agrément

En mars 2015, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) a agréé un programme de maîtrise en enseignement, profil *Formation générale des adultes*, présenté par l'Université du Québec à Montréal. Ce profil de formation offre les spécialités suivantes : français, langue d'enseignement; mathématiques; sciences et technologie; sciences humaines/univers social; français, langue seconde. Après avoir analysé le dossier, les membres du Comité ont reconnu la pertinence sociale et scientifique de ce programme. Le processus décrit par l'Université a paru complet et les cours, pertinents. Même s'il n'existe pas de référentiel de compétences et de profil de sortie pour la formation à l'enseignement en formation générale des adultes, le Comité a convenu d'évaluer et d'agréer ce nouveau profil sur la base du référentiel de compétences professionnelles en enseignement (2001).

1.1.3 Renouvellement de l'agrément

Au cours de l'année 2014-2015, le Comité a renouvelé l'agrément de quatorze programmes de formation à l'enseignement. Il s'agissait principalement de programmes pour lesquels des conditions d'agrément avaient été inscrites dans l'acte d'agrément à la suite de la dernière visite de suivi.

L'Université McGill a déposé un plan de travail dans lequel elle décrit la façon dont les recommandations du Comité ont été prises en compte. Les actions présentées sont la preuve d'un leadership affirmé. Le Comité s'est réjoui de l'embauche de professeurs et du rehaussement des conditions d'admission aux programmes de formation à l'enseignement de l'Université McGill.

Le Comité a renouvelé l'agrément de sept programmes de formation à l'enseignement de l'Université Laval. Un comité restreint formé de membres du Comité a rencontré les équipes-programmes de la formation à l'enseignement. Il a été en mesure de saisir les efforts consentis par chacune de ces équipes et a invité l'Université Laval à poursuivre ses démarches de collaboration entre les programmes de spécialité et le Bureau des stages.

Comme demandé dans les conditions liées à l'agrément, l'Université du Québec à Chicoutimi a remis au Comité les plans de cours du programme de formation menant au baccalauréat en enseignement des langues secondes. Les membres du Comité ont pu y constater l'intégration des compétences professionnelles en enseignement. L'agrément de ce programme a donc été renouvelé. L'Université a également déposé un rapport d'activités réalisées entre 2012 et 2014 relativement au baccalauréat en enseignement secondaire, document qui témoignait du travail de concertation entre la Faculté des sciences de l'éducation et des équipes disciplinaires. Le Comité a donc aussi renouvelé l'agrément de ce programme.

1.1.4 Suivis relatifs à l'agrément de programmes

Quatre universités ont donné suite aux recommandations du Comité inscrites dans l'acte d'agrément.

L'Université Concordia a entre autres démontré qu'elle s'était engagée dans une démarche de prise en compte du référentiel de compétences professionnelles en enseignement et qu'elle offrait dorénavant une formation aux enseignantes et enseignants associés. Le Comité s'est montré satisfait du travail accompli par l'Université Concordia et l'a encouragée à poursuivre ses démarches en ce sens.

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a transmis au Comité un plan d'action pour favoriser une meilleure concertation entre tous les acteurs de la formation, et plus particulièrement avec les chargés et chargées de cours. Ce plan d'action témoigne des efforts entrepris par l'Université pour accroître la concertation.

L'Université Bishop's a déposé un document décrivant l'avancement des travaux réalisés depuis la dernière visite de suivi en ce qui concerne notamment l'amélioration de la didactique et le stage II. Bien que des actions aient été entreprises pour améliorer l'apport de la didactique dans les programmes de formation, l'Université poursuit ses efforts pour donner plus de substance au stage II.

L'Université du Québec à Rimouski a présenté au Comité un rapport sur l'état d'avancement des travaux relatifs à la mise en place de l'approche-programme dans l'ensemble de ses programmes de formation.

1.1.5 Modifications apportées aux programmes agréés

Les membres du Comité ont analysé les modifications que l'Université de Montréal a apportées à neuf programmes de formation à l'enseignement. Pour chacun des programmes, l'Université a fait parvenir au Comité la justification des changements apportés ainsi que les plans de cours afférents. Le Comité a reconnu les efforts d'actualisation et de restructuration de l'Université de Montréal pour chacun de ces programmes.

L'Université du Québec à Montréal a apporté des modifications à trois programmes. Le Comité a été particulièrement intéressé par les modifications apportées au programme de baccalauréat en adaptation scolaire, notamment en ce qui a trait au stage I. En lui donnant davantage d'importance et de substance (passant d'un stage d'observation à un stage de participation accrue), l'Université améliore grandement cette activité de premier contact avec le milieu scolaire.

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a soumis des modifications relatives au programme de formation à l'enseignement en formation professionnelle. Pour se conformer aux règles d'administration du Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE), elle rend la réussite de ce test obligatoire avant le stage IV. De plus, l'Université a revu le contenu du cours d'éthique professionnelle de façon à mieux l'adapter à la réalité des futurs enseignants en formation professionnelle.

1.1.6 Projet de modification à un programme agréé

Jusqu'à maintenant, la maîtrise en enseignement des arts offerte à l'Université du Québec à Montréal n'était accessible qu'aux étudiants ayant un lien d'emploi avec une commission scolaire ou un établissement d'enseignement privé. L'Université a souhaité ouvrir ce programme à des étudiants sans lien d'emploi, tout en s'assurant qu'ils avaient une formation de premier cycle en arts ou une expérience importante en arts. Avant de déposer officiellement une modification de programme, l'équipe-programme désirait vérifier la recevabilité de ce projet auprès des membres du Comité.

L'analyse de cette modification projetée a soulevé certaines appréhensions de la part du Comité, notamment au regard du profil de sortie en enseignement des arts. En effet, comme défini dans le référentiel des compétences professionnelles en enseignement, ce profil mène à un brevet d'enseignement aux deux ordres d'enseignement. Cela a donc des conséquences sur l'offre de cours et de stages, ce qui a poussé l'Université à démontrer qu'elle préparera adéquatement les étudiants aux réalités du préscolaire, du primaire et du secondaire, sur le plan tant psychopédagogique que didactique, et qu'elle offrira des stages dans les deux ordres d'enseignement. Par ailleurs, le Comité a recommandé de bien différencier les stages offerts aux étudiants sans lien d'emploi (700 heures de stage) de la pratique supervisée offerte aux étudiants ayant un lien d'emploi (500 heures de pratique supervisée).

1.1.7 Projets de nouveaux programmes

Avant de déposer officiellement un projet de programme aux fins d'agrément par le Comité, certaines universités désirent le soumettre aux membres du Comité pour mesurer leur ouverture à l'égard du projet. Même si le Comité ne prend pas de décision sans avoir le dossier complet entre les mains, cette vérification lui permet d'attirer l'attention des universités sur certains aspects liés aux orientations ministérielles.

En 2014-2015, une équipe de professeurs de l'Université Laval a présenté un avant-projet de programme de baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. L'Université du Québec à Montréal a quant à elle présenté l'avant-projet du nouveau profil *Enseignement des langues secondes* de la maîtrise qualifiante en enseignement.

1.2 Autres activités

1.2.1 Bilan des visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement

À l'automne 2014, le Comité a publié le document intitulé *Bilan des visites de suivi. Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec*⁴.

Dans le présent rapport annuel, la conclusion de ce bilan est reprise pour attirer l'attention sur les enjeux et les perspectives qui en ont été dégagés.

1.2.1.1 Extraits de la « Conclusion du bilan »

« Nos questions de départ étaient les suivantes : "Est-ce que chaque programme répond adéquatement aux orientations ministérielles et permet le développement des compétences professionnelles?" et "Où en sont les universités au regard de l'approche-programme, du partenariat et de l'intégration du référentiel?"

En guise de réponse, le présent bilan montre le chemin parcouru dans le domaine de la formation à l'enseignement au cours des vingt dernières années⁵, plus particulièrement depuis l'adoption du référentiel des compétences en 2001.

En matière de concertation, différentes instances ont été mises en place. Dans certains cas, elles constituent de véritables lieux d'échanges et de développement professionnel. Dans d'autres cas, plus nombreux, elles se sont essouffées, ont perdu de leur pertinence. Enfin, en raison notamment de la difficulté à mettre en présence des acteurs provenant d'horizons différents, certaines instances se sont multipliées, augmentant ainsi la charge de travail et entraînant un certain désengagement de la part des intervenants. Même si le portrait semble de façon générale assez mitigé au regard de l'approche-programme et de la concertation, le CAPFE a pu observer, dans presque toutes les universités, des projets rassembleurs, des grappes de professeurs et de chargés de cours travaillant sur une séquence de cours ainsi que des équipes animées d'un souci d'harmonisation. Au terme de ces visites, outre les indicateurs d'une bonne concertation déjà consignés dans le rapport annuel 2011-2012 (p. 10), le CAPFE est d'avis que la cohérence, une caractéristique déterminante de la qualité des programmes, est plus grande dans les contextes où l'on observe :

- une volonté d'harmoniser les plans de cours, le contenu, les approches pédagogiques et les outils d'évaluation;*
- la présence d'un leadership fort et reconnu;*

4 On peut consulter ce bilan à l'adresse suivante :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Bilan_visites_suivi.pdf.

5 Plus particulièrement depuis 1994, année où la durée du programme menant au baccalauréat est passée de trois à quatre ans et où s'est ajoutée l'obligation d'offrir 700 heures de stage.

- des programmes soutenus par les établissements au moyen de subventions internes d'innovation ou de développement pédagogiques;
- une culture de collaboration qui s'établit dans des relations interpersonnelles respectueuses.

Le partenariat demeure sans contredit une force, un atout et un levier dans toutes les universités visitées. Les commentaires entendus à cet égard sont nombreux et congruents. La réalisation de projets de chantier 7 soutenu par le MEESR, menés en partenariat et doublés parfois d'un volet de recherche, laisse des traces significatives aussi en formation initiale. Un travail substantiel a été réalisé dans toutes les universités au regard de la formation des enseignants associés et des superviseurs. La subvention du MELS pour soutenir le travail des enseignants associés (accueil, encadrement, évaluation et formation) constitue un atout incontournable à maintenir. Elle mériterait d'être davantage dédiée à la formation des enseignants de manière à renforcer leur rôle de coformateurs.

Au cours de cette ronde de visites de suivi à l'agrément de formation à l'enseignement, le CAPFE, préoccupé par l'intégration du référentiel des compétences, a voulu savoir si les compétences ciblées se retrouvaient dans les plans de cours, si les professeurs s'en servaient explicitement pour donner du sens au contenu de formation, aux activités et aux travaux, et enfin si les étudiants s'en servaient pour étayer leur développement. Au terme de cet exercice, nous estimons que plusieurs universitaires ont fait une réflexion sérieuse et fourni un effort substantiel pour y prendre appui et améliorer leurs cours; en contrepartie, au moment des visites, cet effort était loin d'être généralisé. Il reste encore des choses à faire et les universités, préoccupées par l'amélioration continue de leurs programmes, se sont engagées dans cette voie.

Finalement, malgré la présence de défis importants, qui sont plus nombreux dans certaines universités que dans d'autres, le CAPFE est d'avis que la formation à l'enseignement est de qualité. Les programmes que nous avons évalués de même que les nouveaux pour lesquels nous avons acheminé des avis d'agrément à la ministre ou au ministre concourent à ce jugement général. Ces programmes correspondent aux besoins actuels en matière d'éducation, même si des efforts supplémentaires pourraient être consentis au regard notamment des élèves ayant des besoins particuliers (EHDA), de la gestion de classe et du pluralisme culturel. Il va de soi que la formation continue et la période de l'insertion professionnelle demeurent des occasions privilégiées pour approfondir ces objets et d'autres encore »⁶.

1.2.1.2 Extraits de « Quelques enjeux et prospectives »

« En plus des constats que nous avons dressés et documentés dans les pages précédentes, nous voulons mettre en évidence neuf enjeux que nous présentons sous forme de constats, de questions, de réussites ou de défis à relever. Pour certains de ces enjeux, nous reprendrons des éléments déjà abordés dans le présent bilan, mais en y considérant, de notre point de vue, des caractéristiques essentielles de la formation à l'enseignement d'aujourd'hui. Nous aurions pu allonger la liste de ces enjeux, car elle ne fait pas un tour exhaustif de la formation à l'enseignement, mais nous avons choisi de proposer une courte liste pour mieux en faire ressortir chacun des éléments.

- 1- *Le CAPFE constate qu'au cours des cinq dernières années, l'hégémonie du modèle d'une formation intégrée de quatre années a été fissurée. Dans un contexte de pénurie d'enseignants dans certaines matières, le Ministère a d'abord autorisé des passerelles pour permettre à des bacheliers de disciplines bien ciblées de suivre rapidement leur formation en psychopédagogie, sans avoir à suivre les quatre années de formation prévues. Il a ensuite accepté que ce complément de formation soit offert au 2^e cycle. Le CAPFE a alors reçu plusieurs demandes d'agrément de maîtrises qualifiantes. Le Ministère, qui avait d'abord limité l'accès aux disciplines touchées par des pénuries d'enseignants et aux étudiants ayant un lien d'emploi, a alors permis l'accès à toutes les disciplines et l'admission des étudiants sans lien d'emploi. De plus, une université a fait approuver un programme de maîtrise pour l'enseignement en adaptation scolaire qui admet des titulaires d'un baccalauréat en psychologie ou en psychoéducation (en leur demandant toutefois de suivre un programme de propédeutique lié aux disciplines à enseigner). Récemment, un premier programme DEC-BAC voyait le jour.*

⁶ CAPFE (2015), *Bilan des visites de suivi – Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec*, Québec, p. 24-25.

- 2- Dans tous les cas ciblés au paragraphe précédent, sauf le dernier, il est difficile de ne pas faire de liens entre la reconnaissance qui est maintenant accordée à la formation disciplinaire et les incessantes critiques à l'égard de la formation des maîtres. En effet, dans la société civile, ils sont plusieurs à demander un renforcement des connaissances disciplinaires et à tirer à boulets rouges sur la dimension psychopédagogique de la formation à l'enseignement. Quelle que soit la qualité des bases sur lesquelles plusieurs fondent leurs discours, ces derniers prennent presque toute la place, parce qu'on ne leur répond pas. La place des disciplines, des didactiques de ces disciplines et de la psychopédagogie demeure un enjeu chaudement débattu, qui ne consiste pas à savoir qui va gagner, mais plutôt à identifier les personnes et les structures qui permettraient d'optimiser et de reconnaître la contribution de chacun. Cela représente un défi pour les programmes de formation à l'enseignement, d'autant plus que leur image publique est trop souvent attaquée.
- 3- Au cours de ses visites, le CAPFE a voulu s'assurer que les programmes intégraient bien le référentiel des compétences dans toutes les activités de formation et d'évaluation qui y sont prévues, convaincu que cet outil propose des orientations et des éléments de contenu qui sont des repères tout autant pour les formateurs que pour les apprenants dans le cadre de leur développement professionnel. On pourrait toutefois se demander comment utiliser le référentiel pour faire évoluer la formation et, dans chaque activité, préparer les étudiants à exercer le métier. Après quatorze ans, le référentiel est-il toujours aussi pertinent? Pourrions-nous l'améliorer? Y aurait-il lieu de l'actualiser? Une université a ajouté une 13^e compétence sur le pluralisme culturel. Cette réalité devrait-elle être davantage présente dans le référentiel?
- 4- Le CAPFE a également constaté que le développement des technologies a permis d'élaborer de nouvelles façons d'offrir la formation et d'encadrer les étudiants : disponibilité de la documentation, communication avec les étudiants, cours en ligne, etc. À cet égard, les universités ont généralement fait un très bon travail. Mais qu'en est-il dans les cours eux-mêmes? Des étudiants et des personnes des milieux scolaires ont regretté qu'il y ait si peu de tableaux numériques interactifs (TNI) à l'université. Ont-ils raison? Face au développement fulgurant et incessant des technologies éducatives, le CAPFE estime qu'une réflexion sur la formation à l'enseignement s'impose dans ce domaine. Outre la nécessité d'habiliter les futurs enseignants à l'utilisation pédagogique des nouveaux outils, faudrait-il prescrire l'intégration dans leur enseignement de ce que certains considèrent comme des nouveaux modes d'éducation et d'apprentissage, soit l'utilisation des médias sociaux, des tablettes en classe, du clavier au lieu du crayon, etc.? De plus, l'arrivée de programmes de formation à l'enseignement entièrement en ligne amène un certain nombre de questions sur lesquelles nous devrions nous pencher. Le CAPFE verrait d'un bon œil que ces questions soient étudiées plus systématiquement.
- 5- Le CAPFE a remarqué que des facultés ou des départements étaient engagés dans un processus de régulation de leurs programmes. Par exemple, dans le bilan qu'elle nous présentait avant la visite, une université nous a fourni un ensemble de données qu'elle avait déjà recueillies auprès de ses étudiants, de ses diplômés et d'une partie de son corps professoral. Ces données, loin d'être complaisantes, lui servaient de repères pour orienter ses actions. De plus, elle avait déjà mis en application un plan de développement ambitieux et pertinent qui paraissait rallier le corps professoral.
- 6- En revanche, d'autres universités ne semblaient pas être en quête d'information sur leurs programmes. Elles paraissaient plutôt attendre la visite du CAPFE. Dans ses rapports, le CAPFE a souvent écrit que des universités étaient en mesure d'améliorer leurs programmes. Dans certains cas, leur capacité à réguler leur développement était exceptionnelle; d'autres semblaient toutefois naviguer sans processus de rétroaction efficace, en ayant une idée plutôt vague des faiblesses à surmonter et sans direction claire. Le CAPFE estime que, dans un milieu où l'esprit critique est si valorisé, les processus collectifs mis en place sur le plan organisationnel devraient permettre de porter un regard critique sur les services offerts. Il est d'avis que la qualité d'un programme est principalement associée à sa capacité à réguler en continu les activités qui le composent.

C'est dans cette optique que, lorsqu'il était insatisfait de certains aspects d'un ou de plusieurs programmes, le CAPFE préférait demander à l'université de travailler à l'élaboration d'un plan d'action plutôt que s'immiscer

dans sa gestion interne et déterminer à sa place les étapes à suivre ou les mesures à mettre en œuvre. Notre intention était de favoriser une prise en charge collective des problèmes et des solutions.

- 7- *En prônant la prise en charge de la formation des maîtres par les universités, les auteurs du rapport Parent souhaitaient entre autres que la formation puisse s'appuyer davantage sur la recherche. Les premières années ont été difficiles, car la recherche traditionnelle parvenait difficilement à démontrer la pertinence et l'utilité de la formation. La situation est toutefois en train de changer. Au cours des visites de suivi, le CAPFE s'est rendu compte que, dans presque toutes les universités, une forte majorité des travaux de recherche des professeurs étaient liés d'assez près à l'enseignement et à la formation des maîtres. Des champs de recherche féconds se sont développés, par exemple sur les différentes didactiques, l'éco-psychologie de la classe, l'ergonomie du travail enseignant, etc. Mentionnons également les méthodologies de recherche qui rapprochent les chercheurs et les praticiens. Bref, de plus en plus d'universitaires ont une assez bonne connaissance des contextes de pratique. Les besoins des milieux scolaires sont de mieux en mieux compris et, dans les formations universitaires, on y répond davantage qu'auparavant. Sans adhérer au modèle dit "applicationniste", le CAPFE estime que le besoin de rendre encore plus accessibles les savoirs issus de la recherche en éducation représente un défi important qu'il faut tenter de relever.*
- 8- *La formation des maîtres doit être adaptée aux caractéristiques des nouveaux élèves qui arrivent sur les bancs d'école. Il y a quelques années, l'accroissement du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et leur intégration en classe ordinaire avaient permis de mettre en évidence les besoins importants de ces jeunes et l'urgence, pour les universités, de réagir. Le CAPFE reconnaît d'entrée de jeu que travailler avec ces élèves nécessite, dans une large mesure, une "spécialisation" particulière qui s'ajoute à la formation initiale de base et que, par conséquent, la formation initiale ne peut pas tout couvrir. Toutefois, force est de constater que certaines universités réussissent mieux que d'autres à cet égard et qu'il reste encore du travail à faire dans plusieurs universités.*

Actuellement, les demandes pressantes concernent l'éducation préscolaire et l'augmentation du niveau de littératie. Les visites du CAPFE n'étaient pas orientées sur ce sujet, mais il nous semblait important de le mentionner et d'inviter les universités à y répondre avec célérité.

- 9- *Pour répondre avec pertinence aux orientations ministérielles, les universités ne ménagent pas leurs efforts. Comme nous l'avons dit à quelques reprises dans ce bilan, il reste du travail à faire au regard de la concertation, de l'approche-programme et de l'intégration du référentiel de compétences. Pour y arriver, toutefois, des ressources sont nécessaires. En effet, comment intégrer les personnes chargées de cours qui constituent entre 50 et 75 % des formateurs si on ne leur accorde pas de temps pour le faire? Comment améliorer le premier stage, jugé léger dans la plupart des universités, si on ne donne pas de temps aux superviseurs pour effectuer des visites? Comment maintenir des professeur-étudiants acceptables pour assurer une formation professionnalisante de qualité, au moment où les compressions budgétaires plombent tout effort de travail personnalisé? Comment inciter des enseignants associés à suivre des formations si les subventions ne sont plus au rendez-vous? Même si le moment n'est pas propice pour revendiquer une hausse des subventions pour la formation des enseignants, il a semblé important au CAPFE de le signaler. S'il y a un réinvestissement à faire, c'est dans la formation des enseignants qu'il faut le faire.*
- 10- *Tout au long des visites de suivi ainsi qu'au cours de nos travaux réguliers, le CAPFE s'est efforcé de maintenir une relation de collaboration avec les milieux universitaires, laquelle visait essentiellement à augmenter la capacité des universités à se prendre en charge et à améliorer elles-mêmes leurs programmes de formation. Le CAPFE et son travail ont fait l'objet de certaines critiques de la part des universités visitées. Nous pourrions discuter longuement sur nos bonnes intentions, mais ultimement nous ne serions pas les derniers juges de notre travail. Nous croyons que la prochaine étape consiste à obtenir une rétroaction de la part des universités à l'égard du travail du CAPFE et à favoriser l'échange d'idées pour rendre encore plus pertinente l'action du CAPFE et améliorer les programmes de formation à l'enseignement »7.*

7 CAPFE (2015), *Bilan des visites de suivi – Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec*, Québec, p. 25-28.

1.2.2 Représentations

En 2014-2015, la présidente et la secrétaire-coordonnatrice du Comité ont participé à plusieurs événements et rencontres pour faire connaître la mission du Comité et sa fonction d'agrément des programmes, pour soulever des enjeux de la formation initiale à l'enseignement lors de conférences officielles et pour écouter les préoccupations de différents groupes au regard de la formation à l'enseignement.

1.2.3 Rencontre avec la ministre

Le 12 décembre 2014, la présidente et la secrétaire-coordonnatrice ont rencontré M^{me} Marie Malavoy, alors ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Elles lui ont présenté le Comité, son mandat et ses réalisations. La ministre a partagé son désir d'améliorer la qualité de la formation à l'enseignement. Elle a soulevé quelques préoccupations comme le rehaussement des conditions d'admission et l'utilisation des technologies de l'information en enseignement. Elle a lancé d'idée d'actualiser le référentiel de compétences professionnelles en enseignement en assurant au Comité de lui offrir les ressources nécessaires.

1.2.4 Table de concertation ministère-universités

La présidente et la secrétaire-coordonnatrice ont assisté aux cinq rencontres de la Table de concertation entre le Ministère et les universités sur la formation à l'enseignement tenues en cours d'année. La présidente du Comité a présenté le bilan des visites de suivi à l'agrément des programmes de formations à l'enseignement aux membres de la Table de concertation, qui l'ont accueilli favorablement. Plusieurs d'entre eux partageaient les constats posés et se sentaient interpellés par les mêmes défis au sein de leur établissement universitaire.

Dès l'automne 2014, la présidente a annoncé la tenue du colloque du Comité à l'occasion du congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) en mai 2015. Elle a alors invité les universités à y participer et à y contribuer. L'intérêt a été des plus vifs et s'est concrétisé par une grande participation du milieu universitaire.

1.2.5 Sommet international sur la profession enseignante

La présidente a participé au 5^e Sommet international sur la profession enseignante (SIPE) à Banff les 29 et 30 mars 2015, à l'invitation de la sous-ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du gouvernement québécois. Le Sommet, sur le thème *Mettre en œuvre des politiques et des pratiques hautement efficaces en éducation*, portait plus particulièrement sur trois sujets : 1) développer et promouvoir un leadership chez les directions d'école, ainsi que chez les membres du personnel enseignant et du personnel administratif; 2) valoriser le personnel enseignant et renforcer le sentiment qu'il a de sa propre efficacité, soit l'« autoefficacité »; 3) favoriser l'innovation dans la salle de classe au XXI^e siècle. La présidente retient de ce sommet que l'innovation, le sentiment d'autoefficacité, la collaboration et la concertation entre les enseignants demeurent des variables importantes au regard de la réussite des élèves. Du point de vue du Comité, il sera intéressant de voir comment ces dimensions peuvent être prises en compte lors de l'actualisation du référentiel de compétences. On peut consulter le site Web du Sommet pour avoir un aperçu des thèmes abordés : http://sipe2015.org/Documents/ISTP2015_OECD-background-report_FR.pdf.

1.2.6 La délégation uruguayenne

En avril 2015, la présidente et la secrétaire-coordonnatrice ont rencontré une délégation de l'Uruguay qui souhaitait connaître l'organisation de la formation initiale en enseignement au Québec. L'initiative provenait de

M. Philippe Jonnaert, professeur titulaire à l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la Chaire UNESCO de développement curriculaire. Il a sollicité la collaboration du Ministère pour discuter des différents programmes et offres de formation à l'enseignement au Québec. La rencontre a été organisée par la Direction adjointe des affaires internationales et canadiennes (DAAIC) et la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS). La délégation était composée de membres du Conseil de la formation en éducation du ministère de l'Éducation nationale publique, de l'Institut de perfectionnement d'études supérieures et du Conseil de l'éducation technique et professionnelle de l'Uruguay.

1.2.7 Le colloque du Comité au congrès de l'Association francophone pour le savoir

Lors du 83^e congrès de l'ACFAS se déroulant à Rimouski en mai 2015, le Comité, pour la première fois de son histoire, a organisé un colloque de deux jours, les 27 et 28 mai. Dès l'automne, des membres ont entrepris des démarches pour mesurer l'intérêt des universitaires pour un tel colloque. Il importait alors pour le Comité de faire connaître le bilan des visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement (sur le point d'être publié) à la communauté scientifique. Ce colloque, intitulé *Les programmes de formation à l'enseignement au Québec : bilans, enjeux et perspectives*, visait à mettre en commun diverses expertises et, de concert avec les acteurs universitaires, à porter un regard critique sur la formation à l'enseignement au Québec, à définir ses principaux enjeux et défis, à partager de bonnes pratiques adoptées dans certaines universités et à proposer des pistes de solution pour améliorer la qualité de la formation. On peut consulter le programme du colloque à l'adresse suivante : <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/83/500/523/c>.

Le colloque a reçu un accueil favorable des milieux universitaires. Une soixantaine de personnes ont participé aux présentations. Trente professeurs, venant de onze universités québécoises, ont présenté des résultats de recherche. Ce colloque a permis de définir les enjeux de la formation à l'enseignement qui pourront être le sujet de journées d'étude en 2015-2016, en préparation de la troisième série de visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement dans les universités québécoises, prévue entre 2017 et 2020. Un bilan du colloque est dressé à l'annexe 1 du présent rapport.

1.3 Échanges professionnels et préoccupations du Comité

1.3.1 Baccalauréats à forte concentration disciplinaire : le cas particulier du baccalauréat en enseignement secondaire

Le bilan des visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement a permis au Comité de constater que la concertation demeure fragile entre les acteurs qui travaillent dans les facultés disciplinaires et ceux qui travaillent dans les facultés ou les départements d'éducation : c'est la rencontre de deux cultures. La préséance de la pédagogie sur la connaissance de la discipline constitue un débat de longue date. En 1994, lorsque le Ministère, dans ses orientations, a fait le choix d'un baccalauréat de quatre ans, intégrant formation disciplinaire et formation psychopédagogique, assorties de quatre stages répartis sur les quatre années du programme, il s'est appuyé sur des bases conceptuelles solides et sur des pratiques gagnantes dans la formation des maîtres, ici et ailleurs dans le monde. Le Comité réitère sa croyance en une formation intégrée conforme à l'approche-programme dont la maîtrise d'œuvre est assurée par les facultés et les départements d'éducation. Toutefois, même s'il réaffirme l'importance d'une approche intégrée établissant davantage de liens entre les deux champs du savoir, il tient à valoriser les deux expertises essentielles, gages d'une bonne formation à l'enseignement secondaire.

1.3.2 Santé et sécurité dans les programmes de formation à l'enseignement en formation professionnelle

En octobre 2014, M^{me} Marie Malavoy, alors ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, a fait parvenir au Comité une lettre dans laquelle elle partageait ses préoccupations et quelques recommandations concernant la prise en

compte des règles de santé et de sécurité du travail dans les programmes de la formation menant à un baccalauréat en enseignement en formation professionnelle. Les membres du Comité ont pris acte des recommandations dans leur travail d'analyse de ces programmes.

Le Comité a d'ailleurs convenu d'accorder une attention particulière à la façon dont les programmes de formation à l'enseignement professionnel abordent la santé et la sécurité du travail et en tiennent compte au cours des prochaines visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement de 2017 à 2020. Plusieurs compétences professionnelles inscrites dans le référentiel de compétences en enseignement professionnel renvoient explicitement à l'obligation de prendre en compte les questions de santé et de sécurité du travail, mais le Comité devra s'en assurer au cours des prochaines visites.

1.3.3 Référentiels de compétences professionnelles en enseignement

Les référentiels de compétences professionnelles en enseignement ont été élaborés en 2001. Depuis, la société et la recherche en éducation ont évolué. L'actualisation de ces référentiels a été le sujet de nombreuses discussions au cours de l'année, plus particulièrement après que le ministre, en décembre 2014, a invité le Comité à une réflexion sur une éventuelle mise à jour. Il est important de rappeler que les référentiels constituent des grilles de travail du Comité, à partir desquelles il analyse les programmes de formation à l'enseignement en vue de leur agrément. Dans ce contexte, les membres ont longuement partagé les défis que représente par exemple l'évaluation de certaines compétences. Tous conviennent que certaines compétences méritent d'être tantôt précisées, tantôt contextualisées, tantôt recadrées. Les questions suivantes ont également été soulevées : quelle pondération accorder à chacune des compétences? Est-ce que certaines d'entre elles seraient plus importantes que d'autres? Y aurait-il un seuil minimal de réussite des compétences? Pourquoi la relation enseignant-élève est-elle si peu présente de façon explicite dans le référentiel?

Pour alimenter cette réflexion, des professeurs universitaires, une enseignante du primaire et la directrice de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire ont été invités à intervenir lors d'une table ronde au colloque du Comité à l'ACFAS en mai 2015. Les questions suivantes leur ont été posées :

- Que suggérez-vous pour améliorer les référentiels de compétences professionnelles en enseignement?
- Englobent-ils toute la complexité de l'acte d'enseigner?
- Les profils de sortie indiqués correspondent-ils bien à ce qui est attendu des futurs enseignants et enseignantes?

Toutes ces questions conduisent irrémédiablement à une réponse liée à l'importance d'actualiser ces référentiels. Cela fera partie des préoccupations du Comité dans les années à venir.

1.3.4 Cadre de référence des prochaines visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement

Le Comité s'est penché sur l'organisation des prochaines visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement qui se dérouleront de 2017 à 2020. Une première ébauche du cadre de référence a été élaborée. La réflexion se poursuivra au cours des réunions de 2015-2016 à la lumière des journées d'étude et du colloque organisé à ce sujet par le Comité. Mais déjà quelques aspects liés au déroulement de la visite retiennent l'attention des membres du Comité. Y a-t-il encore lieu de rencontrer l'ensemble des directions de modules ou de programmes au début de la visite? Ne vaudrait-il pas mieux avoir une discussion avec chaque équipe-programme? Certains remettent en question le fait de produire un rapport oral substantiel à la fin de la visite, privant le comité visiteur d'une demi-journée de rencontre avec les acteurs de la formation; ils proposent plutôt de remplacer ce bilan substantiel par une courte rétroaction auprès de la personne qui préside le comité de maîtrise d'œuvre, rétroaction qui soulignerait quelques zones fortes et des éléments à l'égard desquels la vigilance s'impose.

1.3.5 Formation pratique

La formation pratique est un sujet qui revient régulièrement dans les échanges professionnels lors des réunions du Comité. À titre d'exemple, les membres déplorent que le stage I, dans certaines universités, soit souvent court et peu encadré alors qu'il permet de valider le choix professionnel des étudiantes et des étudiants en début de parcours. Selon le Comité, ce stage n'est pas suffisamment exploité. Cela explique sans doute pourquoi certaines universités veulent procéder à une reconnaissance d'acquis dès qu'un étudiant ou une étudiante a une certaine expérience du milieu scolaire. Le Comité retiendrait volontiers cette thématique de la formation pratique et de l'intégration cours-stage pour une journée d'étude, car ces aspects revêtent une importance capitale pour la formation à l'enseignement.

2 Gestion du Comité

2.1 Ressources humaines

Le Comité a changé de secrétaire-coordonnatrice pour une deuxième année consécutive. Après environ une année au service du Comité, la secrétaire-coordonnatrice en poste pour l'année 2013-2014 a pris sa retraite à la fin de septembre 2014. Une nouvelle secrétaire-coordonnatrice a pris la relève dès le début de septembre 2014 pour profiter pendant un mois de l'expertise de la première, ce qui a permis d'assurer une transition harmonieuse.

Toutefois, comme la nouvelle secrétaire-coordonnatrice (engagée à la suite des fermetures des directions régionales) habitait la région montréalaise, il a été convenu de déménager la permanence du Comité dans les bureaux du Ministère à Montréal, au 600, rue Fullum. Ce déménagement a entraîné quelques conséquences inattendues. Ainsi, même si la loi prévoit les ressources nécessaires au fonctionnement du Comité, celui-ci s'est vu amputé d'une agente de secrétariat (à mi-temps) stable, ce qui laisse reposer sur les épaules de la secrétaire-coordonnatrice le travail de secrétariat. Le Comité rappelle l'importance de maintenir une permanence stable, expérimentée et compétente, composée d'une secrétaire-coordonnatrice à temps plein et d'une agente de secrétariat à mi-temps, pour assurer son efficacité dans la réalisation de son mandat.

2.2 Composition du Comité

Trois nouveaux membres se sont ajoutés au début de l'exercice 2014-2015 : Roberto Gauthier, professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi, prenait le poste laissé vacant en raison de la nomination de Céline Garant à la présidence du Comité; Jean-François Cardin, professeur à l'Université Laval, a remplacé Daniel Martin, professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, nouvellement à la retraite; Alain Vézina, directeur général de la Commission scolaire des Affluents, a remplacé Line Beaulieu, directrice générale adjointe aux affaires éducatives à la Commission scolaire des Premières-Seigneuries.

Par ailleurs, deux autres postes sont devenus vacants à l'automne 2014 à la suite de la démission de Diane Gladue, directrice d'une école secondaire de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, et du non-renouvellement de mandat de Fanny Lamache, qui a perdu son statut d'enseignante au primaire à la Commission scolaire du Chemin-du-Roy en acceptant un poste de conseillère à la Fédération des syndicats de l'enseignement.

Le Comité a alors invité le ministre à consulter les organismes qui pourraient proposer des candidatures en remplacement de ces deux membres. La Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation (FPPE) a proposé Hélène Fontaine, conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Montréal. La Fédération des syndicats de l'enseignement a proposé Claudine Julien, enseignante au primaire à la Commission scolaire des Laurentides. En février 2015, le Comité recommandait au ministre la nomination des deux personnes proposées. Ces dernières ont participé aux activités du Comité à compter de la réunion du mois d'avril 2015.

2.3 Réunions du Comité

Au cours de l'année 2014-2015, les membres du Comité ont tenu sept réunions de deux jours chacune : cinq à Montréal et deux à Québec. Le Comité remercie l'Université du Québec à Montréal et l'Université Laval d'avoir gracieusement prêté les locaux et le soutien technique nécessaires à la tenue de ses réunions.

2.4 Site Web du Comité

Le site Web du Comité⁸ a été mis à jour en juin 2015. On y trouve la liste des programmes agréés de formation à l'enseignement ainsi que la récente publication *Bilan des visites de suivi. Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec*. Par ailleurs, la version anglophone du site n'a pas été mise à jour depuis quelques années.

2.5 Office québécois de la langue française

Conformément à l'article 26 de la Politique gouvernementale relative à l'emploi et à la qualité de la langue française dans l'administration publique, le Comité a terminé une analyse de sa situation linguistique et l'a fait parvenir à l'Office québécois de la langue française en décembre 2014. Le Comité mandate la secrétaire-coordonnatrice pour veiller à l'application de la Charte de la langue française dans toutes ses activités.

3 Perspectives pour 2015-2016

D'ici le 30 juin 2016, le Comité entend poursuivre l'analyse de nouveaux programmes de formation à l'enseignement et approuver des demandes de modifications à des programmes déjà agréés. Il rédigera le cadre de référence des prochaines visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement et consultera les membres de la Table de concertation ministère-universités à cet égard. Il mettra à jour les formulaires de demande de modifications majeures et mineures des programmes déjà agréés de manière à les simplifier. Il poursuivra sa réflexion sur les maîtrises qualifiantes; parmi ces programmes, il y en a cinq dont l'agrément viendra à terme en décembre 2016. Il souhaite aussi collaborer avec la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire à la mise en jour des référentiels de compétences professionnelles en enseignement et continuer à exercer son rôle de conseil auprès des instances ministérielles pour contribuer au premier chef à l'amélioration continue de la formation à l'enseignement au Québec.

Le Comité, lors de sa dernière réunion ordinaire en mai 2015, avait prévu d'organiser deux journées d'étude au cours de l'année 2015-2016, l'une en novembre 2015 et l'autre en mars 2016. Toutefois, comme le poste de secrétaire-coordonnatrice du Comité a été supprimé en juin 2015, rouvert en décembre 2015 et pourvu en janvier 2016, les activités du Comité ont été des plus réduites à l'automne 2015 : les deux rencontres ordinaires de novembre 2015 et de décembre 2015 de même que les deux journées d'étude ont été annulées.

8 <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/capfe/>

ANNEXES

Annexe 1 – Bilan du colloque du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, 2015

Annexe 2 – Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement : institution, mission et fonctions

Annexe 3 – Composition du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

Annexe 4 – Processus d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

Annexe 5 – Code de déontologie et règles d'éthique du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

Annexe 6 – Programmes agréés



**BILAN DU COLLOQUE DU COMITÉ D'AGRÉMENT
DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT
(colloque 523)
ACFAS 2015**

*LES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC :
BILANS, ENJEUX ET PROSPECTIVES*

27 et 28 mai 2015
83^e congrès de l'ACFAS
Université du Québec à Rimouski
Rimouski

Par
Gina Thésée
Professeure
Département de didactique
Responsable du colloque
Université du Québec à Montréal

Avec la collaboration des membres universitaires du Comité :
Céline Garant, présidente du Comité et coresponsable du colloque, professeure
Université de Sherbrooke

Jean-François Cardin, professeur
Université Laval

Roberto Gauthier, professeur
Université du Québec à Chicoutimi

Caroline Riches, professeure
Université McGill

Avril 2016

Nous tenons à remercier tout particulièrement madame Marie-Anne Risdon, secrétaire-coordonnatrice du Comité, d'avoir constitué une mémoire écrite détaillée du colloque.

Avant-propos

Après une série de visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement effectuées (de 2010 à 2013) dans les douze universités québécoises, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) a voulu susciter une réflexion sur la situation des programmes de formation à l'enseignement au Québec. En vue des journées d'étude qui réuniront divers acteurs de la formation à l'enseignement, les cinq membres universitaires du CAPFE, les professeurs Jean-François Cardin (Université Laval), Céline Garant (présidente du CAPFE, Université de Sherbrooke), Roberto Gauthier (Université du Québec à Chicoutimi), Caroline Riches (Université McGill) et Gina Thésée (Université du Québec à Montréal), ont eu l'idée d'organiser un colloque scientifique dans le cadre du 83^e congrès de l'ACFAS, en mai 2015. Bien que le colloque ait été organisé par les membres universitaires, tous les membres du CAPFE y ont collaboré. La tenue d'un événement scientifique constituait une première dans l'histoire du comité. Le colloque avait pour but de réunir des acteurs universitaires clés qui interviennent dans les programmes de formation à l'enseignement, autour des différents thèmes qui ont été l'objet d'une attention spéciale dans les processus d'agrément et de renouvellement d'agrément des programmes ces dernières années. Même si ce colloque s'adressait plus particulièrement aux acteurs universitaires, il demeurait ouvert à tous les acteurs de la formation, y compris ceux du milieu scolaire. C'est avec un réel enthousiasme que ces acteurs ont répondu à l'appel. Le colloque qui s'est tenu sur deux journées, les 27 et 28 mai 2015, a offert une conférence d'ouverture, 23 présentations d'étude et 2 tables rondes d'étude. Chaque jour, plus d'une cinquantaine de personnes y ont participé.

Liste des abréviations utilisées

ACFAS :	Association francophone pour le savoir
BES :	Baccalauréat en enseignement secondaire
CAPFE :	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CSE :	Conseil supérieur de l'éducation
FP :	Formation professionnelle
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
RCPE :	Référentiel des compétences professionnelles en enseignement
UQAM :	Université du Québec à Montréal
UQO :	Université du Québec en Outaouais
UQAC :	Université du Québec à Chicoutimi
UQAR :	Université du Québec à Rimouski
UQAT :	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQTR :	Université du Québec à Trois-Rivières

Table des matières de l'annexe 1

INTRODUCTION.....	13
1. CONFÉRENCE D'OUVERTURE DU COLLOQUE PAR LE PROFESSEUR MAURICE TARDIF : LA TRIADE DE LA FORMATION, DE LA PROFESSION ET DE LA RECHERCHE.....	14
1.1. ARTICULATION ENTRE LA FORMATION ET LA PROFESSION.....	14
1.2. ARTICULATION ENTRE LA FORMATION INITIALE ET LA FORMATION CONTINUE : UN CONTINUUM EN DISCONTINUITÉ.....	14
1.3. ARTICULATION ENTRE LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PROFESSION : DES SOLITUDES QUI NE SONT PAS SOLIDAIRES.....	15
2. BILANS D'ÉTUDE DU CAPFE : CONCERTATION ET APPROCHE-PROGRAMME, PARTENARIAT, THÈMES ÉMERGENTS, DÉVELOPPEMENT ET ÉVALUATION DES COMPÉTENCES.....	15
2.1. BILAN DU CAPFE EN CE QUI CONCERNE LA CONCERTATION ET L'APPROCHE-PROGRAMME.....	16
2.2. BILAN DU CAPFE EN CE QUI CONCERNE LE PARTENARIAT.....	16
2.3. BILAN DU CAPFE EN CE QUI CONCERNE LES THÈMES ÉMERGENTS.....	17
2.4. BILAN DU CAPFE EN CE QUI CONCERNE LE DÉVELOPPEMENT ET L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES.....	19
3. ENJEUX ACTUELS DE LA FORMATION À LA PROFESSION ENSEIGNANTE : QU'EN DISENT LES ACTEURS DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT?.....	21
3.1. ENJEUX ACTUELS RELATIFS À LA CONCERTATION ET À L'APPROCHE-PROGRAMME (SIX PRÉSENTATIONS).....	21
3.2. ENJEUX ACTUELS RELATIFS AU PARTENARIAT (QUATRE PRÉSENTATIONS).....	22
3.3. ENJEUX ACTUELS RELATIFS AU BES – TABLE RONDE.....	24
3.4. ENJEUX ACTUELS RELATIFS AUX THÈMES ÉMERGENTS (SIX PRÉSENTATIONS).....	25
3.5. ENJEUX ACTUELS RELATIFS AU DÉVELOPPEMENT ET À L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES (TROIS PRÉSENTATIONS).....	26
3.6. ENJEUX RELATIFS AU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES – TABLE RONDE.....	28
4. PROSPECTIVES OU VOIES À EXPLORER PROCHAINEMENT.....	30
4.1. PROSPECTIVES EN MATIÈRE DE CONCERTATION ET D'APPROCHE-PROGRAMME.....	30
4.2. PROSPECTIVES EN MATIÈRE DE PARTENARIAT.....	30
4.3. PROSPECTIVES EN MATIÈRE DE PROGRAMMES DE BES.....	30
4.4. PROSPECTIVES EN MATIÈRE DE THÈMES ÉMERGENTS.....	31
4.5. PROSPECTIVES EN MATIÈRE DE DÉVELOPPEMENT ET D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES.....	31
4.6. PROSPECTIVES EN MATIÈRE DE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES EN ENSEIGNEMENT.....	31
CONCLUSION.....	36

Introduction

Au Québec, depuis 2001, la formation à l'enseignement, préscolaire, primaire et secondaire est balisée par un référentiel de compétences professionnelles en enseignement (RCPE) qui a été adopté, peu à peu, dans l'ensemble des programmes. Par ailleurs, lors de journées d'étude organisées par le CAPFE en 2008, la notion d'approche-programme, qui comprend les principes de concertation et de partenariat, a été proposée à l'ensemble des acteurs en vue d'assurer la cohérence des actions au sein des programmes de formation.

Une quinzaine d'années après l'adoption du RCPE et près de sept ans après avoir retenu la notion d'approche-programme, les membres du CAPFE ont ressenti le besoin de mener une réflexion collective approfondie en vue d'améliorer les programmes de formation à l'enseignement au Québec. Le CAPFE est persuadé que la qualité des programmes repose entre autres sur la capacité de réfléchir aux enjeux de la formation à l'enseignement et sur la capacité de réguler les actions communes. La réflexion sera menée dans le cadre de journées d'étude au cours desquelles seront réunis divers acteurs universitaires, scolaires, communautaires et ministériels de la formation à l'enseignement au Québec. Parallèlement à sa mission de vigilance dans les processus d'agrément et de renouvellement d'agrément des programmes de formation et à sa responsabilité de recommandation au ministre de l'Éducation à des fins de délivrance de brevets d'enseignement, le CAPFE a voulu rendre plus pertinente encore son action auprès des universités, tout en respectant leur autonomie, en les invitant à prendre part à une activité scientifique pour mener ensemble une réflexion sur la formation à l'enseignement au Québec. En vue de journées d'étude prévues pour la prochaine année, le CAPFE a donc organisé un colloque réunissant des acteurs universitaires clés des programmes de formation (administrateurs, chercheurs, formateurs). Ce colloque s'est déroulé les 27 et 28 mai 2015, dans le cadre du 83^e congrès de l'ACFAS, à l'UQAR, à Rimouski. L'objectif était triple : 1) dresser un bilan de la formation à l'enseignement au cours des dernières années au Québec; 2) réfléchir aux enjeux actuels de la formation à l'enseignement dans le contexte du Québec d'aujourd'hui; 3) dégager des pistes de recherche à explorer dans le but d'améliorer la formation à l'enseignement au Québec. Le colloque, intitulé *Les programmes de formation à l'enseignement : bilans, enjeux et perspectives*, a réuni 45 conférencières et conférenciers, qui ont offert plus d'une vingtaine de présentations et participé à deux tables rondes⁹.

Le texte qui suit propose une synthèse des présentations, des réflexions et des discussions du colloque. Faisant écho à l'intitulé du colloque, le rapport est structuré en quatre parties : 1) la conférence d'ouverture; 2) les bilans du CAPFE; 3) les enjeux actuels; 4) les perspectives. La structure privilégiée permet de mettre en évidence les enjeux antérieurs, actuels et futurs de la formation à l'enseignement. En conférence d'ouverture du colloque, le professeur Maurice Tardif, de l'Université de Montréal, a amorcé la réflexion en proposant un bilan des 25 dernières années et des perspectives à venir pour la formation à l'enseignement au Québec. Reprenant les sujets des six sessions d'étude du colloque, chaque partie du rapport est construite autour des éléments suivants : 1) la concertation et l'approche-programme; 2) le partenariat; 3) les programmes de BES; 4) les thèmes émergents; 5) le développement et l'évaluation des compétences; 6) le référentiel des compétences professionnelles en enseignement.

⁹ Voir le programme du colloque à l'adresse suivante : <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/83>

1. Conférence d'ouverture du colloque par le professeur Maurice Tardif : la triade de la formation, de la profession et de la recherche

« Nous formons des professionnels pour une profession qui n'existe pas. »

Le professeur Maurice Tardif, de l'Université de Montréal, a été invité à présenter la conférence d'ouverture, qu'il a intitulée « La formation à l'enseignement au Québec, bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir ». Bien connu dans le domaine de la recherche en éducation, au Québec et ailleurs dans le monde, notamment comme l'un des fondateurs du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, il est aussi l'auteur de nombreuses publications sur la formation et la profession enseignantes.

D'emblée, Maurice Tardif provoque une réflexion critique sur la formation dans son ensemble en soutenant que « formation et profession sont les deux faces d'une même médaille ». Selon lui, on ne peut donc aborder la formation professionnelle des enseignants et enseignantes sans tenir compte en même temps de leur statut, de leur travail et de leur identité professionnelle au sein de l'école publique et de la société québécoise. Les enjeux de la formation à l'enseignement sont donc indissociables des conditions dans lesquelles le personnel enseignant exerce sa profession. En ce sens, la formation initiale des enseignants et des enseignantes, dont il est spécifiquement question ici, s'inscrit et évolue dans un « système professionnel » tissé de « relations, mais aussi de rapports de force entre différents acteurs, organisations et instances dont les discours contribuent à la définir : Ministère de l'Éducation, universités, facultés, syndicats, commissions scolaires, CSE, etc. ».

Il développe sa réflexion en fonction d'une triple articulation : 1) entre la formation et la profession; 2) entre la formation initiale et la formation continue; 3) entre la recherche, la formation et la profession.

1.1. Articulation entre la formation et la profession

Principes

- La formation constitue un levier de professionnalisation du métier d'enseignement. La formation et la professionnalisation sont deux composantes d'un même processus. La finalité externe des programmes est de former des travailleurs professionnels de l'enseignement.

Paradoxe (depuis 25 ans)

- Des programmes de formation professionnelle sont offerts pour une profession qui n'existe pas encore (le conférencier en parle comme du métier d'enseignant).

Problématique

- L'articulation entre la formation et la profession enseignante pose problème (un corps d'exécutants, exerçant un faible contrôle sur leur travail, ayant établi des relations difficiles avec leur propre formation professionnelle et agissant individuellement).

Constat

- Il y a une faible intégration de la formation à la profession et de faibles retombées de la première sur la seconde.

Recommandation

- Assumer pleinement, par l'entremise des universitaires, la responsabilité de soutenir plus que jamais la professionnalisation de l'enseignement.

1.2. Articulation entre la formation initiale et la formation continue : un continuum en discontinuité

Principe

- Le développement professionnel est un processus qui se déroule en quatre phases : la formation antérieure, la formation initiale, l'introduction à la profession et la formation professionnelle continue.

Critique

- Il y a une surestimation de l'importance de la formation initiale dans le développement professionnel des enseignants (concentration des efforts et des moyens dans cette seule phase et négligence des autres phases).

Questions

- La formation antérieure (ou préprofessionnelle) : qui sont les étudiants admis aux programmes de formation initiale? Quel est leur profil scolaire? Quel est le degré d'attractivité de l'enseignement? Quels sont les standards et les modalités de sélection? Les réponses à ces questions détermineront l'évolution de la formation au cours des 25 prochaines années.

Constat

- La formation continue a échappé en quelque sorte aux universités, car les milieux scolaires s'y réfèrent peu; il faudrait que les universités se réapproprient leur responsabilité et leur fonction dans la formation continue du personnel enseignant.

Recommandation sous forme de question

- Y a-t-il aujourd'hui un projet collectif de professionnalisation du métier d'enseignant par la formation continue?

1.3. Articulation entre la recherche, la formation et la profession : des solitudes qui ne sont pas solidaires

Principe au cœur de toute profession

- L'expertise et la légitimité professionnelles s'appuient sur des connaissances scientifiques issues de la recherche universitaire.

Enjeu majeur pour la formation à l'enseignement

- Il est nécessaire d'intégrer les connaissances issues de la recherche non seulement dans la formation (initiale et continue), mais aussi dans l'exercice de la profession.

Constat

- La recherche en sciences de l'éducation au Québec s'est développée de façon exceptionnelle depuis les années 1990; la productivité de même que les infrastructures de la recherche en éducation sont comparables à celles d'autres domaines des sciences humaines et sociales.

Premier paradoxe

- La recherche en éducation peine à s'articuler à la formation initiale.

Deuxième paradoxe

- La recherche en éducation a peu d'influence sur la profession; des projets de recherche d'envergure multiuniversitaire, multifacultaire, multidépartementale et en partenariat avec les milieux scolaires sont requis.

Troisième paradoxe

- Dans la pratique du métier, l'autoformation, la formation par les pairs et la formation pratique sont très populaires, ce qui met en péril, voire rompt les liens déjà ténus entre la formation continue et la recherche menée en matière d'enseignement; des projets existent, mais ils n'ont pas de liens organiques entre eux.

Recommandation

- Mettre sur pied un observatoire de la profession enseignante qui permettrait de suivre l'évolution des cohortes de diplômés et de déterminer la pertinence des formations offertes.

2. Bilans d'étude du CAPFE : concertation et approche-programme, partenariat, thèmes émergents, développement et évaluation des compétences

En ouverture de chacune des sessions d'étude du colloque, des membres du CAPFE ont présenté des points saillants du *Bilan des visites de suivi. Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec* (2015). Ces quatre présentations ont permis de résumer la situation observée dans les programmes de formation à l'enseignement ou les discussions menées avec les acteurs concernés dans douze universités québécoises au cours des visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement entre 2010 et 2013. Les sections suivantes présentent les bilans du CAPFE en fonction des thèmes du colloque : la concertation et l'approche-programme, le partenariat, les thèmes émergents ainsi que le développement et l'évaluation des compétences.

2.1. Bilan du CAPFE en ce qui concerne la concertation et l'approche-programme

La présente section du bilan a été dressée par deux membres sortants du CAPFE, Daniel Martin, professeur à la retraite de l'UQAT, et Fanny Lamarche, enseignante du primaire, membre de la Fédération des syndicats de l'enseignement. Le thème de la concertation a été présenté de manière éloquente, suivant la métaphore du mythe de Sisyphe : une « besogne » laborieuse, jamais achevée, toujours à recommencer. Des aspects importants de la concertation et l'approche-programme ont été soulevés.

But

- Le but de la concertation est de renforcer la « cohérence » des programmes de formation, notamment en ce qui concerne leurs visions, leurs réflexions et leurs actions.

Obstacles

- Les obstacles à la concertation sont de plusieurs types, notamment : 1) professionnel (la diversité et la mobilité des acteurs en présence tels les chargés de cours, les professeurs, les enseignants associés, les étudiants, les superviseurs); 2) structurel (les instances de concertation ne sont pas toujours existantes au sein des programmes ou, lorsqu'elles le sont, elles s'essouffent); 3) culturel (les diverses facultés concernées n'ont ni la même culture universitaire ni la même vision de la formation à l'enseignement); 4) relationnel (les équipes bien soudées entre elles dans la recherche par exemple se concertent mieux

au sujet de la formation); 5) géographique (la délocalisation des campus pose un défi à la concertation en raison du manque de proximité, et malgré la possibilité de communiquer à distance).

Obstacles liés à la participation des chargés de cours

- Les obstacles liés à la participation des chargés de cours sont le lien contractuel, le manque de disponibilité, leur reconnaissance inégale dans la vie des programmes ainsi que leur faible intégration dans le corps institutionnel enseignant.

Obstacles liés à la contribution des superviseurs de stage

- Les obstacles liés à la contribution des superviseurs de stage sont la paroi étanche entre les volets pratique et théorique de la formation pratique, les modalités de concertation et les mesures de soutien qui varient en fonction des programmes ou des concentrations disciplinaires.

Obstacles liés à la participation des étudiants

- Les étudiants tiennent à participer à la détermination des contenus et à leur répartition dans le cheminement, mais n'y parviennent pas toujours.

Obstacles liés au partenariat avec les milieux scolaires

- Les acteurs ont des attentes différentes en ce qui concerne l'évaluation tripartite des stagiaires, des attentes peu réalistes face aux compétences de gestion de classe des stagiaires, des attentes peu réalistes face aux compétences des stagiaires avec des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Obstacles liés à la participation des professeurs

- La concertation peut être considérée par certains professeurs comme une « perte » (perte de pouvoir, perte de liberté professionnelle, perte de légitimité professionnelle), comme un rapport avantages-inconvénients défavorable à leurs tâches professorales, comme un manque de reconnaissance du temps déjà consacré aux activités de la formation, comme une vision dichotomique de la formation et de la recherche qui s'impose au détriment de la recherche alors que celle-ci est plus valorisée dans la tâche professorale.

Conséquences dues au manque ou à l'absence de concertation

- Les conséquences dues au manque ou à l'absence de concertation sont la présence de contenus redondants dans les cours, des incohérences dans la grille de cheminement ainsi que des disparités dans les exigences d'évaluation.

2.2. Bilan du CAPFE en ce qui concerne le partenariat

La présente section du bilan a été dressée par deux membres du CAPFE, Roberto Gauthier, professeur à l'UQAC, et Maud Lamarche, enseignante de français au secondaire, dans une école de la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands. D'emblée, il est reconnu que le partenariat entre les milieux universitaire et scolaire constitue un espace particulier de la concertation qui, dans l'ensemble, est jugée satisfaisante par l'ensemble des acteurs concernés. Ce partenariat prend diverses formes, notamment dans les stages d'enseignement (formation initiale), mais aussi dans la recherche (projets de recherche financés dans le cadre du Chantier 7) et dans l'enseignement, par des activités formelles (poursuite du cheminement scolaire aux études de cycles supérieurs) ou moins formelles (ateliers ponctuels de formation continue). En ce qui concerne la formation initiale, puisque le partenariat est particulièrement dynamique dans son « terreau » qu'est la formation pratique, ce sont les divers aspects relatifs aux stages d'enseignement qui peuvent constituer des défis par rapport au partenariat avec le milieu scolaire. Ces aspects ont trait notamment à la participation des superviseurs de stage et des enseignants associés.

Constats et défis liés à la participation des superviseurs de stage

- Les superviseurs de stage sont des acteurs incontournables dans le partenariat entre les milieux scolaire et universitaire; leurs compétences et leur engagement dans la formation sont reconnus. Les tâches de supervision étant peu courues par les professeurs, la fonction des superviseurs de stage se révèle indispensable dans la formation pratique. Les protocoles et les devis de travail sont importants pour assurer la cohérence entre leurs actions et les exigences des milieux universitaire et scolaire.

Constats et défis liés à la participation des enseignants associés

- La sélection des enseignants associés est complexe, délicate et soumise à de nombreuses contraintes. Leur travail est apprécié, mais peu étudié formellement. L'importance des documents de stage est à souligner, tout particulièrement, pour assurer la coordination des divers acteurs et l'harmonisation des attentes et des exigences de l'encadrement et de l'évaluation des stagiaires.

Conclusions

- De manière générale, les acteurs engagés dans les stages d'enseignement sont satisfaits. Un travail substantiel a été réalisé au regard de la formation des enseignants associés. La recherche (notamment celle qui a été effectuée dans le cadre des projets du chantier 7) est un moteur indéniable du partenariat avec le milieu scolaire. La subvention octroyée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (à l'intention des enseignants associés) constitue un atout.

Difficultés qui demeurent

- Des problèmes sont toujours présents, notamment en ce qui concerne la coformation et la coévaluation assumées par les superviseurs et les enseignants associés, les stagiaires en grande difficulté qui parviennent aux stages terminaux (stage IV) ainsi que les grandes disparités dans les modalités de supervision de stage.

Recommandations

- Développer la recherche pour mieux analyser et comprendre le rôle et les tâches de deux acteurs clés de la formation pratique : le superviseur de stage et l'enseignant associé. Formaliser la formation des enseignants associés dont les réussites demeurent inégales dans les universités. Encourager le développement professionnel continu des superviseurs de stage dans des pratiques formelles et informelles.

2.3. Bilan du CAPFE en ce qui concerne les thèmes émergents

Cette section du bilan a été dressée par deux membres actuels du CAPFE, Gina Thésée, professeure à l'UQAM, et Paul Laplante, enseignant à la Commission scolaire English-Montréal. Cette section permet au CAPFE de : 1) tenir compte des thèmes qui n'ont pas été l'objet des visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement de manière spécifique, mais qui ont émergé au cours du processus; 2) être attentif aux préoccupations des acteurs des programmes de formation à l'enseignement telles qu'elles sont vécues dans leur milieu et exprimées par eux; 3) voir venir des thèmes qui préoccuperont prochainement les acteurs des programmes de formation à l'enseignement pour mieux préparer les futurs enseignants; 4) discuter en amont des thèmes qui, potentiellement, seront l'objet de la prochaine série de visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Parmi de nombreux autres, les sept thèmes suivants ont particulièrement retenu l'attention du CAPFE.

Modèle de formation initiale fissuré

- L'hégémonie du modèle d'une formation intégrée de quatre années a été fissurée, notamment avec l'arrivée de la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire et, dans une moindre mesure, avec les programmes intégrés DEC-baccalauréat. La possibilité de suivre une formation disciplinaire au premier cycle, suivie d'une maîtrise qualifiante en éducation, contribue à raviver le débat. Dans la formation à l'enseignement secondaire, le volet disciplinaire (arts, langues, lettres, mathématiques, sciences de la nature, sciences humaines ou autres) semble s'opposer à son volet éducatif (didactique, fondements, psychopédagogie). Quels seront les effets de la diversification de la formation à moyen et à long terme sur la profession enseignante?

Intégration de la recherche dans la formation initiale

- Sans adhérer à un modèle « applicationniste », le CAPFE estime qu'il y a un défi important, celui de rendre encore plus accessibles les savoirs issus de la recherche en éducation dans la formation initiale des enseignants. Cependant, force est de constater que le « pourquoi » et le « comment » de cette intégration n'ont pas encore attiré beaucoup l'attention et n'ont pas encore été l'objet de stratégies formelles largement partagées dans les programmes. En ce sens, ne devrait-on pas considérer l'intégration de la recherche comme une démarche de professionnalisation de l'enseignement, ainsi que le propose Maurice Tardif?

Qualité de l'expression orale

- Le CAPFE s'est réjoui des progrès réalisés au regard de la langue écrite (soutien, mesures d'aide, etc.). Cependant, la qualité de l'expression orale des futurs enseignants doit également être l'objet d'une attention spéciale de la part de tous les acteurs de la formation. Des initiatives entreprises par certaines universités démontrent la préoccupation des acteurs de la formation à cet égard. Par ailleurs, les différences dans les rapports à la langue d'enseignement, dans les milieux francophones et les milieux anglophones, sont notables. Le problème de la langue orale des futurs enseignants semble surtout se poser dans les milieux francophones. Il faut donc se demander quelles sont les stratégies qui contribueraient à améliorer la qualité du français oral chez les futurs enseignants.

Intégration des technologies numériques dans l'enseignement

- Face au développement fulgurant et incessant des technologies numériques, une réflexion s'impose. Comment contribuent-elles déjà à l'enseignement et, surtout, à la formation à l'enseignement ou comment devraient-elles y contribuer plus et mieux? Faudrait-il prescrire leur intégration comme autant de moyens pédagogiques ou, ainsi que le pensent certains, comme de nouveaux modes d'enseignement et d'apprentissage (utilisation des médias sociaux, des tablettes ou des tableaux numériques interactifs en classe)? Par ailleurs, le CAPFE considère que l'arrivée de programmes de formation à distance (la

maîtrise qualifiante en enseignement secondaire, par exemple) pose un certain nombre de questions sur lesquelles il faudra se pencher.

Accroissement du nombre d'élèves dans les classes ordinaires

- La formation initiale des enseignants en ce qui concerne l'intégration ou l'inclusion des élèves en classe ordinaire semble poser problème. Les futurs enseignants ne se sentent pas suffisamment « bien outillés » pour y faire face, notamment en stage, mais aussi plus tard dans leur pratique professionnelle. Il faudrait mettre à jour les programmes de formation à l'enseignement de manière à ce qu'ils puissent répondre aux nouvelles réalités sociales et scolaires. Des efforts en ce sens sont déjà consentis, mais malgré tout, cela semble insuffisant, compte tenu de ces enjeux qui s'ajoutent à la tâche des enseignants et des défis de l'éducation inclusive.

Diversité croissante (culturelle, ethnique, linguistique, raciale, religieuse, linguistique, etc.) des milieux éducatifs (écoles et universités) et de la société québécoise

- Les écoles et les universités montréalaises ne sont plus les seules à présenter une grande diversité. D'autres régions du Québec, par exemple l'Outaouais, voient une diversité croissante dans leurs milieux éducatifs. La diversité requiert de mettre à jour les programmes de formation à l'enseignement de manière à répondre aux nouvelles réalités sociales et scolaires. Bien que les programmes correspondent aux besoins actuels en éducation, des efforts supplémentaires pourraient être consentis au regard notamment de la diversité. Selon le Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, une treizième compétence, la compétence interculturelle (appelée aussi, de manière informelle, la compétence « uqamienne »), devrait être intégrée au référentiel des compétences professionnelles en enseignement. Les travaux de ce réseau devraient conduire à proposer l'interculturalisme soit comme une compétence à part entière, soit comme une composante transversale à toutes les compétences, soit selon une formule novatrice.

Nouvel ordre d'enseignement : le préscolaire

- Ces dernières années, les discussions et décisions entourant la maternelle 4 ans ont fait naître ce qui peut être considéré comme un nouvel ordre d'enseignement, avec des contraintes qui lui sont propres : le préscolaire. Dans le but de formaliser l'éducation « maternelle 4 ans », les responsables de programmes de formation à l'éducation préscolaire et primaire sont maintenant incités à proposer des stages au préscolaire, ce qui pose des défis pédagogiques et scolaires non négligeables. En ce domaine également, il faudra mettre à jour les programmes de formation de manière à ce qu'ils puissent répondre aux nouvelles réalités sociales et scolaires.

Compte tenu de l'importance de ces thèmes sous-jacents qui ont émergé au cours des visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement ou au cours des discussions avec des acteurs des programmes de formation, des questions se posent : Est-ce que les facultés ou les départements d'éducation préparent les enseignants à faire face aux réalités scolaires actuelles, ou bien pour un système scolaire qu'ils se sont engagés à faire advenir ? Est-ce que les universités forment des enseignants efficaces dans le système actuel ou bien des agents de changement pour un système socioéducatif qui adviendra ?

2.4. Bilan du CAPFE en ce qui concerne le développement et l'évaluation des compétences

La présente section du bilan a été dressée par deux membres du CAPFE, Caroline Riches, professeure à l'Université McGill, et Jean-François Cardin, professeur à l'Université Laval. L'adoption de l'approche par compétences a constitué une réforme de la formation professionnelle à l'enseignement depuis une quinzaine d'années au Québec. Conséquemment, ce thème fut un enjeu important soulevé lors des visites de suivi à l'agrément des

programmes de formation à l'enseignement, surtout dans les processus d'agrément et de renouvellement de l'agrément des programmes. Cependant, malgré des avancées indéniables dans l'intégration de l'approche par compétences au sein des programmes de formation, force est de constater que le développement des compétences par les étudiants et l'évaluation des compétences par les formateurs demeurent, aujourd'hui encore, un défi de taille. En ce sens, les aspects suivants méritent d'être soulignés.

Remise en question de la « réalité » des compétences dans les programmes de formation

- Même si un plan de cours cible certaines compétences, voire des composantes de ces compétences, la description des intentions, des contenus, des activités et des modalités d'évaluation n'en fait pas nécessairement mention.
- Les travaux demandés sont rarement liés aux compétences qu'ils sont censés amener à développer et les critères d'évaluation sont rarement liés aux compétences développées.
- Dans certaines universités, les étudiants nous ont dit ne pas avoir entendu parler des compétences après la présentation du plan de cours au premier cours.
- Il semble que les efforts d'appropriation du référentiel de compétences professionnelles en enseignement aient été insuffisants.

Initiatives prometteuses amorcées par certaines universités en matière de développement et d'évaluation des compétences

- Dans une université, les étudiants ont dit qu'ils sont amenés à faire des liens avec les compétences dans tous les travaux demandés.
- Dans quelques universités, des grilles fournissent des indicateurs observables dont le niveau de complexité augmente avec l'avancée dans la grille de cheminement du programme.
- Dans une université, pour les quatre programmes en enseignement des arts, on a rédigé des comportements observables qui reflètent les compétences professionnelles selon les spécificités de la discipline artistique.
- Dans plusieurs universités, des activités d'intégration ont été créées pour aider l'étudiant à faire un bilan de ses compétences (intégration dans des portfolios).
- En général, les professeurs et les chargés de cours qui supervisent les stages disent recourir au référentiel des compétences lié à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement dans leurs interactions avec les stagiaires; en effet, nous avons pu constater que plusieurs en ont une bonne connaissance.

Critiques à l'égard des limites du référentiel de compétences lié à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement, à sa « rigidité » et à sa difficile concordance avec la pratique réelle de l'enseignement

- Le référentiel rend-il compte de toute la complexité de l'acte d'enseigner? Tient-il compte des nouvelles réalités socioscolaires? Ne faudrait-il pas le réviser, l'actualiser?
- Les douze compétences ne sont pas de la même nature ni du même ordre: par exemple, la compétence 8 (intégrer les technologies) et la compétence 1 (agir en tant que professionnel) n'ont pas la même envergure. La compétence 4 (piloter des situations d'apprentissage-enseignement) intègre en partie les autres. Certaines sont considérées comme étant transversales dans la formation (compétences 1, 2, 11 et 12), tandis que d'autres sont ciblées plus spécifiquement par certains cours (compétences 3, 5, 6, 7, 8). Pour rendre compte de la complexité du référentiel et des liens d'interdépendance entre les compétences, n'y aurait-il pas lieu de le modéliser autrement que de manière linéaire?
- Une université a ajouté à son projet de formation une treizième compétence, la compétence interculturelle, qui a trait à la diversité culturelle des milieux éducatifs et de la société québécoise dans son ensemble. Serait-il pertinent que cette voie soit suivie par tous?
- Des dimensions importantes de la profession enseignante sont absentes du référentiel de compétences. Par exemple: pourquoi, en plus du maître cultivé et du maître professionnel, ne pas viser également à

former un maître citoyen? De même, n’y aurait-il pas lieu d’ajouter une compétence pédagogique axée sur les dimensions relationnelles de la situation d’enseignement-apprentissage? De plus, le rôle social de l’enseignant, son engagement dans la transformation des réalités sociales et sa contribution à la construction d’une société démocratique ne sont pas explicités. Enfin, la conscience sociale critique de l’enseignant n’est pas sollicitée.

Questions à considérer

Des questions se posent, dont l’une nous interpelle tout particulièrement : faudra-t-il réviser et actualiser le référentiel des compétences professionnelles en enseignement?

- Lors de son adoption en 2001, beaucoup d’universitaires ont porté un regard très critique sur ce référentiel.
- Toutefois, au fil des années, il est devenu une référence pour les acteurs de la formation à l’enseignement au Québec; mais quelle est sa place réelle dans la formation actuellement? L’utilise-t-on à son plein potentiel?
- Au cours des prochaines années, quelle devrait être sa place dans la formation? Quel rôle devrait-il jouer? Comment pourrait-il contribuer à améliorer la formation, la profession et le développement professionnel continu? D’autres professions peuvent-elles servir de modèles en ce sens?
- Est-ce que le référentiel représente une base de référence pour réfléchir uniquement au volet pratique de la formation (comme certains l’abordent) ou bien peut-il constituer aussi une base de référence pour l’ensemble de la formation, y compris son volet théorique (éducatif et disciplinaire)?
- Jusqu’où peut-on opérationnaliser le référentiel pour élaborer des activités qui catalysent le développement des compétences professionnelles ou déterminer des indicateurs dans leur évaluation?

3. Enjeux actuels de la formation à la profession enseignante : qu’en disent les acteurs des programmes de formation à l’enseignement?

Dans la présente section sont résumées les dix-neuf présentations et les deux tables rondes qui ont été offertes, sur invitation, à différents acteurs des programmes de formation à l’enseignement travaillant dans les universités québécoises. Les présentations ont trait aux décisions, aux actions, aux interventions ou aux activités menées actuellement dans les programmes, que ce soit sur le plan de la gestion, de l’enseignement ou de la recherche, en vue d’améliorer la formation à l’enseignement. Les résumés sont présentés en fonction de leur ancrage dans l’un ou l’autre des thèmes du colloque : 1) la concertation et l’approche-programme; 2) le partenariat; 3) les programmes de BES; 4) les thèmes émergents; 5) le développement et l’évaluation des compétences; 6) le référentiel des compétences.

3.1. Enjeux actuels relatifs à la concertation et à l’approche-programme (six présentations)

« Dans une équipe pédagogique, la cohérence est organique » (Julie Desjardins, Université de Sherbrooke).

« L’équipe enseignante peut adapter sa chaîne de cours en fonction des difficultés observées chez les étudiants » (Valérie Michaud, Université Laval).

Ces dernières années, au Québec, la concertation et l'approche-programme ont suscité beaucoup de réflexions, de discussions et de préoccupations, voire des inquiétudes, chez l'ensemble des acteurs des programmes de formation. Les questions suivantes ont été posées aux conférencières et conférenciers : dans le contexte et le contenu de votre présentation, quel a été le défi majeur de concertation? Ou quels seraient les ingrédients clés d'une « culture de la concertation » pour les programmes de formation à l'enseignement au Québec? En six présentations, les conférenciers et conférencières ont répondu en partageant avec les participants au colloque leurs réflexions critiques, leurs interventions et leurs initiatives :

- « Vous avez dit "approche-programme" », de Julie Desjardins, Université de Sherbrooke;
- « Anatomie d'une approche-programme », de Valérie Michaud et Jocelyn Gagnon, Université Laval;
- « Les défis liés à l'approche-programme et à la concertation en formation à l'enseignement à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue », de Valérie Djédjé, Bernard Harvey et Réal Bergeron, UQAT;
- « Favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans l'accompagnement d'étudiants-stagiaires dans une approche-programme à l'UQAM », de Sylvie Viola, UQAM;
- « Une décennie de transformations en formation à l'enseignement à l'Université McGill : travailler ensemble pour réussir l'approche-programme », d'Elizabeth Wood, Caroline Riches et Fiona Benson, Université McGill;
- « Mettre en place l'approche-programme, des idées à l'action », de Chantal Déry, UQO.

Lorsqu'ils abordent ces thèmes, les acteurs de la formation à l'enseignement recourent à un vocabulaire relatif aux obstacles et aux contraintes : « il faut de l'effort », « cela requiert des ressources », « cela devrait être une obligation pour tous », « cela suppose l'engagement de tous », « c'est faisable ». Il semble aussi que ces thèmes soient perçus comme une injonction externe (du CAPFE) antagoniste à la culture universitaire, faite d'indépendance ainsi qu'à la liberté professionnelle si chère aux professeurs. En résumé, il en ressort les points suivants.

Cohérence organique

- En ce qui concerne la nécessaire « cohérence » dans l'approche-programme, Julie Desjardins, de l'Université de Sherbrooke, soutient qu'elle ne peut être imposée de l'extérieur, car au sein d'une équipe pédagogique la cohérence est organique, émane des personnes en présence. D'où la tension entre la cohérence et la différenciation, entre l'action concertée et cohérente d'une approche-programme et la diversité des situations d'apprentissage des étudiants : parcours non linéaires, études à temps partiel, interruption des études, profils d'entrée très variables, etc.

Réorganisation des cours en « chaîne de cours »

- Valérie Michaud, de l'Université Laval, soutient que la concertation ne peut être réalisée, en aval, à la suite d'une organisation particulière des cours dans des programmes déjà constitués. La concertation suppose, en amont, une réorganisation des cours, accompagnée d'un changement de culture organisationnelle où les cours sont organisés les uns en lien avec les autres en une « chaîne de cours », où ils ne sont pas l'objet d'une responsabilité individuelle, mais collective, et où ils sont assumés en « coenseignement » par des équipes pédagogiques formées de professeurs et de chargés de cours. Faudrait-il alors penser à une refonte des programmes?

Recherche-action ayant pour but la transformation des pratiques

- Les acteurs de l'UQAT, Valérie Djédjé, Bernard Harvey et Réal Bergeron, répondent à la visée d'une approche-programme en menant une recherche-action ayant pour but de transformer les pratiques et de développer une culture de collaboration (plans de cours maîtres).

Alternance entre théorie et pratique

- Sylvie Viola, de l'UQAM, présente l'alternance entre la théorie et la pratique comme une approche-programme qui se réalise par des dispositifs organisationnels et pédagogiques cohérents. Le défi est de

s'assurer que les étudiants s'inspirent davantage de ce qui se passe en salle de classe, pour qu'ils soient en mesure de théoriser des savoirs pratiques et de mobiliser des savoirs théoriques dans leurs pratiques, selon l'analogie d'un cours d'esquimautage.

Questions critiques

- Elizabeth Wood, Caroline Riches et Fiona Benson, de l'Université McGill, soutiennent que le « travailler ensemble » nécessaire à l'approche-programme a incité les acteurs à oser poser des questions critiques : quelles voix sont présentes, quelles voix sont absentes? Qui bénéficie de la formation, qui en pâtit? Sur quoi se fonde notre formation, sur quels préjugés, quelles valeurs ou quelles conceptions des jeunes? À quoi formons-nous? Que se passe-t-il à l'extérieur des classes et qui, néanmoins, influence la formation (par exemple, des décisions administratives comme la suppression d'un poste de secrétariat)? Les réponses apportées à ces questions ont orienté les transformations de la formation à l'enseignement à l'Université McGill entre 2005 et 2015. En ce sens, certaines de ces questions et réponses apportées pourraient être considérées lors de la prochaine série de visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement par le CAPFE.

Leadership fort et constant

- Chantal Déry, de l'UQO, insiste sur la notion d'un leadership fort et, surtout, constant. Elle soutient que le leadership repose trop souvent sur l'individu et pas suffisamment sur les structures et les lieux collectifs. Le leadership pose le défi réel de la mobilisation des acteurs d'un programme. Puisque les programmes sont des systèmes ouverts vivants, et donc en constante transformation, les croyances, les valeurs et les postulats de chacun sont mis en débat et tous doivent raffiner leur compréhension. L'une des difficultés réside dans le fait que le projet de professionnalisation n'est pas le souhait des enseignants eux-mêmes, mais plutôt celui des universitaires. Paradoxalement, on forme des « professionnels », mais non à une profession.

3.2. Enjeux actuels relatifs au partenariat (quatre présentations)

« Il y a deux cultures professionnelles en jeu dans la supervision des stages : celle du superviseur et celle du maître associé. Cela crée certaines difficultés pour l'évaluation des stagiaires parce que les points de vue divergent, mais il est alors important de se parler. Il faut davantage chercher l'harmonisation que l'uniformisation » (Liliane Portelance, UQTR).

Depuis 2009, les projets de recherche menés dans le cadre du chantier 7, financés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ont constitué un puissant moteur de développement de partenariat entre le milieu scolaire et le milieu universitaire. De nombreux chercheurs, intervenant à divers titres dans les programmes de formation à l'enseignement, s'y sont attelés. Les questions suivantes ont été posées à ce sujet : en quoi les éléments de partenariat abordés dans votre présentation ont eu ou pourraient avoir des retombées favorables sur la qualité de la formation à l'enseignement? En quatre présentations, les conférencières ont répondu en partageant avec les participants leurs réflexions critiques, leurs interventions et leurs initiatives :

- « Le partenariat et la collaboration entre l'université et le milieu scolaire : un enjeu de la formation des formateurs de terrain », de Liliane Portelance, UQTR;
- « Une structure partenariale et une approche collaborative en vue du développement professionnel d'enseignants associés à la formation initiale », de Monique L'Hostie, UQAC;
- « L'accompagnement des superviseurs de stage et des enseignants associés dans un climat de changement et de renouvellement », de Lynn Thomas, Université de Sherbrooke;
- « Comment favoriser les liens entre théorie et pratique lors des stages de formation? Le cas de l'univers social au secondaire », de Catherine Duquette, UQAC.

Bien qu'ils soient très diversifiés, les projets de recherche en partenariat ou sur le partenariat, plus souvent de la recherche-action, ont des traits communs : ils visent entre autres à établir un partenariat plus égalitaire, à uniformiser les pratiques d'évaluation des stagiaires, à harmoniser les attentes des superviseurs, des étudiants et des enseignants associés, à déterminer des attentes réalistes compte tenu de la charge de travail à déployer.

L'harmonisation des cultures professionnelles en présence

- Liliane Portelance, de l'UQTR, souligne que les cultures professionnelles différentes des superviseurs et des enseignants associés créent des divergences dans l'évaluation des stagiaires. Loin de voir cela comme anormal et de rechercher leur uniformisation, il faudrait voir cela comme normal et rechercher plutôt leur harmonisation.

Principes de la sociologie organisée de Palo Alto

- Monique L'Hostie, de l'UQAC, présente une offre de formation régionale pour les enseignants associés et une organisation de la formation pratique fondée sur les principes de la sociologie de l'action organisée de Palo Alto (par exemple, constitution de comités paritaires entre les milieux universitaire et scolaire pour la conception et la gestion de la formation).

Partenariat égalitaire

- Lynn Thomas, de l'Université de Sherbrooke, soutient que dans l'accompagnement des stagiaires, il est important que les superviseurs et les enseignants associés se reconnaissent mutuellement comme des partenaires d'égale importance. Le partenariat égalitaire suppose la reconnaissance mutuelle, le dialogue, la connaissance de la culture et des attentes de l'autre milieu. Le temps et des ressources suffisantes sont essentiels.

Fossé entre diverses approches pédagogiques

- Catherine Duquette, de l'UQAC, déplore le fossé, d'une part, entre les conceptions de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté à l'université et dans le milieu scolaire et, d'autre part, entre les approches pédagogiques privilégiées dans les deux milieux. À l'école, après l'effervescence créée par l'arrivée de la réforme au début des années 2000, les enseignants seraient revenus à un enseignement plus traditionnel de l'histoire, ce qui placerait les stagiaires en position de porte-à-faux.

3.3. Enjeux actuels relatifs aux programmes de BES – table ronde

« Au BES, il y a une grande difficulté de concertation entre les facultés disciplinaires et la faculté d'éducation. »

« Le BES, c'est cinq programmes [ailleurs, un programme en cinq concentrations], six facultés et dix-huit départements. Pour gérer tout cela avec des cultures différentes, il faut beaucoup de diplomatie. »

« Le problème est le rapport aux savoirs et une question de pouvoir. La posture épistémologique des facultés disciplinaires et de la faculté d'éducation est inconciliable. »

« Le problème est insoluble. »

Les enjeux relatifs aux programmes de baccalauréat en enseignement secondaire (BES) ont été discutés au cours d'une table ronde présidée par un membre sortant du CAPFE, Daniel Martin (UQAT), et réunissant quatre professeurs qui interviennent dans ces programmes soit comme professeurs, soit à la direction ou à la coordination des activités : Jean-François Cardin (Université Laval), Monique L'Hostie (UQAC), Gina Thésée (UQAM)

et Lynn Thomas (Université de Sherbrooke). Les enjeux suivants ont été l'objet d'une attention particulière au cours de la discussion.

Défi majeur, voire impossible à relever : la concertation

- Le défi majeur des acteurs des programmes demeure sans contredit la concertation et l'approche-programme, en raison de la complexité de ces programmes structurés en « un + cinq composantes » : le tronc commun en éducation et les cinq concentrations disciplinaires réparties dans plusieurs départements et facultés (éthique et culture religieuse, français, langue d'enseignement, mathématiques, sciences humaines, science et technologie).

Ancrage difficile du sentiment d'appartenance

- Les étudiants se sentent perdus dans les dédales des facultés et des départements qu'ils fréquentent et ils ont l'impression d'avoir peu d'influence sur le programme. On souligne aussi les difficultés inhérentes à la construction d'une identité professionnelle d'enseignant en raison de tensions entre les départements disciplinaires et les départements d'éducation quant à leur posture professionnelle et à leur approche de la formation à l'enseignement.

Remise en question de la structure des programmes de BES

- Les difficultés relatives à la concertation ont soulevé une question qui se pose avec beaucoup d'acuité aux acteurs de ces programmes, et particulièrement aux acteurs administratifs : est-ce préférable que le BES soit un programme en cinq concentrations disciplinaires ou cinq programmes disciplinaires? Les universités y répondent de manières différentes. Quoi qu'il en soit, puisque la formation à l'enseignement secondaire comprend une forte composante disciplinaire, la concertation entre les départements d'éducation et les départements disciplinaires est requise. Or, il semble que les premiers voudraient former des professionnels de l'enseignement secondaire destinés à faire apprendre en contexte disciplinaire tandis que les seconds voudraient former des spécialistes d'une discipline destinés à transmettre des savoirs au secondaire.

Rapports aux savoirs divergents, postures épistémologiques en conflit

- Les champs disciplinaires (langues et lettres, mathématique, sciences humaines et sociales, science et technologie) et celui de l'éducation auraient des postures épistémologiques difficilement conciliables, voire irréconciliables. Aussi un déni de la pertinence de la formation pédagogique est-il ressenti. Des acteurs soulignent même qu'il y aurait des obstacles à la concertation en raison, notamment, d'une certaine condescendance des acteurs des champs disciplinaires à l'égard des acteurs de l'éducation.

Posture de formation inversée dans les programmes de maîtrise qualifiante en enseignement secondaire

- L'arrivée des programmes de maîtrise qualifiante en enseignement secondaire en 2008-2009 constitue un enjeu important dans la réflexion sur les programmes de BES. Ces programmes induisent une posture de formation inversée, de la formation disciplinaire à la formation pédagogique, parallèlement à la formation intégrée des programmes de BES. Quels peuvent être les effets de cette posture inversée sur l'avenir des programmes de BES? De plus, l'arrivée de ces programmes vient renforcer la perspective qui valorise une identité professionnelle d'enseignant axée principalement sur l'acquisition et la transmission de savoirs disciplinaires. Notons que cette perspective professionnelle est déjà bien présente chez certains parents et chez certains acteurs des sphères médiatique, scolaire, sociale, politique et universitaire. Dans le milieu scolaire, cela aurait donné lieu à une préférence des enseignants associés pour les étudiants des programmes de maîtrise qualifiante en enseignement secondaire, considérés comme plus mûrs et comme ayant une meilleure connaissance des savoirs disciplinaires à enseigner. Quels peuvent être les effets de cette préférence sur l'avenir des enseignants formés dans le cadre des programmes de BES? Cela donnera-t-il lieu à deux classes d'enseignants au secondaire? Les étudiants des programmes de BES expriment une certaine

inquiétude à ce sujet. Certains acteurs souhaiteraient que les programmes de maîtrise qualifiante en enseignement secondaire deviennent la voie principale de professionnalisation, ce qui conférerait une image de « plus-value » à l'éducation et une plus grande attractivité de la profession enseignante. Une question demeure cependant : comment développer un esprit de corps, une identité professionnelle dans les programmes de maîtrise qualifiante en enseignement secondaire, surtout avec la modalité d'une formation en ligne?

3.4. Enjeux actuels relatifs aux thèmes émergents (six présentations)

« Comment développer l'agentivité épistémologique des étudiants, leur autonomie intellectuelle, leur inclusion dans la communauté scientifique des sciences constitutives de l'éducation pour éviter la reproduction sociale? » (Stéphanie Demers, UQO).

Les thèmes émergents ouvrent des pistes de questionnement, de réflexion et d'action non seulement pour la prochaine série de visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement, mais aussi pour l'avenir de la formation à l'enseignement dans son ensemble. Les questions suivantes ont été posées à des acteurs de la formation à ce sujet : est-ce que les facultés ou les départements d'éducation préparent les enseignants à faire face aux réalités scolaires actuelles, ou bien pour un système scolaire qu'ils se sont engagés à faire *advenir*? Est-ce que les universités forment des agents de changement ou des enseignantes et enseignants efficaces dans le système actuel? En six présentations, les conférencières et conférenciers y ont répondu en partageant avec les participants leurs réflexions critiques, leurs interventions et leurs initiatives :

- « Des apprentissages disciplinaires et langagiers intégrés dans le cadre des enseignements scientifiques et technologiques en formation à l'enseignement primaire », de Réal Bergeron, Suzanne Tamse, Bernard Harvey, Valérie Djédjé et Brayen Lachance, UQAT;
- « Le développement et l'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement des mathématiques : un ensemble d'actions concrètes caractérisant le programme du BEPEP à l'UQAR », de Cathy Arsenault, Serge De Maisonneuve, Marie-Andrée Pelletier et Émilie Rossignol, UQAR, et Adolphe Adihou, Université de Sherbrooke;
- « Aperçu des connaissances du groupe nom (GN) et du groupe verbe (GV) de futurs enseignants de français au secondaire », d'Isabelle Gauvin, Philippe Aubertin et Annie Landriau, UQAM;
- « Développement des compétences professionnelles : perspectives dans un contexte de mutation des savoirs », de Stéphanie Demers, UQO;
- « La place des représentations sociales dans les actions en évaluation des apprentissages de futurs enseignants », de Nicole Monney, UQAC;
- « Le programme de formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire : la place de la petite enfance », de Sandra Chang-Kredl, Université Concordia.

Ces six présentations ont attiré l'attention sur des situations qui requièrent de la problématisation, de la recherche et des interventions de la part des acteurs de la formation à l'enseignement. Elles ont mis en évidence des thèmes qui ont émergé ou se sont développés avec plus d'acuité au fil du temps.

Intégration des compétences linguistiques et langagières dans la formation disciplinaire (science et technologie, mathématique et français, langue d'enseignement)

- L'intégration des compétences linguistiques et langagières occupe une place importante dans les réflexions, les initiatives et les interventions des acteurs de l'UQAT. Ces derniers déplorent le fait que le référentiel de compétences lié à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement simplifie l'apport des compétences linguistiques en enseignement. Le langage est aussi un outil structurel, car enseigner, c'est impulser des représentations mentales chez les apprenants (Rey).

Prise en compte des compétences mathématiques des étudiants à l'entrée du programme de formation à l'éducation préscolaire et primaire

- Comme l'ont fait les universités pour les compétences linguistiques, l'équipe de l'UQAR, formée de Cathy Arsenault, Serge De Maisonneuve, Marie-Andrée Pelletier, Émilie Rossignol et Adolphe Adihou, s'est attaquée aux compétences mathématiques, un enjeu considéré comme crucial dans la formation à l'enseignement primaire. Un test diagnostique des connaissances et des compétences en mathématique a été élaboré, une démarche de développement des compétences mathématiques est encouragée et du soutien est offert dans un centre d'aide à la réussite.

Compétences linguistiques, discursives et métalangagières des futurs enseignants

- Des travaux de recherche sont entrepris au regard de la compétence linguistique (compétence 2) du référentiel des compétences professionnelles en enseignement par l'équipe d'Isabelle Gauvin, à l'UQAM. La diversité des connaissances grammaticales des futurs enseignants reflète des problèmes de conceptualisation qui ont des effets sur leurs apprentissages en didactique de la grammaire.

Conscience sociale et critique de l'enseignant du XXI^e siècle

- La formation des enseignants ne se fait pas en vase clos, elle est tributaire du contexte social global dans lequel elle a lieu, et la dimension épistémologique de ce contexte ne doit pas être écartée, comme c'est trop souvent le cas. C'est à partir d'une posture sociale critique que Stéphanie Demers, de l'UQO, s'interroge sur l'avenir de la formation des enseignants du XXI^e siècle dans un contexte de mutation des savoirs. Elle déplore notamment que le développement de la conscience critique soit si peu présent dans la formation, ce qui rend les futurs enseignants peu enclins à réfléchir à la dimension sociale de leur rôle d'enseignant ou à leur rôle d'agent critique de transformation sociale.

Place des représentations sociales de l'évaluation dans l'évaluation des apprentissages

- Les futurs enseignants commencent leur programme de formation avec un socle de représentations sociales à propos de l'évaluation qui leur vient de leur propre expérience d'élève à l'école. Pour les amener à franchir le pas de leurs représentations sociales initiales relatives à la construction de savoirs sur l'évaluation des apprentissages, il faut travailler sur leur système de valeurs. Cela vaut également pour les formateurs universitaires. Ce chantier de recherche est entrepris par Nicole Monney, de l'UQAC.

Petite enfance et identité professionnelle

- Le choix de société que fait le Québec concernant la maternelle 4 ans devrait faire en sorte que l'on inscrive d'emblée la petite enfance dans les préoccupations de la formation à l'enseignement. À l'Université Concordia, il existait un programme de formation menant spécifiquement à un baccalauréat à la petite enfance, mais celui-ci a fait place à un programme de formation à l'éducation préscolaire et primaire. Selon Sandra Chang-Kredl, la petite enfance est ainsi « noyée » dans les préoccupations du primaire et n'est pas l'objet d'une attention particulière. Or, des questions spécifiques doivent être posées. Par exemple, comment se construit l'identité professionnelle des enseignants au préscolaire? Quel est leur rapport aux savoirs et aux élèves? L'aptitude à prendre soin (*caring*), si importante au préscolaire, est-elle transposable au primaire? Ou ne devrait-elle pas être transposée au primaire? Comment « administrer » les stages au préscolaire selon les critères pédagogiques du primaire?

3.5. Enjeux actuels relatifs au développement et à l'évaluation des compétences (trois présentations)

« Tout ce qui concerne la profession ne renvoie pas exclusivement aux compétences » (Marie-Françoise Legendre, Université Laval).

Après une certaine résistance du milieu universitaire à l'égard de l'approche par compétences, on assiste à une certaine adhésion au référentiel des compétences lié à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Somme toute, la situation, aujourd'hui, est assez positive, car plusieurs acteurs des programmes se sont attelés à une réflexion approfondie sur le développement et l'évaluation des compétences, à la fois sur le plan de la formation et sur le plan de la recherche. Où en sommes-nous aujourd'hui, une quinzaine d'années après l'implantation de l'approche par compétences dans la formation professionnelle à l'enseignement au Québec? Les questions suivantes ont été posées à des acteurs clés de la formation au sujet du développement et de l'évaluation des compétences professionnelles en enseignement : selon vous, que reste-t-il à faire pour mieux intégrer les compétences dans les programmes de formation à l'enseignement? Quel serait le conseil que vous donneriez à vos collègues au sujet du développement des compétences? Comment passer du concept de compétences à son actualisation? En trois présentations, les conférencières y ont répondu en partageant avec les participants au colloque leurs réflexions critiques, leurs interventions et leurs initiatives :

- « Regard critique sur le référentiel de compétences en enseignement et incidences sur l'évaluation », de Marie-Françoise Legendre, Université Laval;
- « Développer et évaluer les compétences des futurs enseignants : de la parole aux actes », de Pascale Lefrançois, Université de Montréal;
- « Le développement et l'évaluation des compétences professionnelles en stage : l'exemple du programme de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale de l'UQAM », de Mirela Moldoveanu et France Dufour, UQAM.

Tout en reconnaissant la portée du référentiel des compétences et ses effets bénéfiques sur la formation à l'enseignement au Québec (il s'agit entre autres d'un outil de concertation et de dialogue), les conférencières expriment des réserves, voire des critiques à l'égard de certaines dérives induites dans la vision et l'utilisation du référentiel au cours des années.

Référentiel : un modèle, une représentation de la formation

- Selon Marie-Françoise Legendre, de l'Université Laval, les référentiels de compétences, d'abord destinés aux formateurs, permettent de passer d'une vision abstraite de la formation professionnelle à une vision explicite plus concrète. Il s'agit donc d'un modèle, d'une représentation concrète de la réalité abstraite qu'est la formation. Une métaphore l'illustre bien : celle de la carte et du territoire. Tout comme la carte n'est pas le territoire, le référentiel n'est pas la formation. Il faut toujours distinguer le modèle (concret) de la réalité qu'il représente (abstrait) ou de la représentation sociale de cette réalité (abstraite, elle aussi). En ce sens, on ne peut exiger l'adhésion uniforme au référentiel des compétences, puisqu'un modèle peut susciter diverses interprétations. Ainsi, tout ce qui concerne la profession ne renvoie pas exclusivement aux compétences.

Rencontre des volets théorique et pratique de la formation

- En tant que grille d'appréciation des compétences professionnelles en enseignement, le référentiel permet la rencontre des volets théorique et pratique de la formation. Il peut aussi devenir un outil de révision de la formation initiale, comme à l'Université de Montréal où, sous la conduite de Pascale Lefrançois, les équipes pédagogiques se sont approprié le référentiel pour mieux l'ajuster à leur vision partagée de la formation : définition commune, adoption de principes pédagogiques, élaboration d'un répertoire de manifestations observables, spécification du rôle de chaque cours, développement d'une

matrice de cours/compétences, démarche d'intégration des apprentissages, ajustement des modalités administratives, transformation des dispositifs pédagogiques, outils de collecte de données sur le développement des compétences.

Travaux d'appropriation et de transposition des compétences dans des dispositifs de formation et d'évaluation pour relever le défi de l'opérationnalisation du référentiel des compétences

- À l'UQAM, l'équipe-programme du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, sous la conduite de Mirela Moldoveanu et France Dufour, a décidé de revoir certains aspects liés à l'évaluation des compétences en stages, en amorçant une démarche d'appropriation du référentiel des compétences par des enseignants expérimentés, qui poursuivent des études de deuxième et troisième cycles et deviennent pour un temps des professeurs en formation pratique.

Relecture critique et problématique du libellé des compétences

- Le libellé des compétences est trop générique et non suffisamment contextualisé. Aussi faudrait-il établir des liens entre les diverses compétences pour éviter leur morcellement. De plus, les compétences n'ont pas toutes le même statut. Certaines sont des compétences transversales, d'autres sont spécifiques. Certains éléments relèvent du contexte et ne sont pas à proprement parler des compétences. En raison de l'absence d'indicateurs, il est difficile d'établir le niveau de développement des compétences.

Rigidité et dérives instrumentales, normatives et utilitaristes du référentiel

- On fait le constat de dérives multiples du référentiel des compétences dues, probablement, à une vision rigide de la notion même de référentiel. Paradoxalement, le référentiel se voulait une structuration du contenu de la formation, mais il est devenu un cadre rigide dans lequel les compétences sont abordées comme des absolus. Il s'avère donc nécessaire non seulement d'assouplir la vision du référentiel, mais aussi de contextualiser les compétences.

3.6. Enjeux actuels relatifs au référentiel des compétences – table ronde

« Le référentiel est une symphonie inachevée » (un participant de la table ronde).

Les enjeux relatifs au référentiel dans son ensemble ont été discutés au cours d'une table ronde présidée par la présidente du CAPFE, Céline Garant (Université de Sherbrooke), et réunissant quatre professeurs qui interviennent dans les programmes de formation soit comme professeurs, soit à la direction ou à la coordination des activités : Henri Boudreault (UQAM), Julie Desjardins (Université de Sherbrooke), Marie-Françoise Legendre (Université Laval) et Jocelyne Sauvé (Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke). De nombreux enjeux ont été l'objet des discussions. Pour plus de commodité, nous les avons rassemblés selon les six dimensions suivantes (non exhaustives).

Dimension ontologique : des apports mitigés

- Le référentiel constitue un apport important à la structuration de la formation initiale, malgré ses imperfections.
- L'organisation du référentiel respecte une logique plus universitaire (académique) que de pratique professionnelle.
- Le référentiel ne respecte pas la réalité des programmes de formation professionnelle (FP). Dans ces programmes, « l'étudiant est déjà un enseignant en train d'apprendre un métier qu'il exerce déjà ». Le référentiel doit être réécrit pour mieux refléter le caractère continu de la formation professionnelle.
- Une nouvelle vision du référentiel est souhaitable : il s'agit d'un instrument à s'approprier et non à imposer.
- Le référentiel est un modèle qui « représente » la formation, mais il « n'est pas » la formation.

Dimension pédagogique : des manques importants

- L'établissement et le maintien d'une relation pédagogique préalable et favorable aux apprentissages avec l'élève et avec le groupe-classe ne sont pas explicités dans le référentiel.
- Les aspects humains (psychologique, sociologique) de la situation d'enseignement-apprentissage ne sont pas considérés. S'agit-il d'une compétence? Si oui, de quelle nature? Une compétence humaine? « L'élève est d'abord et avant tout une personne : un enfant ou un adolescent. »
- Dans un monde pluraliste comme l'est la société québécoise contemporaine, il importe de contextualiser les enjeux éducatifs, de s'ouvrir à la diversité (culturelle, ethnique, linguistique, raciale, religieuse, etc.) et de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques appropriées. La compétence interculturelle proposée par certains devrait-elle être intégrée dans le référentiel? Si oui, comment?
- La petite enfance gagnerait à être l'objet d'une attention spécifique dans le référentiel. On devrait pour cela s'inspirer de la logique du soin ou des compétences du *caring*.
- Il serait nécessaire de s'inspirer des pratiques andragogiques pour élaborer des compétences en vue d'améliorer l'enseignement primaire et secondaire aux adultes, jeunes et moins jeunes.

Dimension professionnelle : en vue de quelles spécificités professionnelles?

- Le référentiel devrait favoriser le développement de la professionnalité à la fois dans le milieu universitaire et dans le milieu scolaire, chacun s'appropriant leur responsabilité dans le processus.
- Le référentiel devrait refléter la diversification des profils de sortie pour mieux tenir compte de la diversité des contextes et des situations d'enseignement-apprentissage.
- Le référentiel devrait aborder des aspects relatifs à la détresse professionnelle des enseignants pour conduire à une meilleure insertion professionnelle et diminuer le décrochage des enseignants.
- Le référentiel est utilisé dans les processus d'embauche des enseignants par les services des ressources humaines dans les milieux scolaires; il s'agit donc de le considérer comme un outil professionnel à la fois dans les milieux de formation (universités) et dans les milieux de pratique (écoles).
- Le référentiel devrait expliciter les aspects clés de la construction identitaire professionnelle de l'enseignant.
- Le référentiel spécifique de la formation professionnelle (FP) devrait souligner les éléments des compétences relatives à l'adaptation scolaire.
- Le référentiel des compétences devrait amener les futurs enseignants à développer l'apprentissage et l'enseignement « éactifs », c'est-à-dire « en situation ».

Dimension épistémologique : dé/re/co/construire les savoirs relatifs au référentiel

- La compétence 1 du référentiel, relative aux savoirs de l'enseignant, pose problème : elle demeure nébuleuse et prête à diverses interprétations qui ne sont pas toujours conciliables. Son libellé devrait être développé et expliqué.
- Le référentiel devrait expliciter la notion de l'enseignant passeur culturel de même que la notion d'approche culturelle de la formation. Ces notions représentent-elles des compétences ou des composantes d'une compétence, ou encore une orientation à leur conférer?
- Le référentiel devrait expliciter la notion d'enseignant héritier critique de savoirs.
- Le référentiel est muet sur les savoir-être (attitudes) et sur les autres domaines d'apprentissage.
- L'approche techniciste du référentiel, qui présente les compétences comme exhaustives et dissociées les unes des autres, a des effets pervers sur la formation.
- Le référentiel devrait refléter la complexité de la formation professionnelle à l'enseignement.

Dimension scolaire : une appropriation... à s'approprier

- Le référentiel doit être relu, compris autrement et actualisé.
- Le référentiel devrait être l'objet d'une appropriation critique par l'ensemble des acteurs concernés dans les milieux universitaire et scolaire, qui doivent se rappeler les finalités de l'éducation et se méfier d'une attitude trop normative.

- Le référentiel devrait être l'objet d'un chantier de recherche sur les indicateurs à considérer dans le développement et l'évaluation des compétences.
- Le référentiel devrait être maintenu pour éviter la démobilitation des acteurs des programmes de formation dans les milieux universitaires; il s'agit donc de l'actualiser et non de le remplacer ou de le supprimer.
- Le référentiel, comme outil professionnel commun aux milieux universitaire et scolaire, devrait être actualisé selon une dynamique de partenariat entre ces milieux.
- Le référentiel des compétences professionnelles en enseignement ne devrait-il pas être accompagné d'un référentiel de compétences des formateurs des enseignants?

Dimension sociale critique : le chaînon manquant de la formation est-il dans le référentiel?

- Qu'en est-il des notions de justice sociale, d'équité, de démocratie, de citoyenneté, de paix, de vivre-ensemble?
- Qu'en est-il des questions sociales vives qui agitent actuellement la société québécoise et le monde (harcèlement, agression, radicalisation, sexisme, racisme, exclusion, etc.)?
- Qu'en est-il des spécificités socioéconomiques et ethnoculturelles des contextes dans lesquels se déroulent la formation et la profession enseignantes?
- Qu'en est-il de la responsabilité sociale, éthique et politique de l'enseignant?
- Qu'en est-il du rôle de l'enseignant dans la transformation des réalités sociales inacceptables?

4. Perspectives ou voies à explorer prochainement

La présente section du bilan retient, pour chacun des thèmes du colloque, trois idées clés qui vaudraient la peine d'être approfondies prochainement, en réflexion ou action, par l'ensemble des acteurs des programmes de formation à l'enseignement au Québec.

4.1. Perspectives en matière de concertation et d'approche-programme

- **Leadership fort** et constant dans la mobilisation des acteurs des programmes.
- Stratégies diverses à mettre sur pied pour développer une **cohérence « organique »**.
- **Reconfiguration** des programmes en « chaîne de cours »; coresponsabilité, coenseignement.

4.2. Perspectives en matière de partenariat

- **Harmonisation** (et non-uniformisation) **des cultures professionnelles** en présence.
- **Formalisation de la formation des enseignants associés** (inclusion dans une démarche d'études de cycles supérieurs?).
- **Partenariat égalitaire** (modalités, rapports de savoirs, rapports de pouvoir, régulation?).

4.3. Perspectives en matière de programmes de BES

- **Approche spécifique des programmes de BES** par le CAPFE.
- Stratégies de **concertation (ponctuelle, spécifique)** entre l'éducation et les disciplines.
- Coexistence et **répercussions des programmes de maîtrise qualifiante en enseignement secondaire** sur la formation au programme de BES et sur la profession enseignante.

4.4. Prospectives en matière de thèmes émergents

- Compétence linguistique orale (**surtout le français oral**) des futurs enseignants.
- **Petite enfance** (maternelle 4 ans; stages au préscolaire; spécificité par rapport au primaire).
- **Recherche** et formation professionnelle (pas de profession sans référence à la recherche).

4.5. Prospectives en matière de développement et d'évaluation des compétences

- **Transposition des compétences** dans des dispositifs de formation, d'intégration disciplinaire.
- Formulation de **compétences critiques** dans un contexte de diversité, de mutation des savoirs.
- Implantation de modalités d'**évaluation des compétences**.

4.6. Prospectives en matière de référentiel des compétences en enseignement

- **Relecture critique** du référentiel selon une perspective de professionnalisation.
- **Actualisation collective** du référentiel (reformulation, restructuration, ajouts).
- **Appropriation contextualisée et plurielle** du référentiel (adaptation aux divers contextes).

Conclusion

L'organisation du colloque *Les programmes de formation à l'enseignement au Québec : bilans, enjeux et perspectives* par le CAPFE avait pour but de réunir des acteurs universitaires clés de ces programmes autour d'enjeux passés, présents et futurs. Les objectifs étaient de présenter aux acteurs les bilans effectués par le CAPFE au cours de la dernière série de visites de suivi à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement dans les douze universités québécoises, de donner l'occasion aux acteurs des programmes de partager leurs réflexions critiques, leurs résultats de recherche et leurs initiatives au sujet des thèmes suivants : la concertation et l'approche-programme, le partenariat, les programmes de BES, les thèmes émergents, le développement et l'évaluation des compétences professionnelles en enseignement et le référentiel des compétences. Comme l'ont reconnu les conférencières et conférenciers, les directives du CAPFE ont constitué, au cours de la dernière décennie, un puissant déclencheur de réflexions, de discussions, d'orientations, de mobilisation, d'action, mais aussi de débats passionnés entre les divers acteurs des programmes de formation à l'enseignement au Québec. Le bilan du colloque reflète bien ces dynamiques qui ont placé la qualité de la formation à l'enseignement au cœur des préoccupations des acteurs des programmes.

Le CAPFE a pris acte des commentaires, des questions, des résultats de recherche, des initiatives et des interventions qui ont été présentés par les acteurs des programmes, mais surtout, il a écouté avec attention leurs critiques, leurs inquiétudes et leurs suggestions de changement qui ont été formulées de façon consciencieuse et constructive. D'une certaine manière, l'organisation de ce colloque constituait une « main tendue » par le CAPFE aux acteurs des programmes; à leur tour, ceux-ci ont saisi cette « main tendue » en une réelle posture de concertation et de collaboration. Cette nouvelle dynamique devrait conduire le CAPFE à adopter une approche sous le signe de « l'accompagnement » des acteurs, dans la poursuite de l'amélioration de la qualité des programmes de formation à l'enseignement au Québec, et ce, tout en continuant d'exercer son mandat de vigilance et de recommandation dans les processus d'agrément et de renouvellement d'agrément des programmes.

En fonction de cette nouvelle approche de collaboration et d'accompagnement, il serait souhaitable que le CAPFE, avec les acteurs des programmes, s'oriente vers les discussions, les réflexions et les interventions requises pour relever les nombreux défis auxquels font face les programmes de formation à l'enseignement en cette seizième année du XXI^e siècle. Il faut reconnaître que tout n'a pas été dit durant le colloque : d'autres thèmes préoccupants demeurent dans l'angle mort du rétroviseur des programmes. D'ores et déjà, l'on peut dire que la relecture critique du référentiel des compétences professionnelles en enseignement, son appropriation et son actualisation constitueront un important chantier de collaboration au cours des prochaines années. Pour éclairer ces travaux, l'auteur principal du référentiel, Clermont Gauthier, de l'Université Laval, sera invité à partager son analyse rétrospective avec les acteurs des programmes. Par ailleurs, le CAPFE encourage fortement les acteurs des programmes de formation à entreprendre des projets de recherche qui portent sur le référentiel, mais aussi sur les autres enjeux de la formation à l'enseignement. Par exemple, chacun des dix-huit éléments soulevés dans les perspectives (section 4) ouvre de nouvelles pistes de réflexion et pourrait être l'objet d'un programme de recherche.

La diversité et la richesse des présentations d'étude devraient orienter et rendre fertiles les réflexions, les discussions et les actions futures. De plus, la conférence d'ouverture de Maurice Tardif provoque une réflexion critique, avec justesse d'ailleurs, quant au caractère paradoxal de la formation à l'enseignement : former des professionnels à une profession qui n'existe pas encore. En ce sens, comment les programmes peuvent-ils assumer la triple articulation que propose le conférencier : entre la formation et la profession, entre la formation initiale et la formation continue, entre la recherche, la formation et la profession? Comment réinscrire la formation dans un continuum professionnel allant de la formation antérieure (à valoriser) jusqu'au développement professionnel continu (à promouvoir), en passant par la formation initiale (à solidifier) et la formation continue (à assurer)? Comment cette vue d'ensemble peut-elle orienter les prochaines discussions et actions en formation et en recherche?

Chacun des thèmes abordés au cours des discussions sur les programmes de formation à l'enseignement révèle des tensions entre deux pôles ou dipôles : théorie et pratique, formation disciplinaire et formation éducative, approche-programme et liberté professionnelle, formation et éducation, recherche et enseignement, chargés de cours et professeurs, enseignants associés et superviseurs, milieu scolaire et milieu universitaire, ouverture et fermeture à la diversité et ainsi de suite. Il ne s'agit pas de faire disparaître ces tensions par une volonté d'uniformisation. Il s'agit plutôt de reconnaître que ces tensions sont inévitables, et surtout qu'elles sont essentielles à la qualité de la formation. C'est à chaque contexte éducatif d'établir ses propres points d'équilibre entre ces dipôles de la formation et à assurer leur harmonisation. Et c'est à la recherche en éducation de construire des savoirs transdisciplinaires autour de l'objet en question : la formation professionnelle des enseignants.

Il faut aussi reconnaître que les exigences universitaires inhérentes aux tâches professorales ne sont pas toujours favorables à l'engagement assidu des professeurs dans les programmes de formation à l'enseignement, puisque « la logique de promotion est de publier plutôt que de former ». Les tâches liées à la formation doivent être reconnues dans l'appréciation des plans de travail et dans les critères d'évaluation et de promotion. Ainsi, les acteurs engagés dans les programmes de formation à l'enseignement verront leur contribution non seulement encouragée, mais aussi valorisée.

Au terme du bilan détaillé de ce qui est considéré comme le premier colloque du CAPFE, nous pouvons affirmer que l'événement a été un réel succès, non seulement sur le plan quantitatif (nombre de conférencières et de conférenciers, de présentations et de participants), mais surtout sur le plan qualitatif : richesse des réflexions, multiplicité des points de vue, fertilité des idées, stimulation par les débats, générosité des participants. Nous tenons à saluer l'enthousiasme et les compétences des acteurs des programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises qui y ont pris part et nous les en remercions chaleureusement.

LE COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT : INSTITUTION, MISSION ET FONCTIONS

Institution

En 1997, le gouvernement du Québec a officialisé la création du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Ainsi, l'article 477.13 de la Loi sur l'instruction publique stipulait que le Comité était institué.

Mission

La mission du Comité est décrite dans l'article suivant :

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

Pour l'exercice de sa mission, le Comité :

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

En outre, le Comité conseille le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science et de la Technologie relativement au financement des programmes universitaires en enseignement.

Le Comité, avant d'agréer un programme ou de faire une recommandation, consulte le comité administratif constitué par le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie pour le conseiller sur les programmes de formation universitaire.

1997, c. 96, a. 145; 2013, c. 28, a. 161.

Fonctions

L'exécution de ce mandat se fait en fonction des orientations et des principes directeurs devant guider la formation initiale à l'enseignement et fixés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. De plus, pour remplir ce mandat, le Comité assume les responsabilités suivantes :

- Il élabore et fait connaître les politiques, les procédures et les outils (notamment des guides de présentation de projets de programmes aux fins d'agrément, une grille d'analyse des programmes et un guide de rédaction d'un rapport du comité visiteur) nécessaires à la mise en œuvre du processus d'agrément d'un programme de formation initiale à l'enseignement;
- Il définit les principaux termes utilisés au cours de la démarche d'agrément;
- Il explique les modalités d'exercice de son rôle de conseiller en matière de reconnaissance gouvernementale d'un programme universitaire professionnel menant à l'obtention d'une autorisation légale d'enseigner;
- Il précise les types de sous-critères ou d'indices qu'il entend utiliser pour juger de la conformité de chacun des différents aspects et de chacune des composantes ou des ressources d'un programme soumis à l'agrément avec les critères de formation édictés;
- Il établit les mécanismes et les modes de communication qu'exige l'exercice de l'un ou l'autre des volets de son mandat, notamment avec :
 - chaque établissement universitaire, dont l'instance interne responsable du programme soumis à l'agrément;
 - le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI);
 - la Table de concertation ministère-universités;
 - les autres organismes scolaires ou éducatifs touchés par la formation des enseignants et enseignantes;
 - le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport à titre d'autorité gouvernementale mandante et comme responsable de la reconnaissance d'un programme d'études universitaires aux fins de l'obtention d'une autorisation légale d'enseigner;
- Il précise les règles d'éthique en matière de confidentialité et de conflits d'intérêts de ses membres;
- Il donne son avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur la définition des compétences attendues du personnel enseignant;
- Il rédige un rapport annuel destiné à ses principaux interlocuteurs, notamment aux organismes mentionnés ci-dessus, et au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

COMPOSITION DU COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

La Loi sur l'instruction publique établit la composition du Comité d'agrément :

« 477.14 Le Comité est composé de neuf membres :

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

Au moins deux de ces membres sont représentatifs du milieu de l'enseignement en anglais.

Le président est nommé par le ministre, après consultation du ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

Les membres visés aux paragraphes 2° et 3° du premier alinéa sont nommés par le ministre, après consultation des organismes intéressés. Les membres visés aux paragraphes 4° et 5° du premier alinéa sont nommés par le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, après consultation des organismes intéressés.

En outre, le ministre peut nommer deux membres adjoints, l'un choisi parmi les employés du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, l'autre parmi le personnel d'encadrement des commissions scolaires. Un membre adjoint additionnel, choisi parmi les employés du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, peut être nommé par le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

Les membres adjoints n'ont pas droit de vote. »

1997, c. 96, a. 145; 2005, c. 28, a. 195; 2013, c. 28, a. 160

Membres du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement en 2014-2015

Présidente

Céline Garant

Professeure

Université de Sherbrooke

Membres

Gina Thésée

Professeure

Université du Québec à Montréal

Caroline Riches

Professeure

Université McGill

Jean-François Cardin

Professeur

Université Laval

Roberto Gauthier

Professeur

Université du Québec à Chicoutimi

Paul Laplante

Enseignant

High School of Montreal (EMSB)

Maud Lamarche

Enseignante

Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands

Claudine Julien

Enseignante

Commission scolaire des Laurentides

Hélène Fontaine

Conseillère pédagogique

Commission scolaire de Montréal

Membres adjoints

Alain Vézina

Directeur général

Commission scolaire des Affluents

Anne Paradis

Directrice de la formation et de la titularisation
du personnel scolaire

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement
supérieur

Secrétaire-coordonnatrice

Marie-Anne Risdon

PROCESSUS D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Un programme est agréé s'il est conforme aux orientations ainsi qu'aux compétences professionnelles en enseignement déterminées par le ou la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Pour sa part, le Comité doit assurer le ou la ministre que le programme répond aux exigences qui ont été établies.

Le processus d'étude et d'analyse d'un programme comprend plusieurs étapes. Lors de la première étape, soit l'analyse sommaire, certains critères fondamentaux sont évalués, notamment la conformité du programme avec le profil de sortie, la distribution des unités, les stages d'enseignement, le traitement des compétences et les moyens d'assurer l'atteinte de la compétence langagière. À la suite de cette analyse sommaire, le Comité peut délivrer une autorisation provisoire de démarrage du programme pour une année universitaire donnée.

La deuxième étape, soit l'analyse détaillée, se divise en deux phases. La première phase est une analyse descriptive du programme ayant pour objet, notamment, de confirmer la conformité du profil de sortie, les objectifs du programme, sa structure de même que les activités pédagogiques, les stages, les ressources pédagogiques et les conditions de réalisation (bibliothèque, didacthèque, laboratoires, ateliers, parc informatique, etc.) qu'il comporte. Lors de la seconde phase, le Comité effectue une analyse des moyens proposés par l'université pour atteindre les niveaux attendus au regard de chacune des compétences professionnelles visées. Par la suite, il peut soumettre une liste de questions à l'université et remplacer l'autorisation.

La troisième étape est le suivi de l'agrément, effectué lors d'une visite de l'université par des représentants du Comité. Ceux-ci rencontrent alors toutes les parties associées au programme (vice-recteur, doyens, directeurs de programme, professeurs, chargés de cours, enseignants associés, étudiants, etc.). L'objet de cette visite est de vérifier la mise en œuvre du programme relativement aux orientations et aux moyens retenus pour permettre le développement des compétences professionnelles en enseignement. Par la suite, le Comité peut prolonger l'agrément du programme, et ce, jusqu'à la prochaine visite de suivi. Cette prolongation peut être accompagnée de conditions à remplir ou d'aspects à surveiller. Dans de rares cas, l'agrément sera suspendu ou révoqué si le Comité est d'avis que le programme est devenu déficient ou ne permet plus le développement des compétences professionnelles en enseignement.

CODE DE DÉONTOLOGIE ET RÈGLES D'ÉTHIQUE DU COMITÉ D'AGRÈMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Objet et champs d'application

Conformément au Règlement sur l'éthique et la déontologie des administrateurs publics¹⁰, le présent code établit les valeurs de gestion et les principes d'éthique des membres du Comité.

Sont considérés comme membres du Comité et administrateurs publics le président ou la présidente ainsi que les membres et les membres adjoints nommés par le ou la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, conformément à l'article 477.14 de la Loi sur l'instruction publique. Les membres ainsi que les membres adjoints sont assujettis aux dispositifs en matière d'éthique prévus par la Loi sur le ministère du Conseil exécutif (RLRQ, chapitre M-30) et le Règlement sur l'éthique et la déontologie des administrateurs publics.

De plus, le président ou la présidente du Comité doit rappeler aux membres que la règle de discrétion s'applique à toute personne invitée à prendre part à une réunion du Comité ou à participer aux travaux d'un de ses sous-comités. Cette règle s'applique également aux contractuels engagés par le Comité pour mener des études, des sondages ou des enquêtes.

En outre, étant donné qu'un des membres adjoints nommés et le secrétaire-coordonnateur ou la secrétaire-coordonnatrice sont des employés du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ils sont assujettis aux dispositifs concernant l'éthique prévus dans la Loi sur la fonction publique (RLRQ, chapitre F-3.1.1) et les règlements qui en découlent¹¹. De plus, le membre adjoint nommé parmi les employés du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur est aussi assujetti aux dispositifs du Règlement sur l'éthique et la déontologie des administrateurs publics. Le secrétaire-coordonnateur ou la secrétaire-coordonnatrice et ce membre adjoint, nonobstant ces règlements, acceptent de conduire leurs activités selon l'esprit du présent code.

Principes d'éthique

Le Comité, conformément à son mandat, adhère aux principes d'éthique suivants :

- Les membres et les membres associés sont tenus, dans l'exercice de leurs fonctions, de réaliser leurs travaux dans l'intérêt public, et ce, de façon impartiale, indépendante et objective;
- Les règles de conduite énoncées dans le présent code ne peuvent couvrir toutes les situations problématiques. Chaque membre est donc responsable d'agir au meilleur de ses connaissances et de ses aptitudes, avec diligence et intégrité, dans le respect des lois et des règlements ainsi que de l'intérêt public et des valeurs de gestion du Comité.

10. *Gazette officielle du Québec*, partie II, n° 27, 30 juin 1998, p. 3474-3480.

11. Règlement sur l'éthique et la discipline dans la fonction publique, *Gazette officielle du Québec*, partie II, p. 2095.

Code de déontologie et règles d'éthique

Considérant l'importance du rôle du Comité au regard du mandat qui lui est confié;

Considérant l'orientation dynamique du Comité sur le plan de son fonctionnement et de ses démarches;

Considérant le niveau de responsabilité des membres du Comité à l'égard de la qualité de la formation à l'enseignement;

Considérant la durée limitée des mandats des membres et des membres adjoints au sein du Comité et leur appartenance à divers groupes ou institutions concernés par l'objet d'intervention;

Considérant le fait que la crédibilité et l'intégrité des décisions du Comité sont fondées sur des règles de fonctionnement claires et partagées de tous et de toutes, les règles suivantes constituent le code de déontologie et d'éthique du Comité.

Valeurs de gestion

Conscient de son mandat et de son rôle à l'égard de la formation des enseignants et des enseignantes, le Comité affiche les valeurs de gestion suivantes :

- l'équité dans le traitement, l'analyse et l'évaluation des programmes de formation à l'enseignement et des modifications apportées à ceux-ci, à la suite de leur agrément;
- la transparence dans ses actions et ses communications auprès de sa clientèle;
- un service à la clientèle aidant, courtois et rendu dans un délai raisonnable.

Règles d'éthique

Considérations éthiques des partenaires

Pour permettre au Comité de remplir son mandat, qui consiste à accorder l'agrément professionnel avec équité, transparence et efficacité, il est nécessaire que ses partenaires, notamment le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, les universités et les organisations scolaires, respectent certaines règles d'éthique dans leurs rapports et leurs communications avec le Comité. Le Comité s'attend donc à ce que :

le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

- respecte l'autonomie et l'intégrité du Comité dans toutes les étapes du processus d'agrément;
- lui fournisse les renseignements nécessaires à la réalisation de son mandat;

les universités

- respectent l'autonomie et l'intégrité du Comité dans toutes les étapes du processus d'agrément;
- lui fournissent tous les renseignements nécessaires à l'évaluation d'un programme et en facilitent l'analyse complète et objective;
- rapportent toute plainte ou tout grief selon les procédures habituellement reconnues;
- récusent un membre d'un comité de suivi de l'agrément ou d'un comité ad hoc uniquement si elles peuvent démontrer que cette personne est ou peut être en conflit d'intérêts dans l'évaluation d'un programme;

les organisations scolaires

- respectent l'autonomie et l'intégrité du Comité dans toutes les étapes du processus d'agrément;
- acceptent de libérer les enseignants et les enseignantes de leur tâche pour leur permettre de participer aux travaux du Comité, du comité de suivi de l'agrément et des comités ad hoc;
- lui fournissent les renseignements nécessaires à la réalisation de son mandat.

Conflits d'intérêts – Liens d'emploi ou d'étude

Tout membre qui a un lien d'emploi avec un établissement universitaire qui soumet au Comité un programme aux fins d'agrément doit s'abstenir de participer à tout processus d'évaluation et de prise de décision concernant ce programme, y compris les étapes de révision de dossier ou d'appel, et il doit se retirer de toute séance pour la durée des délibérations et du vote relatifs à ce programme. Cette règle s'applique également aux membres de tous les comités ad hoc mis sur pied par le Comité pour l'évaluation de ce programme (par exemple, comité de suivi de l'agrément, comités d'experts).

Dans le cas de programmes partagés par différents établissements universitaires, la règle précédente s'applique à tous les membres venant des établissements collaborant au programme en question.

Cette règle générale s'applique également aux membres universitaires dont le conjoint, la conjointe ou l'enfant a un lien d'emploi avec l'université en question ou y suit un programme d'études en formation à l'enseignement. Elle s'applique aussi aux membres issus du milieu scolaire et dont le conjoint, la conjointe ou l'enfant a un lien d'emploi avec un établissement de ce milieu ou y suit un programme d'études en formation à l'enseignement.

Un membre s'abstient, conformément au dispositif prévu au premier paragraphe, de participer à l'évaluation d'un programme s'il a été employé par l'université en cause, à un titre ou à un autre, durant les trois dernières années.

Finalement, le membre et le membre adjoint doivent divulguer au Comité tout intérêt direct ou indirect qu'ils ont dans un organisme, un établissement ou une association susceptible de les placer dans une situation de conflit d'intérêts incompatible avec leur fonction.

Règles de confidentialité

Les règles de confidentialité suivantes sont prescrites pour les membres du Comité :

- Un membre ne peut divulguer une information confidentielle obtenue dans l'exercice de ses fonctions au Comité ou utiliser, à son profit ou pour un tiers, de l'information non accessible au public et obtenue dans le cadre de ses fonctions. Cependant, un membre peut transmettre des renseignements généraux sur le processus d'agrément;
- Seuls le président ou la présidente sont autorisés à fournir, ou à chercher à obtenir, de l'information faisant autorité et concernant l'application des critères et des procédures du Comité;
- Un membre ne peut, en tant que consultant privé, offrir ses services à une université qui prépare un programme de formation à l'enseignement;
- Les opinions émises par les membres lors des séances de travail du Comité ou de ses sous-comités doivent être tenues pour confidentielles;
- Tout ce qui entoure le processus d'agrément d'un programme en particulier, ainsi que le suivi de l'agrément de ce programme par le comité de suivi, doit demeurer confidentiel (documents de travail, grilles d'évaluation, propos échangés, noms des personnes concernées, noms des centres de formation, etc.) tant que le programme n'est pas agréé;
- Les procès-verbaux des réunions sont considérés comme des documents confidentiels, mais les décisions réunies dans un cahier spécial sont publiques.

Transmission d'information au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

En ce qui concerne la transmission d'information au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le Comité s'est donné les règles suivantes :

- Le Comité communique d'abord ses textes ou ses avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. S'il n'a pas reçu d'avis contraire du ministre après un délai de quinze jours ouvrables, il procède à la diffusion de ceux-ci;
- Le Comité avise le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans les cas où un programme est agréé;
- Le Comité avise le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de toute décision relative au non-agrément d'un programme de formation à l'enseignement;
- Le Comité avise le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans les cas où un programme perd son statut d'agrément.

Indépendance dans l'action

Les membres doivent, dans l'exercice de leurs fonctions au sein du Comité, agir indépendamment de toute considération politique partisane et de tout groupe de pression.

À l'exception de la personne qui représente le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, les membres, puisqu'ils sont nommés par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour siéger à titre personnel, ne doivent pas défendre le point de vue de l'organisme auquel ils appartiennent.

Participation des membres à des activités extérieures

Le Comité est d'avis que la participation d'un membre ou d'un membre adjoint à une activité professionnelle portant sur un thème lié à l'éducation est aussi assujettie aux règles du présent code.

Documents accessibles

En tant qu'organisme assujetti à la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, le Comité détient des documents qui peuvent être consultés. Les types de documents et les modalités de consultation se trouvent dans le *Protocole d'accès aux documents détenus par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement* (octobre 2006).

Relations avec le public

Le président ou la présidente du Comité ou son délégué est autorisé à agir au nom du Comité. Cette disposition touche les déclarations publiques telles que les allocutions données à l'occasion de conférences et de colloques ou les déclarations aux médias. Dans tous les cas, la personne qui agit ou parle au nom du Comité doit faire preuve de réserve dans la manifestation publique de ses opinions.

Compensation offerte aux membres

Les membres du Comité ne reçoivent aucune rémunération; seuls les frais de dégagement et les frais de déplacement et de séjour sont remboursés selon les modalités prévues.

Un membre ne peut accepter ou solliciter une faveur ou un avantage indu pour lui-même ou pour un tiers. Il ne peut non plus accepter un cadeau, une marque d'hospitalité ou un autre avantage que ceux d'usage et de valeur

modeste. Tout autre cadeau, toute autre marque d'hospitalité ou tout autre avantage doit être retourné au donateur ou à l'État.

Après-mandat

Après avoir terminé son mandat, un membre ne peut divulguer une information confidentielle obtenue dans l'exercice de ses fonctions au Comité ou utiliser, à son profit ou pour un tiers, de l'information non accessible au public et obtenue dans le cadre de ses fonctions.

Mesures d'application

En cas de manquement aux principes d'éthique et aux règles de déontologie du présent code, l'autorité compétente pouvant agir en matière de discipline est le secrétaire général associé responsable des emplois supérieurs au ministère du Conseil exécutif, selon la procédure prévue par le Règlement sur l'éthique et la déontologie des administrateurs publics.

Le président ou la présidente du Comité est responsable de la mise en œuvre et de l'application du présent code. Il ou elle doit également s'assurer du respect par tous les membres des principes d'éthique et des règles de déontologie qui y sont énoncés et informer l'autorité compétente de tout cas de manquement. Il est de la responsabilité du membre de signaler au président ou à la présidente le manquement d'un collègue à l'une ou l'autre des règles précitées.

Le membre visé par une allégation de manquement aux règles du présent code peut être relevé provisoirement de ses fonctions par l'autorité compétente, pour permettre une étude plus approfondie de la situation et la prise d'une décision finale. Cette mesure vaut pour une situation urgente ou dans un cas présumé de faute grave.

L'autorité compétente communique au membre en question le manquement reproché ainsi que la sanction qui peut lui être imposée. Elle l'informe qu'il peut, dans les sept jours, lui fournir ses observations et, s'il le demande, être entendu sur le sujet.

Adopté par les membres du Comité le 7 juin 2005 – Décision 78-01

Modifié le 6 octobre 2006 – Décision 85-02

Modifié le 3 octobre 2007 – Décision 90-01

Modifié le 28 octobre 2010 – Décision 110-07-01

PROGRAMMES AGRÉÉS

Après avoir analysé les programmes énumérés ci-dessous, le Comité a jugé qu'ils étaient conformes aux orientations et aux directives annoncées par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans les documents suivants : *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (2001) ou *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles* (2001), selon le cas. Par conséquent, il a recommandé au ministre de les inclure dans la liste des programmes qui conduisent à la délivrance d'une autorisation légale d'enseigner.

Programmes agréés (selon l'université)

Université Bishop's

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agréé du 20 mars 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en éducation (agréé du 20 mars 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : anglais, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; français, langue seconde; français, langue seconde, avec un volet relatif à l'enseignement de l'espagnol; art dramatique; arts plastiques; musique)

Université Concordia

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agréé du 15 février 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en didactique de l'anglais, langue seconde (agréé du 15 février 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en beaux-arts, spécialisation en enseignement des arts – arts plastiques (agréé du 15 février 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Université Laval

- Baccalauréat en enseignement préscolaire et en enseignement primaire (agréé du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement au secondaire (agréé du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; univers social et développement personnel)
- Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (agréé du 20 mars 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement de la musique (agréé du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement des arts plastiques (agréé du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement professionnel et technique (agréé du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde, avec un volet relatif à l'enseignement de l'espagnol (agréé du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

- Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Université McGill

- Baccalauréat en éducation (maternelle, primaire) (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : anglais, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; éthique et culture religieuse)
- Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en éducation (musique) (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Maîtrise en enseignement secondaire (agrée du 18 juin 2012 jusqu'au 31 décembre 2016) (spécialités offertes : enseignement des sciences au secondaire [science et technologie]; enseignement des mathématiques [mathématique]; enseignement de l'anglais, langue seconde; enseignement de l'anglais, langue d'enseignement; enseignement du français, langue seconde, enseignement des sciences sociales [histoire et éducation à la citoyenneté, géographie ou histoire et éducation à la citoyenneté; éthique et culture religieuse])

Université de Montréal

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agrée du 25 juin 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agrée du 25 juin 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; développement personnel)
- Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (agrée du 25 juin 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde (agrée du 25 juin 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (agrée du 25 juin 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Maîtrise en enseignement secondaire (agrée du 4 mars 2014 jusqu'au 31 décembre 2016) (spécialités offertes : mathématique; science et technologie; français, langue d'enseignement; univers social)

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agrée du 20 novembre 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire – version anglaise (agrée du 20 novembre 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agrée du 20 novembre 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; arts plastiques)
- Baccalauréat en enseignement professionnel (programme réseau) (agrée du 20 novembre 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

- Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde (agrée du 20 novembre 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Université du Québec à Chicoutimi

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agrée du 24 avril 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agrée du 8 juin 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social)
- Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (agrée du 24 avril 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement professionnel (programme réseau) (agrée du 24 avril 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (agrée du 24 avril 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement des langues secondes (agrée du 8 juin 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement des arts (agrée du 24 avril 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Université du Québec à Montréal

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agrée du 1^{er} janvier 2010 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; sciences humaines/univers social; mathématique; science et technologie; formation éthique et culture religieuse)
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, secteur des jeunes et secteur des adultes (agrée du 1^{er} janvier 2009 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en intervention en activité physique (agrée du 21 mars 2007 au 31 décembre 2009) (spécialité offerte : enseignement de l'éducation physique et à la santé) (processus de renouvellement de l'agrément en cours)
- Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en art dramatique (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialité offerte : enseignement de l'art dramatique)
- Baccalauréat en danse (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialité offerte : enseignement de la danse)
- Baccalauréat en arts visuels et médiatiques (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialité offerte : enseignement des arts visuels et médiatiques)
- Baccalauréat en musique (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialité offerte : enseignement de la musique)
- Baccalauréat en enseignement en formation professionnelle et technique (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Maîtrise en enseignement secondaire (agrée du 20 novembre 2013 jusqu'au 31 décembre 2016) (spécialités offertes : mathématique; science et technologie; français, langue d'enseignement; univers social)

- Maîtrise en enseignement en formation générale des adultes (agrée du 8 juin 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; science et technologie; sciences humaines/univers social; français, langue seconde)

Université du Québec en Outaouais

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agrée du 4 mars 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agrée du 4 mars 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; univers social)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agrée du 13 juin 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialité offerte : mathématique)
- Baccalauréat en enseignement des arts (agrée du 13 juin 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement des arts, concentration *Musique* (agrée du 10 février 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (agrée du 4 mars 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialité offerte : enseignement primaire)
- Maîtrise en enseignement secondaire (agrée du 8 février 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français; mathématique; adaptation scolaire)

Université du Québec à Rimouski

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agrée du 23 janvier 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agrée du 23 janvier 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; science et technologie; univers social et développement personnel; musique [enseignement primaire et secondaire])
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (agrée du 23 janvier 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : enseignement primaire; enseignement secondaire)
- Baccalauréat en enseignement professionnel (programme réseau) (agrée du 23 janvier 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Université du Québec à Trois-Rivières

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (agrée du 18 juin 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agrée du 4 mars 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social et développement personnel; science et technologie)
- Baccalauréat en enseignement des langues secondes (spécialités offertes : anglais, langue seconde; espagnol au primaire et au secondaire) (agrée du 4 mars 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement des arts (agrée du 4 mars 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (agrée du 4 mars 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : enseignement primaire; enseignement secondaire)

- Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (agrée du 4 mars 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Maîtrise en enseignement secondaire (agrée du 4 mars 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; science et technologie; univers social; éthique et culture religieuse; anglais ou espagnol, langue seconde)

Université de Sherbrooke

- Baccalauréat en enseignement préscolaire et en enseignement primaire (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie)
- Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : enseignement primaire; enseignement secondaire)
- Baccalauréat en enseignement professionnel (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Maîtrise en enseignement secondaire (agrée du 18 juin 2012 au 31 décembre 2016) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; science et technologie; univers social; anglais, langue seconde)

Programmes agréés (selon la spécialité)

Baccalauréat

Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

- Université Bishop's (agrée du 20 mars 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université Concordia (agrée du 15 février 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université Laval (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université McGill (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université de Montréal (agrée du 25 juin 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (agrée du 20 novembre 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (à noter que l'Université donne ce programme en français et en anglais)
- Université du Québec à Chicoutimi (agrée du 24 avril 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Montréal (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec en Outaouais (agrée du 4 mars 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Rimouski (agrée du 23 janvier 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

- Université du Québec à Trois-Rivières (agrée du 18 juin 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université de Sherbrooke (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Baccalauréat en enseignement secondaire

- Université Bishop's (agrée du 20 mars 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : anglais, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; français, langue seconde; français, langue seconde avec un volet relatif à l'enseignement de l'espagnol; art dramatique; arts plastiques; musique)
- Université Laval (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; univers social et développement personnel)
- Université McGill (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : anglais, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; éthique et culture)
- Université de Montréal (agrée du 25 juin 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie; développement personnel)
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (agrée du 20 novembre 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; arts plastiques)
- Université du Québec à Chicoutimi (agrée du 8 juin 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie)
- Université du Québec à Montréal (agrée du 1^{er} janvier 2010 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; sciences humaines/univers social; mathématique; science et technologie; formation éthique et culture religieuse)
- Université du Québec en Outaouais (agrée du 4 mars 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; univers social)
- Université du Québec en Outaouais (agrée du 13 juin 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : mathématique)
- Université du Québec à Rimouski (agrée du 23 janvier 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; science et technologie; développement personnel; musique)
- Université du Québec à Trois-Rivières (agrée du 4 mars 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie)
- Université de Sherbrooke (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; univers social; science et technologie)

Baccalauréat en enseignement des arts

Arts plastiques

- Université Concordia (agréé du 15 février 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université Laval (agréé du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Chicoutimi (agréé du 24 avril 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec en Outaouais (agréé du 13 juin 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Trois-Rivières (agréé du 4 mars 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Musique

- Université Laval (agréé du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université McGill (agréé du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec en Outaouais (agréé du 10 février 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Danse

- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Art dramatique

- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé

- Université Laval (agréé du 20 mars 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université McGill (agréé du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université de Montréal (agréé du 25 juin 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Chicoutimi (agréé du 24 avril 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Montréal (agréé du 21 mars 2007 jusqu'au 31 décembre 2009) (processus de renouvellement de l'agrément en cours)
- Université du Québec à Trois-Rivières (agréé du 4 mars 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université de Sherbrooke (agréé du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Baccalauréat en enseignement des langues secondes

Anglais, langue seconde

- Université Concordia (agrée du 15 février 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université Laval (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : anglais; anglais avec un volet relatif à l'enseignement de l'espagnol)
- Université McGill (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (agrée du 20 novembre 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Chicoutimi (agrée du 8 juin 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : anglais; anglais avec un volet relatif à l'enseignement de l'espagnol)
- Université du Québec à Montréal (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Trois-Rivières (agrée du 4 mars 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : anglais, langue seconde; anglais, langue seconde, avec un volet relatif à l'enseignement de l'espagnol)
- Université de Sherbrooke (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Français, langue seconde

- Université Bishop's (agrée du 20 mars 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français; français avec un volet relatif à l'enseignement de l'espagnol)
- Université Laval (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université de Montréal (agrée du 25 juin 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Montréal (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale

- Université de Montréal (agrée du 25 juin 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : enseignement primaire; enseignement secondaire)
- Université du Québec à Chicoutimi (agrée du 24 avril 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : enseignement primaire; enseignement secondaire)
- Université du Québec en Outaouais (agrée du 4 mars 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialité offerte : enseignement primaire)
- Université du Québec à Montréal (agrée du 1^{er} janvier 2009 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : secteur des jeunes; secteur des adultes)
- Université du Québec à Rimouski (agrée du 23 janvier 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : enseignement primaire; enseignement secondaire)
- Université du Québec à Trois-Rivières (agrée du 4 mars 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : enseignement primaire; enseignement secondaire)
- Université de Sherbrooke (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : enseignement primaire; enseignement secondaire)

Baccalauréat en enseignement professionnel

- Université Laval (agrée du 8 mai 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (programme réseau) (agrée du 20 novembre 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Chicoutimi (programme réseau) (agrée du 24 avril 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Montréal (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université du Québec à Rimouski (programme réseau) (agrée du 23 janvier 2012 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)
- Université de Sherbrooke (agrée du 21 mars 2007 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément)

Maîtrise

Maîtrise en enseignement secondaire

- Université de Sherbrooke (agrée du 18 juin 2012 jusqu'au 31 décembre 2016) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; science et technologie; anglais, langue seconde)
- Université de Montréal (agrée du 4 mars 2014 jusqu'au 31 décembre 2016) (spécialités offertes : mathématique; science et technologie; français, langue d'enseignement; univers social)
- Université du Québec à Montréal (agrée du 20 novembre 2013 jusqu'au 31 décembre 2016) (spécialités offertes : mathématique; science et technologie; français, langue d'enseignement)
- Université du Québec à Trois-Rivières (agrée du 4 mars 2014 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; science et technologie; univers social; éthique et culture religieuse; anglais ou espagnol, langue seconde)
- Université du Québec en Outaouais (agrée du 8 février 2013 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; adaptation scolaire)

Maîtrise en enseignement en formation générale des adultes

- Université du Québec à Montréal (agrée du 8 juin 2015 jusqu'à la prochaine visite du comité de suivi de l'agrément) (spécialités offertes : français, langue d'enseignement; mathématique; science et technologie; sciences humaines/univers social; français, langue seconde)

Maîtrise en enseignement et apprentissage

- Université McGill (agrée du 18 juin 2012 jusqu'au 31 décembre 2016) (spécialités offertes : enseignement des sciences au secondaire [science et technologie]; enseignement des mathématiques [mathématique]; enseignement de l'anglais; langue seconde; enseignement des sciences sociales [histoire et éducation à la citoyenneté, géographie ou histoire et éducation à la citoyenneté; éthique et culture religieuse])