



MÉMOIRE À LA MINISTRE DE
L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Mars 2009

Pour un personnel enseignant et
un personnel de direction hautement qualifiés
dans les écoles anglophones du Québec :
préparation, orientation et soutien

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE

Le mandat de la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) est de conseiller le ou la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toutes affaires touchant les services d'éducation offerts dans les écoles primaires et secondaires anglophones. Le ou la ministre peut aussi solliciter l'avis de la Commission sur un sujet donné.

Les membres de la Commission sont nommés par le ou la ministre et leur mandat est normalement de trois ans. Les candidatures sont proposées par diverses associations et organisations anglophones du milieu de l'éducation qui représentent entre autres le personnel enseignant, les parents, les écoles, le personnel de direction des écoles et des commissions scolaires et les commissaires ainsi que des personnes du monde de l'enseignement postsecondaire. Les candidatures peuvent être présentées en tout temps.

Composition de la CELA en 2007-2008

Catherine Beauchamp	Richard Goldfinch
Peggy Brimsacle	Kerry Ann King
Sima Brockstein	Serge Laurendeau
Grant Brown	Sarina Matarasso
Craig Buchanan	Félix Méloul
Rosemary Cochrane	Robert T. Mills
Brenda Fahey-DeJean	Janet Sargisson
Vanna Fonsato	Linda Shohet

Présidente : Cathrine Le Maistre

Membre d'office : Leo La France

Secrétaire : Sam Boskey

Soutien administratif : Lise Dionne

Commission de l'éducation en langue anglaise
600, rue Fullum, 9^e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Tél. : 514 873-5656
Télec. : 514 864-4181
cela-abee@mels.gouv.qc.ca
<http://www.mels.gouv.qc.ca/cela>

Les publications de la CELA figurent sur ce site Web.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
1. Recrutement et sélection	3
2. Préparation à l'exercice de la profession	11
3. Perfectionnement en cours d'emploi	15
4. Maintien en poste	17
5. Personnel de direction	22
Conclusion	24
Annexe 1 Bibliographie sélective	25
Annexe 2 Invités	27
Annexe 3 Sigles et acronymes	28
Annexe 4 Compétences professionnelles de base de la profession enseignante	29
Annexe 5 Des idées pour le perfectionnement professionnel à distance	30
Annexe 6 Mission et services du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)	31
Annexe 7 Les différentes voies d'accès à la profession enseignante	32
Annexe 8 Recommandations	35

Pour un personnel enseignant et un personnel de direction hautement qualifiés dans les écoles anglophones du Québec : préparation, orientation et soutien

INTRODUCTION

La Commission de l'éducation en langue anglaise tient à louer le travail crucial des enseignants et enseignantes ainsi que celui des directeurs et directrices des écoles de la province qui éduquent les futurs citoyens du Québec, du Canada et du monde. Les Québécois anglophones se sont toujours beaucoup souciés de l'éducation. Les diplômés des écoles de langue anglaise contribuent énormément aux institutions de la province, et l'école a toujours été un foyer de convergence des populations rurales anglophones.

L'opinion mondiale est unanime : l'éducation doit évoluer pour que les diplômés répondent aux besoins du XXI^e siècle. C'est dire que les programmes et les enseignants doivent changer aussi. Beaucoup de nations ont conçu des initiatives qui visent à préparer, aider et retenir en poste les enseignants de manière plus efficace que par le passé de même qu'à encourager les jeunes à devenir enseignants, surtout dans des disciplines comme les sciences et la mathématique, si nécessaires à la société contemporaine.

Le but de ce mémoire est de répondre à une préoccupation particulière, à savoir que les écoles anglophones du Québec ont besoin d'un plus grand nombre de bons enseignants et directeurs qui, à leur tour, doivent être mieux préparés et soutenus pour se perfectionner et s'épanouir dans la profession au lieu de la quitter.

Divers facteurs font que les questions éducationnelles qui se posent à la communauté anglophone du Québec diffèrent de celles qui se posent à la communauté francophone. Certains sont abordés dans un document publié en 2006 par l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ¹, 2006).

D'abord, bien qu'elle agisse à certains égards comme une région virtuelle et soit souvent considérée comme un tout cohérent, la communauté anglophone compte une population étudiante beaucoup plus petite que son homologue francophone (environ 11 p. 100 de la population totale des commissions scolaires et des écoles

privées²) et est largement dispersée sur un territoire aussi gros que la France, l'Espagne, le Portugal et le Royaume-Uni mis ensemble.

Deuxièmement, les membres de la communauté anglophone vivent dans des milieux urbains, suburbains ou ruraux et ont donc des préoccupations et des besoins différents.

Troisièmement, bien que l'effectif des écoles secondaires des milieux urbains soit assez élevé, les écoles anglophones, particulièrement en milieu rural, sont généralement plus petites et manquent d'enseignants, d'où une tâche plus lourde pour le personnel en poste. Les directeurs et directrices d'écoles rurales ont moins de latitude en dotation. De fait, certaines écoles anglophones de milieu rural n'ont pas de directeur ou de directrice et doivent partager avec une ou plusieurs autres écoles.

Quatrièmement, les zones urbaines de la province, notamment Montréal, sont attirantes pour la population des autres parties du Canada, ce qui pourrait augmenter le bassin d'enseignants du Québec.

Cinquièmement – et ce point rejoint le précédent –, les enseignants et enseignantes formés au Québec s'intéressent aux autres provinces, territoires et pays, et sont attirés par ces endroits. Les anglophones ont des liens culturels et historiques qui favorisent leur mobilité. Ils ne restent donc pas nécessairement dans la province une fois leur diplôme en main. Leur mobilité supérieure peut entraîner des pénuries dans des disciplines essentielles.

Tous ces facteurs influent sur la profession enseignante dans les écoles anglophones du Québec.

D'où vient la pénurie d'enseignants dans certaines disciplines ? L'enseignement n'attire plus et n'est plus une profession valorisée comme naguère. Les programmes d'enseignement des sciences et de la mathématique en particulier ne comptent pas beaucoup de candidats, parce que l'enseignement ne suscite pas le même respect que des professions comme la médecine ou le génie. L'embauche d'enseignants sous-qualifiés pour

¹ L'annexe 3 dresse la liste des sigles et acronymes.

² Québec, MELS, Secteur de l'information, des communications et de l'administration, 2007, *Indicateurs de l'éducation – Édition 2007*, http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic07/docum07/Indicateurs_education07_497417.pdf, « Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, selon la catégorie d'organisme, la langue d'enseignement, l'ordre d'enseignement et le secteur, 2005-2006 », tableau 2, p. 126.

comblent les pénuries compromettent par ailleurs le statut et l'intégrité de la profession et le respect qui lui est dû. Dans ce contexte, que peut faire la communauté anglophone pour attirer et conserver un personnel enseignant hautement qualifié ?

Par ailleurs, la Commission note qu'il est difficile de convaincre les enseignants de devenir administrateurs d'écoles. Le temps nécessaire et le stress inhérent à la fonction les en découragent, ce qui entraîne un autre ensemble de problèmes. Comment le système éducatif peut-il encourager et préparer des administrateurs hautement qualifiés ?

Le présent mémoire formule plus de questions que de réponses, mais la Commission espère qu'il stimulera la réflexion sur ces questions et donnera lieu à quelques stratégies d'action.

Le mémoire se divise en quatre sections interreliées sur les enseignants et enseignantes et contient une section consacrée au personnel de direction :

- 1. Recrutement et sélection**
- 2. Préparation à l'exercice de la profession**
- 3. Perfectionnement en cours d'emploi**
- 4. Maintien en poste**
- 5. Personnel de direction**

1. RECRUTEMENT ET SÉLECTION

1.1 L'offre et la demande

«Selon les données globales du ministère de l'Éducation, le Québec ne connaît ni ne prévoit globalement aucune pénurie d'enseignants. [...] Toutefois, à l'heure actuelle, plusieurs organismes scolaires publics et privés, tant du secteur francophone que du secteur anglophone, éprouvent des difficultés dans le recrutement d'enseignants dans certaines disciplines et, de façon générale, d'enseignants suppléants ou à temps partiel.» (Québec, MEQ, 2003, p. 28)

Ce rapport, présenté à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et intitulé *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*, fournit des statistiques globales sur les enseignants francophones et anglophones. En revanche, des documents plus récents de la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI)³ du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport font la distinction entre les deux groupes linguistiques. On constate que, entre 2007 et 2012, le secteur anglophone devra embaucher chaque année de 424 à 553 enseignants, de la maternelle à la fin du secondaire. Comme les trois programmes de formation des enseignants en langue anglaise de la province (ceux des universités Bishop, Concordia et McGill) en produisent environ 430 chaque année⁴ dans des programmes d'intérêt pour les commissions scolaires de langue anglaise, dont certains quittent la province après avoir obtenu leur diplôme, la pénurie va manifestement perdurer, à moins d'un afflux venu d'ailleurs.

Par ailleurs, les chiffres du Ministère ne brossent pas un portrait détaillé de la dotation à l'échelle de chaque école. Qui sont les enseignants actuellement en poste? Combien de retraités ont été persuadés de reprendre le travail pour combler les vacances? Combien d'enseignants bénéficient d'une autorisation provisoire d'enseigner (une «tolérance d'enseignement») mais n'ont pas les qualifications requises et ne sont pas permanents? Combien sont officiellement qualifiés pour enseigner les disciplines auxquelles on les affecte, en particulier la mathématique et les sciences?

³ Documents internes du Ministère. Pour des statistiques antérieures, voir l'annexe 2 du document http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/pers_emploi_previson_nov04.pdf.

⁴ CREPUQ, document inédit.

Recommandation 1 : Que le Ministère exige des commissions scolaires qu'elles fassent état du nombre d'enseignants en poste en vertu d'une tolérance et justifie chaque cas annuellement, afin de constituer un registre des enseignants qui bénéficient d'une tolérance.

Recommandation 2 : Que le Ministère fournisse aux universités les données du registre central sur les tolérances pour les aider à concevoir des programmes qui aident les enseignants à obtenir toutes les qualifications nécessaires.

Les chiffres de la DRSI laissaient voir un déficit de 149 enseignants de mathématique et de sciences au secondaire dans le réseau public anglophone en 2007-2008. Deux des universités anglophones du Québec offrent un programme de formation à l'enseignement secondaire. En juin 2007, quatre personnes ont gradué à l'Université McGill avec les qualifications requises pour enseigner la mathématique au secondaire. L'une est allée enseigner à Ottawa, une autre en Angleterre, une a été engagée par une école privée de Montréal et une s'est inscrite à une maîtrise en mathématiques. Deux personnes ont obtenu un diplôme en mathématiques de l'Université Bishop cette même année; une a été engagée par une commission scolaire et l'autre est partie outre-mer. Comment ce manque a-t-il été comblé?

Bien que certains facteurs comme les taux de retraite variables, les changements aux programmes d'études et les fluctuations économiques à l'échelle du pays et des provinces compliquent les prévisions, il n'en faut pas moins recueillir des données détaillées, surtout sur l'offre et la demande d'enseignants dans diverses disciplines. D'où viennent les prévisions du Ministère? Sont-elles fondées sur les chiffres les plus à jour fournis par les commissions scolaires ou sont-ils générés à partir de données d'autres sources, dont le Ministère dispose déjà?

Les qualifications des enseignants dans les disciplines qu'ils enseignent sont particulièrement préoccupantes. En effet, l'objectif n'est pas uniquement de poster un enseignant ou une enseignante dans chaque classe, mais bien d'y affecter une personne qualifiée, sur le plan de la pédagogie et de la matière enseignée. Il arrive souvent (et sans doute surtout dans les écoles anglophones de plus petite taille), que pour constituer une charge de travail complète, on demande aux enseignants d'enseigner une discipline pour laquelle ils ne sont pas

spécialisés⁵. À titre d'exemple, une école secondaire peut affecter une enseignante qualifiée pour enseigner la mathématique ou la science et la technologie aux classes supérieures, tandis que dans les classes inférieures, où il importe pourtant que les fondements pédagogiques soient établis par une personne qualifiée en la matière, les cours sont assignés à un enseignant sans qualification particulière, mais dont l'horaire comporte une période libre. Pour compliquer la situation, les classes du premier cycle du secondaire sont souvent confiées à un personnel moins expérimenté parce que leurs collègues qui le sont davantage ont déjà exprimé leurs préférences pour les classes supérieures, alors que les enseignants ayant peu d'expérience sont souvent engagés tardivement. Dans les commissions scolaires de milieu rural, bon nombre d'enseignants du premier cycle du secondaire sont en fait des généralistes du primaire affectés au secondaire pour combler une pénurie. En outre, les écoles anglophones de milieu rural sont souvent de petite taille, ce qui exige des enseignants beaucoup de polyvalence et de souplesse.

Quand le programme de formation des enseignants des universités du Québec a été revu en 1994, le Ministère a fixé des quotas de diplomation. Les universités ont apporté de légères modifications à ces chiffres, mais le Ministère n'a pas fait d'analyse pour vérifier si les quotas demeuraient pertinents⁶. Les projections de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFPTS) quant aux besoins des commissions scolaires en enseignants couvrent quatre ans et constituent pour les universités une excellente base pour déterminer le nombre de candidats à admettre chaque année dans chaque discipline.

La Commission admet l'importance de la planification, à la fois pour répondre aux besoins du système d'éducation en enseignants et pour structurer l'offre de service des universités, mais juge plus important encore d'attirer les candidats les plus brillants dans les programmes de formation des enseignants et, en particulier, dans les disciplines touchées par des pénuries.

⁵ Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones et la Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente, http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpnca_fr/index.php?sectionId=140, Annexe III, 3c) : « Le classement à une catégorie ou sous-catégorie ne peut avoir pour effet d'empêcher qu'une enseignante ou un enseignant dispense de l'enseignement dans plus d'une catégorie ou sous-catégorie », p. 177 de 314.

⁶ Voir Jean-Claude Bousquet et Renaud Martel, *La réforme des programmes de formation des enseignants de 1992 au Québec : évaluation d'une tentative de régulation de l'offre de nouveaux enseignants qualifiés et d'amélioration de l'accès à la profession* (2001), http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Bousquet_f.pdf.

Recommandation 3: Que le Ministère amorce une analyse détaillée des caractéristiques démographiques du personnel enseignant, au-delà de la natalité, des départs à la retraite, etc., et qu'il sonde les commissions scolaires sur la situation réelle en matière d'embauche et de dotation.

Recommandation 4: Que le Ministère utilise ces données, au besoin, pour revoir les quotas de diplomation des facultés d'éducation des universités.

1.2 Pénuries particulières

La communauté anglophone du Québec semble plus gravement touchée par la pénurie d'enseignants de sciences et de mathématiques que son homologue francophone, peut-être à cause de sa taille relativement petite, qui permet peu de latitude dans les affectations et fait qu'elle compte peu de suppléants qualifiés, entre autres facteurs. Certaines vacances en science et en mathématique sont comblées par des personnes qui ont les qualifications requises sur le plan de la discipline mais ne sont pas bien préparées sur le plan pédagogique. Nous y reviendrons à la section 1.7.2.

La pénurie d'enseignants de mathématique et de science est un phénomène mondial. Dans un état de la situation, le National Education Convener of the Australian Association of University Women (porte-parole de l'association des femmes universitaires) du Queensland, en Australie, déplore « la pénurie de titulaires de classe suffisamment formés, particulièrement en mathématique et en science [traduction] ».

Les causes en seraient :

« La rémunération trop faible, qui décourage les étudiants de choisir l'enseignement, surtout par comparaison avec le salaire accordé aux étudiants les plus brillants dans le monde du commerce et de l'industrie [...] ; l'absence de mesures qui inciteraient les étudiants à choisir certaines disciplines à l'université [...] ; l'absence de reconnaissance soulignant la prestation d'une enseignante ou d'un enseignant dévoué et bien informé, peu importe l'ancienneté [...] ; l'absence de possibilité de recyclage.

« La désaffection à l'égard de l'enseignement est exacerbée par le fardeau croissant des tâches étrangères à l'enseignement – on attend en effet des enseignants qu'ils acceptent des responsabilités dans la classe et

à l'extérieur pour des problèmes de comportement, des accidents, etc. –, et par l'attention que suscitent ce genre d'occurrences dans les médias [...].

« Il faut faire une promotion plus active de la profession enseignante et mettre en lumière les heures, les vacances, l'appréciation de la collectivité et les satisfactions d'ordre personnel.

« Il est encourageant de voir qu'au moins, les médias commencent à prêter attention aux besoins fondamentaux du secteur de l'éducation : l'absence de facteurs incitant à embrasser cette carrière et le fait que le talent ne soit pas reconnu. » (Buckley, 2008 ; traduction)

Recommandation 5: Que le Ministère sonde les commissions scolaires anglophones pour évaluer les pénuries et les excédents d'enseignants dans chaque discipline et mesurer avec justesse le nombre d'enseignants et les spécialités nécessaires.

1.3 Valoriser la profession enseignante

« J'enseigne. C'est une profession que j'ai aimée et que j'aime encore. J'en avais l'ambition dès l'âge de huit ans. J'enseigne depuis 1937. À l'époque, c'était une vocation. J'ai adoré enseigner. Avant de m'y mettre, je croyais que les enseignants avaient des toilettes en or. [Rires] Qu'ils ne faisaient rien comme le commun des mortels. » (Cité dans Terkel, 1974)

Les choses ont bien changé depuis ces jours où les enseignants jouissaient d'une haute considération et inspiraient la même mystique que les médecins et les avocats, à titre de personnes très instruites. Ce changement est un phénomène mondial, assorti de causes multiples mais de peu de solutions. Malgré les politiques d'équité salariale qui reconnaissent le caractère professionnel de la discipline, il est clair que la société ne voit plus l'enseignement comme une profession fondée sur le savoir et que la notion de vocation ne fait plus recette. Les enseignants ont l'impression que le Ministère impose les programmes et le matériel pédagogiques et qu'ils ont peu de latitude quant à la nature de l'enseignement.

Les Asiatiques ont toujours beaucoup valorisé et respecté l'enseignement et l'éducation. À Singapour, où l'on consacre 4 p. 100 du PIB à l'éducation (moins qu'au Québec), les débutants gagnent plus que leurs homologues médecins ou banquiers. Seuls les diplômés du secondaire qui se classent dans le tiers supérieur de leur classe sont admis aux programmes de formation. On compte malgré

tout huit candidats pour chaque place à l'université⁷, et on craint que le salaire élevé attire les mauvaises personnes.

Au moment où il serait souhaitable de reconnaître publiquement la valeur de la profession et la prestation de certains enseignants individuels, les médias se concentrent généralement sur les points négatifs et font peu pour mettre en valeur le travail des enseignants dans des activités périscolaires comme les foires scientifiques, le tutorat à l'école, l'encadrement, le théâtre. Certes, les enseignants doivent contribuer eux-mêmes à la promotion de leur profession. Ils doivent saisir les occasions de se présenter comme des professionnels au sein de leur collectivité. Il leur revient en partie de montrer qu'ils sont fiers de leur profession et de le faire dès l'université.

Recommandation 6: Que les établissements d'enseignement et le Ministère fournissent aux médias une information utile sur les accomplissements des enseignants, qui contribuerait à l'autonomie professionnelle de ces derniers et les encouragerait à projeter une image professionnelle.

Recommandation 7: Que des manuels et des ressources de qualité supérieure soient mis à la disposition des enseignants de toutes les classes et que le choix et l'achat des manuels soient l'objet de moins de restrictions.

Recommandation 8: Que le salaire initial des enseignants soit haussé au niveau de celui qui est versé dans le secteur privé aux personnes exerçant des emplois exigeant des qualifications semblables.

⁷ Message personnel d'un représentant de l'Institut national de l'éducation de Singapour à la présidente de la CELA [traduction libre].

1.4 Promouvoir la profession enseignante

La profession enseignante perd de son attrait : il y a moins de candidats ambitieux, surtout pour le secondaire, ceux-ci étant attirés par des carrières qu'ils jugent moins exigeantes. Par le passé, les jeunes femmes intelligentes choisissaient d'être enseignantes ou infirmières. Les femmes, qui n'étaient pas admises dans les facultés de génie, de science ou de médecine, étaient nombreuses à choisir d'enseigner la science ou la mathématique. Maintenant que le choix de carrière est plus vaste, les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans presque toutes les facultés universitaires, ce qui influe sur le nombre d'admissions dans les facultés d'éducation.

Les candidats entendent parler de parents agressifs, de l'absence de soutien dans les classes qui accueillent des élèves ayant des besoins spéciaux, de l'insuffisance et de la mauvaise qualité du matériel pédagogique⁸. Pourtant, outre une satisfaction altruiste, l'enseignement procure une certaine sécurité d'emploi, de bonnes conditions de travail, une solide convention collective, un régime de retraite et l'équité salariale.

Que pouvons-nous apprendre des jeunes qui ont choisi la profession qui puisse nous aider à attirer d'autres candidats? Selon un sondage effectué au Québec en 2000 (Montgomery, Legault, Gauthier et Bujold, 2000, cité dans Québec, MEQ, 2003 p. 40), l'enseignement était cette année-là le premier choix de 90 p. 100 des candidats à l'enseignement au primaire et de 82 p. 100 des candidats à l'enseignement au secondaire ayant participé à l'enquête. Les premiers disent avoir fait ce choix compte tenu du statut social de la profession et de la volonté de travailler avec les enfants ; les seconds évoquent une satisfaction intellectuelle accrue. Par ordre décroissant de fréquence, les autres motifs indiqués sont : l'épanouissement grâce à la fréquentation des jeunes ; l'apprentissage continu ; la volonté de transmettre ses connaissances ; la relation d'aide ; l'amélioration de la qualité de l'enseignement ; la continuité ; la volonté d'exercer ses compétences, de tirer parti de l'expérience acquise dans l'enseignement et de suivre sa vocation. Seuls 30 p. 100 des répondants choisissent les avantages financiers et les conditions de travail inhérents à la profession (Montgomery, Legault, Gauthier et Bujold, 2000, p. 108).

⁸ Au Royaume-Uni, les enseignants jouissent d'une grande autonomie dans le choix du matériel pédagogique, et la Training and Development Agency for Schools (TDA ou organisme de formation et perfectionnement) accorde des bourses aux étudiants qui choisissent un domaine où il y a pénurie. Voir TDA, *Funding for training in England*, <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/fundinginengland.aspx> [en anglais seulement].

Recommandation 9: Que l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ), le Ministère et les facultés d'enseignement fassent des campagnes plus dynamiques pour mettre en valeur les avantages de la profession auprès des élèves du secondaire et des cégeps, et surtout de ceux qui choisissent des disciplines touchées par les pénuries d'enseignants.

Recommandation 10: Que les étudiants du baccalauréat en enseignement qui choisissent de se spécialiser dans une discipline touchée par une pénurie d'enseignants bénéficient de bourses d'études, comme dans d'autres pays et dans d'autres champs d'études universitaires.

Recommandation 11: Que le Ministère rembourse les droits de scolarité ou remette la dette des étudiants des programmes de baccalauréat en enseignement qui choisissent de se spécialiser dans une discipline touchée par une pénurie et acceptent d'enseigner dans la province pendant une période prédéterminée.

1.5 Enseigner au secteur des adultes et en formation professionnelle

Les secteurs des adultes et de la formation professionnelle diffèrent du secteur des jeunes : le nombre d'inscriptions est variable, le contenu est souvent établi en fonction du marché (mais tout de même approuvé par le Ministère) et les enseignants doivent faire au préalable la démonstration de leurs compétences. Depuis quelques années, la Commission observe des changements dans la formation des enseignants de ces deux secteurs. La formation des adultes n'est plus reconnue comme une discipline distincte aux fins de la délivrance des autorisations⁹ ; les étudiants qui se préparent à enseigner la langue maternelle et la mathématique au secondaire suivent quelques cours liés à la formation des adultes et font un stage dans un centre de formation des adultes.

⁹ Voir Québec, MELS, *Liste des programmes universitaires reconnus par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner*, http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/prog_rec.html. Voir aussi Québec, MELS, *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*, http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf, où la formation des adultes est juste mentionnée au passage.

Par ailleurs, la pénurie d'enseignants qualifiés en formation professionnelle est due en partie à l'obligation qui leur est faite depuis peu de suivre un cheminement semblable à ceux qui veulent enseigner aux jeunes et de faire un baccalauréat de 120 unités en éducation. Au secteur anglophone s'ajoute la décision de l'Université McGill d'abolir le programme de formation professionnelle de 90 unités et de ne pas offrir le nouveau programme de 120 unités¹⁰. L'Université de Sherbrooke offre maintenant un programme¹¹ qui permet aux candidats anglophones à l'enseignement en formation professionnelle d'obtenir leur grade. Certes, tous les enseignants doivent être soumis à une norme élevée étant donné leur rôle, mais l'expérience acquise par les enseignants du secteur professionnel est souvent aussi importante que les cours. S'il y a lieu d'exiger 120 unités (une décision à revoir), les universités devraient aussi évaluer l'expérience pertinente et attribuer des unités en équivalence, afin d'abrégier le temps nécessaire à l'obtention de l'autorisation d'enseigner.

Certaines commissions scolaires préfèrent embaucher des enseignants des secteurs des adultes et de la formation professionnelle à tarif horaire plutôt que de leur offrir un contrat. Cette pratique permet d'éviter la création des postes permanents requis par la convention collective, surtout que le nombre d'inscriptions à venir n'est jamais certain. En outre, comme il est permis d'engager à l'heure des enseignants qui ne sont pas titulaires d'une autorisation d'enseigner, certaines commissions scolaires y voient un moyen d'économiser en avantages sociaux (même si, dans certains cas, les enseignants engagés à taux horaire gagnent plus que les enseignants engagés à contrat en accumulant plus d'heures d'enseignement). Cette méthode risque de dissuader les candidats compétents de choisir la formation des adultes ou la formation professionnelle étant donné la précarité de l'emploi. Elle risque aussi d'avoir un effet démoralisant et de dénier à la profession son caractère professionnel¹².

¹⁰ Voir Université McGill, *Undergraduate Programs*, <http://www.mcgill.ca/edu-sao/undergraduateprograms/> [en anglais].

¹¹ Voir Université de Sherbrooke, *Baccalauréat en enseignement professionnel*, <http://www.usherbrooke.ca/programmes/bacc/ensprof.html>.

¹² La convention collective du personnel enseignant des commissions scolaires Anglophones énonce ce qui suit, à l'annexe XXXI, « Enseignante ou enseignant couvert par le chapitre 11-0.00 (éducation des adultes) ou par le chapitre 13-0.00 (formation professionnelle), admissible à un contrat à temps partiel et non titulaire d'une autorisation d'enseigner » : [...] « la disposition suivante s'applique : si l'enseignante ou l'enseignant visé ne peut, conformément à la loi, être dispensé de l'obligation d'être titulaire d'une autorisation d'enseigner, elle ou il peut néanmoins être engagé à taux horaire pour dispenser les heures d'enseignement qu'elle ou il aurait pu dispenser, sous contrat à temps partiel, par application de la convention, n'eût été du fait qu'elle ou il n'est pas titulaire d'une autorisation d'enseigner. »

Recommandation 12: Que des mesures soient prises pour élaborer des programmes appropriés, en anglais, afin de préparer les candidats à la formation professionnelle et que les universités soient encouragées à mettre leurs ressources en commun pour ce faire.

Recommandation 13: Que les universités et le Ministère accordent des unités pour l'expérience antérieure acquise par les enseignants du secteur professionnel.

Recommandation 14: Que le Ministère et les syndicats d'enseignants encouragent les commissions scolaires à engager à temps plein des enseignants autorisés à enseigner en formation professionnelle et en formation des adultes.

Recommandation 15: Que le Ministère revoie l'exigence des 120 unités imposée aux enseignants de la formation professionnelle.

1.6 Polyvalence

« Au début des années 1990, certaines [universités] ont réagi vivement contre l'implantation du modèle de bidisciplinarité au secondaire, craignant que les nouveaux enseignants n'aient pas une formation suffisamment solide dans chacune de leurs disciplines. » (Québec, MEQ, 2003, p. 62)

Les auteurs du document cité ci-dessus reconnaissent par ailleurs la nécessité que tous les enseignants et enseignantes du Québec maîtrisent deux disciplines, mais le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) a recommandé au Ministère d'autoriser l'enseignement d'une seule discipline. Pour répondre aux besoins des écoles anglophones qui réclamaient des enseignants prêts à enseigner plus d'une discipline au secondaire, les universités anglophones ont offert aux candidats la possibilité d'étudier deux disciplines liées, s'ils le souhaitaient, même si l'autorisation d'enseigner se limite à une seule.

Malgré le besoin continu d'enseignants polyvalents pour faciliter la dotation en personnel dans les écoles de petite taille, la Commission n'entend pas que soit sacrifiée la connaissance spécialisée d'une discipline unique,

mais prône la préparation d'une gamme restreinte de disciplines connexes. Cette mesure serait aussi compatible avec les compétences transversales voulues par le programme issu de la réforme et faciliterait la coopération requise des enseignants des différentes disciplines. Les universités sont les mieux placées pour déterminer l'équilibre entre la connaissance d'une discipline et la connaissance de la pédagogie, après consultation des partenaires du domaine.

Recommandation 16: Que le programme d'études des candidats à l'enseignement au secondaire prépare ces derniers à enseigner deux disciplines connexes.

Recommandation 17: Que les universités gardent le droit de déterminer le contenu des programmes de baccalauréat en enseignement, en consultation avec d'autres partenaires.

1.7 Les voies d'accès à la profession

En mai 2006, un comité ponctuel du Conseil supérieur de l'éducation envoyait à la ministre un mémoire¹³ concernant le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner. Le comité postulait qu'un grade spécialisé dans une discipline ne conférerait pas nécessairement au titulaire la capacité d'enseigner et recommandait que les enseignants sans permis d'enseigner soient tenus de suivre des cours en enseignement et soient évalués régulièrement.

La Commission souscrit à la position du Conseil supérieur selon laquelle les pénuries de personnel enseignant ne doivent pas être comblées en rendant la profession enseignante largement accessible à des gens qui n'y seraient pas préparés, malgré un diplôme dans des disciplines connexes. En effet, même si cette façon de faire est une solution à court terme, et peut même être la seule dans les domaines les plus touchés par une pénurie ou en cas d'urgence, elle dévalue la profession, à long terme. Il est impossible d'imaginer pareille chose dans une autre profession, quelle qu'elle soit. Du reste, les doyens du département de l'éducation des universités qui offrent un programme de formation des enseignants

comportant une année de spécialisation après le grade applaudissent au modèle actuel du programme de quatre ans instauré au Québec.

La Commission croit tout de même qu'il est important d'attirer des candidats possédant une expérience différente, notamment des candidats plus âgés ou des gens d'ailleurs au Canada ou d'autres pays, et d'ouvrir différentes voies d'accès à l'autorisation d'enseigner. Pensons à des cours offerts par les universités du Québec et à la reconnaissance des cours pertinents suivis hors de la province.

En juin 2006, la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFPTS) a proposé d'autres voies d'accès à l'autorisation d'enseigner¹⁴, qui figurent à l'annexe 7 du présent document. La Commission souhaite commenter ici la pertinence des six voies d'accès dans le contexte du secteur anglophone.

1.7.1 Les six voies d'accès à l'autorisation d'enseigner

Pour les étudiantes et étudiants inscrits dans un programme de formation à l'enseignement régulier de 120 unités dans une université québécoise

La première voie, soit un baccalauréat de quatre années d'études comportant quatre stages en formation pratique, est la plus courante. Ces quatre années peuvent être réduites à un minimum de deux ans d'études à temps plein si les candidats et candidates ont suivi des cours théoriques à l'égard desquels ils ont obtenu des « unités en équivalence ». Beaucoup d'étudiants se prévalent de ces équivalences, mais cette voie n'est pas attrayante pour les plus âgés, qui ne peuvent pas étudier à temps plein pendant deux ans compte tenu du fardeau financier et qui ne choisiront pas d'étudier quatre ans à temps plein pour obtenir un baccalauréat dans une autre discipline et un second baccalauréat en enseignement.

La deuxième voie, qui permet aux étudiants de 4^e année inscrits à un baccalauréat en enseignement d'obtenir une autorisation provisoire d'enseigner (APE), n'a pas été retenue par les universités anglophones pour un certain nombre de raisons, et notamment : 1) le faible nombre de candidats, empêche d'offrir la gamme requise des cours à temps partiel parallèlement aux cours à temps plein ; 2) l'évaluation des étudiants qui ont déjà un contrat d'enseignement pose certains problèmes ; 3) il existe des implications légales du fait d'être simultanément employé ou employée et étudiant ou étudiante ; 4) le fait d'accorder

¹³ Conseil supérieur de l'éducation, 2006.

¹⁴ Voir Québec, MELS, *Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante*, http://www.meq.gouv.qc.ca/DFPTS/interieur/PDF/VoieAccesProfEnsFG_f.pdf.

aux étudiants l'autorisation d'enseigner dans une classe peut donner l'impression que toute personne, qualifiée ou non, peut être engagée pour enseigner.

Pour les titulaires d'un baccalauréat dans une discipline donnée (mais pas l'enseignement) ou d'une formation équivalente

La troisième voie permet aussi d'accorder une APE dans certaines circonstances, ce qui soulève une part des problèmes énumérés en 2 ci-dessus, et notamment le paradoxe qui consiste à évaluer un candidat ou une candidate qui fait un stage tout en étant rémunéré en vertu d'un contrat d'enseignement conclu avec une école.

La quatrième voie permet d'accorder un permis d'enseigner d'une durée de validité de cinq ans tout en obligeant les candidats à obtenir 15 unités en éducation, soit la moitié seulement de ce qu'ils seraient tenus d'obtenir s'ils suivaient la première voie, bien qu'ils puissent obtenir des unités pour une expérience d'enseignement collégial. Quoi qu'il en soit, cette voie oblige aussi les candidats à suivre des cours à temps partiel pour respecter toutes les exigences du diplôme.

Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue dans une autre province canadienne ou à l'extérieur du Canada

Les voies 5 et 6 décrivent deux catégories de candidats, auxquelles appartiennent bon nombre des enseignants du secteur anglophone qui ont obtenu une autorisation d'enseigner ailleurs qu'au Québec. Pour obtenir les 15 unités obligatoires de ces voies, les candidats qui ont obtenu l'autorisation d'enseigner ailleurs auront vraisemblablement suivi un cours en évaluation des apprentissages et en enseignement auprès des élèves en difficulté, pour un total probable de six unités. La Commission s'interroge donc sur l'opportunité de leur faire reprendre ces cours au lieu de leur accorder des unités en équivalence. Les neuf autres unités, qui portent sur le système d'éducation du Québec et la didactique, seraient plus faciles à obtenir compte tenu de diverses méthodes faisant appel à la participation des universités, des commissions scolaires et des collègues en exercice.

Les universités anglophones n'ont pas les ressources qui leur permettraient d'offrir des cours à temps plein et à temps partiel en parallèle, à un petit nombre de candidats. Mais il existe d'autres méthodes. Il est sans doute plus facile pour les enseignants de l'ouest ou de l'est du Québec de suivre des cours en Ontario ou au Nouveau-Brunswick, respectivement, bien que le coût soit plus élevé. La Commission a appris que, au terme de pressions exercées par la population franco-ontarienne,

le gouvernement de l'Ontario a subventionné généreusement la création d'un baccalauréat en enseignement à temps partiel en français, à l'Université d'Ottawa, qui mène à un permis d'enseigner intégral et qui fait largement appel à la vidéoconférence et à Internet¹⁵.

1.7.2 Accès à la profession à mi-carrière

Aux États-Unis, un nombre croissant de personnes accèdent à la profession enseignante par recrutement à mi-carrière ou par recrutement latéral, après avoir consacré quelques années à une autre carrière. Leur choix est le fruit d'une certaine maturité et elles ont l'avantage d'enrichir leur travail d'une expérience plus solide que celle des jeunes diplômés. Au Québec, l'obligation de commencer au bas de l'échelle et les difficultés inhérentes aux six voies d'accès à la profession peuvent dissuader les candidats titulaires de grades supérieurs de se faire enseignants. Bon nombre d'industries financent le recyclage des compétences de leur personnel en cours d'emploi, au contraire de l'enseignement, sans compter que l'absence d'un enseignant ou d'une enseignante en formation à temps partiel impose un fardeau à l'école. Si les candidats choisissent de suivre des cours à temps plein, ils en assument le fardeau financier, et leur profession de même que leur expérience de vie antérieure compliquent parfois leurs relations avec les autres candidats, beaucoup plus jeunes, qui les entourent.

La prestation des cours aux enseignants titulaires d'une autorisation provisoire d'enseigner est compliquée encore par le petit nombre de candidats et la diversité de leurs besoins ainsi que par la rigidité des six voies d'accès à la profession.

Recommandation 18: Que les universités explorent et emploient de nouveaux moyens de donner les cours nécessaires aux titulaires d'une autorisation provisoire d'enseigner.

Recommandation 19: Que le Ministère rende les six voies d'accès à la profession enseignante plus accessibles aux candidats dont les antécédents sont divers et qu'il assouplisse les règles de reconnaissance des différentes formations.

¹⁵ Université d'Ottawa, *Programme de Formation à l'enseignement en mode alternatif*, http://www.education.uottawa.ca/affaires_scolaires_premier_cycle_bed_temps_partiel/index.html. Voir également CAPFE, *Programmes de formation à l'enseignement offerts complètement ou partiellement en téléapprentissage*, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/ProgOffertsCompPartielTeleappren.pdf.

Recommandation 20: Que le Ministère reconnaisse les formations équivalentes et l'expérience pertinente autre que l'enseignement et autorise les universités à accorder des unités à cet égard.

Recommandation 21: Que le Ministère reconnaisse les cours pertinents suivis dans une autre province et soutienne financièrement les candidats qui étudient tout en travaillant en vertu d'une autorisation provisoire d'enseigner.

Recommandation 22: Que le Ministère autorise les universités à décider des équivalences à accorder pour les cours suivis à l'extérieur du Québec en vue d'un brevet d'enseignement par des enseignants non titulaires de l'autorisation d'enseigner, comme elles le font dans d'autres domaines pour les étudiants suivant des cours ailleurs.

Recommandation 23: Que le Ministère tienne un registre central du profil des enseignants qui ne sont pas titulaires d'une autorisation d'enseigner et qui pourraient tirer parti des voies 2 à 6.

2. PRÉPARATION À L'EXERCICE DE LA PROFESSION

2.1 Programmes de baccalauréat en enseignement

La Loi sur l'instruction publique (LRQ, chap. I-13.3) confère au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) le mandat¹⁶ d'agrément les programmes de formation des enseignants. Le CAPFE analyse et évalue les programmes avant de recommander au ministre de les ajouter à la liste des programmes menant à la délivrance de l'autorisation d'enseigner¹⁷. Le processus d'agrément est clairement décrit et bien appliqué, mais son caractère obligatoire fait que les facultés d'éducation se trouvent à servir plusieurs maîtres : elles doivent en effet se soumettre à un programme standardisé approuvé par le gouvernement tout en répondant aux exigences de leur propre université sur le plan du contenu et du budget et aux besoins des étudiants et de la profession enseignante. Il faut quatre années d'études très structurées, à temps plein, pour obtenir les 120 unités du baccalauréat en enseignement (dont 700 heures de stage). Comme le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) exige des diplômés qu'ils se forment au travail en équipe, les classes présentiels, sur le campus, restent le mode le plus souhaitable d'apprentissage. C'est peut-être ce qui fait que le baccalauréat en enseignement paraît souvent rigide et difficile à modifier et qu'il se prête mal aux nouvelles technologies. Les universités doivent toutefois s'ouvrir à l'évolution du contenu et de la prestation des programmes. Le projet de consortium canadien des promoteurs de l'utilisation de la technologie dans la formation de base des adultes pourrait fournir des idées utiles à cet égard¹⁸.

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

¹⁷ Voir <http://www.mels.gouv.qc.ca/capfe/index.asp?page=ProcesAgrément>

¹⁸ Voir <http://on.alphaplus.ca/consortium/>.

Il incombe aux universités d'établir les normes d'admission et de déterminer rapidement si les étudiants sont de bons candidats, avant qu'ils aient trop investi dans le programme. Pour ce faire, les universités se fondent sur les douze compétences¹⁹ à partir desquelles le CAPFE décide d'agréer ou non un programme et elles ont le loisir de structurer les programmes selon la séquence de leur choix.

Certaines universités québécoises ont déjà fait des sondages pour connaître le degré de satisfaction des finissants et des diplômés de fraîche date, sondages qui complètent l'abondance de la recherche sur la préparation des enseignants, mais il faudrait les répéter régulièrement si l'on veut recueillir suffisamment de données pour évaluer les programmes homologués. En règle générale, les étudiants en enseignement reprochent aux programmes leur longueur et leur contenu peu pertinent, mais ils apprécient les stages en classe. Même ceux qui ont obtenu leur diplôme continuent de douter de la pertinence de la formation reçue pendant leur première année d'enseignement, mais au cours de la deuxième et de la troisième années de pratique, ils commencent à se référer de manière positive au contenu des cours de l'université (voir entre autres les études menées par Gauthier, Bidjang, Mellouki et Desbiens à l'échelle de la province, 2005, ainsi que Le Maistre, Boudreau et Paré, 2001).

Recommandation 24: Que les universités anglophones du Québec offrent des cours à distance ou emploient d'autres moyens acceptables sur le plan pédagogique, en collaborant éventuellement entre elles et en sollicitant une aide financière en vertu de l'Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes.

Recommandation 25: Que les programmes universitaires en enseignement soient structurés de telle sorte qu'il soit possible de déterminer très tôt si un candidat ou une candidate a fait le bon choix.

¹⁹ Voir Québec, MEQ, *La formation à l'enseignement : Les orientations Les compétences professionnelles*, http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf, dont l'annexe 4 résume ces compétences.

Recommandation 26: Que les universités sondent l'opinion de leurs diplômés de fraîche date pendant plusieurs années consécutives pour évaluer leur degré de satisfaction à l'égard des programmes qu'ils ont suivis.

2.2 Stage

Dans ce continuum, la formation en milieu de pratique apparaît donc comme une étape marquante, « un point d'ancrage essentiel dans le cheminement professionnel des enseignantes et des enseignants ». Moment privilégié d'apprentissage, les stages constituent « des expériences propres à permettre d'acquérir une image réaliste du milieu de travail et de la profession, de développer de manière progressive des compétences professionnelles en mobilisant des ressources diverses, dont des savoirs acquis en milieux universitaire et scolaire. » (Québec, MELS, 2008, p. 6²⁰)

Depuis 1994, le programme de baccalauréat en enseignement de 120 unités exige des étudiants qu'ils fassent au moins 700 heures de stage²¹ dans une école²², réparties sur les quatre années du programme, sous la supervision d'une enseignante ou d'un enseignant qualifié, généralement appelé « enseignante ou enseignant accompagnateur de stagiaire ». Il revient à cette personne, qui est celle qui a travaillé le plus près d'une candidate ou d'un candidat, d'évaluer son rendement, aidée en cela par la superviseuse ou le superviseur de la faculté d'éducation. Toutefois, l'université conserve en bout de ligne le pouvoir d'évaluer le candidat ou la candidate, puisque le stage est un cours du programme universitaire. L'étudiante ou l'étudiant qui échoue doit quitter le programme. Cette responsabilité partagée risque de provoquer un malentendu, voire une divergence d'opinions au moment de l'évaluation. Les accompagnateurs des stagiaires ne devraient subir aucune pression (de l'université ou d'ailleurs) quant à la façon d'évaluer les candidats à l'enseignement. Par contre, ils doivent être prêts à refuser les candidats qui n'ont pas les qualités requises.

²⁰ Voir aussi Francine Lacroix-Roy, Michel Lessard et Céline Garant, *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*, http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/Etude_MEQ_Universite.PDF, et Québec, MEQ, *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, 2002, http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/enc_stagiaires.pdf.

²¹ Québec, MELS, *La formation à l'enseignement: Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*, http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf.

²² Québec, MELS, *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/enc_stagiaires.pdf, p. 11 de 92.

Il revient à la direction de l'école de trouver de bons accompagnateurs pour tous les stagiaires. La candidate ou le candidat idéal à cet égard a une longue expérience de l'enseignement et est capable d'empathie envers les débutants qui affrontent divers problèmes. Il est parfois nécessaire à la direction de refuser une enseignante ou un enseignant qui propose ses services d'accompagnement. Cependant, étant donné le grand nombre de jeunes enseignants dans les écoles et les hésitations des plus chevronnés devant la surcharge que représente l'accompagnement des stagiaires dans leur classe, il est parfois difficile de trouver des accompagnateurs possédant les cinq années d'expérience minimales requises. L'expérience récente montre que le jumelage d'étudiants avec des accompagnateurs moins expérimentés est souvent très valable pour tous, surtout si une enseignante ou un enseignant plus aguerri accepte de conseiller l'équipe. Cette méthode divise la responsabilité de la supervision des étudiants, expose à de nouvelles idées des enseignants qui sont depuis plus longtemps en poste, donne aux jeunes enseignants la chance de faire une nouvelle expérience et les expose à l'expertise de plus d'une personne.

Pour les bons accompagnateurs de stagiaires, l'accompagnement n'est pas qu'une occasion de fuir la classe, et la plupart accordent tout le sérieux nécessaire à la transmission de l'expérience. Ils apprécient la présence des étudiants, reconnaissent volontiers qu'ils apprennent de ces derniers et apprécient l'énergie qu'ils apportent en classe.

Recommandation 27: Que les universités et les écoles collaborent étroitement à l'évaluation des stagiaires et à la détermination des compétences à évaluer chez ces derniers.

Recommandation 28: Que les directions d'écoles continuent d'organiser le placement des stagiaires pour que l'expérience soit profitable à ces derniers comme aux accompagnateurs.

2.2.1 Préparer les étudiants

Les stages sont prévus de telle sorte que les étudiants travaillent dans des écoles différentes pour acquérir le plus d'expérience possible. Or, les universités ont parfois du mal à trouver des places de stage pour leurs étudiants. Ainsi, comme l'une des commissions scolaires

anglophones n'a plus de maternelle, les possibilités de placement des stagiaires anglophones dans ce contexte s'en trouvent réduites.

Les premiers stages se prêtent surtout à l'observation à court terme. Les plus tardifs permettent aux étudiants de participer davantage et de manière plus suivie à la vie de l'école ; ils ressemblent donc plus à la tâche véritable des enseignants. Certains estiment que les étudiants devraient faire un stage intensif dès le début du programme pour voir à quoi ressemble la tâche réelle, ce qui permettrait en outre une évaluation précoce de leurs aptitudes à l'enseignement, pourvu bien sûr qu'ils soient suffisamment préparés et que leur présence en classe ne nuise pas à son fonctionnement.

Une directrice invitée par la Commission a expliqué qu'elle rencontrait les étudiants avant le début du stage, prenait le petit-déjeuner avec eux le premier jour pour parler du plan de réussite et de l'orientation de l'école, des installations physiques, des règles, etc. Elle souligne la nécessité de mettre les stagiaires en confiance et précise qu'en cas de conflit avec les accompagnateurs, les stagiaires se sentent libres de discuter avec elle. Il importe par ailleurs de veiller à ce que stagiaires et accompagnateurs aient le temps de faire connaissance pour développer une confiance mutuelle et d'amener progressivement les stagiaires à l'activité d'enseignement.

Le stage ne doit pas offrir une expérience unique mais exposer les stagiaires à tout l'environnement scolaire. Enseigner c'est plus qu'être en classe : c'est appartenir à une communauté professionnelle. Il incombe à tout le personnel scolaire de ménager un milieu valorisant et accueillant pour attirer les futurs enseignants. La salle du personnel devrait par exemple être conviviale. Il y a lieu par ailleurs d'inviter les stagiaires aux réunions de personnel, aux entrevues avec les parents, aux réunions syndicales et aux réunions du conseil d'établissement.

Recommandation 29: Que les universités continuent de faire en sorte que l'expérience des stagiaires dans les écoles soit la plus diverse possible.

Recommandation 30: Que l'expérience des stagiaires soit très diversifiée dès les premiers stages, en classe et hors de la classe, pour permettre une évaluation éclairée de leurs aptitudes à l'enseignement.

Recommandation 31: Que les commissions scolaires fassent connaître leurs pratiques exemplaires en ce qui concerne l'organisation des stages.

Recommandation 32: Que le personnel scolaire soit encouragé à faire participer les stagiaires le plus possible à la vie de l'école comme première étape de l'intégration à la communauté de pratique.

2.2.2 Préparer les accompagnateurs de stagiaires

Le paragraphe 6.1 de l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique précise qu'il est du devoir de l'enseignant « de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière ». De même, l'annexe XXXII de l'Entente provinciale 2005-2010 relative au personnel enseignant des commissions scolaires anglophones²³ établit le cadre du soutien et de la supervision nécessaires aux futurs enseignants et précise :

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

Le Ministère explique :

« En somme, pour exercer le rôle exigeant d'accompagnateur de stagiaires, l'enseignante associée ou l'enseignant associé doit être qualifié, compétent dans son champ d'enseignement, expérimenté et bien formé. Cette personne doit aussi être capable de collaboration et de créativité. Elle doit faire preuve d'esprit critique et d'analyse réflexive et être au fait du renouvellement pédagogique. Elle doit être capable de donner une signification concrète à l'accent porté sur l'approche culturelle de l'enseignement²⁴. »

²³ Dispositions liant le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones (CPNCA) et l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ), http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpnca_fr/Files/263/E5-fr.pdf.

²⁴ Québec, MELS, *La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*, http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf, p. 16.

Il y avait auparavant peu de formation pour les accompagnateurs de stagiaires, mais le CAPFE insiste dorénavant pour que tous soient bien préparés et connaissent notamment les compétences attendues des futurs enseignants. La préparation passe évidemment par une formation structurée à l'université, mais aussi par le soutien très précieux de l'école et de la commission scolaire. Les programmes actuels, tels le Collaborative Associate Student Teacher (CAST ou programme de soutien aux accompagnateurs de stagiaires) conçu par l'Université Bishop's et celui du Syndicat des enseignant(e)s de Pearson sont de bons modèles.

Il est par ailleurs essentiel d'accorder aux accompagnateurs le temps nécessaire pour cet encadrement et de prévoir le financement approprié. En plus d'une relation positive entre accompagnateurs et stagiaires, dont l'importance est primordiale, il faut veiller enfin à la qualité de la relation avec les superviseurs de l'université.

Recommandation 33: Que les accompagnateurs de stagiaires soient préparés, formés et appuyés par divers organismes, tels l'université, la commission scolaire et les syndicats, qui collaboreront pour répondre au mieux à leurs besoins, suivant les pratiques modèles.

Recommandation 34: Que les brèves réunions et les ateliers destinés à aider les accompagnateurs de stagiaires soient remplacés par des sessions de formation exhaustives de plusieurs jours.

Recommandation 35: Que les accompagnateurs qui accueillent des stagiaires dans leurs classes soient préparés et épaulés, que leur travail soit reconnu et qu'il leur soit accordé assez de temps pour s'acquitter du surcroît de travail que constitue l'appui à la relève.

3. PERFECTIONNEMENT EN COURS D'EMPLOI

« Choisir la profession enseignante suppose de s'engager dans un continuum de formation qui s'étend de la formation initiale à la formation continue tout au long de la carrière enseignante²⁵. »

« La rémunération, les conditions de travail et les possibilités d'épanouissement sont les clés de la constitution et du maintien d'un effectif enseignant de qualité. » (Center for the Study of Teaching and Policy, 2003²⁶ [traduction])

« Ainsi, pour obtenir un plan de formation continue diversifié et équilibré, l'on devrait prendre en compte les besoins relatifs aux différentes dimensions autour desquelles se structure également la formation initiale :

- une solide culture générale ;
- des habiletés relationnelles, des attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture à l'égard de tous les élèves ;
- la maîtrise des disciplines et des programmes d'études qui y sont rattachés et des compétences dans les domaines de la didactique, de la gestion de classe et de l'évaluation ;
- la connaissance de l'histoire de la profession (conscience du rôle social et dimension éthique) et la capacité de s'identifier à celle-ci en vue de contribuer à son évolution ;
- des compétences relatives à la recherche-action et à l'innovation ;
- une capacité de fonctionnement autonome et créatif, un esprit critique et la capacité de réflexion sur sa pratique²⁷. »

Il est assez ironique que, une fois le diplôme d'enseignement obtenu, les personnes dont la tâche consiste à éduquer les enfants et à leur instiller la volonté de se former tout au long de la vie n'ont pas l'obligation contractuelle de continuer eux-mêmes à se former pour développer leurs connaissances et leurs aptitudes d'éducateurs. Ils n'y sont d'ailleurs pas incités financièrement dès qu'ils atteignent le haut de l'échelle salariale. Le permis d'enseigner est permanent et reste valide même si le ou la titulaire passe des années à ne pas enseigner en classe. Il y a ironie également dans le fait que les chances de

promotion éloignent les enseignants de la classe, partiellement tout au moins, pour les amener plutôt vers des fonctions administratives. Cette situation est très différente de la progression typique d'autres professions comme le droit ou la médecine, entre autres. Les enseignants qui choisissent de suivre une formation structurée doivent prendre leur temps propre pour ce faire, ce qui est assez rare dans bon nombre de professions.

La Commission scolaire Central Québec a lancé l'initiative des « enseignants clés ». Il y en a un ou une dans chaque école, qui facilite la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, guide les nouveaux enseignants et veille à ce que tous leurs collègues soient au courant des nouvelles initiatives de la commission scolaire. Les enseignants clés sont libérés pendant quelques heures, mais comme le budget (l'argent réservé au PFEQ et le fonds discrétionnaire de la direction) ne suffit pas au remplacement des enseignants, la majeure partie de la formation en cours d'emploi se fait pendant le temps « libre » de chacun et chacune. La nomination à titre d'enseignant ou d'enseignante clé reconnaît toutefois l'expertise de la personne et constitue une « promotion ». La fonction lui permet de se perfectionner dans une certaine mesure et répartit l'expertise parmi le personnel des écoles. Il n'en reste pas moins que le financement limité oblige à faire largement appel à la bonne volonté des deux partenaires.

La recherche sur le perfectionnement des enseignants élargit le concept du recyclage à l'apprentissage continu (Fenwick, 2001 ; Groundwater-Smith, Deer, Sharp et March, 1996). Le perfectionnement est fait de cours structurés et d'autres formations en dehors des cadres habituels. Certains thèmes (dont le PFEQ) conviennent à toutes les étapes de la carrière, mais d'autres (telles que les méthodes de gestion de classe) sont plus appropriés aux débutants. D'autres encore (par exemple l'incorporation de la technologie) serviront davantage aux enseignants qui sont depuis plus longtemps en poste. Il faut articuler les stratégies et accepter des formations qui ne sont pas directement liées au programme, pourvu qu'elles soient liées aux activités professionnelles des enseignants. Il y a lieu aussi de renforcer les divers programmes d'amélioration du rendement des enseignants et d'encourager leur création.

Le perfectionnement professionnel est coûteux, mais son importance est telle, pour le développement des connaissances, des aptitudes et de l'efficacité des enseignants, qu'il faut explorer de nouveaux modèles. Ainsi, même si, dans un milieu urbain ou suburbain, les réunions face à face restent possibles et préférables, dans les régions elles sont coûteuses et il faut envisager d'autres méthodes. L'annexe 5 dresse une liste des stratégies existantes.

²⁵ Voir Québec, MELS, *La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*, http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf, p. 23.

²⁶ Voir aussi Reichardt, 2001.

²⁷ Québec, MEQ, *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : Choisir plutôt que subir le changement*, http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/publications/choisir_f.pdf, p. 10.

Recommandation 36: Que le Ministère augmente l'allocation de perfectionnement professionnel aux commissions scolaires pour encourager la croissance et le perfectionnement continu.

Recommandation 37: Que la définition du perfectionnement professionnel des enseignants soit élargie aux formations parallèles supervisées autant qu'aux cours traditionnels.

Recommandation 38: Que le perfectionnement professionnel soit adapté à chaque étape de la carrière des enseignants pour vraiment améliorer la qualité de l'enseignement.

Recommandation 39: Que les commissions scolaires encouragent le recours à l'expertise de leur personnel en perfectionnement et allouent suffisamment d'argent pour libérer les enseignants et leur permettre de se réunir.

Recommandation 40: Que les commissions scolaires aident tous les enseignants à élaborer un plan de perfectionnement et qu'elles soutiennent particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés à le faire.

Recommandation 41: Que les universités créent, en collaboration avec d'autres partenaires, des formations en ligne à l'intention des enseignants sur des sujets qui se prêtent bien à ce type de formation.

4. MAINTIEN EN POSTE

4.1 Attrition de l'effectif enseignant

« Les données donnent à penser qu'après seulement cinq ans, de 40 à 50 p. 100 des nouveaux enseignants ont laissé l'enseignement. » (Center for the Study of Teaching and Policy, 2003, p. 13 [traduction])

Souvent, des statistiques sont évoquées sans que l'on sache bien à quoi elles s'appliquent. Aux États-Unis, les organismes fédéraux s'intéressent de près au bassin, à la demande et à la qualité des enseignants et enseignantes depuis les années 1980, ce qui a conduit à une collecte substantielle de données. Une bonne part de la documentation sur le maintien en poste de l'effectif enseignant vient donc de ce pays.

Il est difficile d'extrapoler pour décrire la situation au Canada, étant donné les différences entre les nombreuses autorités responsables de l'organisation de l'enseignement, de la formation des enseignants, des conditions de travail et des questions sociales dans les deux pays. Cet intérêt pour le maintien en poste et l'attrition des effectifs n'a pas d'écho au Canada, où il est difficile de trouver des statistiques pour appuyer les amples témoignages empiriques sur les pénuries d'enseignants²⁸. Nous n'avons pas trouvé non plus de données précises sur les enseignants anglophones au Québec (mais voir le tableau 1 ci-dessous). La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants a tout de même recueilli certaines données (Staple, 2008) qui, étant donné la mobilité des diplômés anglophones des universités québécoises, sont certainement pertinentes dans le contexte du présent mémoire, même si elles ne sont pas d'une précision absolue :

- En 2000, 61 p. 100 des diplômés des programmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire étaient encore enseignants à temps plein cinq ans après avoir obtenu leur diplôme.
- Selon l'Enquête nationale auprès des diplômés²⁹ de Statistique Canada, 24 p. 100 des bacheliers de 1995 en enseignement primaire ou secondaire n'ont jamais enseigné.

- Il n'y a pas beaucoup de données sur la situation au Canada, mais il semble que de 25 à 30 p. 100 des enseignants débutants quittent la profession moins de cinq ans après y être entrés.
- Selon le recensement de 2001, environ 45 p. 100 des enseignants du primaire et du secondaire avaient 45 ans ou plus, contre une moyenne globale de 35 p. 100 parmi la population active au Canada.
- L'enseignement est la profession où le taux de retraite est le plus élevé (121 pour 10 000 personnes), soit plus du double de la moyenne de tous les domaines confondus.
- Environ 45 p. 100 de l'effectif enseignant de 2002 auront pris leur retraite à la fin de 2008.
- 50 p. 100 de l'effectif enseignant actuel devrait prendre leur retraite d'ici 12 ans.
- 45 p. 100 des enseignants se sont retirés à 54 ans ou moins en 1998-1999, contre 18 p. 100 en 1990-1991. En 2005, 50 p. 100 des enseignants avaient entre 55 et 59 ans au moment de leur retraite.
- Cela étant, il y a eu augmentation substantielle du pourcentage d'enseignants âgés de 25 à 35 ans depuis dix ans.

Ces statistiques ébauchent le scénario suivant : le quart des enseignants débutants, dont le nombre augmente en remplacement de leurs collègues qui prennent leur retraite et doit d'ailleurs continuer d'augmenter, laissent la profession enseignante cinq ans après y être entrés. C'est un gaspillage d'une ressource précieuse, qui brosse un portrait pessimiste pour le renouvellement de la profession.

Il n'existe pas de chiffres courants pour le Québec et ceux dont nous disposons concernent les deux groupes linguistiques. Au Québec, il est sans doute plus difficile de conserver l'effectif enseignant dans les régions qu'en milieu urbain. Le problème touche probablement plus les petites communautés rurales, généralement stables, où il est d'emblée compliqué par la difficulté relative d'attirer des enseignants spécialisés.

²⁸ FSE, *Insertion professionnelle* (2008) comporte une intéressante bibliographie : http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/PE/INSERProf-Bilan_final_01.pdf.

²⁹ <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=81M0011X&lang=fra>

Tableau 1. Attrition parmi les enseignants débutants du Québec

	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Après la permanence	201	193	231
Avant la permanence	44	35	26

Source : Québec, MEQ, 2003, p. 72, par. 192.

Le rapport du Ministère à l'OCDE, où se trouvent ces statistiques poursuit ainsi à la page 73 : « Tout cela est sans compter ceux qui ne persévèrent pas jusqu'à l'obtention de leur premier contrat. » La Commission formule dans les sections suivantes des recommandations pour réagir aux problèmes que laissent entrevoir ces chiffres.

4.2 Premières années d'enseignement

« On s'attend à ce que vous soyez bon dès le premier jour. »

« Il y a tellement d'information à assimiler la première année! » (Enseignants invités par la CELA)

« Malgré les meilleures intentions des professeurs qui forment les enseignants, les pressions associées au fait de devenir enseignant à temps plein contribuent à compliquer la tâche des enseignants **novices**, qui tentent d'équilibrer leur compréhension progressive de la profession et leurs attentes d'une part et l'apprentissage qu'ils font grâce à la pratique réelle, d'autre part. C'est pourquoi la socialisation au sein de la profession (Zeichner et Gore, 1990) est parfois inhibitrice (Loughran, Brown et Doecke, [traduction]).

Qu'est-ce qui attend les jeunes enseignants dans leurs premières classes? Certes, les problèmes sont les mêmes pour tous les enseignants, mais les novices en sont plus durement touchés. Ils sont généralement engagés vers la fin du processus d'embauche, après l'affectation de pratiquement toutes les tâches ou au début de l'année scolaire, ou encore comme substituts. Ils sont souvent affectés à des classes dont personne ne veut, au secondaire, pour enseigner une gamme de matières pour lesquelles ils ne sont pas formés.

Ils déplorent le manque de fournitures dans les classes, le fait que leurs collègues plus expérimentés soient trop absorbés par leurs propres classes pour pouvoir les aider en début d'année, et le fait d'être laissés à eux-

mêmes en classe. On attend d'eux, en plus, qu'ils aient la même habileté à gérer une classe et à enseigner que leurs collègues chevronnés.

L'enseignement est la seule profession où les tâches complexes sont assignées à des novices et où on attend d'eux ce qu'on attend des vétérans. Dans ces conditions, certains se demandent si l'enseignement mérite le nom de profession. Il est pourtant essentiel de garder les enseignants débutants, dont la formation est toute récente et qui sont énergiques et idéalistes. Ils sont l'avenir de la profession.

Recommandation 42: Que le personnel de direction évite d'affecter les enseignants débutants à une classe reconnue comme étant difficile sans le soutien d'une ou d'un collègue chevronné.

Recommandation 43: Que le personnel de direction évite d'affecter les enseignants débutants à l'enseignement d'une matière pour laquelle ils n'ont pas été formés.

Recommandation 44: Que tous les partenaires (Ministère, universités, syndicats, commissions scolaires, associations professionnelles) collaborent à l'élaboration d'initiatives pour épauler les nouveaux enseignants plutôt que de laisser ce soutien dépendre de la bonne volonté de chaque commission scolaire, école, enseignant ou enseignante.

4.3 Orientation

« Le COFPE estime que la réforme ne saurait être considérée comme achevée, ni donner pleinement les résultats attendus, en l'absence d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement adapté aux caractéristiques des enseignantes et des enseignants en début de carrière ainsi qu'à celles de leurs élèves et de leur milieu scolaire³⁰. »

En Angleterre et en France, l'insertion dans la profession commence par une phase d'orientation bien définie. Après la formation initiale, les stagiaires ont un permis de pratique temporaire. Pendant deux ans (en France)

³⁰ COFPE (2002), *Offrir la profession en héritage: Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*, <http://www.cofpe.gouv.qc.ca/pdf/profession.pdf>, p. 13 de 84.

ou un an (en Angleterre) par la suite, les débutants enseignent tout en bénéficiant d'une supervision complémentaire et d'une formation pour laquelle ils sont expressément libérés. En Grande-Bretagne, la tâche des novices est carrément allégée; ils participent à des réunions officielles d'évaluation, observent des leçons et bénéficient de l'accompagnement d'un tuteur et d'une personne-ressource en dehors de l'école. En Allemagne, un enseignant ou une enseignante peut se former en cours d'emploi, mais cette formation n'est pas obligatoire et n'influe en rien sur la qualification. La Suède offre des formations similaires, mais chaque enseignant ou enseignante doit suivre au moins cinq jours de cours chaque année (Maandag, Deinum, Hofman et Buitink, 2007). L'Australie et la Nouvelle-Zélande offrent aussi un programme d'orientation dynamique et bien conçu. La documentation spécialisée abonde aussi en exemples venus des États-Unis.

L'entente provinciale³¹ explique ainsi le rôle des « enseignants ressources » dans les écoles :

« [Il] accompagne les enseignantes et enseignants en début de carrière ou ayant besoin de support dans l'exercice de leurs attributions, par exemple au niveau de la gestion de classe, de la création de matériel adapté, de l'adaptation des méthodes d'enseignement, de la prévention et de l'intervention précoce. (8-11.04) »

Le système provincial de stages en enseignement ayant pris fin en 1998, l'orientation des nouveaux enseignants relève maintenant des commissions scolaires. Auparavant, le Ministère finançait ces activités, mais il ne le fait plus. Or, les commissions scolaires ont de nombreuses priorités concurrentes et doivent faire preuve d'ingéniosité pour conserver l'orientation au budget. La Commission a relevé diverses initiatives dans les commissions scolaires anglophones allant de la séance d'information d'une heure à un ensemble d'activités, voire un déjeuner, à une opération à grande échelle financée par le fonds de perfectionnement.

La Commission scolaire Central Québec a lié l'orientation au perfectionnement professionnel dans le cadre du PFEQ et commence par réserver quatre jours aux nouveaux enseignants, en août, avant la semaine de perfectionnement standard de tous les enseignants. Trois de ces journées se déroulent à la commission scolaire et l'autre, en compagnie du directeur ou de la directrice de l'école dont relèvent les nouveaux enseignants. Ces journées sont suivies du soutien assuré en

cours d'emploi par l'enseignante ou l'enseignant clé, qui dispose de plusieurs congés, comme les débutants, pour se réunir au cours de l'année.

Depuis cinq ans, la Commission scolaire New Frontiers offre un programme d'orientation aux enseignants en début de carrière appelé Professional Orientation and Induction of New Teachers (POINT). La Commission scolaire Lester-B.-Pearson offre pour sa part deux jours d'orientation avant le début de l'année scolaire, plus deux journées pédagogiques et une journée de congé pour activités professionnelles imputée au budget de perfectionnement.

Le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE³²), financé par la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, aide les commissions scolaires à élaborer un système de soutien et compte actuellement neuf commissions scolaires francophones partenaires. La mission et les services du CNIPE, expliqués sur le site Web de l'organisme, sont reproduits à l'annexe 6. Selon un sondage non officiel, les commissions scolaires anglophones ne semblent pas connaître les activités du CNIPE, bien que les membres de l'organisme invités de la Commission aient sollicité la participation des anglophones.

Recommandation 45: Que les directions d'école confient aux enseignants débutants une charge de travail réduite, comme cela se fait dans d'autres pays.

Recommandation 46: Que le Ministère finance un programme d'orientation destiné aux enseignants débutants en plus du perfectionnement professionnel pour tous les enseignants.

Recommandation 47: Que le Ministère crée un programme d'orientation obligatoire pour les enseignants débutants, qui soit aussi ouvert aux enseignants qui en sont à leur deuxième année d'enseignement et aux enseignants arrivant d'une autre province.

³¹ Dispositions liant le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones (CPNCA) et l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ), http://www.cpn.gouv.qc.ca/cpnca_fr/Files/263/E5-fr.pdf.

³² <http://www.insertion.qc.ca/>.

Recommandation 48: Que les programmes d'orientation soient élaborés en collaboration par tous les partenaires (Ministère, universités, syndicats, commissions scolaires) et s'inspirent des pratiques exemplaires courantes.

Recommandation 49: Que le CNIPE fasse mieux connaître sa fonction et ses activités aux commissions scolaires anglophones.

4.4 Mentorat

«Aux États-Unis, le “mentorat” est devenu une panacée alors que personne n'a même évalué le problème.» (Cullingford, 2006, p. 111 [traduction])

Le mot «mentor» est maintenant un concept populaire en éducation, surtout dans le contexte de l'orientation des enseignants débutants. La Loi sur l'instruction publique du Québec (art. 22, par. 6.1) stipule qu'il est du devoir des enseignants «de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière». Dans un contexte général, le mot «mentorat» désigne le soutien apporté pour faciliter l'intégration de nouveaux employés au milieu de travail et faire en sorte qu'ils n'abandonnent pas. Certaines activités, comme la prestation d'information sur les politiques générales de la commission scolaire ainsi que les politiques et procédures syndicales, ont lieu, logiquement, au niveau de la commission scolaire, mais le mentorat est plus efficace s'il a lieu à l'école même. Le cri du cœur d'une des personnes invitées par la commission (« Il y a *tellement* d'information à assimiler la première année!») montre bien l'importance de poursuivre le mentorat pendant la deuxième année.

Les rapports de recherche regorgent de données empiriques sur les effets positifs du mentorat sur le maintien de l'effectif enseignant, bien qu'on y apporte peu de preuves concrètes de l'efficacité de ces programmes lorsqu'il s'agit de réduire le taux d'attrition. Il semble que le California Beginning Teacher Support and Assessment Program³³ (programme californien de soutien et d'évaluation des enseignants débutants) produise un taux de maintien en poste de 94 p. 100 au terme de la première année de pratique (Reichardt, 2001). Une école de Montréal, qui offre depuis quatre ans un programme d'orientation, dit n'avoir perdu qu'un ou deux candidats pendant ce temps.

³³ Voir http://www.btsa.ca.gov/BTSA_basics.html [en anglais seulement].

Recommandation 50: Que le Ministère finance des activités de mentorat structurées.

Recommandation 51: Que le Ministère, les commissions scolaires et les universités collaborent à l'élaboration de programmes de mentorat inspirés de la recherche et adaptés aux besoins locaux.

Recommandation 52: Que le mentorat soit obligatoire pour tous les enseignants en première année de pratique et facultatifs pour les enseignants en deuxième année de pratique.

Le mentorat est généralement destiné aux enseignants qui viennent d'obtenir leur permis, mais il convient aussi aux enseignants expérimentés qui viennent d'une autre province ou d'un autre territoire ou d'une autre école ainsi qu'aux enseignants affectés à de nouvelles tâches dans la même école. Dans chaque cas, les besoins sont différents et la formule doit aussi être différente. Les nouveaux venus ont besoin de soutien concret pour comprendre les méthodes propres à l'école; de soutien pédagogique relatif aux méthodes d'enseignement et à la gestion des classes; de soutien pour comprendre la nouvelle matière à enseigner; ou de soutien pastoral pour composer avec des difficultés personnelles éventuelles, y compris le « choc de la réalité » (Veenman, 1984) d'une première année d'enseignement.

Il serait difficile de trouver une seule personne qui soit capable de tenir tous les rôles possibles du mentor. Il est faux de croire par ailleurs qu'une enseignante ou un enseignant compétent en classe est forcément un bon mentor. À l'évidence, les enseignants expérimentés qui font preuve d'amertume, de négativisme ou d'apathie ne sont pas de bons candidats. Les caractéristiques souhaitées sont la franchise, une attitude positive, une bonne influence, l'engagement personnel, des compétences variées, le respect des collègues, la volonté de prendre des risques et l'acceptation de ses propres erreurs. Et n'est pas nécessairement bon mentor quiconque les possède toutes!

Dans la plupart des cas, «les mentors sont parachutés à cette place avec une orientation minimale.» (Edwards et Collison, 1996, p. 11 [traduction]). «Les personnes qui reçoivent une formation sur la pratique du mentorat ont plus de succès dans la formation de leur protégé

que celles qui n'en ont pas (Giebelhaus et Bowman, 2000 [traduction]),.» (Les deux citations sont tirées de Hudson, 2007)

Bien entendu, il faut du temps et de l'argent pour former les mentors à l'interaction avec leurs protégés. Idéalement, les débutants choisiraient leur mentor, mais les nouveaux arrivants ne savent pas à qui s'adresser tant qu'ils ne connaissent pas un peu leurs collègues. Dans la plupart des cas, c'est donc la direction d'école qui jumelle mentors et protégés.

Recommandation 53: Que les commissions scolaires et les écoles élaborent des stratégies de formation des mentors.

Recommandation 54: Qu'une administratrice ou un administrateur ou un comité scolaire jumelle les mentors et les nouveaux enseignants en premier lieu et que les nouveaux enseignants choisissent ensuite leur propre mentor.

Qu'est-ce qui incite les enseignants expérimentés à assumer la responsabilité d'aider de nouveaux collègues? Des mentors rapportent que les questions de leurs protégés sont stimulantes, dynamisantes, et les forcent à réfléchir à leur propre pratique. Sans compter qu'ils arrivent avec de nouvelles techniques. Le mentorat doit profiter aux deux participants. Le mentorat rehausse le degré de professionnalisme d'une école en faisant de celle-ci une communauté apprenante. Il y a un effet multiplicateur, puisque les élèves bénéficient de l'incidence d'enseignants qui se perfectionnent sans cesse.

Demander à une personne d'encadrer de nouveaux enseignants est une façon de reconnaître l'expertise des mentors et de leur donner la possibilité de démontrer leurs qualités de chef. Certains hésitent, mais le faible taux de roulement parmi les mentors atteste les avantages qu'ils en tirent. Certes, le mentorat prend du temps, et les activités ont souvent lieu au déjeuner ou en dehors des heures d'école. Les petites écoles rurales ont une difficulté particulière: non seulement les mentors y sont plus rares, mais il vaut mieux par ailleurs les garder dans leurs propres classes.

Recommandation 55: Que les mentors soient libérés pendant quelques heures pour suivre une formation sur ce rôle et pour rencontrer leurs protégés.

Recommandation 56: Que les commissions scolaires engagent des enseignants à la retraite à temps partiel pour aider les nouveaux enseignants s'il n'y a pas suffisamment de candidats parmi le personnel actif.

La Commission sait que six commissions scolaires anglophones ont lancé des initiatives de mentorat alors que d'autres, ainsi que des écoles, ont des projets individuels et que deux universités ont manifesté leur intérêt envers le mentorat. Il n'y a toutefois pour l'heure aucun lien entre ces projets.

Recommandation 57: Que les projets actuels de formation des mentors soient réunis en réseau et soutenus financièrement par le Ministère pour rendre les programmes efficaces et rentables.

5. PERSONNEL DE DIRECTION

Les personnes dont la Commission a sollicité l'opinion font état du taux élevé de roulement parmi le personnel de direction des écoles, attribuable aux départs à la retraite. Dans une commission scolaire anglophone, huit des douze membres de la direction en sont à leur première ou deuxième année de pratique. Par ailleurs, il est difficile de choisir des administrateurs, puisque de nombreux enseignants parvenus à mi-carrière hésitent à tenir ce rôle administratif. Ce sont donc souvent les plus jeunes qui sont recrutés.

Les jeunes administrateurs, qui n'ont pas beaucoup d'expérience de la classe, risquent de ne pas avoir beaucoup de crédibilité auprès des enseignants et des parents d'élèves. Ce manque d'expérience de la classe ne leur permet pas d'évaluer les débutants avec autorité et confiance et leur manque d'expérience d'écoles différentes les empêche d'avoir une vision large des choses. Dans les commissions scolaires rurales, le directeur ou la directrice enseigne souvent en plus, ou se déplace entre deux ou trois écoles.

Quand sont disparues les fonctions de chef de groupe au secondaire et celles qui lui faisaient pendant au primaire, les responsabilités pertinentes ont été confiées à des enseignants qui n'étaient pas rémunérés pour ce faire, ou à la direction. Or les chefs de groupe sont des spécialistes de la pédagogie et du soutien dans une école, et la nomination à ce poste est une forme de promotion et de reconnaissance. L'expérience à ce titre peut d'ailleurs encourager les enseignants à devenir administrateurs.

Les administrateurs sont tenus d'obtenir un certificat universitaire de 30 unités en leadership, mais étant donné la pénurie de candidats ou la distance à parcourir pour aller à l'université, ils sont souvent engagés avant d'avoir terminé leur formation. La Commission ne croit pas qu'une maîtrise produise nécessairement des administrateurs efficaces et ce grade ne devrait donc pas être exigé, mais tous les enseignants devraient être encouragés à parfaire leurs connaissances. Plus précisément, les administrateurs devraient suivre des cours de leadership et de gestion.

Recommandation 58: Que la fonction de chef de groupe au secondaire et d'une fonction analogue au primaire soient rétablies pour alléger les responsabilités pédagogiques de la direction et amorcer la préparation des futurs administrateurs (méthode du « club-école » sportif).

Recommandation 59: Que le certificat en leadership, dont le contenu serait adapté aux besoins réels des nouveaux administrateurs, soit obtenu avant la nomination à un poste d'administrateur ou d'administratrice.

Les administrateurs expriment par ailleurs le souhait de consacrer plus de temps à la pédagogie, mais les exigences de leurs tâches quotidiennes en font des sortes de gestionnaires d'usine, de directeurs locaux des ressources humaines, d'infirmiers ou d'infirmières, de parents, de travailleurs sociaux et de directeurs de la sécurité. Les élèves qui ont des besoins spéciaux sont plus nombreux que par le passé, tout comme les clients qui ont l'impression de jouir de privilèges. Malgré toutes ces pressions, un sondage mené récemment par l'AAESQ³⁴ fait état d'un degré de satisfaction élevé parmi les administrateurs en pratique. Dans le même rapport, on peut lire que 95 p. 100 des enseignants qui deviennent administrateurs conservent ce poste et ne se prévalent pas de la possibilité de reprendre leur travail en classe au bout d'un an. Il semble que les administrateurs apprécient leur travail malgré les pressions qu'ils décrivent. Le défi consiste à rendre ce poste qui exige, entre autres choses, beaucoup de polyvalence, assez attrayant pour encourager le renouvellement de l'effectif.

Recommandation 60: Que les commissions scolaires nomment des régisseurs d'immeubles et des agents comptables qui puissent aider la direction d'école dans ces fonctions administratives pour réduire la pression qui s'exerce sur elle et éviter de lui confier des tâches qu'il serait plus efficace de traiter de manière centralisée.

³⁴ L'Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec est l'organisme provincial qui représente les administrateurs d'écoles, des centres de formation et des commissions scolaires anglophones : <http://www.aaesq.ca/>. [L'Association n'a qu'un sigle anglais : AAESQ.]

Recommandation 61 : Que les commissions scolaires créent un moyen qui permette à la direction d'école de discuter avec des membres du personnel de gestion de secteurs autres que l'éducation.

Recommandation 62: Qu'un programme provincial de mentorat soit créé à l'intention des directions d'école, qui comprendrait idéalement la réactivation du *Partnership for School Improvement* (ce partenariat pour l'amélioration de l'école financé par le Ministère était un comité provincial qui faisait la tournée de la province pour soutenir les directions d'école, le tout en fonction des besoins des commissions scolaires locales).

Recommandation 63: Que les directeurs et directrices d'école disposent de temps, en cours d'emploi, pour participer à des activités de perfectionnement et à des réseaux de collègues, et que leur remplacement soit financé.

CONCLUSION

Des discussions et des présentations faites par les invités de la Commission cette année, il ressort certains thèmes liés à l'éducation en général et d'autres, propres à la population anglophone.

- La Commission souligne que **l'enseignement est une profession** et que les enseignants sont des professionnels, malgré la dévaluation de cette profession au cours des ans. Deux facteurs ont mené à cette situation : l'évolution de la population étudiante, qui fait que le rôle des enseignants déborde le cadre de la pédagogie, et les attentes changeantes des parents, et ce, ironiquement, parce qu'ils sont désormais plus instruits. Il incombe à la société en général et aux partenaires de l'éducation en particulier, et notamment les enseignants, de défendre la notion de profession enseignante.
- L'implantation du **Programme de formation de l'école québécoise** a eu des répercussions sur tous les aspects de l'éducation évoqués dans le présent mémoire. Les programmes de formation des enseignants ont été modifiés. Les enseignants en formation doivent être préparés à ces changements ainsi qu'à l'évolution des programmes en général. Les accompagnateurs de stagiaires doivent être prêts à soutenir les débutants et à évaluer leur capacité de concrétiser le PFEQ. Tous les enseignants ont besoin de se perfectionner à l'égard du PFEQ, guidés en cela par des administrateurs qui auraient aussi suivi une formation en cours d'emploi. Le PFEQ exerce donc de fortes pressions sur le système, mais il a donné une impulsion de changement. Le soutien dont bénéficie le secteur anglophone, sur le plan du perfectionnement professionnel autant que du matériel pédagogique, semble moindre que celui dont bénéficie le secteur francophone.
- La formation des enseignants se heurte à des problèmes systémiques, et il faut **assouplir** les règles de la délivrance des permis. Étant donné la mobilité des enseignants anglophones, cet assouplissement est encore plus pressant en regard des besoins en dotation des écoles anglophones. Pourtant, la Commission constate et déplore la présence, dans le réseau, d'enseignants qui n'ont pas les compétences ni les titres nécessaires, surtout dans les secteurs des adultes et de la formation professionnelle. Elle recommande que des mesures soient prises pour redresser la situation.
- **La petitesse et la faible densité de la population anglophone** font que tous les partenaires doivent collaborer au lieu de travailler en vase clos, pour servir la population de manière plus efficace et plus rentable. Le dialogue est nécessaire pour inventorier les problèmes communs et trouver ou créer les organismes qui peuvent le mieux les résoudre. Enfin, il faut ajouter des partenaires à la liste, tels le Conseil du Trésor et les organismes de services sociaux.
- Enfin, **la technologie** figure parmi les thèmes abordés, plus pour son insuffisance que pour sa présence. L'utilisation de la technologie à bon escient est un moyen efficace pour fournir du perfectionnement professionnel et pour réunir un public isolé et largement dispersé.

ANNEXE 1

Bibliographie sélective

ACSAQ (2006). *Le Conseil consultatif de l'ACSAQ sur l'avenir de l'enseignement public anglophone au Québec : Rapport final*, octobre 2006. <http://www.ACSAQ.qc.ca/fr/documents/EmbargoACSAQAdvisoryReportFinalFr.pdf>.

BRITTON, Ted (2006). « Mentoring in the induction system of five countries: A sum greater than its parts », *Mentoring in education: An international perspective*, sous la direction de C. Cullingford, Aldershot, Royaume-Uni, Ashgate Publishing Ltd., p. 57-86.

BUCKLEY, D. (2008). *Education Report, Australian Association of University Women*.

CARREFOUR NATIONAL DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT (CNIPE) (2005). *Objectifs du CNIPE*. <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article2>, 21 mars 2005.

CENTER FOR THE STUDY OF TEACHING AND POLICY (2003). *Is There Really a Teacher Shortage?*, Center for the Study of Teaching and Policy et The Consortium for Policy Research in Education, University of Washington (rapport de Richard M. Ingersoll ; document R-03-4), septembre 2003. <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Shortage-RI-09-2003.pdf>.

COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (CAPFE). <http://www.mels.gouv.qc.ca/capfe/index.asp?page=ProcesAgrement>

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2006). *Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner*. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0451.pdf>.

CULLINGFORD, C. (ed.) (2006). *Mentoring in education: An international perspective*. Aldershot, Royaume-Uni, Ashgate Publishing Ltd. 218 p.

FENWICK, Tara J. (2001). *Promouvoir l'apprentissage continu au moyen de plans de croissance professionnelle: Une recommandation prudente en matière de politiques*. Document présenté au colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001, Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs: Tendances actuelles et orientations futures, tenu les 22 et 23 mai 2001, à l'Université Laval, Québec. http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Fenwick_f.pdf.

GAUTHIER, Clermont, Sylvie Gladys BIDJANG, M'hammed MELLOUKI et Jean-François DESBIENS (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*, Québec, Presses de L'Université Laval, 168 p.

GROUNDWATER-SMITH, Susan, Christine E., DEER, Helen SHARP et Paul MARCH (1996). « The practicum as workplace learning: A multi-mode approach in teacher education. », *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 21, n° 2, p. 29-41. <http://ajte.education.ecu.edu.au/ISSUES/PDF/212/Groundwater.pdf>.

HUDSON, Peter (2007). « Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. », *Mentoring and Tutoring*, vol. 15, n° 2, p. 201-217.

LE MAISTRE, Cathrine, Spencer BOUDREAU et Anthony PARÉ (2001). *Mentorat pour les enseignants débutants: Estimation de l'appui demandé et fourni* (rapport de recherche présenté au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement), Montréal, Université McGill.

LOUGHRAN, John, Jenny BROWN et Brenton DOECKE (2001). « Continuities and Discontinuities: The transition from pre-service to first year teaching. », *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 7, n° 1, p. 8-23.

MAANDAG, Dick W., Jan Folkert DEINUM, Adriaan W.H. HOFMAN et Jaap BUITINK (2007). « Teacher education in schools: an international comparison. », *European Journal of Teacher Education*, vol. 30, n° 2, p. 151-173. <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a778178242~db=all~jumptype=rss>.

MONTGOMERY, Cameron, Frédéric LEGAULT, Clermont GAUTHIER et Nérée BUJOLD (2000), *Conceptions du bon enseignant, motifs du choix de carrière et sentiment d'efficacité des étudiantes et des étudiants inscrits à l'enseignement au secondaire*, Université d'Ottawa, 19 p. <http://aix1.uottawa.ca/~cmontgom/pdf/conceptions19022.pdf>.

QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, LRQ, chapitre I-13.3.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec: Rapport du ministère de l'Éducation à l'Organisation de coopération et de développement économiques*, Québec, ministère de l'Éducation, 131 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/attirer_a.PDF

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Aide à la planification de l'effectif enseignant, édition 2007* (document interne inédit).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *La formation à l'enseignement: Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 30 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/FormationEnsFormMilieuPratique_f.PDF

REICHARDT, Robert (2001). *Toward a Comprehensive Approach to Teacher Quality*, McRel Policy brief, novembre 2001, 13 p. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/7c/fd.pdf.

STAPLE, John (2008), Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (communication personnelle du secrétaire général adjoint).

TERKEL, Studs. (1974). *Working: People talk about what they do all day and how they feel about what they do*, New York, Pantheon Books, 640 p.

VEENMAN, Simon (1984). « Perceived problems of beginning teachers », *Review of Educational Research*, vol. 54, n° 2, p. 143-178. <http://rer.sagepub.com/cgi/content/short/54/2/143>.

ANNEXE 2

Invités

Spencer Boudreau, vice-doyen, Pédagogie, apprentissage et vie étudiante, Faculté d'éducation, Université McGill

Edward Collister, secrétaire-coordonnateur, Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)

Sandra Furfaro, présidente, Association des administrateurs d'écoles anglaises du Québec (AAESQ)

Jim McKinnon, ex-directeur, Commission scolaire Lester-B.-Pearson, représentant la commission scolaire au comité des nouveaux enseignants et mentor des directeurs de la commission scolaire

Lorraine Lamoureux, Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)

Thérèse Nault, Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)

Jean-Francois Quirion, enseignant et formateur de mentors, école secondaire John-Rennie

Ron Silverstone, directeur administratif, Association des administrateurs d'écoles anglaises du Québec (AAESQ)

Joanne Simoneau-Polenz, ex-directrice, école primaire Saint-Paul, directrice adjointe des services aux élèves, Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Michael Stirrup, adjointe administrative, Association des administrateurs d'écoles anglaises du Québec (AAESQ)

Sylvie Turcotte, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Julie Young, enseignante, école secondaire Lindsay Place

ANNEXE 3

Sigles et acronymes

AAESQ	Association of Administrators of English Schools of Québec (Association des administrateurs d'écoles anglaises du Québec)
ACSAQ	Association des commissions scolaires anglophones du Québec
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CAST	Collaborative Associate Student Teacher (Université Bishop) (programme de soutien aux étudiants en enseignement)
CEFRIO	Centre francophone d'informatisation des organisations
CELA	Commission d'éducation en langue anglaise
CNIPE	Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
DFTPS	Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire
DRSI	Direction de la recherche, des statistiques et de l'information
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ)
LEARN	Leading English Education and Resource Network (premier réseau d'éducation et de ressources en langue anglaise)
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PIB	Produit intérieur brut
POINT	Professional Orientation and Induction of New Teachers (Commission scolaire New Frontiers) (accueil et orientation professionnels des nouveaux enseignants)
SOFAD	Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec

ANNEXE 4

Compétences professionnelles de base de la profession enseignante

Extrait tiré de :

La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles, http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf, p. 59

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

ANNEXE 5

Des idées pour le perfectionnement professionnel à distance

Le perfectionnement professionnel se prête bien à des méthodes différentes, comme l'apprentissage en ligne et la formation à distance. Voici quelques suggestions.

- La Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) commence à offrir des cours en ligne (<http://edusofad.com/public/fr/default.php>).
- Le mandat de LEARN (<http://www.learnQuébec.ca/en/about/>) comprend la production et la prestation de formations en ligne de sorte que les enseignants puissent se former en petits groupes ou individuellement, sans enseignant ou enseignantes sur place.
- L'expérience de l'apprentissage en ligne à Concordia (<http://www.econcordia.com/en/html/>) montre que l'enregistrement vidéo et la post-production de conférences sont coûteuses et qu'il est plus simple d'utiliser la baladodiffusion de fichiers audio.
- Le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) (<http://www.cefrio.qc.ca/>) a récemment conçu un projet pour des enseignants de Gaspé, divisés en deux groupes dans deux endroits différents. Ce type de vidéoconférence permet d'interagir en plus d'écouter.
- Vingt-deux centres scolaires et communautaires (http://www.pch.gc.ca/progs/lo-ol/entente-agreement/education/qc/2005-2007/index_e.cfm) – il y a en au moins un dans chaque commission scolaire anglophone – sont dotés de tout l'équipement nécessaire à la vidéoconférence et sont accessibles à pratiquement toute la population anglophone.

ANNEXE 6

Mission et services du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)

Extrait tiré de :

Objectifs du CNIPE, <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?>

Mission

Le CNIPE vise à offrir une structure de soutien et d'accompagnement aux enseignants en début de carrière ainsi qu'aux intervenants dans le domaine de l'insertion professionnelle en enseignement à l'échelle nationale en devenant un lieu de convergence, de partage et d'accès rapide à l'information.

Les services offerts par le CNIPE

- Un forum de discussion en ligne pour les enseignants débutants.
- Une liste de diffusion pour recevoir automatiquement les nouveautés sur le site.
- Un bottin d'utilisateurs disponibles pour accompagner ou soutenir d'autres collègues.
- Une personne-ressource pour répondre aux interrogations ou aux besoins plus spécifiques.
- Un mentorat virtuel.
- Un soutien en formation pour des exemples d'animation, des ateliers et des informations sur les cours crédités offerts par les universités.
- Une liste d'experts pour un soutien de qualité adapté aux besoins du demandeur.
- Un lieu de ressources documentaires autant de vidéos que de livres ou d'articles traitants d'insertion professionnelle.
- Une foire aux questions avec archivage pour une consultation rapide.
- Un soutien technique pour naviguer sans souci sur notre site.
- Un point de contact, une adresse pour que nos efforts soient davantage efficaces en unissant nos forces vers un accompagnement de qualité de la relève en enseignement du Québec.
- Un blogue pour partager, réagir, poser des questions ou poursuivre une réflexion.

ANNEXE 7

Les différentes voies d'accès à la profession enseignante

http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/VoieAccesProfEnsFG_f.pdf

Pour enseigner à la formation générale selon les orientations de 2001
et le Règlement sur les autorisations d'enseigner³⁵ du 29 juin 2006

Préscolaire, primaire, secondaire ou aux adultes

A Pour les étudiants inscrits dans un programme de formation à l'enseignement régulier de 120 unités dans une université québécoise

1^{re} voie Étudiants inscrits à un baccalauréat en enseignement

- Baccalauréat de 4 années d'études comportant 4 stages en formation pratique
 - **Brevet d'enseignement** (art. 5)³⁶ *Formation à l'enseignement complétée*

2^e voie Étudiant de 4^e année inscrit dans un BAC en enseignement

(Disposition transitoire jusqu'au 31 août 2010)

- Obtenir une **autorisation provisoire d'enseigner** (art. 48)
 - À la condition qu'un employeur confie une tâche en enseignement qui exige une autorisation d'enseigner en lien direct avec son BAC;
 - À la condition d'obtenir la permission de l'université d'occuper un emploi en complétant sa formation.

L'autorisation provisoire d'enseigner est valide pour 2 années scolaires seulement. **Non renouvelable.**

- **Brevet d'enseignement** (art. 5) *Formation à l'enseignement complétée*

B Pour les titulaires d'un BAC disciplinaire ou d'une formation équivalente

(Comportant au moins 60 unités de formation dans une ou des matières prévues au régime pédagogique)

3^e voie *(Disposition transitoire jusqu'au 31 août 2010)*

- Obtenir une **autorisation provisoire d'enseigner** (art. 46)
 - À la condition que l'employeur confie une tâche en enseignement qui exige une autorisation d'enseigner et qui est en lien direct avec le BAC disciplinaire;
 - À la condition d'avoir accumulé au moins 6 unités en éducation dans un programme de formation à l'enseignement.

L'autorisation provisoire d'enseigner est valide pour 2 années scolaires seulement.

L'obtention d'une autorisation provisoire d'enseigner implique un engagement à poursuivre un programme de formation à l'enseignement de 1^{er} ou de 2^e cycle* pour être éligible à un renouvellement.

***Ces programmes sont en développement et doivent être approuvés par le CAPFE.**

³⁵ Règlement sur les autorisations d'enseigner, LRQ, chap. I-13.3, r. 2, a. 456. http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/RegAutorisationEnseigner/RegAutorisationEnseigner_a.pdf.

³⁶ Article 5 du Règlement. Voir la note 35 ci-dessus.

- **Les renouvellements et leur validité** (art. 47)
 - Obtenir 30 p. 100 des unités = 2 années scolaires
 - Obtenir 60 p. 100 des unités = 2 années scolaires
 - Obtenir 90 p. 100 des unités = 1 année scolaire

Les unités sont accumulées par des cours suivis, des équivalences et des stages.

- **Brevet d'enseignement** (art. 49) *Formation à l'enseignement complétée*

4^e voie *(Disposition transitoire jusqu'au 31 août 2010)*

- Obtenir un **permis d'enseigner** (art. 50)
 - À la condition de détenir une formation en enseignement au collégial d'au moins 30 unités obtenue avant le 1^{er} septembre 2007 ;
 - À la condition qu'un employeur confie une tâche en enseignement qui exige une autorisation d'enseigner et qui est en lien direct avec le BAC disciplinaire ;
 - À la condition d'avoir réussi l'examen de la langue d'enseignement (art. 28), qui sera OBLIGATOIRE à partir du 1^{er} septembre 2008.

Le permis est valide pendant 5 ans et est non renouvelable.

- **Exigences à réussir pour la délivrance du brevet d'enseignement**
 - 15 unités en éducation dans une université québécoise dont :
 - 3 en évaluation des apprentissages
 - 6 en didactique
 - 3 en intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)
 - 3 au choix
 - Réussir le stage probatoire (600 à 900 heures)
- **Brevet d'enseignement** (art. 51)

C Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue dans une autre province canadienne ou à l'extérieur du Canada

5^e voie Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue dans une autre province canadienne

- Obtenir un **permis d'enseigner** (art. 3)
 - Avoir achevé avec succès un programme d'études universitaires équivalent à un programme universitaire de premier cycle et comportant un programme de formation universitaire équivalent à au moins une année de formation à l'enseignement ;
 - À la condition d'avoir réussi l'examen de la langue d'enseignement (art. 28) OBLIGATOIRE à partir du 1^{er} septembre 2008.

Le permis est valide pour 5 ans et est renouvelable sous certaines conditions.

- **Exigences à satisfaire pour la délivrance du brevet d'enseignement**
 - Avoir réussi un cours sur le système scolaire du Québec et, pour ceux dont la formation disciplinaire n'est pas au régime pédagogique, 12 unités en éducation dans une université québécoise, soit :
 - 3 en évaluation des apprentissages
 - 6 en didactique
 - 3 en intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)
 - Réussir le stage probatoire (600 à 900 heures)
- **Brevet d'enseignement** (art. 6)

6^e voie Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada

- Obtenir un **permis d'enseigner** (art. 3)
 - Avoir achevé avec succès un programme d'études universitaires équivalent à un programme universitaire de premier cycle et comportant un programme de formation universitaire équivalent à au moins une année de formation à l'enseignement.
 - À la condition d'avoir réussi l'examen de la langue du ministre (art. 27) ou l'examen de langue d'enseignement (art.28) OBLIGATOIRE à partir du 1^{er} septembre 2008.

Le permis est valide pour 5 ans et est renouvelable sous certaines conditions.

- **Exigences à satisfaire pour la délivrance du brevet d'enseignement**
 - Avoir réussi un cours sur le système scolaire du Québec et 12 unités en éducation dans une université québécoise, soit :
 - 3 en évaluation des apprentissages
 - 6 en didactique
 - 3 en intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)
 - Réussir le stage probatoire (600 à 900 heures)
- **Brevet d'enseignement** (art. 6)

ANNEXE 8

Recommandations

Les recommandations formulées dans le présent rapport concernent divers groupes :

Le Ministère

1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 36, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 57, 62

Les facultés d'éducation des universités

9, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 24, 25, 26, 27, 29, 33, 41, 44, 48, 51

Les commissions scolaires et les écoles

6, 7, 8, 9, 14, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63

Les syndicats d'enseignants

14, 33, 44, 48

Le CNIPE

49

Recommandation 1

Que le Ministère exige des commissions scolaires qu'elles fassent état du nombre d'enseignants en poste en vertu d'une tolérance et justifient chaque cas annuellement, afin de constituer un registre des enseignants qui bénéficient d'une tolérance.

Recommandation 2

Que le Ministère fournisse aux universités les données du registre central sur les tolérances pour les aider à concevoir des programmes qui aident les enseignants à obtenir toutes les qualifications nécessaires.

Recommandation 3

Que le Ministère amorce une analyse détaillée des caractéristiques démographiques du personnel enseignant, au-delà de la natalité, des départs à la retraite, etc., et qu'il sonde les commissions scolaires sur la situation réelle en matière d'embauche et de dotation.

Recommandation 4

Que le Ministère utilise ces données, au besoin, pour revoir les quotas de diplomation des facultés d'éducation des universités.

Recommandation 5

Que le Ministère sonde les commissions scolaires anglophones pour évaluer les pénuries et les excédents d'enseignants dans chaque discipline et mesurer avec justesse le nombre d'enseignants et les spécialités nécessaires.

Recommandation 6

Que les établissements d'enseignement et le Ministère fournissent aux médias une information utile sur les accomplissements des enseignants, qui contribuerait à l'autonomie professionnelle de ces derniers et les encouragerait à projeter une image professionnelle.

Recommandation 7

Que des manuels et des ressources de qualité supérieure soient mis à la disposition des enseignants de toutes les classes et que le choix et l'achat des manuels soient l'objet de moins de restrictions.

Recommandation 8

Que le salaire initial des enseignants soit haussé au niveau de celui qui est versé dans le secteur privé aux personnes exerçant des emplois exigeant des qualifications semblables.

Recommandation 9

Que l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ), le Ministère et les facultés d'enseignement fassent des campagnes plus dynamiques pour mettre en valeur les avantages de la profession auprès des élèves du secondaire et des cégeps, et surtout de ceux qui choisissent des disciplines touchées par les pénuries d'enseignants.

Recommandation 10

Que les étudiants du baccalauréat en enseignement qui choisissent de se spécialiser dans une discipline touchée par une pénurie d'enseignants bénéficient de bourses d'études, comme dans d'autres pays et dans d'autres champs d'études universitaires.

Recommandation 11

Que le Ministère rembourse les droits de scolarité ou remette la dette des étudiants des programmes de baccalauréat en enseignement qui choisissent de se spécialiser dans une discipline touchée par une pénurie et acceptent d'enseigner dans la province pendant une période prédéterminée.

Recommandation 12

Que des mesures soient prises pour élaborer des programmes appropriés, en anglais, afin de préparer les candidats à la formation professionnelle et que les universités soient encouragées à mettre leurs ressources en commun pour ce faire.

Recommandation 13

Que les universités et le Ministère accordent des unités pour l'expérience antérieure acquise par les enseignants du secteur professionnel.

Recommandation 14

Que le Ministère et les syndicats d'enseignants encouragent les commissions scolaires à engager à temps plein des enseignants autorisés à enseigner en formation professionnelle et en formation des adultes.

Recommandation 15

Que le Ministère revoie l'exigence des 120 unités imposée aux enseignants de la formation professionnelle.

Recommandation 16

Que le programme d'études des candidats à l'enseignement au secondaire prépare ces derniers à enseigner deux disciplines connexes.

Recommandation 17

Que les universités gardent le droit de déterminer le contenu des programmes de baccalauréat en enseignement, en consultation avec d'autres partenaires.

Recommandation 18

Que les universités explorent et emploient de nouveaux moyens de donner les cours nécessaires aux titulaires d'une autorisation provisoire d'enseigner.

Recommandation 19

Que le Ministère rende les six voies d'accès à la profession enseignante plus accessibles aux candidats dont les antécédents sont divers et qu'il assouplisse les règles de reconnaissance des différentes formations.

Recommandation 20

Que le Ministère reconnaisse les formations équivalentes et l'expérience pertinente autre que l'enseignement et autorise les universités à accorder des unités à cet égard.

Recommandation 21

Que le Ministère reconnaisse les cours pertinents suivis dans une autre province et soutienne financièrement les candidats qui étudient tout en travaillant en vertu d'une autorisation provisoire d'enseigner.

Recommandation 22

Que le Ministère autorise les universités à décider des équivalences à accorder pour les cours suivis ailleurs à l'extérieur du Québec en vue d'un brevet d'enseignement par des enseignants non titulaires de l'autorisation d'enseigner, comme elles le font dans d'autres domaines pour les étudiants suivant des cours ailleurs.

Recommandation 23

Que le Ministère tienne un registre central du profil des enseignants qui ne sont pas titulaires d'une autorisation d'enseigner et qui pourraient tirer parti des voies 2 à 6.

Recommandation 24

Que les universités anglophones du Québec offrent des cours à distance ou emploient d'autres moyens acceptables sur le plan pédagogique, en collaborant éventuellement entre elles et en sollicitant une aide financière en vertu de l'Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes.

Recommandation 25

Que les programmes universitaires en enseignement soient structurés de telle sorte qu'il soit possible de déterminer très tôt si un candidat ou une candidate a fait le bon choix.

Recommandation 26

Que les universités sondent l'opinion de leurs diplômés de fraîche date pendant plusieurs années consécutives pour évaluer leur degré de satisfaction à l'égard des programmes qu'ils ont suivis.

Recommandation 27

Que les universités et les écoles collaborent étroitement à l'évaluation des stagiaires et à la détermination des compétences à évaluer chez ces derniers.

Recommandation 28

Que les directions d'écoles continuent d'organiser le placement des stagiaires pour que l'expérience soit profitable à ces derniers comme aux accompagnateurs.

Recommandation 29

Que les universités continuent de faire en sorte que l'expérience des stagiaires dans les écoles soit la plus diverse possible.

Recommandation 30

Que l'expérience des stagiaires soit très diversifiée dès les premiers stages, en classe et hors de la classe, pour permettre une évaluation éclairée de leurs aptitudes à l'enseignement.

Recommandation 31

Que les commissions scolaires fassent connaître leurs pratiques exemplaires en ce qui concerne l'organisation des stages.

Recommandation 32

Que le personnel scolaire soit encouragé à faire participer les stagiaires le plus possible à la vie de l'école comme première étape de l'intégration à la communauté de pratique.

Recommandation 33

Que les accompagnateurs de stagiaires soient préparés, formés et appuyés par divers organismes, tels l'université, la commission scolaire et les syndicats, qui collaboreront pour répondre au mieux à leurs besoins, suivant les pratiques modèles.

Recommandation 34

Que les brèves réunions et les ateliers destinés à aider les accompagnateurs de stagiaires soient remplacés par des sessions de formation exhaustives de plusieurs jours.

Recommandation 35

Que les accompagnateurs qui accueillent des stagiaires dans leurs classes soient préparés et épaulés, que leur travail soit reconnu et qu'il leur soit accordé assez de temps pour s'acquitter du surcroît de travail que constitue l'appui à la relève.

Recommandation 36

Que le Ministère augmente l'allocation de perfectionnement professionnel aux commissions scolaires pour encourager la croissance et le perfectionnement continus.

Recommandation 37

Que la définition du perfectionnement professionnel des enseignants soit élargie aux formations parallèles supervisées autant qu'aux cours traditionnels.

Recommandation 38

Que le perfectionnement professionnel soit adapté à chaque étape de la carrière des enseignants pour vraiment améliorer la qualité de l'enseignement.

Recommandation 39

Que les commissions scolaires encouragent le recours à l'expertise de leur personnel en perfectionnement et allouent suffisamment d'argent pour libérer les enseignants et leur permettre de se réunir.

Recommandation 40

Que les commissions scolaires aident tous les enseignants à élaborer un plan de perfectionnement et qu'elles soutiennent particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés à le faire.

Recommandation 41

Que les universités créent en collaboration avec d'autres partenaires, des formations en ligne à l'intention des enseignants sur des sujets qui se prêtent bien à ce type de formation.

Recommandation 42

Que le personnel de direction évite d'affecter les enseignants débutants à une classe reconnue comme étant difficile sans le soutien d'une ou d'un collègue chevronné.

Recommandation 43

Que le personnel de direction évite d'affecter les enseignants débutants à l'enseignement d'une matière pour laquelle ils n'ont pas été formés.

Recommandation 44

Que tous les partenaires (Ministère, universités, syndicats, commissions scolaires, associations professionnelles) collaborent à l'élaboration d'initiatives pour épauler les nouveaux enseignants plutôt que de laisser ce soutien dépendre de la bonne volonté de chaque commission scolaire, école, enseignant ou enseignante.

Recommandation 45

Que les directions d'école confient aux enseignants débutants une charge de travail réduite, comme cela se fait dans d'autres pays.

Recommandation 46

Que le Ministère finance un programme d'orientation destiné aux enseignants débutants en plus du perfectionnement professionnel pour tous les enseignants.

Recommandation 47

Que le Ministère crée un programme d'orientation obligatoire pour les enseignants débutants, qui soit aussi ouvert aux enseignants qui en sont à leur deuxième année d'enseignement et aux enseignants arrivant d'une autre province.

Recommandation 48

Que les programmes d'orientation soient élaborés en collaboration par tous les partenaires (Ministère, universités, syndicats, commissions scolaires) et s'inspirent des pratiques exemplaires courantes.

Recommandation 49

Que le CNIPE fasse mieux connaître sa fonction et ses activités aux commissions scolaires anglophones.

Recommandation 50

Que le Ministère finance des activités de mentorat structurées.

Recommandation 51

Que le Ministère, les commissions scolaires et les universités collaborent à l'élaboration de programmes de mentorat inspirés de la recherche et adaptés aux besoins locaux.

Recommandation 52

Que le mentorat soit obligatoire pour tous les enseignants en première année de pratique et facultatifs pour les enseignants en deuxième année de pratique.

Recommandation 53

Que les commissions scolaires et les écoles élaborent des stratégies de formation des mentors.

Recommandation 54

Qu'une administratrice ou un administrateur ou un comité scolaire jumelle les mentors et les nouveaux enseignants en premier lieu et que les nouveaux enseignants choisissent ensuite leur propre mentor.

Recommandation 55

Que les mentors soient libérés pendant quelques heures pour suivre une formation sur ce rôle et pour rencontrer leurs protégés.

Recommandation 56

Que les commissions scolaires engagent des enseignants à la retraite à temps partiel pour aider les nouveaux enseignants s'il n'y a pas suffisamment de candidats parmi le personnel actif.

Recommandation 57

Que les projets actuels de formation des mentors soient réunis en réseau et soutenus financièrement par le Ministère pour rendre les programmes efficaces et rentables.

Recommandation 58

Que la fonction de chef de groupe au secondaire et d'une fonction analogue au primaire soient rétablies pour alléger les responsabilités pédagogiques de la direction et amorcer la préparation des futurs administrateurs (méthode du « club-école » sportif).

Recommandation 59

Que le certificat en leadership, dont le contenu serait adapté aux besoins réels des nouveaux administrateurs, soit obtenu avant la nomination à un poste d'administrateur ou d'administratrice.

Recommandation 60

Que les commissions scolaires nomment des régisseurs d'immeubles et des agents comptables qui puissent aider la direction d'école dans ces fonctions administratives pour réduire la pression qui s'exerce sur elle et éviter de lui confier des tâches qu'il serait plus efficace de traiter de manière centralisée.

Recommandation 61

Que les commissions scolaires créent un moyen qui permette à la direction d'école de discuter avec des membres du personnel de gestion de secteurs autres que l'éducation.

Recommandation 62

Qu'un programme provincial de mentorat soit créé à l'intention des directions d'école, qui comprendrait idéalement la réactivation du *Partnership for School Improvement* (ce partenariat pour l'amélioration de l'école financé par le Ministère était un comité provincial qui faisait la tournée de la province pour soutenir les directions d'école, le tout en fonction des besoins des commissions scolaires locales).

Recommandation 63

Que les directeurs et directrices d'école disposent de temps, en cours d'emploi, pour participer à des activités de perfectionnement et à des réseaux de collègues, et que leur remplacement soit financé.

**Ministère
de l'Éducation,
du Loisir et du Sport**

Québec 