

UNE FORMATION DE QUALITÉ POUR UN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

AVIS À LA MINISTRE, JUIN 1998

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

- 1 LA SITUATION ACTUELLE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
 - 1.1 Le contexte général de la formation professionnelle
 - 1.2 L'histoire récente de la formation professionnelle au Québec
 - 1.3 La revalorisation et le nouvel essor du secteur professionnel
 - 1.4 Quelques caractéristiques du secteur de la formation professionnelle qui ont des incidences sur les besoins de formation des enseignantes et des enseignants de ce secteur
 - 1.4.1 Un effectif scolaire hétérogène
 - 1.4.2 Des voies d'accès diversifiées
 - 1.4.3 Des modes d'intervention diversifiés
 - 1.4.4 Des liens de plus en plus étroits avec la formation technique au collégial
 - 1.4.5 Des lieux et des partenaires multiples
 - 1.4.6 Des programmes d'études renouvelés
 - 1.5 Les élèves inscrits en formation professionnelle
 - 1.5.1 Un effectif jeune en hausse continue
 - 1.5.2 Des groupes composites de jeunes et d'adultes
 - 1.5.3 Des personnes souvent en discontinuité de formation
 - 1.5.4 Les distinctions à faire avec les élèves des programmes de cheminement particulier
 - 1.5.5 Une «mentalité» particulière, tournée vers le concret
- 2 LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS DU SECTEUR PROFESSIONNEL
 - 2.1 L'arrivée des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel dans les nouvelles «polyvalentes»
 - 2.2 Des emplois précaires

2.3 Une tâche éducative lourde et éclatée

2.4 Des compétences acquises par la pratique d'un métier davantage que par de longues études

2.5 Un rapport particulier avec la spécialité enseignée

2.6 Un recrutement rendu difficile

3 LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU SECTEUR PROFESSIONNEL : SITUATION ACTUELLE ET BESOINS PARTICULIERS

3.1 La situation actuelle de la formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel

3.1.1 Une offre de formation à la baisse

3.1.2 Les symptômes observables d'une formation dont la pertinence doit être affirmé

3.1.3 Un modèle conçu pour d'autres groupes de professionnelles et de professionnels de l'enseignement

3.1.4 Un effectif enseignant aux besoins variés et dont la disponibilité est restreinte

3.2 Les principaux besoins de formation au regard de la situation générale de l'enseignement dans le secteur professionnel

3.2.1 Une formation qui s'inscrit dans un continuum professionnel

3.2.2 Des métiers en évolution

3.2.3 De nouveaux programmes d'études et une nouvelle répartition territoriale de l'offre de formation

3.2.4 La diversification des modes de formation

4 LES PRÉMISSSES AUX ORIENTATIONS PROPOSÉES PAR LE COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

4.1 La nécessité d'une formation relative à l'acte d'enseigner

4.2 Une maîtrise d'oeuvre de la formation à l'enseignement centrée sur les besoins de la clientèle

4.3 La spécificité des besoins à prendre en considération et la reconnaissance des compétences acquises

4.4 Le réinvestissement immédiat de la formation à l'enseignement dans la pratique de l'enseignement

5 UN MODÈLE ET DES PISTES D'ACTION POUR LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECTEUR PROFESSIONNEL

5.1 La formation liée au premier moment de l'insertion dans la profession

- 5.2 [La formation qui conduit à un permis d'enseigner une spécialité professionnelle](#)
- 5.3 [La formation qui mène à l'obtention du brevet d'enseignement en formation professionnelle](#)
- 5.4 [L'instauration d'une culture de formation continue : une nécessité en formation professionnelle](#)
- 6 [LES ÉLÉMENTS DE FORMATION À PRÉVOIR DANS LE DISPOSITIF DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU SECTEUR PROFESSIONNEL](#)
 - 6.1 [La psychopédagogie, la communication et les relations interpersonnelles](#)
 - 6.2 [La mise à jour des compétences dans la spécialité et l'enseignement dans le secteur général](#)
 - 6.3 [Les compétences reliées à l'organisation, à la supervision et à l'évaluation des apprentissages en situation de travail](#)
 - 6.4 [Autres éléments de formation souhaitable](#)

[CONCLUSION](#)

[RÉSUMÉ](#)

[Les priorités proposées par le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant en ce qui a trait à la formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel](#)

[Les recommandations faites à la ministre pour consolider la revalorisation de la formation professionnelle par la formation du personnel enseignant](#)

[Les suggestions et commentaires du COFPE relativement au dispositif de formation à mettre en place](#)

[INTRODUCTION](#)

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) a le mandat de proposer à la ministre de l'Éducation des orientations et des recommandations sur différents sujets liés à la formation initiale et continue du personnel enseignant. Depuis sa création en 1993, le Comité a été saisi de différentes questions relatives à la formation des enseignantes et des enseignants du secteur général des jeunes ainsi que des adultes. Aujourd'hui, il prend l'initiative d'aviser la ministre sur la formation à l'enseignement professionnel.

Les raisons qui ont amené le Comité à formuler le présent avis tiennent à un certain nombre de

facteurs qui appellent à une évolution du dispositif de formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel; elles tiennent aussi au contexte actuel de la relance de la formation professionnelle. Ces facteurs pourraient se résumer à ce qui est énuméré ci-dessous.

- À l'intérieur de la réforme entreprise pour la formation des enseignantes et des enseignants au Québec, l'enseignement dans le secteur professionnel du secondaire n'a pas encore été l'objet d'orientations et de décisions ministérielles.
- Le plan d'action ministériel pour la réforme en éducation ainsi que les efforts plus particuliers faits pour la relance et la revalorisation de la formation professionnelle gagneraient à être complétés et consolidés par un dispositif approprié de formation psychopédagogique et technique des enseignantes et des enseignants de ce secteur.
- Il n'existe pas au Québec de dispositif général approprié pour la formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel.
- Les dispositions réglementaires régissant l'autorisation d'enseigner en formation professionnelle n'ont pas été revues depuis de nombreuses années et elles apparaissent désuètes dans le contexte actuel de renouvellement et de valorisation de la profession.
- Il y a lieu de répondre aux attentes et aux besoins de formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel de l'enseignement.
- Il est de la responsabilité du ministère de l'Éducation d'orienter la formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel de l'enseignement secondaire.
- La formation professionnelle est l'une des clés pour répondre aux besoins du marché du travail actuel dans un contexte où les exigences en matière de compétences nécessaires pour satisfaire aux impératifs de la nouvelle économie sont plus élevées.

C'est dans cet esprit que le Comité formule le présent avis : fournir aux enseignantes et aux enseignants de ce secteur tout ce dont ils ont besoin pour faciliter leur passage de l'exercice d'un métier vers la profession de l'enseignement et consolider leurs compétences dans cette nouvelle profession, sans oublier la nécessaire mise à jour de leurs compétences dans le métier qui est leur spécialité.

Ce faisant, le Comité adhère à l'idée émise par le Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique à savoir : «L'engagement de personnes qualifiées devient l'un des enjeux importants de la relance de la formation professionnelle ⁽¹⁾.» Une telle raison fondamentale amène le Comité à souhaiter que le ministère de l'Éducation, de concert avec les autres instances engagées dans la relance de la formation professionnelle et avec les universités intéressées, procède au renouvellement de la formation à l'enseignement professionnel.

Déjà en 1984, dans un avis au ministre de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation faisait la remarque qu'«on ne dispose pas encore au Québec d'un système vraiment efficace de formation initiale des enseignants du secteur professionnel. C'est un peu le régime de la formation pédagogique "sur le tas" qui prévaut pour eux, ce qui les place dans des conditions où ils sont souvent laissés à eux-mêmes face à leurs problèmes d'adaptation au contexte d'enseignement⁽²⁾». La même situation

existe encore aujourd'hui. Bien sûr, quelques projets de formation ont été entrepris à titre expérimental. Cependant, faute de s'inscrire dans un plan d'ensemble et à l'intérieur d'orientations dûment établies sur le plan national, ces projets restent fragiles et le problème n'est pas résolu.

La prise de parole du Comité est par ailleurs motivée par la nécessité de revoir les dispositions réglementaires relatives à l'autorisation d'enseigner à la formation professionnelle. Sur ce chapitre, le droit d'exercice des enseignantes et des enseignants à l'enseignement professionnel est toujours régi par le Règlement sur le permis et le brevet entré en vigueur en 1961. Inutile de dire que, depuis, la conjoncture a grandement évolué. Ainsi, après un certain *creux de vague* à la fin des années 80, la formation professionnelle est en train de devenir l'un des secteurs dynamiques du système scolaire et elle constitue pour les jeunes comme pour les adultes une voie fort valable. Ce sont là, parmi d'autres, quelques facteurs qui ont contribué à modifier les attentes au regard de la formation des enseignantes et des enseignants, sans que les conditions d'accès à la profession ne soient ajustées.

Enfin, au cours des dernières années, la situation du personnel enseignant au secteur professionnel n'a pas évolué de façon favorable à de nombreux points de vue. Or, théoriquement, les efforts de revalorisation de la formation professionnelle ont aussi pour objet de procurer aux enseignantes et aux enseignants de ce secteur une plus grande stabilité.

Sur cette question comme sur les autres, le Comité a par ailleurs estimé que la situation de la formation à l'enseignement dans le secteur professionnel est suffisamment bien documentée et claire pour permettre une prise de décision de concert avec les différentes instances.

Les efforts de revalorisation de la formation professionnelle commencent à porter fruit. À la suite du plan d'action de 1986⁽³⁾, cette relance a été consolidée par les orientations et les actions retenues dans *Investir dans la compétence*⁽⁴⁾, par le rapport Pagé et, récemment, ils ont été ajustés par le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation *Prendre le virage du succès*⁽⁵⁾. Ces efforts de revalorisation gagneraient à être complétés par une structure appropriée de formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel. Il y a en effet de nombreux défis à relever en ce qui a trait à l'enseignement professionnel; les enseignantes et les enseignants de ce secteur doivent avoir les compétences nécessaires pour relever ces défis.

Car il est vrai que les attentes relativement à l'enseignement professionnel au secondaire et à l'enseignement technique au collégial sont élevées. Les exigences nouvelles du marché du travail, le contexte de mondialisation et de libre-échange, l'évolution technologique, les nouvelles attentes des employeurs, notamment en faveur d'attitudes jugées positives, et les limites imposées par une gestion rigoureuse des dépenses de l'État interpellent la formation professionnelle.

Ce secteur d'études est également en pleine effervescence en ce qui a trait à la révision des programmes d'études et à l'introduction de nouvelles approches pédagogiques.

Par ailleurs, toujours au chapitre des défis posés en matière d'enseignement professionnel, la ministre de l'Éducation, de concert avec les municipalités, les entreprises et les syndicats⁽⁶⁾, a tracé un ambitieux programme pour la formation professionnelle.

- D'ici à 5 ans, multiplier par quatre le nombre de diplômées et de diplômés en formation professionnelle chez les jeunes de moins de 20 ans.
- Avoir pour objectif qu'en 2010, 85 p. 100 des élèves obtiennent soit un diplôme d'études professionnelles, soit un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans.
- Favoriser un nombre précis de stages en entreprise et multiplier les ententes de partenariat.

De telles orientations touchent la formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel.

Outre les défis pédagogiques propres à ce secteur d'études, le Comité est par ailleurs conscient des enjeux économiques et sociaux liés à la formation professionnelle. C'est aussi dans cette perspective plus large que le Comité propose que soit offerte une formation appropriée aux personnes qui posent leur candidature ou qui ont accepté une tâche d'enseignante ou d'enseignant à l'enseignement professionnel au secondaire.

Comme nous l'avons rappelé d'entrée de jeu, le dispositif de formation des maîtres instauré au Québec il y a quelques années ne vise pas les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel; le COFPE pense que c'est là une omission qui se doit d'être corrigée, le secteur professionnel n'ayant pas moins besoin que les autres secteurs d'enseignantes et d'enseignants qui soient des spécialistes reconnus de l'enseignement.

L'avis sur la formation à l'enseignement professionnel que le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant présente à la ministre de l'Éducation brosse tout d'abord un tableau de la situation actuelle de la formation professionnelle au Québec; dans un deuxième temps, une description est faite, à grands traits, des caractéristiques d'ensemble des enseignantes et des enseignants de ce secteur d'études; le Comité aborde ensuite la question de la formation utile, sinon nécessaire, que l'on doit donner à ces enseignantes et à ces enseignants afin qu'ils aient toutes les compétences voulues pour répondre aux besoins de leur clientèle scolaire; le Comité propose à cet effet une structure de formation générale fondée sur des principes inspirés à la fois du système actuel de formation des maîtres et des attentes et besoins propres aux enseignantes et aux enseignants du secteur et qui sont liés avec les caractéristiques de clientèle de la formation professionnelle.

1 LA SITUATION ACTUELLE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

1.1 Le contexte général de la formation professionnelle

Dans le présent chapitre, on vise à souligner les caractéristiques générales du secteur de la formation professionnelle, un secteur qui connaît actuellement un nouveau dynamisme et dont on est en train

de reconstruire l'image auprès des jeunes, de la population en général et des employeurs ainsi que des différents acteurs du monde de l'éducation. C'est pourtant un secteur encore mal connu, faisant l'objet de certains préjugés persistants que n'explique pas, à lui seul, un certain passé où les élèves orientés vers ce secteur étaient considérés comme étant peu aptes aux études.

Le contexte général de la formation professionnelle est en effet marqué par le fait que les efforts de revalorisation de ce secteur commencent à porter fruit. Les inscriptions sont à la hausse, le taux d'insertion professionnelle des sortantes et des sortants est très valable, les employeurs sont satisfaits des diplômées et des diplômés qu'ils engagent, les centres de formation professionnelle sont de plus en plus nombreux et un bon nombre de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants sont appelés à former un effectif scolaire de moins en moins associé à un cheminement particulier.

Cette situation est relativement récente. Il y a lieu de s'en réjouir et de poursuivre les efforts qui ont été faits, notamment en augmentant les exigences quant aux compétences pédagogiques des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel.

Pour tracer un portrait de la formation professionnelle qui nous permette de mieux saisir les besoins de formation des enseignantes et des enseignants de ce secteur, nous proposons quatre rubriques : tout d'abord un bref **historique** de la formation professionnelle au Québec, suivi de quelques-unes des **caractéristiques de ce secteur** d'études et, enfin, un portrait des **élèves** inscrits en formation professionnelle.

1.2 L'histoire récente de la formation professionnelle au Québec

En 1962, le comité Tremblay déposait un rapport dans lequel il proposait un système de formation professionnelle à la fois cohérent dans son ensemble et diversifié dans ses modes d'accès et ses programmes d'études. Jusque-là en effet, la formation professionnelle se caractérisait par des modes d'apprentissages variés, autant que pour des modes de certification multiples. La commission Parent proposait, quelque temps plus tard, l'intégration de cette formation aux futures «polyvalentes» et aux futurs «cégeps» afin que les ressources soient concentrées dans un même lieu capable de répondre à une diversité de besoins.

Dès cette époque allaient apparaître deux problèmes qui ont marqué l'histoire de la formation professionnelle au Québec. D'une part, la voie dite du «professionnel court» allait être rapidement associée à un effectif scolaire peu doué pour les études, en plus du fait que cette formation n'allait pas conduire à une véritable qualification. D'autre part, la population en général, et les parents en particulier, allaient valoriser les longues études et dévaloriser l'apprentissage d'un métier, cela malgré une certaine tradition québécoise favorable au travail dit «manuel», lequel allait perdre progressivement ses lettres de noblesse.

Un autre phénomène doit être mentionné : la formation professionnelle allait devenir surtout une responsabilité du système scolaire et les milieux de travail allaient se délester de leur rôle à cet égard.

Malgré tout, l'effectif en formation professionnelle allait atteindre un sommet au milieu des années 70, avec plus de 100 000 jeunes, avant de péricliter et de tomber en deçà de 20 000 jeunes de moins de 20 ans il n'y a pas longtemps. Parallèlement, on allait recruter, au secteur professionnel, un effectif adulte important, notamment en raison de la gratuité et des conditions d'accès favorables offertes à cette clientèle.

Dès les années 80 pourtant, des efforts avaient été faits pour redresser la situation : Commission Jean, *Énoncé sur le développement de la main-d'oeuvre, Investir dans la compétence*, avis d'organismes-conseils, modification des régimes pédagogiques, investissements importants dans les équipements, mises à jour de la carte des enseignements professionnels et des programmes, diversification des voies de formation et des modèles d'organisation, etc.

C'est ainsi que, dans le but de s'assurer que la formation professionnelle prenne appui sur une solide formation de base, le diplôme d'études secondaires (DES) a été retenu comme critère normal d'admission à la formation professionnelle conduisant à une qualification reconnue par le diplôme d'études professionnelles (DEP), du moins pour l'effectif jeune (celui qui est soumis à la fréquentation scolaire obligatoire). En même temps, à la suite des *États généraux sur l'éducation* et du *rapport Pagé*, a été lancé le programme expérimental de diversification des voies en formation professionnelle, lequel comprend notamment des mesures ayant pour effet de rendre la formation professionnelle accessible plus tôt, tout en maintenant le principe du DES préalable. Ces mesures ont été annoncées dans le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation : de nouvelles filières de formation professionnelle s'ajouteront à la filière intensive actuelle, et les élèves pourront accéder plus tôt aux programmes conduisant au DEP, soit après la 3^e secondaire; la formation générale et la formation professionnelle y seront données de manière concomitante.

De la même façon, certaines mesures d'assouplissement ont été introduites en faveur de l'effectif adulte : on pense notamment à la reconnaissance des acquis expérimentiels et à la possibilité offerte aux adultes de s'inscrire à la formation professionnelle sans être titulaire d'un DES.

Cette nouvelle situation posera des exigences supplémentaires pour le personnel enseignant. Les enseignantes et les enseignants en formation professionnelle seront en effet appelés à enseigner à des groupes d'élèves dont l'âge minimal sera dorénavant de 15 ans tout en s'adressant à des adultes d'âge beaucoup plus avancé.

Outre que les effets des efforts de revalorisation de la formation professionnelle et technique commencent à se faire sentir et que cette revalorisation semble maintenant bien engagée, de nouveaux défis pédagogiques résultent des mesures prises pour atteindre les objectifs fixés.

1.3 La revalorisation et le nouvel essor du secteur professionnel

L'effectif en formation professionnelle a augmenté sensiblement ces dernières années, plus

précisément de 25 p. 100 de 1993-1994 à 1996-1997. Il s'agit d'un progrès encore modeste, mais une nette tendance positive semble se dessiner en faveur de ce type de formation.

Un autre indicateur d'une amélioration de la situation est le taux de placement des diplômées et des diplômés, lequel se situe globalement autour de 70 p. 100, ce qui commence à être fort acceptable et à se comparer avantageusement aux autres ordres d'enseignement et secteurs de formation.

Dans certains métiers, le taux de placement est pratiquement de 100 p. 100; les salaires sont également plus qu'intéressants dans de nombreux métiers dans lesquels il y a une pénurie de main-d'oeuvre et dans les secteurs économiques en évolution rapide.

Un autre indicateur positif est le taux de réussite des études, qui est de 80 p. 100 chez les élèves inscrits à temps plein, ce qui, encore une fois, se compare avantageusement avec les autres ordres d'enseignement et secteurs de formation.

Par ailleurs, les employeurs se montrent satisfaits des nouvelles diplômées et des nouveaux diplômés. Selon les données compilées dans la Relance de la formation professionnelle auprès des employeurs, 92 p. 100 d'entre eux jugent les recrues compétentes et leur satisfaction du rendement passe de 73 p. 100 après 3 mois à 92 p. 100 après un an.

La formation professionnelle semble donc être sur la voie de la revalorisation attendue. On doit cependant continuer de faire des efforts pour répondre aux besoins économiques et sociaux en matière de qualification de la main-d'oeuvre, sans oublier les besoins des jeunes et des adultes dans le contexte actuel du marché du travail.

Par ailleurs, encore beaucoup trop de personnes considèrent la formation professionnelle comme le déversoir des élèves ayant accumulé de nombreux échecs ou manifestant des troubles de comportement. Parmi ces trop nombreuses personnes, on compte parfois des conseillères et des conseillers d'orientation, on compte aussi des enseignantes et des enseignants du secteur général et on compte également des parents d'élèves pour qui la formation professionnelle n'est généralement pas une option considérée, même lorsque leur enfant s'y intéresse avec raison. Aux yeux du Comité, cette perception rend nécessaires des actions concrètes visant à ce que le personnel scolaire dans son ensemble donne l'heure juste aux élèves en ce qui concerne la formation professionnelle et le marché actuel de l'emploi.

1.4 Quelques caractéristiques du secteur de la formation professionnelle qui ont des incidences sur les besoins de formation des enseignantes et des enseignants de ce secteur

La mise en contexte étant faite, le Comité voudrait surtout attirer l'attention de la ministre sur quelques caractéristiques du secteur de la formation professionnelle qui, parmi d'autres conséquences, ont des incidences sur les besoins de formation des enseignantes et des enseignants de

ce secteur. Ces caractéristiques s'énoncent comme suit :

- un effectif scolaire hétérogène;
- des voies d'accès diversifiées;
- des modes d'intervention diversifiés;
- des liens de plus en plus étroits avec la formation technique au collégial;
- des lieux et des partenaires multiples qui ne sont pas rattachés au milieu scolaire;
- des programmes d'études renouvelés.

Nous examinerons brièvement chacune de ces caractéristiques qui fournissent des indications utiles pour la détermination des compétences qu'il serait souhaitable de voir chez les enseignantes et les enseignants de ce secteur et pour caractériser un modèle de formation à l'enseignement.

1.4.1 Un effectif scolaire hétérogène

Nous reviendrons plus loin sur les caractéristiques plus précises des élèves inscrits en formation professionnelle. En effet, l'effectif scolaire constitue certainement un des éléments caractéristiques du secteur de la formation professionnelle, notamment en raison d'une certaine mentalité et des motivations propres à cet effectif.

Dans le présent chapitre toutefois, consacré aux caractéristiques générales du secteur professionnel, nous voulons souligner brièvement l'hétérogénéité de l'effectif scolaire dans ce secteur d'études, notamment pour ce qui est de l'âge des élèves. **Dans une même classe sont en effet réunis des jeunes de 15 ans avec des adultes de 20, 30 ou 40 ans et plus**

En fait, pour l'ensemble du Québec, les deux tiers de l'effectif scolaire en formation professionnelle ont plus de 20 ans, et cela, malgré une hausse importante de l'effectif jeune dans les régions.

Cette situation introduit une dynamique de classe particulière qui nécessite de la part des enseignantes et des enseignants, des approches pédagogiques particulières.

1.4.2 Des voies d'accès diversifiées

La situation particulière décrite au point précédent est amplifiée depuis la récente diversification des voies d'accès à la formation professionnelle. En effet, les élèves peuvent maintenant accéder à la formation professionnelle après la 3^e secondaire, leur formation générale et leur formation professionnelle pouvant désormais être suivies en concomitance.

En fait, un même cours de formation professionnelle peut s'adresser à :

- des jeunes en formation générale qui, satisfaisant aux préalables du programme, s'y inscrivent

- à titre d'élèves suivant des cours à option;
- des jeunes qui ont obtenu leur DES;
- des jeunes qui ont obtenu les unités de 3^e ou de 4^e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique, l'âge proprement dit n'étant pas vraiment un critère (plus ou moins 15 ans);
- des adultes de 18 ans et plus qui possèdent les préalables fonctionnels prescrits pour le programme.

Ces voies d'accès diversifiées, qui expliquent en partie l'hétérogénéité de l'effectif scolaire, ne sauraient qu'avoir un impact sur les approches pédagogiques utilisées.

1.4.3 Des modes d'intervention diversifiés

En raison, notamment, de l'hétérogénéité de son effectif, l'une des caractéristiques de la formation professionnelle est que les enseignantes et les enseignants qui y travaillent recourent à des modes d'intervention diversifiés. Cette situation s'explique en partie par le rapprochement de l'école avec les milieux de travail, plus particulièrement par l'utilisation de plus en plus marquée de stages selon le modèle dit de l'alternance, en particulier «l'alternance travail-études». Les apprentissages en situation réelle de travail, outre le fait qu'ils sont pédagogiquement efficaces (généralement parlant), ont également l'avantage de réduire les coûts d'investissement en équipements lourds dans les centres de formation professionnelle. La diversité des modes d'intervention s'explique également par le fait que la formation professionnelle comprend à la fois des apprentissages théoriques et des apprentissages pratiques relativement poussés; ici, la pratique est le fondement même du projet de formation.

L'alternance travail-études est un concept qui recouvre des réalités très diversifiées. Au Québec, selon l'étude de Mme Claudine Audet⁽⁷⁾, on trouve quatre types d'alternance travail-études si l'on considère les finalités des stages : l'observation, l'acquisition de compétences, l'intégration et l'insertion. Seuls les trois premiers types sont considérés à titre de formation professionnelle et technique. Le ministère de l'Éducation ne parle pas des stages d'insertion (cheminements particuliers de formation - ISP) lorsqu'il présente les finalités à retenir à l'intérieur d'un projet d'alternance travail-études. Quant aux stages d'observation, qui visent à permettre à l'élève de préciser ou de confirmer son orientation professionnelle, on peut les trouver autant en formation professionnelle qu'en formation générale.

Il est d'usage commun de distinguer les programmes d'alternance travail-études en considérant l'entité de qui relève l'organisation de la formation. D'une part, le **régime d'apprentissage** est organisé par un comité sectoriel composé principalement de représentantes et de représentants du monde du travail. Des ressources de la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre et du ministère de l'Éducation s'y associent. Les objectifs du régime d'apprentissage sont de «répondre aux besoins du marché du travail et de développer des compétences selon des normes de qualifications professionnelles établies par les partenaires⁽⁸⁾». La mise en oeuvre est sous la

responsabilité du monde du travail, l'apprenti et l'apprentie ont un statut de salariés et l'évaluation est menée sous la gouverne de l'entreprise. D'autre part, les programmes d'**alternance travail-études** sont menés sous la responsabilité du milieu scolaire. Au secondaire professionnel ordinaire, les élèves en milieu de travail ne sont pas rémunérés et l'évaluation de la formation est supervisée par l'école ou le centre de formation professionnelle. Cette stratégie éducative a pris son essor dans les programmes de formation professionnelle. En mai 1995, on dénombrait 54 projets d'alternance travail-études au secondaire. Au 31 janvier 1997, les renseignements disponibles sur le site de l'inforoute de la formation professionnelle et technique indiquent que 70 programmes étaient mis en place dans les commissions scolaires.

Ainsi que le soulignait le Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle et technique : «Les employeurs sont prêts à s'engager davantage dans la formation professionnelle. Les employeurs sont en effet d'accord pour participer à des comités d'orientation dans les écoles ou dans des comités portant sur les programmes d'études. Ils se disent également sensibilisés aux avantages que présente la diversification des modes de formation pour les jeunes : ils sont ouverts à l'alternance et à l'apprentissage⁹.» Toutefois, ils souhaitent généralement que le milieu scolaire exerce pleinement la maîtrise d'oeuvre de l'ensemble de la formation professionnelle. Cette attente est particulièrement présente chez les petites et moyennes entreprises qui disposent de peu de ressources humaines à consacrer à l'organisation, à la supervision et à l'évaluation des stagiaires.

Voilà qui apparaît être l'un des besoins des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel. La planification, l'organisation et l'évaluation de stages.

Cela étant dit, d'autres modes d'intervention pédagogique sont également particulièrement bien développés en formation professionnelle, bien qu'ils ne soient pas exclusifs à ce secteur d'études. Ainsi, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) est déjà bien amorcée dans ce secteur, notamment au moyen des «simulateurs informatisés» qui reproduisent les comportements de machines industrielles ou de véhicules (ex. : des abatteuse-façonneuse, avion).

De même, la formation à distance devient de plus en plus une réalité en formation professionnelle, notamment celle qui conjugue l'utilisation de disques compacts avec celle du réseau Internet, sans oublier l'usage de plus en plus répandu des vidéocassettes portant sur la formation.

Ainsi, en partie parce qu'il vise l'acquisition de compétences observables précises et parce qu'il s'adresse à un effectif hétérogène, on a recours, pour le secteur de la formation professionnelle, à des modes d'intervention pédagogique diversifiés.

Deux autres caractéristiques du secteur de la formation professionnelle nous apparaissent devoir être soulignées aux fins du présent avis : les liens de plus en plus étroits avec la formation technique au collégial et, outre le phénomène de l'alternance travail-études (stages), le fait que cette formation soit donnée dans des lieux multiples et avec différents partenaires, dans et en dehors du milieu scolaire.

1.4.4 Des liens de plus en plus étroits avec la formation technique au collégial

Il y a d'abord lieu de constater que l'idée d'harmoniser la formation professionnelle avec la formation technique, et même avec la formation universitaire idéalement, commence à prendre forme concrètement. Des efforts sensibles ont été faits en ce sens au cours des dernières révisions de programmes d'études et ce chantier est actuellement très actif. Des formations dites «intégrées», du secondaire vers le collégial et au-delà, sont également planifiées à l'intérieur du projet expérimental de diversifications des voies de formation professionnelle. De plus en plus, le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre sera possible et la continuité de la formation professionnelle sera mieux assurée. Outre que l'on tient désormais compte, dans les programmes d'études, de cette réalité, les enseignants et les enseignants sont appelés à concevoir leur enseignement autrement, dans une perspective à plus long terme et dans un contexte de collaboration avec les collègues d'autres ordres d'enseignement. La notion de formation terminale revêt désormais un autre sens, celui d'une étape vers d'autres formations possibles.

Outre le continuum qui se consolide entre la formation professionnelle et technique, le Comité voudrait également faire ressortir une autre caractéristique du secteur professionnel : la diversité des lieux de formation et la multiplicité des partenaires en formation professionnelle.

1.4.5 Des lieux et des partenaires multiples

La formation professionnelle n'est pas exclusive au système scolaire.

Avec la création du ministère de l'Éducation, l'État a pris progressivement en charge la formation professionnelle et il a été de plus en plus présent en matière de formation de la main-d'oeuvre. Les écoles de métiers ont cédé la place aux collèges d'enseignement général et professionnel et, au secondaire, à l'école dite «polyvalente». Des programmes d'apprentissage ont alors pratiquement disparu du décor québécois, sauf dans le domaine de la construction et de certains métiers fortement réglementés.

Le retrait des entreprises de ce champ d'activité a sans doute été encouragé par les dédoublements entre les ordres de gouvernement fédéral et provincial, et entre l'ancien et le nouveau ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP) et le ministère de l'Éducation. Au même moment, l'économie québécoise s'est retrouvée aux prises avec d'importantes difficultés de compétitivité qui ont fait se succéder les crises économiques et les hausses du taux de chômage. Les économistes ont relevé différents facteurs explicatifs de cette métamorphose. À titre d'exemples, mentionnons la percée de certains pays asiatiques, l'arrivée à maturité de certains secteurs d'activité de production industrielle, l'accord de libre-échange, la mondialisation de l'économie, les coûts élevés de la main-d'oeuvre, une évolution défavorable de la productivité et une faiblesse relative de la recherche et du développement. Les gouvernements ont bien essayé de soutenir artificiellement l'économie par différentes stratégies, souvent à court terme.

L'endettement collectif qui s'est ensuivi devint à son tour un nouvel handicap. Mis au pied du mur, notamment par les marchés monétaires internationaux, les gouvernements se sont tournés vers des politiques économiques restrictives : politiques budgétaire et monétaire austères, remboursement des prêts à taux d'intérêt élevés, réduction des investissements dans les infrastructures publiques, coupures dans les programmes sociaux et suppression d'emplois dans la fonction publique, le nouveau leitmotiv étant le déficit zéro.

À l'instar de ces politiques publiques, de nombreuses entreprises québécoises ont considéré leur main-d'oeuvre comme une composante de leur problème de compétitivité. Dans le but de réduire leurs coûts de production, elles ont fermé des établissements, reporté la modernisation de l'équipement, supprimé et «précarisé» des emplois. Bref, ces entreprises ont hésité à investir dans leurs ressources humaines, se rendant ainsi encore plus vulnérables.

Pour remédier à plusieurs de ces problèmes, il fallait se doter d'une stratégie globale de formation de la main-d'oeuvre. L'action de l'État s'imposait, non plus pour remplacer celle des entreprises, mais pour rassembler les forces des différents acteurs. Au début des années 90, le partenariat est devenu une stratégie de premier plan pour le développement de la formation de la main-d'oeuvre. À cet effet, la publication de l'énoncé politique *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif* marque bien le pas.

Pour la mise en oeuvre de cet énoncé, le gouvernement crée la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre (SQDM) et des sociétés régionales composées de personnes représentant les milieux gouvernementaux, patronaux, syndicaux, communautaires et du monde de l'éducation. L'une des réalisations importantes de la SQDM a été de réactiver, en 1993, le régime d'apprentissage parallèlement à la formule de l'alternance travail-études du ministère de l'Éducation. Par la suite, en 1995, la Loi favorisant le développement de la formation professionnelle (projet de loi 90) impose à tous les employeurs l'obligation de consacrer au moins 1 p. 100 de leur masse salariale à la formation de leur personnel. De nouveaux rapports éducation-travail voient alors le jour. Ils favorisent la constitution d'instances conjointes de planification, la mise à jour de la carte des enseignements, la révision des programmes d'études et l'organisation de stages en entreprise, en particulier au moyen de l'alternance travail-études et par apprentissage.

Bref, la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre agit dans le domaine de la formation professionnelle, tout comme les employeurs et plusieurs entreprises privées de formation. Qui plus est, la formation professionnelle, sous la responsabilité des milieux d'éducation, est conçue, organisée, donnée et évaluée avec de multiples partenaires hors de l'école, tant pour assurer sa pertinence par rapport aux besoins du marché du travail que pour mettre à profit l'ensemble des ressources disponibles pour une formation de qualité.

Il faut ajouter que de nombreuses organisations donnent de la formation professionnelle, souvent en collaboration avec le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires; outre les grandes entreprises et certains organismes à but non lucratif, plusieurs organismes gouvernementaux donnent

de la formation professionnelle (par exemple, la Direction des ressources humaines du Canada, la société REXFOR au Québec, la CSST et la SAAQ).

C'est pourquoi les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel sont plus que bien d'autres appelés à travailler avec de multiples partenaires.

1.4.6 Des programmes d'études renouvelés

Les programmes d'études en formation professionnelle sont en révision permanente, entre autres choses pour assurer leur pertinence au regard des besoins du marché du travail. Au cours des dernières années en effet, la révision des programmes d'études a mobilisé les partenaires de la formation professionnelle. Outre que la quasi-totalité des programmes d'études ont été revus afin d'être mis à jour en fonction des besoins du marché du travail, ces programmes ont été élaborés selon l'approche dite «par compétences» et organisés par modules. Certains ont été retirés et d'autres furent introduits pour répondre à de nouveaux besoins de formation. Ce vaste chantier a été l'occasion de renouveler l'équipement désuet des centres de formation professionnelle. Le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques a été créé pour déterminer les meilleures avenues en matière de programmes d'études et de répartition géographique de l'offre de services.

En septembre 1997, la formation professionnelle conduisant au DEP se composait de 201 programmes regroupés en 20 secteurs d'enseignement. Pour chacun de ces programmes, des préalables de formation générale étaient déterminés (réussite obligatoire de certaines matières de la 3e secondaire ou de la 4e secondaire, selon le cas). L'admission à 21 de ces programmes était contingentée. À la suite d'une formation professionnelle initiale sanctionnée par un DEP, il est par ailleurs possible de s'inscrire à des programmes menant à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP). En septembre 1997, 50 programmes menant à une ASP étaient offerts.

Dans l'ensemble, les enseignantes et les enseignants sont satisfaits des programmes d'études ainsi mis à leur disposition. C'est en effet dans une proportion de 91,2 p. 100 que les répondants et les répondantes à une recherche sur la condition du personnel enseignant en formation professionnelle estiment qu'il est pertinent d'élaborer les programmes selon la méthode dite «par compétences». C'est là une donnée importante à considérer puisque, pour une majorité d'enseignantes et d'enseignants, la préparation et la prestation des cours sont les deux occupations auxquelles ils consacrent le plus de temps⁽¹⁰⁾. La mise à jour des programmes d'études du secteur professionnel est donc bien alignée au moment où est entreprise la révision du curriculum général. Bien sûr, les efforts de révision continue des programmes doivent se poursuivre, puisque l'évolution des besoins de formation se poursuit, elle, au rythme rapide de celui de l'évolution des métiers et des emplois.

C'est pourquoi, les efforts de redressement des dernières années ayant donné des résultats appréciables, **le Comité pense que le moment est venu de porter maintenant l'attention sur la formation des enseignantes et des enseignants.** Cela s'impose, d'autant plus que le Ministère a annoncé son intention de ne plus produire les guides pédagogiques qui accompagnaient les

nouveaux programmes d'études. Les enseignantes et les enseignants devront désormais être en mesure d'assimiler les programmes officiels et d'organiser la formation en fonction des compétences visées, sans indications précises de la part du Ministère.

1.5 Les élèves inscrits en formation professionnelle

Étant donné l'importance de ce facteur pour la formation des enseignantes et des enseignants, le Comité tient à s'attarder plus longuement sur les caractéristiques qui particularisent les élèves inscrits en formation professionnelle, dont les principales sont énumérées ci-dessous :

- un effectif jeune en hausse continue;
- des groupes composites de jeunes et d'adultes;
- des personnes souvent en discontinuité de formation;
- les distinctions à faire avec les élèves des cheminements particuliers;
- une «mentalité» particulière, tournée vers le concret.

Nous traiterons de ces caractéristiques dans le même ordre, en commençant par le fait que l'effectif en formation professionnelle est actuellement en hausse, après quelques années de stagnation.

1.5.1 Un effectif jeune en hausse continue

En 1994-1995, plus de 86 500 personnes étaient inscrites à des cours en enseignement professionnel au secondaire. De ce nombre, 19 650 élèves avaient moins de 20 ans, soit 22,7 p. 100. Une forte majorité des jeunes (92 p. 100) étaient inscrits à des programmes conduisant à un DEP ou à une ASP. Par contre, chez l'effectif adulte, c'est-à-dire les élèves âgés de 20 ans et plus, ils étaient 62 p. 100 à être inscrits à ce type de programmes conduisant à un diplôme du ministère de l'Éducation. Au moment de leur admission en formation professionnelle, 63 p. 100 des jeunes étaient déjà titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES)(¹¹).

Selon les chiffres récents de la Direction de l'organisation pédagogique de la Direction générale de la formation professionnelle et technique, par rapport à l'année 1993-1994, l'effectif des jeunes de moins de 20 ans en formation professionnelle a fait un bond de 45 p. 100 en 1996-1997. De fait, l'effectif des jeunes de moins de 20 ans en formation professionnelle a presque doublé par rapport à 1993-1994, pour atteindre 24 460 en 1996-1997.

En proportion, pendant cette période, l'augmentation de l'effectif jeune a été près de deux fois plus importante que l'augmentation de l'effectif global, lequel est passé de 58 023 élèves en 1993-1994 à près de 72 683 élèves en 1996-1997, ce qui correspond à une augmentation globale de 25 p. 100.

Pour ce qui est des diplômes, 24 495 diplômes de formation professionnelle ont été décernés en 1995-1996, tandis que 21 976 diplômes étaient décernés deux ans plus tôt.

Bref, après être «tombé» à 16 871 élèves de moins de 20 ans en 1993-1994, l'effectif jeune du secteur professionnel est désormais en hausse, tout comme l'effectif des élèves de plus de 20 ans qui est passé de 41 152 en 1993-1994 à 48 223 en 1996-1997.

1.5.2 Des groupes composites de jeunes et d'adultes

En moyenne, pour l'ensemble du Québec, le tiers de l'effectif en formation professionnelle est composé de jeunes de moins de 20 ans. Cela veut dire que les classes en formation professionnelle sont composées de jeunes, mais également d'une forte proportion d'adultes de tous âges. C'est là une réalité importante pour le choix de méthodes pédagogiques appropriées.

C'est dans la région de Montréal que la proportion des élèves de plus de 20 ans est la plus forte, avec près de 80 p. 100 de l'effectif global. Cela s'explique notamment par les caractéristiques ethnographiques de Montréal et par une population moins jeune que dans les autres régions.

1.5.3 Des personnes souvent en discontinuité de formation

Les chiffres dont nous avons parlé plus haut relativement à l'effectif adulte montrent que la formation des élèves du secteur professionnel n'est souvent pas continue, ce qui constitue une donnée importante pour la pertinence des choix de stratégies d'apprentissage. Beaucoup de ces élèves ont travaillé, tandis que d'autres avaient quitté l'école pour différentes raisons.

La présence de nombreux adultes en formation professionnelle occasionne-t-elle des besoins particuliers de formation à l'enseignement? Le Comité a eu l'occasion de réfléchir à cette question au moment de la préparation d'un avis sur la formation à l'enseignement à l'éducation des adultes en formation générale. Il est alors ressorti de la discussion que l'on attend d'abord et avant tout des enseignantes et des enseignants qui s'adressent à des adultes qu'elles et ils possèdent les mêmes compétences de base que doit posséder tout enseignant et toute enseignante. Qu'il s'agisse d'élèves jeunes ou adultes, ce sont les **habiletés relationnelles** qui demeurent les compétences pour une enseignante ou un enseignant, qu'ils travaillent au secteur général ou au secteur professionnel.

1.5.4 Les distinctions à faire avec les élèves des programmes de cheminement particulier

Toujours sous le thème des caractéristiques de l'effectif scolaire en formation professionnelle, une remarque doit être formulée à propos de la distinction qu'il convient de faire avec les élèves des cheminements particuliers.

En effet, dans le passé, particulièrement au temps du professionnel court, l'effectif de la formation professionnelle a pu être composé en partie de personnes avec des difficultés particulières d'apprentissage. Cela est beaucoup moins vrai aujourd'hui. En fait, actuellement, le taux de réussite des élèves à temps plein en formation professionnelle est de plus de 80 p. 100, dans des programmes

qui nécessitent maintenant un travail assidu et beaucoup de sérieux de la part des élèves.

Il ne faut donc pas associer les programmes dits de «cheminements particuliers», tel l'Intégration sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), avec les programmes de formation professionnelle. Il y a généralement une dimension professionnelle dans les programmes de cheminements particuliers, mais l'inverse n'est pas vrai.

1.5.5 Une «mentalité» particulière, tournée vers le concret

Les distinctions étant faites avec l'effectif des cheminements particuliers, celui de la formation professionnelle n'en a pas moins, généralement parlant, une «mentalité» particulière. Sans puiser directement aux études qui ont pu être faites à ce sujet, disons simplement que ces élèves ont généralement un esprit tourné vers le concret. En ce sens, un grand nombre des élèves en formation professionnelle ont pu éprouver des difficultés au moment de leur passage obligé à l'école ordinaire. Certains de ces élèves ont pu trouver que cette école-là était trop abstraite, peu porteuse de sens pour eux qui aimaient construire, fabriquer, démonter, réparer.

Les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel doivent composer avec cette mentalité qui nécessite, de leur part, des approches pédagogiques particulières.

À ce propos, l'une des approches à considérer pour une partie de l'effectif potentiel de la formation professionnelle est la Voie technologique, laquelle consiste à intégrer l'enseignement de la langue, des sciences et des mathématiques. Expérimentée dans de bonnes conditions, cette forme de pédagogie semble, en effet, à même d'améliorer la motivation des élèves et de faciliter leur orientation.

*

* *

Bref, contrairement à une opinion encore trop répandue, le secteur de la formation professionnelle connaît un nouvel essor : il attire de plus en plus de jeunes et d'adultes; ceux-ci réussissent mieux leurs études et le diplôme qu'ils obtiennent les conduit vers des emplois intéressants.

Cette revalorisation du secteur professionnel gagnerait à se poursuivre en matière de formation des enseignantes et des enseignants, en réponse aux besoins de ceux-ci et de leurs élèves.

Si, en effet, les compétences à acquérir sont semblables à celles que doit posséder toute enseignante et tout enseignant, d'autres sont liées aux réalités particulières du secteur professionnel.

Parmi les caractéristiques propres à ce secteur qui ont des incidences sur la formation des

enseignantes et des enseignants, le Comité souligne, en particulier, celles qui suivent :

- le fait que l'effectif scolaire dans ce secteur est hétérogène, étant composé de jeunes de moins de 16 ans et d'adultes en discontinuité de formation;
- le fait que ces élèves ont une «mentalité» particulière, tournée vers le concret;
- le fait que ce secteur d'études est lié de plus en plus étroitement avec la formation technique au collégial;
- le fait que les programmes sont en révision permanente pour répondre aux besoins du marché du travail;
- le fait que ces réalités nécessitent des modes d'intervention diversifiés, avec de multiples partenaires, notamment ceux du marché du travail.

D'autres caractéristiques importantes de la formation à l'enseignement pour ces personnes découlent de la situation de travail particulière des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel; c'est ce à quoi nous consacrerons le prochain chapitre.

Le Comité insiste en effet pour qu'on tienne compte, dans la formation du personnel enseignant du secteur professionnel, de la réalité propre de ce secteur et pour que cette formation réponde aux besoins qui sont ceux de ce personnel enseignant; non seulement est-ce là une question de pertinence de la formation à assurer et un principe fondamental en éducation, mais c'est aussi une condition d'adhésion du milieu de la formation professionnelle à l'augmentation des exigences pour enseigner dans un secteur où, par ailleurs, les conditions générales faites aux enseignantes et aux enseignants ne sont pas idéales.

Plusieurs des éléments de ce chapitre de mise en contexte seront repris, et davantage développés, plus loin dans l'avis, à la lumière d'autres observations, notamment pour ce qui est de la forme et du contenu souhaitables de la formation à l'enseignement pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel.

2 LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS DU SECTEUR PROFESSIONNEL

S'il est important de tenir compte du contexte actuel de la formation professionnelle, et s'il est également important de tenir compte de l'effectif particulier du secteur professionnel, la mise en place d'un dispositif efficient de formation des enseignantes et des enseignants de ce secteur doit avant tout répondre aux besoins et aux attentes de ceux-ci.

C'est pourquoi le Comité a tenu à souligner les caractéristiques communes aux enseignantes et aux enseignants du secteur professionnel.

Les éléments qui permettent d'en tracer un portrait sont les suivants :

- l'arrivée des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel dans les nouvelles «polyvalentes
- des emplois précaires;
- une tâche éducative lourde et éclatée;
- des compétences acquises par la pratique d'un métier davantage que par de longues études;
- un rapport particulier avec la spécialité enseignée;
- un recrutement rendu difficile.

À l'occasion de cette brève description, le Comité insistera sur le fait que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel travaillent, pour un grand nombre, dans des conditions souvent difficiles et que, s'il convient de les soutenir dans l'acquisition de compétences pédagogiques, des efforts semblent devoir également être faits pour leur assurer davantage de stabilité dans la profession.

2.1 L'arrivée des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel dans les nouvelles polyvalentes»

Sans s'étendre longuement sur ce sujet, le Comité pense qu'il est utile de rappeler que, tout comme cela s'est passé pour la formation technique au collégial dans les années 60, le système d'éducation a soudainement eu besoin d'un nombre important d'enseignantes et d'enseignants pour répondre aux nouveaux objectifs que la société québécoise s'était donnés. À la suite du rapport Parent, faut-il le rappeler, était entreprise une vaste réforme en éducation ayant notamment pour objet de rendre l'éducation accessible au plus grand nombre de personnes possible.

L'urgence du moment a fait en sorte que, pour l'engagement de ces enseignantes et de ces enseignants, la priorité a été donnée à leur expérience et à leurs compétences dans une spécialité professionnelle ou technique. Cette situation a créé, en quelque sorte, ce qui demeure encore aujourd'hui l'approche générale pour le recrutement des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle et technique.

À ce besoin soudain d'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants s'ajoute également le fait que, dans les écoles dites «de métiers», la priorité était donnée à la compétence technique, ce qui correspond, du moins à première vue, à une pensée communément partagée dans le milieu de la formation professionnelle, à savoir que, pour enseigner un métier, il faut d'abord avoir des compétences dans la pratique de ce métier; incidemment, il y a là un parallèle à faire avec les compétences nécessaires dans une discipline pour l'enseignement collégial et universitaire.

Certains faits historiques expliquent en partie cette situation générale. Nous verrons plus loin que la question du recrutement demeure importante et qu'elle continue d'être un facteur important à considérer pour la mise en place d'un dispositif de formation des enseignantes et des enseignants en formation professionnelle.

2.2 Emplois précaires

Depuis le début de la réforme de l'enseignement professionnel, le nombre d'enseignantes et d'enseignants permanents n'a pas cessé de diminuer. Ainsi, de 3 151 qu'ils étaient en 1989-1990⁽¹²⁾, il ne restait que 2 057 enseignantes et enseignants permanents en 1995-1996⁽¹³⁾, soit une diminution annuelle moyenne de 200. De plus, il faut soustraire une partie des 365 personnes qui se sont prévaluées du programme de départ volontaire à la retraite en juin 1997. On peut raisonnablement estimer qu'actuellement, il ne reste guère plus de 1 600 enseignantes et enseignants à statut permanent en enseignement professionnel. Au cours de la même période, le nombre d'enseignantes et d'enseignants à temps partiel et le nombre de ceux qui sont engagés à taux horaire n'ont cessé d'augmenter, passant respectivement de 554 à 1900 pour les premiers, et de 2 737 à 3 377 pour les seconds.

Au regard des années d'expérience, les enseignantes et les enseignants à statut permanent ont majoritairement plus de 20 années d'expérience. On observe une situation différente chez les enseignantes et les enseignants à temps partiel où une majorité de ceux-ci ont moins de 15 ans d'expérience. Les données relatives au personnel engagé à taux horaire ne sont pas disponibles.

On peut observer un écart similaire en matière d'âge des enseignantes et des enseignants. Une différence de 10 années existe entre l'âge moyen des trois groupes. Chez le personnel enseignant permanent, l'âge moyen est dans la cinquantaine alors qu'il est dans la quarantaine chez le personnel à temps partiel et à taux horaire.

En résumé, les enseignantes et les enseignants permanents sont de plus en plus absents du décor de l'enseignement professionnel. Les personnes qui sont invitées à prendre le relais sont souvent engagées à taux horaire (et sans aucune exigence particulière de formation).

2.3 Une tâche éducative lourde et éclatée

Pour de nombreuses enseignantes et de nombreux enseignants en enseignement professionnel, le nombre d'heures consacrées à l'enseignement est élevé, à un point tel qu'il leur reste bien peu de disponibilité pour s'engager **de manière intensive** dans un plan de formation en vue d'acquérir les compétences liées à l'enseignement ou pour mettre à jour leurs connaissances théoriques et pratiques.

Rappelons que la tâche éducative établie à l'intérieur des conventions collectives des enseignantes et des enseignants est de vingt heures par semaine pour l'enseignante ou l'enseignant à temps plein du secondaire.

Or, au cours de l'année scolaire 1993-1994, plus de 55 p. 100 des enseignantes et des enseignants en

formation professionnelle ont enseigné en moyenne vingt heures et plus. De plus, 44,7 p. 100 de ceux-ci ont cumulé plus de 700 heures d'enseignement pendant cette année scolaire et pour 57,6 p. 100 du personnel enseignant à temps partiel, l'équivalence au temps plein (ETP) est en fait supérieure à 1,00.

En effet, le Système d'information pour dirigeants sur l'emploi du personnel enseignant (SIDE) nous apprend que pour 50 p. 100, du personnel enseignant permanent, l'équivalence au temps plein (ETP) se situe entre 0,94 et 1,00; de même, pour 30 p. 100 des enseignantes et des enseignants permanents, l'ETP est supérieure à 1,00. Pour une bonne proportion du personnel à temps partiel (57,6 p. 100), l'ETP est supérieure à 1,00. Enfin, pour 56,5 p. 100 du personnel engagé à taux horaire, l'ETP est inférieure à 0,24 tandis que pour 17,6 p. 100 de ce type de personnel, l'ETP est supérieure à 0,75.

C'est dire que dans le secteur de l'enseignement professionnel, le statut d'employé ou d'employée à temps partiel a une signification bien particulière puisqu'une majorité d'enseignantes et d'enseignants ont une tâche de travail supérieure à celle équivalant à une tâche à temps plein. Cette situation s'explique notamment par l'organisation du travail qui comprend des tâches plus diversifiées qu'à l'enseignement général ainsi qu'un horaire plus souple : cours donnés toute l'année, le jour et le soir, stages en entreprise, etc.

À cette réalité s'ajoute le fait que nombre d'enseignantes et d'enseignants du secteur professionnel entretiennent des liens avec le marché du travail qui exigent du temps.

2.4 Des compétences acquises par la pratique d'un métier davantage que par de longues études

L'accès à la profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle est régi par le Règlement sur le permis et le brevet (Règlement no 4). Le permis d'enseigner est donné à tout candidat et à toute candidate qui, après une 13^e année d'études ou l'équivalent, a terminé avec succès, dans un établissement d'enseignement reconnu, un programme approuvé de formation. Après deux années de probation, un brevet est délivré.

Vraisemblablement rendue nécessaire à la suite des difficultés importantes de recrutement de candidates et de candidats à l'enseignement professionnel, l'Instruction relative à l'autorisation d'enseigner (1993) permet à une personne qui ne remplit pas les conditions d'obtention d'un permis ou d'un brevet d'enseignement d'enseigner à la formation professionnelle. Cette personne doit remplir les conditions suivantes :

- posséder une personnalité adaptée à la fonction d'enseignant et d'enseignante et maîtriser la langue d'enseignement;
- être titulaire d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en formation technique, d'un autre diplôme de technicien ou de technicienne, d'un diplôme d'études secondaires professionnelles ou d'un certificat d'école de métiers (ou l'équivalent);

et

- avoir une expérience en entreprise d'au moins trois ans attestée par d'anciens employeurs et une attestation de compétence dans l'exercice du métier ou de la profession, s'il y a lieu.

L'autorisation provisoire est valide pour deux ans. Elle peut être renouvelée pour une période n'excédant pas trois ans, à condition que la personne réussisse un programme approuvé de formation des enseignantes et des enseignants. Le minimum exigé est un certificat en psychopédagogie.

Jusqu'au début des années 90, les exigences minimales de scolarité étaient les mêmes pour toutes les enseignantes et tous les enseignants, qu'ils se destinent à enseigner en formation générale ou en formation professionnelle. Mais, en 1992, «de façon générale, on s'est entendu pour dire que la formation initiale donnée au personnel enseignant n'était plus adéquate⁽¹⁴⁾». Des orientations nouvelles furent d'abord données aux programmes de formation initiale à l'enseignement général, des profils de compétences furent établis par le ministère de l'Éducation pour la formation des futures enseignantes et des futurs enseignants en formation générale et en adaptation scolaire et les stages de formation pratique furent redéfinis. Toutes ces mesures ont trouvé leur aboutissement dans la refonte du Règlement sur l'autorisation d'enseigner (1997), dans lequel on détermine que le brevet d'enseignement est délivré à la personne qui satisfait à la seule condition d'avoir achevé avec succès un programme de formation à l'enseignement. Les nouveaux programmes approuvés de formation initiale à l'enseignement général étant des programmes d'études de quatre ans menant à l'obtention d'un baccalauréat, la même logique a été envisagée pour la formation professionnelle, mais l'échéance a été repoussée jusqu'à maintenant, le temps de mettre en place la nouvelle structure générale de formation des enseignantes et des enseignants.

Pour revenir à la question de la scolarité, on constate par ailleurs qu'un écart s'est installé entre le niveau de scolarité des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel et de ceux du secteur général. Voici la situation telle qu'elle se présentait en 1994-1995.

		Années de scolarité accumulées				
		14 ans et -	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans et +
Personnel enseignant à statut permanent	Formation générale	5,4 %	6,2%	20,7%	23,5%	44,2%
	Formation profes.	21,9%	9,3%	23,2%	16,4%	29,2%
Personnel enseignant à temps partiel	Formation générale	3,9%	2,7%	44,9%	28,6%	19,9%
	Formation profes.	45,8%	11,3%	15,0%	14,5%	13,4%

Source : SIDE

Ces renseignements viennent relativiser l'affirmation contenue dans le rapport du Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle et technique selon laquelle «au moins 40 % du personnel enseignant affecté à la formation professionnelle possède un baccalauréat⁽¹⁵⁾». Cette affirmation s'applique, en fait, au personnel enseignant à statut permanent, qui représente dorénavant moins de 30 p. 100 des enseignantes et des enseignants en formation professionnelle. Bien que nous n'ayons pas eu accès aux mêmes données pour le personnel engagé à taux horaire, nous sommes en droit d'estimer que la scolarité de ce personnel est en moyenne égale, ou moindre, à celle du personnel enseignant à temps partiel.

Cela étant dit, la plupart des enseignantes et des enseignants en formation professionnelle ont effectué des études professionnelles. Ainsi, les participants et les participantes à la recherche de la Fédération des enseignants et des enseignantes de commissions scolaires (FECS-CEQ) ont principalement étudié dans des écoles techniques ou établissements d'enseignement spécialisés (26 p. 100), des cégeps ou des collèges (27,1 p. 100) et de ces universités (40 p. 100). À leur arrivée dans l'enseignement, 23,3 p. 100 de ces enseignantes et de ces enseignants avaient un diplôme lié à un cours de métier et 24,2 p. 100 en avaient un lié à un cours technique; 19,5 p. 100 avaient obtenu un diplôme d'études collégiales technique et 13,9 p. 100 avaient obtenu un baccalauréat autre qu'en enseignement⁽¹⁶⁾.

À la lumière de ces renseignements, il apparaît que les enseignantes et les enseignants en formation professionnelle sont non seulement disposés à poursuivre leur formation à la suite d'une entrée en fonction dans l'enseignement, mais qu'ils le font. Au moment de leur entrée en fonction, seulement 22,4 p. 100 des répondantes et des répondants au sondage de la FECS-CEQ se sont vus reconnaître seize années de scolarité ou plus. Actuellement, 61,8 p. 100 de ceux-ci ont seize années et plus de scolarité reconnue aux fins de rémunération.

2.5 Un rapport particulier avec la spécialité enseignée

Dire, avec les nuances qui s'imposent, que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont acquis leurs compétences fondamentales par la pratique d'un métier davantage que par de longues études nous amène à faire une autre remarque importante, à savoir que ces enseignantes et ces enseignants entretiennent un rapport particulier avec leur discipline.

Le terme de «discipline» ne convient d'ailleurs pas au secteur professionnel, ni non plus celui de «métier», qui est malheureusement dévalorisé dans notre société. Peut-être faudrait-il alors parler de «spécialité», même si ce terme est moins en usage en formation générale avec l'arrivée de la polyvalence et de la bidisciplinarité.

En tout état de cause, les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel se définissent le

plus souvent comme des spécialistes d'un métier qui transmettent leurs compétences à d'autres, ces compétences ayant été acquises autant par la pratique du métier que par une formation scolaire pertinente. Enseigner une discipline en formation générale n'induit pas le même rapport avec la discipline enseignée. Par exemple, enseigner l'histoire n'implique généralement pas que l'on se définisse premièrement comme une historienne ou comme un historien. En formation générale, les enseignantes et les enseignants se disent d'abord et avant tout enseignantes et enseignants. En formation professionnelle, le lien d'identification avec la spécialité professionnelle est généralement plus fort.

On conçoit par ailleurs aisément l'importance que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel accordent, à juste titre, à la mise à jour de leurs compétences dans leur spécialité professionnelle. Nous reviendrons plus loin sur cette question importante, autant pour les enseignantes et les enseignants que pour les futures diplômées et les futurs diplômés. Notons pour le moment que cette préoccupation peut être considérée comme une caractéristique du milieu de l'enseignement professionnel.

Par ailleurs, le regroupement des programmes d'études en 20 secteurs d'enseignement et la division de ceux-ci en 29 spécialités de formation professionnelle «considérées comme mutuellement exclusives» pour l'application des conventions collectives posent un ensemble de contraintes à la formation à l'enseignement professionnel. Le Comité est inquiet de cette situation qui incite à une formation à l'enseignement professionnel dans des secteurs multiples et méticuleusement définis.

Les politiques d'embauche des commissions scolaires traduisent bien les effets pervers de cette définition serrée des secteurs. On y privilégie l'embauche d'enseignantes et d'enseignants à taux horaire. Ce statut d'employé ou d'employée précaire les invite bien peu à s'investir dans un plan de formation à l'enseignement et dans la mise à jour de leurs compétences techniques.

Aux yeux du Comité, cette situation constitue une invitation à examiner la possibilité de lever certaines barrières organisationnelles, notamment en établissant des passerelles vers les «sous-spécialités» d'une fonction de travail donnée ou vers des spécialités apparentées, ou encore en privilégiant la transférabilité de modules de formation professionnelle communs à différents programmes (ex. : communication, recherche d'emploi, intégration au marché du travail, premiers soins, santé et sécurité au travail, gestion, éthique professionnelle, etc.). Pour ce qui est de la possibilité d'une polyvalence interordres dans les programmes de formation à l'enseignement professionnel, le Comité estime que la formation à l'acte d'enseigner doit d'abord être acquise avant de l'envisager.

2.6 Un recrutement rendu difficile

Sans avoir de données précises sur ce sujet, les renseignements qu'a pu avoir le Comité sur les problèmes qui existent dans le secteur professionnel l'incitent à mentionner, pour l'utilité de son propos, que le recrutement des ressources nécessaires dans ce secteur n'est pas toujours facile dans la

conjoncture actuelle.

En effet, il n'est pas évident d'amener à l'enseignement des personnes qui, le plus souvent, gagnent très bien leur vie dans leur métier, d'autant plus que ces personnes sont généralement compétentes dans l'exercice de cette profession.

Tout ce que nous avons mentionné au sujet de la précarité de l'emploi et de la lourdeur de la tâche, sans oublier les défis posés par un effectif hétérogène et la révision continue des programmes d'études, est évidemment considéré par les candidates et les candidats potentiels à l'enseignement.

S'ajoutent à ces inconvénients les aléas causés par un effectif dont le nombre peut varier considérablement selon les années, suivant les mouvements économiques et les besoins sectoriels de main-d'oeuvre. Lorsque le taux de placement a été moyen une année, il y a de fortes chances que l'effectif scolaire diminue l'année suivante. C'est pourquoi les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel sont soumis plus que les autres aux variations de l'effectif.

Incidentement, puisqu'il est prévu de multiplier globalement par quatre le nombre d'élèves en formation professionnelle à l'intérieur de la réforme en éducation, cette question du recrutement devient d'autant plus préoccupante.

Déjà, pour certains programmes, il est très difficile de trouver les ressources enseignantes nécessaires. Un exemple est celui du domaine de l'affûtage dans une usine de sciage, métier où il y a une pénurie de main-d'oeuvre; comment convaincre un professionnel ou une professionnelle exerçant ce métier, qui gagne un très bon salaire, de devenir un enseignant qui gagnera nettement moins qu'en usine et qui aura, par surcroît, un statut précaire?

À ce sujet, dans son *Exposé de la situation*, la Commission des États généraux sur l'éducation avait clairement signalé qu'«il faut reconstituer une équipe permanente d'enseignants dans ce secteur de formation professionnelle et technique^a, de façon à développer une expertise locale, tant pour la conception des programmes et la révision des pratiques pédagogiques que pour établir de nouvelles relations avec le monde du travail⁽¹⁷⁾». Le Comité fait sienne cette préoccupation.

En toute cohérence avec ces remarques préliminaires, le Comité a tenu compte de cette situation particulière des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel dans ses réflexions sur la formation souhaitable pour ces derniers, notamment en veillant à ne pas accentuer trop considérablement le problème du recrutement dans ce secteur par des exigences qui, s'ajoutant à des conditions déjà plus ou moins avantageuses, pourraient être considérées comme trop lourdes par les candidates et les candidats à l'enseignement.

Ainsi, on aurait pu imaginer que le modèle idéal de formation à l'enseignement professionnel serait tout simplement le même que celui de la formation à l'enseignement général : la candidate et le candidat passeraient par toutes les étapes de formation des enseignantes et des enseignants avant de

prendre la responsabilité d'un groupe d'élèves. Selon ce modèle, le programme d'études en enseignement professionnel menant à l'obtention d'un baccalauréat aurait été l'exigence posée pour obtenir le brevet d'enseignement. Dans les faits, ainsi que nous venons de le montrer plus haut, un tel modèle ne serait pas approprié, d'abord parce qu'inutilement rigide et uniforme et, surtout, parce qu'il ne tiendrait pas compte des caractéristiques particulières des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle.

Le Comité, en tout réalisme, considère qu'il faut avant tout multiplier les moyens pour permettre à une personne qui débute dans l'enseignement professionnel, après un séjour plus ou moins long sur le marché du travail, d'acquérir les compétences théoriques et pratiques liées à la profession d'enseigner.

Le Comité considère en effet qu'il ne suffit pas de savoir pratiquer un métier avec compétence pour être une bonne enseignante ou un bon enseignant. Entre autres choses, pour apprendre à un groupe d'élèves à exercer correctement un métier ou une profession, il est plus qu'utile de maîtriser la langue d'enseignement et de communiquer efficacement, de savoir organiser son enseignement, d'être en mesure d'évaluer la progression des apprentissages, de tenir ses connaissances à jour, de préparer et de superviser les stages des élèves, d'accompagner ceux et celles qui viennent de régions éloignées, etc. Nous reviendrons plus loin sur les compétences qu'il serait souhaitable de voir chez les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel.

*

* *

Avant de proposer un modèle pour la formation à l'enseignement dans le secteur professionnel, le Comité a cru nécessaire de rappeler quelles ont été, dans le passé, les conditions d'engagement des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel dans les nouvelles «polyvalentes». Il a cru également nécessaire de souligner la précarité des emplois dans ce secteur d'études et le fait que la **tâche éducative y est particulièrement lourde**. Le Comité estime, en outre, qu'il faut tenir compte du fait que les compétences acquises par ces enseignantes et ces enseignants l'ont été par la pratique d'un métier davantage que par de longues études, et qu'ils entretiennent un rapport particulièrement étroit avec leur «**spécialité**». Enfin, le Comité croit qu'il faut être conscient du fait que le recrutement d'enseignantes et d'enseignants dans le secteur professionnel est devenu un problème.

Toutes ces caractéristiques du personnel enseignant en formation professionnelle sont à prendre en considération pour la conception d'un dispositif de formation à l'enseignement adapté à ses besoins et attentes, tout comme on doit tenir compte, dans cette formation, de la réalité actuelle de la formation professionnelle dont nous avons traité au premier chapitre.

En même temps, il apparaît clairement au Comité que nombre des compétences nécessaires pour

l'enseignement en formation professionnelle sont essentiellement les mêmes que pour tout enseignement.

Le troisième élément à considérer, avant de proposer un modèle de formation à l'enseignement dans le secteur professionnel, est le portrait de la formation qui est actuellement offerte aux enseignantes et aux enseignants de ce secteur. C'est ce à quoi nous nous attachons maintenant.

3 LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU SECTEUR PROFESSIONNEL

Dans le présent chapitre, le portrait de la situation actuelle de la formation offerte aux enseignantes et aux enseignants du secteur professionnel sera tracé à grands traits et, compte tenu de cette situation, il sera précisé à quels besoins particuliers devrait répondre une structure de formation à l'enseignement adaptée aux besoins et aux attentes des enseignantes et des enseignants de ce secteur; nous prendrons également en considération, en dressant la liste de ces besoins, les caractéristiques propres à ce personnel enseignant et la réalité actuelle de la formation professionnelle, deux sujets dont nous avons traité au premier et au deuxième chapitre.

Dans un premier temps, nous constaterons que l'offre de formation en enseignement professionnel est à la baisse et que nous pouvons observer les symptômes d'une formation dont la pertinence doit être mieux assurée; nous observerons que le modèle actuel est d'abord conçu pour d'autres groupes de professionnels et de professionnelles de l'enseignement et nous soulignerons encore une fois que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel constituent une clientèle aux besoins variés et dont la disponibilité extraprofessionnelle est restreinte.

Dans un second temps, nous recenserons les principaux besoins de formation du personnel enseignant du secteur professionnel au regard de la situation générale de l'enseignement dans ce secteur. Nous soulignerons que cette formation s'inscrit dans un continuum professionnel. Nous rappellerons ensuite que ces spécialistes ont à s'ajuster à un métier en évolution constante. Nous remarquerons aussi que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel doivent composer avec de nouveaux programmes d'études et une nouvelle répartition territoriale de l'offre de formation et qu'ils doivent privilégier une diversité d'approches pédagogiques.

3.1 La situation actuelle de la formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel

3.1.1 Une offre de formation à la baisse

En l'absence d'orientations clairement définies et partagées en matière de formation à l'enseignement

professionnel, et à la suite d'une baisse importante des inscriptions, certaines composantes de l'Université du Québec ont suspendu les inscriptions aux programmes de formation à l'enseignement professionnel. C'est le cas de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec à Hull. Actuellement, cinq universités offrent un programme d'études menant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement professionnel et seulement 537 étudiantes et étudiants y sont inscrits. Au cours des dernières années, un dangereux vide s'est ainsi créé en matière d'expertise universitaire dans le domaine de l'enseignement et de la recherche en formation professionnelle. Les observations du Comité l'amènent à considérer que ce vide n'a pas été comblé.

Nous présentons ci-dessous le tableau général de la situation de la formation à l'enseignement professionnel.

**Inscriptions dans les programmes de formation à l'enseignement professionnel
(trimestre de l'automne 1997)**

UNIVERSITÉS ET PERSONNES-RESSOURCES	baccalauréat et nombre d'inscriptions	certificat et nombre d'inscriptions
Université de Sherbrooke : M. Ettayebi Moussadak (données de 1996)	enseignement au secondaire et au collégial : 127 (294/ année)	enseignement au secondaire : 283 (715/ année)
Université du Québec à Trois- Rivières : M. Mark St-Louis	N/A	enseignement au secondaire : 100
Université du Québec à Montréal : M. Pierre Goyer	enseignement au secondaire et au collégial : 320 (ancien : 40)	enseignement au secondaire : 50
Université du Québec en Abitibi- Témiscamingue : M. Réal Bergeron Université de Montréal : M. Jean-Pierre Proulx	N/A	N/A
Université McGill : M. John Gardwell	enseignement au secondaire A- 23; B- 5	N/A
Université du Québec à Hull : M. Albert Boulet	N/A	enseignement au secondaire; on n'y accepte plus de nouvelles inscriptions.
Université Laval : M. Jean Plante	enseignement au secondaire et au collégial : 11	enseignement au secondaire : 124

Université du Québec à Chicoutimi : M. Louis-Philippe Boucher	enseignement au secondaire : 51	enseignement au secondaire : 55
Université du Québec à Rimouski : M ^{me} Thérèse Morin	N/A	enseignement au secondaire : 147

Note : L'Université McGill offre deux types de programmes d'études menant à l'obtention d'un baccalauréat en formation à l'enseignement professionnel. Le type A est un programme d'études de 90 unités qui prépare à enseigner uniquement à l'enseignement professionnel. Le type B est un programme d'études de 120 unités qui prépare à enseigner à l'enseignement professionnel **et dans** une discipline de formation générale.

En 1986, dans la foulée du plan d'action pour la revalorisation de la formation professionnelle, le ministère de l'Éducation avait mis sur pied des mesures de perfectionnement à l'intention des enseignantes et des enseignants en formation professionnelle. Année après année, les restrictions budgétaires semblent bien avoir eu raison de ces mesures. On peut aussi se demander si les moyens retenus pour organiser cette formation faisaient suffisamment appel à la responsabilité des personnes visées. À titre d'exemple, on peut se rappeler que le ministère de l'Éducation a préparé une session d'initiation à l'enseignement professionnel pour les personnes nouvellement engagées; il a assuré l'animation de celle-ci pendant quelques années, puis il s'est retiré de ce champ d'activité; il a fait de même pour les activités de stage en entreprise. Les commissions scolaires n'ont pas nécessairement pris le relais.

Une telle situation générale compromet sérieusement le renouvellement des effectifs à une étape où les quelques enseignantes et enseignants permanents qui sont en fonction s'appêtent à prendre leur retraite. Elle ne permet pas non plus l'accompagnement des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants au moment où les efforts pour accroître les inscriptions en enseignement professionnel produisent des résultats. Nous l'avons signalé, c'est l'ensemble de la relance qui est actuellement compromis.

3.1.2 Les symptômes observables d'une formation dont la pertinence doit être affirmée

La situation générale que nous venons de décrire nous semble symptomatique d'une formation dont la pertinence doit être affirmée.

L'érosion des effectifs dans les universités, l'état de survivance des programmes actuellement offerts pour l'enseignement en formation professionnelle, la disparité de ces programmes, tout cela semble indiquer que ceux-ci ne répondent pas de façon appropriée aux besoins actuels.

Il faut dire que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel n'ont pas toujours la disponibilité nécessaire pour s'inscrire dans ces programmes et que, dans un contexte de tolérance et

de souplesse lié, notamment, aux difficultés de recrutement, ils ne sont pas tenus à détenir un certificat, et seulement après un certain temps après avoir débuté dans l'enseignement.

En fait, on peut parler d'un cercle vicieux. La formation professionnelle a été plus ou moins valorisée, les conditions d'accès à l'enseignement professionnel sont peu élevées, les universités ne se préoccupent pas beaucoup de ce secteur, peu d'enseignantes et d'enseignants du secteur professionnel s'inscrivent dans les rares programmes offerts, l'organisation de la formation en souffre, lorsqu'ils existent, les services adaptés aux besoins particuliers de l'effectif sont restreints, la recherche en souffre, l'expertise universitaire diminue et, avec la retraite des rares spécialistes universitaires en sciences de l'éducation qui se consacrent à la formation professionnelle, cette expertise sera bientôt encore moindre.

Il y a lieu d'ajouter que la formation offerte est souvent l'objet de critiques de la part de celles et de ceux qui la reçoivent, notamment à l'intérieur du programme d'études menant à l'obtention du certificat conduisant au permis d'enseigner.

L'une des raisons qui explique cet état de chose est que la formation offerte aux enseignantes et aux enseignants du secteur professionnel n'a pas été conçue précisément pour répondre à leurs besoins particuliers.

3.1.3 Un modèle conçu pour d'autres groupes de professionnelles et de professionnels de l'enseignement

Le Comité n'a pas fait une enquête rigoureuse sur la satisfaction des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel à la suite de la formation psychopédagogique qu'ils ont reçue dans les différentes universités; néanmoins, à partir des informations qui lui ont été fournies, la perception du Comité est que le modèle général actuellement proposé par les universités soulève de sérieuses interrogations.

La principale critique que l'on fait de ces programmes est qu'ils sont en quelque sorte des copies des programmes conçus pour les enseignantes et les enseignants de la formation générale. Or, nous l'avons bien vu, non seulement le contexte de la formation professionnelle est particulier, non seulement l'effectif de ce secteur d'études est lui aussi particulier mais, surtout, le personnel enseignant en formation professionnelle a ses caractéristiques propres. Les programmes qui s'adressent à ce personnel devraient être conçus expressément pour lui, pour répondre à ses besoins particuliers, en tenant compte de sa situation, également particulière.

Le COFPE estime qu'un redressement significatif s'impose. Le dispositif de formation qu'il propose de mettre en place devra s'adresser de façon particulière aux enseignantes et aux enseignants de la formation professionnelle et, même lorsque ses objectifs seront semblables à ceux du secteur général, ils devront être déterminés selon les approches qui conviennent à l'effectif ainsi visé.

Il faut ajouter que la mise en place d'un tel dispositif doit essentiellement viser à permettre aux enseignantes et aux enseignants du secteur professionnel d'avoir toutes les compétences voulues pour les aider dans leur travail d'enseignement; en bout de piste, ce sont les élèves et la société québécoise dans son ensemble qui en bénéficieront.

3.1.4 Un effectif enseignant aux besoins variés et dont la disponibilité est restreinte

Bien que l'on ait déjà abordé ces deux thèmes, à quelques occasions, le Comité tient à souligner avec insistance que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel «arrivent» dans l'enseignement avec un bagage d'expériences et de connaissances, surtout dans leur spécialité professionnelle (mais non exclusivement). Le plus souvent, ces personnes s'inscrivent à un programme universitaire de formation des enseignantes et des enseignants après une expérience d'enseignement et de travail, souvent ponctuée de formations brèves, acquises parfois de façon autodidacte. C'est là une réalité dont on ne peut faire abstraction.

C'est pourquoi il importe, dans toute la mesure du possible, de répondre de façon appropriée à cette variété de besoins et, au point de départ, de reconnaître à chacun et à chacune ce qu'il ou elle sait et ce qu'il ou elle sait faire.

Il faut également considérer que ces personnes ont une disponibilité extraprofessionnelle restreinte, principalement en raison du fait qu'elles sont en situation d'enseignement lorsqu'elles entreprennent leur formation à l'enseignement. Nous y reviendrons car il s'agit là d'un facteur très important pour la mise en place d'une structure de formation réaliste.

3.2 Les principaux besoins de formation au regard de la situation générale de l'enseignement dans le secteur professionnel

3.2.1 Une formation qui s'inscrit dans un continuum professionnel

Nous venons de dire que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont non seulement des compétences qui leur viennent de leur formation professionnelle et technique et de leur expérience de travail mais, en outre, qu'ils ont souvent une expérience de l'enseignement, parfois substantielle.

La formation à l'enseignement pour ces personnes doit, par conséquent, s'inscrire dans la logique d'un **continuum professionnel** puisque tel est bien le cas.

C'est pourquoi le Comité invite les partenaires du milieu universitaire, du milieu scolaire et du monde du travail à penser la formation à l'enseignement professionnel comme un «plan personnalisé de formation». À cet égard, le programme d'études en enseignement professionnel menant à l'obtention d'un baccalauréat mis en oeuvre à l'Université de Sherbrooke peut être une source

d'inspiration. Comme nous venons de le dire, les personnes appelées à enseigner en formation professionnelle ont des cheminements professionnels et scolaires très variés. Il faut préciser que, pour certaines de ces personnes, s'inscrire à un programme d'études universitaires représentera tout un défi!

Ce défi n'est pas insurmontable si l'on fait preuve de souplesse et si l'on offre des mesures d'aide appropriées aux enseignantes et aux enseignants visés. Il apparaît en effet clairement au Comité qu'il faut, dans ce cas, renoncer à fixer un parcours universel par lequel toutes les étudiantes et tous les étudiants devraient passer. Il faut plutôt tirer le plus grand profit possible de l'expérience de ces personnes.

De fait, la très grande majorité des débutantes et des débutants dans la profession ont une expérience du marché du travail. Celle-ci doit être prise en considération et servir d'appui à la formation à l'enseignement. L'insertion dans la profession d'enseignante et d'enseignant sera grandement facilitée si les premiers moments de la formation à l'enseignement sont axés sur l'application des compétences acquises à l'enseignement.

Par ailleurs, les compétences dans une spécialité professionnelle ne sont pas acquises une fois pour toutes. Elles ont donc besoin d'être mises à jour périodiquement. C'est là un des besoins de formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel dont nous parlerons maintenant.

3.2.2 Des métiers en évolution

En 1991, selon un sondage effectué par le ministère de l'Éducation⁽¹⁸⁾, les trois quart du personnel enseignant du secteur professionnel au secondaire avait un minimum de trois ans d'expérience en entreprise. Quatre ans plus tard, en 1995, ils et elles étaient plus de 82 p. 100 à posséder trois années ou plus d'exercice du métier ou de la profession. L'importance d'une expérience en entreprise est d'ailleurs confirmée par les enseignantes et les enseignants en exercice qui affirment, d'une manière fortement majoritaire (96,4 p. 100), que l'expérience acquise en entreprise est utile à leur enseignement⁽¹⁹⁾.

Malgré tout, retourner en entreprise en cours d'emploi n'est pas une pratique fortement ancrée dans les moeurs des enseignantes et des enseignants. Bien qu'ils reconnaissent les mérites des stages en entreprise, seulement 21,2 p. 100 des répondantes et des répondants au sondage de la Fédération des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires (FEECS) cité précédemment ont fait au moins un stage au cours des trois années précédant la tenue de l'enquête. Cela est en partie compensé par le fait que plus de 22 p. 100 des personnes ont déclaré exercer, en plus de l'enseignement, un autre métier rémunéré. Il ne faut pas négliger non plus l'autodidactisme et la formation continue sous différentes formes, que des unités y soient ou non attribuées; le perfectionnement lié aux révisions des programmes d'études est également à considérer. En tout état de cause, pour de nombreuses personnes, l'expérience pratique demeure essentiellement acquise avant l'entrée dans la profession d'enseignante et d'enseignant et la mise à jour des compétences dans le métier enseigné n'est pas

nécessairement assurée. Or, on imagine mal qu'une personne professionnellement responsable d'une formation dans un métier enseigne des techniques qui n'ont que plus ou moins cours sur le marché du travail, cela parce que cette personne n'a pas su profiter des occasions qui lui étaient offertes pour mettre à jour son enseignement et ses compétences en fonction de la réalité du travail dans le métier enseigné.

Aux yeux du Comité, considérant l'évolution du marché du travail et l'avancée rapide des technologies ces dernières années, et compte tenu des stages en milieu de travail à organiser pour les élèves, il devient important pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel de se mettre à jour dans le métier qu'ils enseignent et, pour ce faire, on doit leur donner la possibilité d'effectuer des stages en entreprise.

Outre que la mise à jour dans le métier enseigné permet d'assurer une formation professionnelle de qualité qui répond, avec toute la pertinence nécessaire, aux exigences du marché du travail, celle-ci facilitera l'organisation de la formation avec alternance travail-études, elle consolidera l'expertise départementale et locale en formation professionnelle et, cela est important, elle assurera la nécessaire crédibilité des enseignantes et des enseignants auprès des élèves.

Par ailleurs, la responsabilité de «prendre des mesures appropriées qui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle» est inscrite à l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique. Par cette disposition, le législateur a voulu donner une indication claire qu'il revient à toute enseignante et à tout enseignant de se mettre à jour et d'enrichir sa pratique professionnelle.

Pour toutes ces raisons, le Comité estime que les programmes de formation à l'enseignement professionnel devraient comprendre des stages de perfectionnement technique en entreprise. Ils devraient aussi amener les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle à consolider leur motivation relative à la nécessité de poursuivre leur formation professionnelle tout au long de leur carrière. Bref, le Comité propose que la mise à jour des connaissances et des compétences dans la spécialité professionnelle constitue une partie intégrante du dispositif de formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel, cela dès que la formation psychopédagogique de base est acquise.

3.2.3 De nouveaux programmes d'études et une nouvelle répartition territoriale de l'offre de formation

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la relance de la formation professionnelle a eu pour effet la révision de l'ensemble des programmes d'études, ces révisions étant suivies très rapidement des mises à jour visant à assurer la pertinence des programmes par rapport aux besoins du marché du travail.

Non seulement le contenu des programmes a été modifié mais, en outre, la forme des programmes a

profondément changé avec l'application de l'approche dite «par compétences».

Pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel, les nouveaux programmes nécessitent, de leur part, une mise à jour de leurs compétences professionnelles, tant en ce qui a trait au métier qu'ils enseignent qu'en ce qui a trait à la planification et à l'organisation de leur enseignement. De façon plus particulière, ils doivent maîtriser de nouvelles méthodes d'évaluation des apprentissages, fondées sur les résultats mesurables et observables que définissent les compétences des programmes d'études. Ils doivent également interpréter les programmes officiels en termes pédagogiques, sans disposer comme autrefois de guides officiels pour les aider dans cette tâche.

Les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont donc à s'adapter à de nouveaux programmes d'études, conçus d'une façon différente de ce qui se faisait dans le passé et faisant justement appel à certaines compétences de base en pédagogie. Cette réalité crée un besoin de formation concret et urgent.

Par ailleurs, l'orientation ministérielle visant à quadrupler le nombre d'élèves en formation professionnelle aura pour effet de faire entrer dans le système un bon nombre de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants en formation professionnelle. À cela s'ajoute la révision de l'offre de formation de façon à mieux répondre aux besoins des régions, ce qui a pour effet de modifier l'offre de formation d'une part et, d'autre part, généralement, de la bonifier.

Le besoin de formation à l'enseignement se définit par la combinaison de tels facteurs; c'est aussi la raison pour laquelle la mise en place d'une structure de formation pour le personnel enseignant du secteur professionnel arriverait à point nommé.

3.2.4 La diversification des modes de formation

Un autre élément important à considérer, pour cerner les besoins de formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel, est la diversification des modes de formation que connaît ce secteur d'études.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, outre l'alternance travail-études et les stages, les écoles-usines et les «écoles-vitrines-technologiques», ainsi que les nouvelles technologies de communication dédiées à l'enseignement, les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont de plus en plus à composer avec la formation à distance, avec des simulateurs informatisés, avec le régime d'apprentissage de la SQDM et avec différents programmes gouvernementaux (DRHC, REXFOR, etc.). À cela s'ajoutent encore les nouvelles méthodes pédagogiques misant sur la réussite, faisant appel à l'évaluation formative, dans lesquelles on tient compte des visuels et des auditifs, sans parler d'autres «approches» didactiques.

L'effectif de la formation professionnelle étant hétérogène, la diversification des modes de formation

dans le secteur professionnel continuera vraisemblablement de se poursuivre pour répondre aux besoins de ce dernier.

Bref, sans traiter plus longuement de ce sujet, le Comité tient à souligner que, autant sinon plus que d'autres, les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont des besoins particuliers et multiples de formation, plus précisément en matière de pédagogie et de stratégies d'enseignement.

La reconnaissance de besoins de formation particuliers pour le personnel enseignant de la région de Montréal constitue un pas dans la direction que souhaite le Comité pour la formation professionnelle. Les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle gagneraient à ce que soit appliqué pour eux le même principe d'une formation particulière pertinente qui leur permettra de relever le défi pédagogique qui leur est posé.

4 LES PRÉMISSSES AUX ORIENTATIONS PROPOSÉES PAR LE COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANTE

En même temps que le COFPE propose la mise en place d'un dispositif de formation à l'enseignement professionnel, il propose également que ce dispositif repose sur un certain nombre de prémisses qu'il juge importantes pour assurer la pertinence de la formation donnée et pour atteindre les objectifs visés. Ces éléments sur lesquels s'appuient les orientations proposées par le Comité en matière de formation à l'enseignement professionnel ont, pour l'essentiel, été énoncés soit par le Conseil supérieur de l'éducation⁽²⁰⁾, soit précédemment par le COFPE⁽²¹⁾. Ces prémisses de base de la formation à l'enseignement sont, essentiellement, la nécessité d'une formation à l'acte d'enseigner, l'inscription de cette formation dans un continuum professionnel et la diversité des modèles dans lesquels une telle formation doit s'incarner.

De façon plus détaillée, ces trois prémisses de la formation à l'enseignement appliquée au secteur professionnel se décomposent de la façon suivante :

1. les compétences de base à maîtriser en enseignement professionnel sont semblables à celles de tout enseignement considéré comme un acte professionnel;
2. notamment pour cette raison, le dispositif de formation pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel doit être assumé par les facultés universitaires de sciences de l'éducation, tout en devant rejoindre les intéressées et les intéressés dans leur milieu propre;
3. les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont des besoins de formation spécifiques, liés en particulier au fait que cette formation arrive après leur entrée en fonction dans l'enseignement;
4. les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont une expérience de travail pertinente et des compétences professionnelles qu'il convient de reconnaître officiellement;

5. la structure de formation pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel se doit d'être souple et de s'incarner dans une diversité de modèles;
6. la structure de formation pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel doit être axée sur le réinvestissement direct, dans la pratique immédiate de l'enseignement, des compétences d'enseignement acquises par la formation.

Par ailleurs, les «principes directeurs» de la formation à l'enseignement applicables aux «compétences attendues» dans les autres secteurs de formation ne sauraient que s'appliquer également pour le secteur professionnel, compte tenu cependant des caractéristiques particulières qui sont celles de ce secteur et outre les priorités de formation que détermine également la situation actuelle et passée en formation professionnelle.

Rappelons que ces principes sont : une solide culture générale, une formation dans laquelle on tient compte du développement personnel, une formation pratique et une formation intégrée. Pour ce qui est du principe relatif à la polyvalence de la formation, toutefois, le Comité estime que, si elle devait s'incarner dans l'enseignement professionnel, cela devrait revêtir une forme originale, compatible avec la nécessité du maintien de compétences élevées dans un métier donné.

Le Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant insiste pour que ces prémisses et principes directeurs soient à la base de toute action qui viserait à réviser et à réorienter la formation à l'enseignement des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel.

Certaines des prémisses que nous venons d'énoncer nous amènent à formuler quelques commentaires; ceux-ci ont trait à la formation à l'acte d'enseigner, à la maîtrise d'oeuvre de cette formation et à l'importance d'être souple dans ses modalités d'application, à la particularité des besoins de formation à l'enseignement dans le secteur professionnel, à la reconnaissance des compétences acquises par les enseignantes et les enseignants de ce secteur ainsi qu'à l'importance du réinvestissement le plus immédiat possible des compétences d'enseignement acquises par ces personnes.

4.1 La nécessité d'une formation relative à l'acte d'enseigner

Pour le COFPE, enseigner est un acte professionnel qui nécessite des compétences de base qu'il faut maîtriser; dire cela est dire en même temps que l'acte d'enseigner doit être distingué de l'acte d'exercer un métier, même si les compétences dans ce métier constituent un préalable nécessaire pour l'enseignement dans le secteur professionnel.

Dans cette perspective, et après réflexion, les membres du Comité en arrivent à la conclusion que les enseignantes et les enseignants de ce secteur exigeant doivent être mieux «outillés» pour faire leur travail d'enseignement, lequel est nettement différent de l'exercice d'un métier, que ce soit en tant qu'ouvrière qualifiée ou ouvrier qualifié, que technicienne ou technicien ou même qu'ingénieure ou ingénieur (puisque tel est de plus en plus souvent le cas).

Ce n'est pas qu'une question de principe; ces enseignantes et ces enseignants ont des caractéristiques individuelles et communes qui nous permettent de déterminer les besoins de formation à l'enseignement auxquels il y a lieu de répondre; ils ont également des attentes qu'il y a lieu de considérer dans la mise en place d'une structure de formation qui leur est destinée. L'instauration d'une telle structure doit être vue comme un moyen d'assurer au personnel enseignant du secteur professionnel la formation exigée pour leur travail d'enseignante et d'enseignant. L'acte d'enseigner nécessite plus que certaines dispositions et de la bonne volonté; il nécessite des compétences précises qui en font un acte professionnel.

Outre la question de principe et la réponse à un besoin ressenti par les premières intéressées et les premiers intéressés, il y a lieu d'ajouter que la relance voulue de la formation professionnelle sera encore mieux assurée à moyen terme par une hausse des exigences pour l'obtention du permis et du brevet d'enseignement.

Redisons-le : puisque l'acte d'enseigner est un acte professionnel, il convient que les personnes appelées à enseigner en formation professionnelle acquièrent l'ensemble des compétences de base permettant d'exercer ce type de travail de façon professionnelle.

Ce sera là également une façon de rapprocher ces enseignantes et ces enseignants de leurs collègues du secteur général, d'instaurer une nouvelle dynamique dans les structures scolaires auxquelles participent des représentantes et des représentants de ces différents secteurs et, aussi, d'élargir les horizons professionnels des enseignantes et des enseignants des différents secteurs.

Enfin, et cela est très souhaitable, une telle mesure pourra contribuer également à reconstituer des équipes plus stables dans les centres de formation professionnelle, ce qui profiterait autant au système scolaire qu'au marché du travail.

4.2 Une maîtrise d'oeuvre de la formation à l'enseignement centrée sur les besoins de l'effectif

Dans les autres provinces canadiennes, des études universitaires en pédagogie sont exigées de celles et de ceux qui exercent la profession d'enseignante ou d'enseignant en formation professionnelle. De plus, à l'exception de la Colombie-Britannique, toutes exigent au moins deux années d'expérience de travail dans le secteur d'activité approprié à l'enseignement donné. Ailleurs, en ce qui a trait aux exigences de formation, on met l'accent soit sur l'expérience dans le métier, soit sur la formation, souvent de type universitaire.

Dans un pays comme l'Allemagne, où le système de formation professionnelle est très développé et où le rapport avec le travail s'inscrit dans une forte tradition, on ne retient pas le principe voulant que tout le personnel enseignant de formation professionnelle ait un diplôme universitaire. L'accent est mis sur le système de «compagnonnage» où un expert ou une experte du métier forme des jeunes directement sur les lieux de travail. D'autres pays utilisent ce système, qui est également utilisé au

Québec en collaboration avec la Société québécoise de la main-d'oeuvre.

En France, l'approche est différente, bien que l'apprentissage en situation réelle de travail y soit de plus en plus utilisé; le modèle de base est en effet que les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle et technique reçoivent leur formation initiale dans les établissements universitaires de formation des maîtres⁽²²⁾.

Pour le Québec, le Comité est d'avis qu'il est nécessaire de rétablir un juste équilibre entre les compétences acquises au moyen d'une formation universitaire relative à l'acte d'enseigner qui soit dûment reconnue, cela avec les compétences acquises et consolidées par une formation professionnelle ou technique et par une expérience pertinente du marché du travail.

Toutefois, confier la maîtrise d'oeuvre de la formation à l'enseignement professionnel aux facultés des sciences de l'éducation ne signifie pas que toutes les activités de formation doivent se passer sur le campus. La prise en considération de la situation des personnes à qui s'adresse la formation nécessite plutôt que l'université se rapproche des centres de formation professionnelle et des personnes. Différentes formules sont possibles à cet égard, y compris une relative délégation de responsabilités le cas échéant; on peut penser, entre autres choses, à une collaboration entre certaines universités, à la formation individualisée à distance, telle la vidéoconférence, et au déplacement de l'université vers les lieux de formation les plus appropriés pour l'effectif visé, notamment les cégeps et les milieux de travail.

Bref, la maîtrise d'oeuvre universitaire de la formation à l'enseignement professionnel devrait s'effectuer dans une perspective de service à la clientèle.

4.3 La spécificité des besoins à prendre en considération et la reconnaissance des compétences acquises

Les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont des besoins de formation particuliers, liés en particulier au fait que cette formation arrive après leur entrée en fonction dans l'enseignement. C'est là, répétons-le, un facteur déterminant pour la conception d'un dispositif de formation qui s'adresse à cet effectif.

Les enseignantes et les enseignants de ce secteur ont également, par le fait même qu'ils sont en situation d'enseignement, une disponibilité extraprofessionnelle moindre; pour certains, cela est d'autant plus vrai qu'ils sont amenés à exercer leur métier à temps partiel en même temps qu'ils enseignent.

Par ailleurs, ainsi que nous l'avons souligné précédemment, ces personnes ont également besoin d'être à jour par rapport au métier qu'ils enseignent.

Ce sont là trois éléments importants pour la conception et l'organisation de la formation à l'enseignement professionnel.

Outre d'autres types de besoins dont nous avons traités précédemment, nous reviendrons plus loin sur les éléments de formation qu'il y aurait lieu d'inclure dans les programmes de formation à l'enseignement.

Retenons pour le moment le principe d'une formation à l'enseignement conçue spécifiquement pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel, dans laquelle on prend en considération les caractéristiques de ce secteur d'études et les besoins du personnel enseignant qui le compose.

Incidentement, les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont une expérience de travail pertinente qu'il convient de reconnaître officiellement. Cette reconnaissance devrait être formalisée globalement dans le dispositif de formation qui sera mis en place, à l'aide d'une reconnaissance officielle des compétences relatives à une discipline acquises par l'exercice d'un métier. En principe, cette reconnaissance devrait s'appliquer sur un plan individuel, notamment lorsque la personne a acquis une certaine expérience de l'enseignement; toutefois, pour faciliter l'administration de ces reconnaissances officielles d'acquis à plus grande échelle, un certain automatisme pourrait être prévu dans la structure de formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel, soit un bloc de 30 «crédits» universitaires pour les compétences dans un métier, lesquelles correspondent, en fait, aux connaissances disciplinaires des autres enseignantes et enseignants. Le terme d'équivalence pourrait également être utilisé pour définir cette mesure, quoique cette notion s'applique surtout à la formation au métier proprement dite et moins à sa consolidation par la pratique effective.

4.4 [Le réinvestissement immédiat de la formation à l'enseignement dans la pratique de l'enseignement](#)

Une telle orientation apparaît importante aux yeux du COFPE pour au moins deux raisons. Premièrement, la mentalité particulière des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel les amène à valoriser une telle approche; c'est que pour eux, la formation est davantage un moyen qu'une fin en soi, davantage centrée sur les résultats que sur le processus. Deuxièmement, ces personnes étant déjà en situation d'enseignement au moment de suivre leur formation à l'enseignement, une telle approche pédagogique semble plus appropriée pour l'intégration rapide des apprentissages et pour le maintien de la motivation nécessaire à la réalisation de ces apprentissages. Cette approche constitue également un exemple concret donné aux enseignantes et aux enseignants de l'adaptation pédagogique qu'il convient d'appliquer au regard des caractéristiques des groupes-classes. Incidentement, cette façon de voir a aussi l'avantage d'amener les universités vers une approche-client qui gagnerait à se développer.

Bref, il serait souhaitable que la formation à l'enseignement des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel puisse être réinvestie rapidement dans la pratique immédiate de l'enseignement.

*

* *

La mise en place du dispositif de formation à l'enseignement pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel que propose le COFPE au prochain chapitre repose sur un certain nombre de prémisses et de principes.

D'entrée de jeu, le Comité estime que les principes directeurs énoncés pour la formation des enseignantes et des enseignants au secteur général valent également pour ceux du secteur professionnel, avec les adaptations que nécessite la situation en formation professionnelle, particulièrement en ce qui a trait à l'application du principe de la polyvalence.

Outre ces principes généraux, le dispositif créé à l'intention des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel devrait être fondé sur un certain nombre de prémisses qui sont, essentiellement, l'acquisition des compétences nécessaires à l'acte d'enseigner au moyen d'une formation appropriée et reconnue, ainsi que la nécessité d'incarner cette formation dans une diversité de modèles marqués du sceau de la souplesse, compte tenu du fait, en particulier, que cette formation s'inscrit ici dans un continuum professionnel et compte tenu du fait, également, que les enseignantes et les enseignants visés sont déjà en situation d'enseignement, cela après avoir acquis une expérience pertinente du marché du travail dans leur spécialité.

C'est pourquoi, en ce qui a trait aux prémisses sur lesquelles la formation à l'enseignement dans le secteur professionnel devrait reposer, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant recommande

1. que la maîtrise d'oeuvre de la formation à l'enseignement dans le secteur professionnel soit confiée aux facultés universitaires de sciences de l'éducation.
2. que la formation à l'enseignement professionnel soit placée sous la responsabilité partagée des universités, des centres de formation professionnelle (et technique le cas échéant) ainsi que du milieu du travail.
3. que les différents partenaires de la formation professionnelle recherchent les aménagements appropriés pour rendre possible et accessible l'acquisition d'une formation universitaire à l'enseignement et l'approfondissement ou la mise à jour des compétences techniques, cette formation devant être rendue possible en cours d'emploi et accessible dans toutes les régions du Québec.

Dans cette perspective, le Comité suggère que l'on analyse de près la possibilité de reconnaître formellement la formation à l'enseignement comme une partie de la tâche éducative de toute

personne appelée à prendre en charge un groupe d'élèves inscrits en formation professionnelle.

5 UN MODÈLE ET DES PISTES D'ACTION POUR LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECTEUR PROFESSIONNEL

Sur la base des prémisses établies précédemment, et à partir de la situation de la formation professionnelle et du personnel enseignant dans ce secteur, le Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant propose que le parcours de la formation à l'enseignement professionnel conduisant à un permis d'enseigner, puis à un brevet, soit composé de trois étapes successives et intégrées : formation liée au premier moment de l'insertion dans la profession, formation qui conduit à un permis d'enseigner une spécialité professionnelle et formation qui mène à l'obtention du brevet général d'enseignement en formation professionnelle.

Chacune des étapes poursuivrait des objectifs propres.

Avec ce modèle on prend en considération le fait que la formation est majoritairement acquise en cours d'emploi et qu'elle s'inscrit dans un continuum professionnel, les compétences relatives à la «matière» enseignée étant acquises en bonne partie; bref, ce modèle repose sur les éléments préalables mentionnés dans les chapitres précédents.

5.1 La formation liée au premier moment de l'insertion dans la profession

Outre ce que le sens commun nous dicte à ce sujet, certaines expériences portées à la connaissance du Comité montrent qu'il y a de nombreux avantages à ce que toute personne qui se destine à enseigner à l'enseignement professionnel suive, dès le départ, **une formation préalable d'une durée de 45 heures, offerte par l'université ou par la commission scolaire, et ce, avant de prendre charge d'un groupe d'élèves et avant de pouvoir obtenir un contrat d'enseignement.** Cette formation préalable de 3 unités viserait notamment à ce que les enseignantes et les enseignants connaissent bien les documents de base avec lesquels ils ont à travailler : programmes d'études organisés par modules, guides d'évaluation, guides d'organisation matérielle s'il y a lieu, guides pédagogiques (le cas échéant), analyse de la situation de travail, etc. Une telle exigence liée à l'obtention d'un premier contrat d'enseignement serait posée à la fois aux candidates et aux candidats engagés à temps plein ou à temps partiel et à ceux engagés à taux horaire.

Pour les personnes qui acceptent un contrat d'enseignement à temps plein ou à temps partiel (un tiers et plus d'une tâche complète), et idéalement pour le personnel enseignant à taux horaire, **la signature du contrat devrait s'accompagner de la preuve de l'inscription à un programme court de deux cours supplémentaires de 3 unités. Ces deux cours s'ajouteraient à la formation préalable de 45 heures précédant la signature du contrat; dans la mesure du possible, cette**

formation précéderait la prise en charge d'un groupe d'élèves. Ces deux cours supplémentaires viseraient plus particulièrement l'acquisition de compétences psychopédagogiques et didactiques. Ils seraient suivis aussitôt que possible après l'entrée en fonction dans la profession enseignante, au moins au cours de la première année d'enseignement. L'organisation de cette formation comprendrait un mode d'accompagnement de la nouvelle enseignante ou du nouvel enseignant par un conseiller ou une conseillère qui a une longue expérience de l'enseignement professionnel. On y privilégierait par ailleurs une démarche de réflexion sur la pratique de l'enseignement.

5.2 La formation qui conduit à un permis d'enseigner une spécialité professionnelle

Après la réussite du programme d'insertion professionnelle, condition rattachée au premier contrat d'enseignement dans le secteur professionnel, l'enseignante ou l'enseignant disposerait d'une période maximale de **trois ans pour terminer une formation de 30 unités conduisant au certificat à l'enseignement professionnel avec mention de la spécialisation professionnelle. Le certificat à l'enseignement professionnel permettrait à la personne d'obtenir un permis d'enseigner le ou éventuellement les programmes de formation professionnelle mentionnés.**

À ce sujet, **l'expérience acquise sur le marché du travail dans un métier, combinée à une formation professionnelle appropriée, donnerait lieu à une reconnaissance d'acquis équivalent à 30 unités universitaires, une fois les candidates et les candidats admis et inscrits au certificat.** Cette reconnaissance officielle apparaît justifiée dans la mesure où elle correspond aux compétences requises dans la discipline enseignée. Compte tenu de l'expertise exigée de la part de ces personnes dans leur métier pour l'obtention d'un contrat d'enseignement, cette reconnaissance de compétences acquises d'une valeur de 30 unités se compare avantageusement aux exigences posées aux enseignantes et aux enseignants du secteur général dans leur discipline d'enseignement. Comme nous l'indiquions précédemment, le Comité suggère un mode de reconnaissance standardisé, un tel automatisme réduisant la lourdeur généralement associée au processus de reconnaissance des compétences acquises; toutefois, si une candidate ou un candidat souhaitait faire reconnaître l'intégralité de ses compétences relatives à une discipline, une telle option devrait lui être offerte; dans ce cas, une collaboration des universités avec les centres de formation professionnelle serait opportune.

Le programme d'études menant à l'obtention du certificat à l'enseignement professionnel (30 unités) **inclurait les 9 crédits du programme court d'insertion professionnelle.** Il viserait principalement la maîtrise de compétences psychopédagogiques adaptées aux différents types d'élèves inscrits en formation professionnelle. Il comprendrait au moins un stage en milieu de travail. Une mise à niveau en langue d'enseignement pourrait être requise en addition à cette formation pédagogique.

5.3 La formation qui mène à l'obtention du brevet général d'enseignement en formation professionnelle

La consolidation, l'approfondissement et la diversification des compétences dans l'enseignement et

la mise à jour des compétences dans la spécialité seraient les rôles principaux du programme d'études menant à l'obtention d'un baccalauréat à l'enseignement professionnel et conduisant ensuite au brevet à l'enseignement professionnel.

Le programme d'études menant à l'obtention du baccalauréat serait au total de 90 unités, soit 30 unités ajoutées aux 30 du programme menant à l'obtention d'un certificat et aux 30 accordées en équivalence pour les compétences «disciplinaires» ou de spécialisation (qui renvoient ici aux compétences liées à l'exercice d'un métier).

Cette orientation du Comité a été adoptée après mûre réflexion. Elle se veut empreinte de réalisme, compte tenu du fait que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel sont déjà en situation d'enseignement au moment de parfaire leurs compétences pédagogiques, compte tenu également des difficultés de recrutement de ce personnel enseignant et, compte tenu enfin des nombreux autres défis que ces personnes ont à relever dans le cadre de la revalorisation de la formation professionnelle.

A contrario, l'argumentation en faveur d'un programme d'études de 120 unités menant à l'obtention d'un baccalauréat repose sur le principe que la durée de formation à l'enseignement devrait être identique pour toute enseignante et tout enseignant, quel que soit son secteur d'appartenance. Une telle durée de formation permettrait par ailleurs d'atteindre davantage d'objectifs et d'assurer à un degré supérieur la maîtrise des compétences attendues. Cette comparabilité des programmes d'études en enseignement assurerait aux enseignantes et aux enseignants du secteur professionnel une reconnaissance pleine et entière de leur profession par leurs collègues et par le milieu de l'éducation en général. En outre, l'accessibilité aux études de deuxième et de troisième cycle serait facilitée pour les étudiantes et les étudiants en enseignement professionnel. Enfin, les universités pourraient consacrer davantage de ressources humaines et autres pour la formation en enseignement professionnel.

Toutefois, malgré le bien-fondé de ces arguments, pour une durée standard de la formation à l'enseignement, on doit nécessairement tenir compte du fait que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel sont déjà en situation concrète d'enseignement dès leur entrée en fonction et que leur tâche est lourde et exigeante; de ce fait, ces personnes ne sont pas en mesure de consacrer beaucoup de temps à de longues études. De plus, ces enseignantes et ces enseignants doivent régulièrement mettre à jour leurs compétences techniques pour suivre l'évolution du marché du travail, ce qui engage une part importante de leur formation continue. Par ailleurs, la majorité de ces personnes ont un statut précaire, ce qui ne leur permet pas de planifier leur carrière à long terme dans l'enseignement. D'autres, engagées à taux horaire, poursuivent en sus des activités professionnelles en dehors de l'enseignement.

Il faut également tenir compte du problème de recrutement des enseignantes et des enseignants dans le secteur professionnel. Attirer en effet des spécialistes reconnus d'un métier dans l'enseignement devient de plus en plus difficile car, dans bien des cas, l'enseignement d'un métier est devenu moins

avantageux que l'exercice de ce métier.

Il faut également considérer que ce type d'enseignant ou d'enseignante ne possède pas nécessairement les préalables nécessaires à la poursuite d'études universitaires, sans oublier que ces personnes n'ont souvent pas de propension à poursuivre de telles études avancées.

Enfin, si on considère que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel possèdent déjà des compétences assimilables à celles qui sont déjà acquises dans une discipline, en plus du fait qu'ils ont beaucoup moins besoin de formation pratique sous forme de stages puisqu'ils sont en mesure de réinvestir immédiatement leurs apprentissages pédagogiques dans leur enseignement, la formation à l'enseignement qui serait la leur serait somme toute comparable à celle des enseignantes et des enseignants du secteur général, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Dire que la formation à l'enseignement professionnel serait notablement moindre, sur la base de sa comptabilisation en unités acquises à l'université, équivaldrait à ne pas reconnaître la somme des compétences professionnelles déjà acquises par les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel.

Finalement, il faut tenir compte du fait que l'exigence posée actuellement aux enseignants et aux enseignantes de la formation professionnelle est un certificat de 30 unités. Doubler la hauteur de cette exigence serait déjà un rehaussement considérable, l'adhésion du milieu de la formation professionnelle étant par ailleurs importante pour introduire un changement aussi radical. En effet, la mise en place du dispositif proposé exigerait, de la part des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel, notablement plus qu'il leur est demandé actuellement, le but visé étant de les habiliter à relever les défis d'importance qui sont les leurs.

Pour ces raisons, le Comité estime que la formation proprement dite à l'enseignement professionnel devrait être d'une durée équivalant à 60 unités acquises à l'université, en sus de la reconnaissance officielle des compétences acquises qui sont assimilables aux compétences attendues dans la spécialité enseignée (d'une valeur de 30 unités). Tout en étant conscient des avantages liés à une formation standardisée de 120 unités, le Comité estime que l'on doit tenir compte, dans la structure de formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel, de la réalité actuelle de la formation professionnelle, quitte à évoluer par la suite dans la même direction que les autres secteurs d'enseignement s'il y a lieu.

Des aménagements à ce modèle général sont souhaitables pour les personnes qui voudraient poursuivre leurs études en vue d'obtenir une maîtrise, afin de leur permettre d'obtenir les 120 unités exigées pour les enseignantes et les enseignants du secteur général. Outre la poursuite de la formation, la reconnaissance d'acquis individuels pourrait s'appliquer dans ce cas, tout comme elle peut s'appliquer à l'intérieur du programme d'études conduisant à l'obtention du certificat et du baccalauréat, en sus de l'équivalence automatique dont il a déjà été question. Incidemment, le terme de «baccalauréat» pourrait être remplacé par une appellation permettant une comparaison avec les autres formations à l'enseignement.

La question de la durée totale du programme d'études menant à l'obtention d'un baccalauréat ayant été ainsi considérée, les 30 unités de ce programme qui s'ajouteraient aux 30 unités du programme menant au certificat et aux 30 unités provenant de la reconnaissance des acquis, pourraient permettre, au choix de l'étudiante-enseignante ou de l'étudiant-enseignant, de suivre différents profils de formation, selon ce que les universités proposeront en vertu des expertises qui sont les leurs et des besoins auxquels elles souhaitent répondre prioritairement.

Le Comité propose toutefois que, parmi les profils offerts, certains permettent d'acquérir des compétences pédagogiques spécialisées, profils dans lesquels on prendrait en considération les besoins de l'effectif scolaire en formation professionnelle ainsi que la nature propre de la formation professionnelle.

De même, le Comité estime que, quel que soit le profil choisi, des unités devraient être accordés pour la mise à jour des compétences théoriques et techniques dans les métiers ou professions enseignés; de plus, cette mise à jour des compétences techniques dans la spécialité devrait comprendre des apprentissages en situation de travail (stages) dans cette spécialité.

Le Comité adopte cette position en considérant la situation actuelle du secteur professionnel et du personnel enseignant; dans une perspective à plus long terme, le dispositif de formation à l'enseignement professionnel pourrait viser davantage les jeunes possédant un diplôme technique ou universitaire et quelques années d'expérience sur le marché du travail.

5.4 L'instauration d'une culture de formation continue : une nécessité en formation professionnelle

Ainsi que le Comité vient de le dire, il estime que les programmes de formation à l'enseignement professionnel devraient comprendre des stages en entreprise. Cette formation devrait également amener les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle à consolider leur motivation relativement à la nécessité de poursuivre leur formation professionnelle tout au long de leur carrière.

Il importe en effet, dans le secteur professionnel plus qu'ailleurs, d'assurer la pertinence de la formation donnée aux élèves, non seulement pour les préparer de façon satisfaisante à l'exercice de leur métier mais, en outre, pour suivre l'évolution rapide que connaissent actuellement nombre de métiers, notamment avec l'application de nouvelles technologies. Pour cela, il faut que les enseignantes et les enseignants tiennent à jour leur expertise dans leur métier; leur crédibilité auprès des élèves en dépend en bonne partie. C'est là l'un des défis importants de la formation professionnelle : suivre l'évolution du marché du travail.

Le Comité insiste donc pour que cette préoccupation soit officiellement inscrite dans la conception et la mise en oeuvre des programmes de formation à l'enseignement professionnel, notamment au niveau de celui conduisant à l'obtention d'un baccalauréat, mais non exclusivement.

*

* *

Le Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant propose que le modèle de la formation à l'enseignement professionnel soit composé de trois étapes successives et intégrées : formation associée au premier moment de l'insertion dans la profession, formation qui conduit à un permis d'enseigner dans une spécialité professionnelle et formation qui mène à l'obtention du brevet général d'enseignement en formation professionnelle.

Au chapitre suivant, on ajoutera à ce cadre général des propositions relatives aux compétences que cette formation devrait permettre d'acquérir, et aux éléments de contenu à mettre de l'avant à l'occasion de ces apprentissages.

Pour conclure, en ce qui a trait au modèle général de formation à l'enseignement pour le secteur professionnel, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant recommande

- 4. que, premièrement, une formation initiale de 45 heures soit exigée pour toute candidate et tout candidat à l'enseignement professionnel et que, deuxièmement, toute nouvelle enseignante ou tout nouvel enseignant de ce secteur soit tenu de suivre une formation supplémentaire de 6 unités à l'occasion de son insertion dans la profession.**
- 5. que l'accès au permis d'enseigner en formation professionnelle soit lié à l'obtention d'un certificat à la suite d'un programme d'études de 30 unités centré sur des compétences en psychopédagogie.**
- 6. que la conception des programmes menant à l'obtention d'un certificat en enseignement professionnel repose sur le principe général de l'adaptation aux besoins et aux caractéristiques de l'effectif enseignant visé, l'application de ce principe comprenant la reconnaissance officielle des compétences professionnelles acquises et nécessitant par ailleurs le développement d'une expertise universitaire conséquente en matière d'enseignement professionnel.**
- 7. que l'accès au brevet d'enseignement en formation professionnelle soit lié à l'obtention d'un baccalauréat dans un programme d'études de 90 unités.**

6 LES ÉLÉMENTS DE FORMATION À PRÉVOIR DANS LE DISPOSITIF DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU SECTEUR PROFESSIONNEL

Dans ce dernier chapitre, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant propose que la formation à l'enseignement dans le secteur professionnel comprenne l'acquisition de compétences dans un certain nombre de domaines qui lui apparaissent prioritaires ou particulièrement importants.

6.1 La psychopédagogie, la communication et les relations interpersonnelles

Les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel commencent à enseigner sans nécessairement avoir une formation pédagogique préalable. C'est là un trait caractéristique du personnel enseignant de ce secteur. C'est là également le principal besoin à combler par la mise en place d'une structure de formation à l'enseignement professionnel.

Or, l'acte d'enseigner met en œuvre une relation enseignant-élève qui dépasse la démonstration d'un savoir technique. Il nécessite la planification de situations d'apprentissage, l'utilisation de différents moyens pédagogiques (laboratoires, NTIC, exposés, etc.), et le recours à différents moyens d'évaluation afin de suivre l'élève dans sa progression et de dresser un bilan de ses apprentissages.

L'enseignement implique un rapport de médiation. Ce rapport s'effectue en présence d'un groupe d'élèves. Dans ce contexte, pour enseigner efficacement, il faut connaître celles et ceux qui apprennent et leurs modes d'apprentissage, tout comme il faut être habile à gérer une classe dans ses différentes formes. En ce sens, l'étude de la psychologie de l'adolescent et celle de l'adulte devraient constituer un élément important de la formation à l'enseignement professionnel.

En outre, et par voie de conséquence, des compétences en communication sont nécessaires pour enseigner.

Dans cet ordre d'idées, la maîtrise de la langue d'enseignement est importante. Elle est, en fait, nécessaire pour transmettre efficacement un message et pour structurer de façon appropriée la pensée. Déjà, dans les autres programmes de formation à l'enseignement, on exige la maîtrise de la langue d'enseignement parmi les conditions d'admission. Il faut continuer sur cette voie, autant en formation professionnelle qu'ailleurs. En fait, un certain nombre d'indications laissent entrevoir que la maîtrise de la langue nécessite des efforts particuliers en formation professionnelle. Dans cette perspective, il apparaît important que les universités incluent des activités de mise à niveau en langue d'enseignement à l'intérieur de leurs programmes conduisant à l'obtention d'un permis ou d'un brevet d'enseignement à la formation professionnelle.

En plus de la maîtrise de la langue d'enseignement, enseigner aux élèves de la formation professionnelle demande des compétences en relations interpersonnelles particulièrement diversifiées. Nous avons vu en effet, au chapitre un que l'effectif scolaire du secteur professionnel était composé de jeunes et d'adultes, ces derniers constituant les deux tiers de l'effectif à l'échelle provinciale et jusqu'à 80 p. 100 de l'effectif montréalais. Plusieurs de ces élèves sont en discontinuité de formation, ce qui constitue une donnée importante pour la pertinence des choix de stratégies

d'apprentissages et la formation à l'enseignement.

Nous avons également évoqué, précédemment, que cette clientèle avait une mentalité particulière, tournée vers le concert, ce qui avait, là encore, une incidence sur la pédagogie en formation professionnelle.

Par ailleurs, ceux et celles qui enseignent en formation professionnelle sont amenés à transiger avec les employeurs et le milieu du travail, notamment pour l'organisation des programmes d'alternance travail-études ou pour la tenue de stages de formation.

Incidemment, les compétences attendues de la part des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel ont beaucoup de liens de parenté avec les compétences de base définies par le marché du travail. La Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (États-Unis, 1992) et le Conference Board (Canada, 1993) ont respectivement défini un profil de compétences relatif à l'employabilité. Ce sont deux documents qui pourront constituer une source d'inspiration pour la détermination des compétences que l'on s'attend que les enseignantes et les enseignants en formation professionnelle possèdent.

Bref, le Comité rappelle que, dans un premier temps, le programme d'études menant à l'obtention d'un certificat à l'enseignement professionnel (30 unités) devrait viser principalement la maîtrise de compétences en psychopédagogie adaptées aux différentes clientèles inscrites en formation professionnelle. Une mise à niveau en langue d'enseignement pourrait être requise en addition à cette formation pédagogique. Par ailleurs, cette formation comprendrait un stage en milieu de travail.

6.2 La mise à jour des compétences dans la spécialité et l'enseignement dans le secteur général

La mise à jour des connaissances et des compétences dans la spécialité professionnelle doit constituer une partie intégrante de la structure de formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel, cela dès que la formation psychopédagogique de base est acquise. Une première mise à jour pourrait commencer au même moment où l'enseignante ou l'enseignant commence un programme d'études menant au certificat, pour se poursuivre avec le programme d'études menant au baccalauréat. La formation continue poursuivrait ces interventions.

Rappelons également que le Comité verrait d'un bon oeil un certain décroisement des spécialités professionnelles, de telle façon que les enseignantes et les enseignants dans une spécialité donnée puissent éventuellement enseigner dans une spécialité connexe ou apparentée à cette spécialité de base.

6.3 Les compétences reliées à l'organisation, à la supervision et à l'évaluation des apprentissages en situation de travail

Notre analyse de la situation actuelle de la formation professionnelle nous a amené à constater le fait qu'une part de plus en plus importante de cette formation se réalisait en situation réelle de travail en entreprise (stages). Cette situation requiert de la part des enseignantes et enseignants des habiletés à travailler en étroite collaboration avec les milieux de travail et à soutenir adéquatement les élèves dans leurs apprentissages hors des murs de l'école.

En conséquence, en formation professionnelle comme dans d'autres secteurs de formation, les enseignantes et enseignants ont à organiser, superviser et évaluer les apprentissages réalisés en stage. Ces activités requièrent des compétences que les programmes de formation à l'enseignement doivent consolider et structurer.

6.4 Autres éléments de formation souhaitables

Outre les éléments de formation déjà mentionnés, le Comité voudrait, avant de conclure, indiquer d'autres éléments possibles de formation pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel. Ces éléments se dégagent de la situation actuelle de la formation professionnelle et des besoins souvent exprimés par le personnel enseignant de ce secteur d'études. Ils sont énumérés ci-dessous.

- Les apprentissages en situation réelle de travail : planification, organisation, supervision et évaluation; la première recommandation du Comité soulignait la nécessité que cela se fasse, en raison du fait que les programmes de formation à l'enseignement professionnel doivent assurer une juste compréhension du monde du travail en rapide évolution, l'acquisition d'habiletés à travailler en étroite relation avec le marché du travail et à soutenir les élèves dans leur démarche de formation en entreprise et d'intégration du marché du travail.

- L'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'approche dite par compétences et de la reconnaissance des acquis.
- Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).
- L'enseignement à distance

Dans les deux premiers cas, il s'agit de besoins découlant à la fois de la révision des programmes et de la diversification des modes d'apprentissage, en particulier l'utilisation de l'alternance travail-études qui constitue une part importante de la formation en situation réelle de travail. Les nouvelles approches en évaluation font naître également des besoins de formation, cela d'autant plus que la ministre a annoncé que l'école et les centres de formation professionnelle sont appelés à prendre davantage en charge l'évaluation des élèves (moins d'exams du ministère). Ce sont là des besoins concrets auxquels il convient de répondre, à l'intérieur ou non du dispositif de formation à mettre en place.

Quant aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et à l'enseignement à distance, il s'agit de domaines qui sont actuellement en développement accéléré.

Autant pour profiter de ce développement que pour y participer, les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel doivent se renseigner sur ces technologies et se former dans le domaine. En fait, dans le cas des NTIC, on peut même avancer que le rôle de beaucoup d'enseignantes et d'enseignants sera modifié substantiellement par l'arrivée de didacticiels, de simulateurs informatisés et d'autres moyens interactifs d'information. C'est l'avenir proche et tous et toutes devront s'y adapter, y compris les facultés de sciences de l'éducation.

*

* *

À l'intérieur du présent avis, le Comité n'a pas voulu mettre trop d'insistance sur les compétences précises que devraient acquérir les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel. La priorité lui apparaît être la mise en place d'une structure de formation à l'enseignement pour ces personnes, selon une approche souple dans laquelle on tient compte de leurs besoins et de leurs attentes.

Néanmoins, certains éléments de formation ressortent des analyses effectuées à l'occasion de cette réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel. Ce sont la psychopédagogie (dont la gestion de classe), la communication (dont la langue d'enseignement) et les relations interpersonnelles (pour un effectif hétérogène), la mise à jour des compétences dans la spécialité visée, la planification, l'organisation, la supervision et l'évaluation des stages, l'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'approche dite par compétences et la reconnaissance des acquis ainsi que les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) portant sur la formation.

Par conséquent, en ce qui concerne les éléments de la formation à l'enseignement dans le secteur professionnel, le Comité recommande

- 8 que les programmes de formation à l'enseignement professionnel incluent les compétences nécessaires dans la langue d'enseignement parlée et écrite ainsi que l'acquisition des compétences relationnelles nécessaires à l'enseignement.**
- 9 que l'étude de la psychologie de l'adolescent tout autant que celle de l'adulte constituent un des éléments importants de la formation à l'enseignement professionnel.**
- 10 que les programmes de formation à l'enseignement professionnel comprennent des stages de perfectionnement technique en entreprise; par ailleurs, ces programmes devraient amener les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle à consolider leur motivation relativement à la nécessité de poursuivre leur formation professionnelle tout au long de leur carrière.**

Bref, à ce propos, le Comité propose que la mise à jour des connaissances et des compétences dans la spécialité professionnelle constitue une partie intégrante du dispositif de formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel, cela dès que la formation psychopédagogique de base est acquise.

Enfin, le Comité recommande

11 que les programmes de formation à l'enseignement professionnel visent la maîtrise de compétences liées à l'organisation, à la supervision et à l'évaluation des stages en milieu de travail.

CONCLUSION

Les objectifs de la relance de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial sont élevés. On ne peut pas espérer les atteindre sans la participation soutenue des premiers acteurs de la réussite éducative : les enseignantes et les enseignants. Ceux-ci doivent posséder les compétences nécessaires pour relever le défi de la revalorisation de la formation professionnelle.

Déjà, les efforts de revalorisation de la formation professionnelle entrepris depuis quelques années commencent à porter fruit. Ces efforts gagneraient à être complétés par un dispositif adéquat de formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel, cette adéquation passant, notamment, par la prise en compte des besoins propres aux enseignantes et aux enseignants de la formation professionnelle.

En faveur d'une telle évolution dans la profession, il faut également considérer que la situation du personnel enseignant de l'enseignement professionnel n'a pas cessé de se détériorer ces dernières années. À titre d'exemple, plus de 45 p. 100 des enseignantes et des enseignants en formation professionnelle sont actuellement engagés à taux horaire. Pour ce type d'emploi, aucune exigence de formation à l'enseignement n'est posée. S'il est acquis que la majorité des enseignantes et des enseignants en enseignement professionnel ont une expérience de travail pertinente dans un métier ou une profession, leurs compétences en psychopédagogie ne sont pas assurées. Il en est de même pour la mise à jour de leurs compétences techniques.

Le Comité est d'avis que la mise en oeuvre de la relance de la formation professionnelle nécessite la réanimation des programmes universitaires de formation à l'enseignement professionnel et il recommande la mise en place d'un dispositif renouvelé de formation des enseignantes et des enseignants en formation professionnelle aligné sur des orientations ministérielles établies.

Le Comité insiste sur le fait que la complexité de la question ne doit pas être une raison pour

repousser à plus tard le renouvellement qui s'impose à la formation à l'enseignement professionnel.

RÉSUMÉ

LES PRIORITÉS PROPOSÉES PAR LE COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN CE QUI A TRAIT À LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU SECTEUR PROFESSIONNEL

Le Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant propose que le parcours de la formation à l'enseignement professionnel conduisant à un permis d'enseigner, puis à un brevet, soit composé de trois étapes successives et intégrées : formation associée au premier moment de l'insertion dans la profession, formation qui conduit à un permis d'enseigner dans une spécialité professionnelle et formation qui mène à la délivrance du brevet général d'enseignement en formation professionnelle.

En outre, le Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant propose que la révision et la réorientation de la formation à l'enseignement des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel reposent sur les prémisses suivantes :

1. les compétences de base à maîtriser en enseignement professionnel sont semblables à celles que l'on exige pour tout enseignement considéré comme un acte professionnel;
2. notamment pour cette raison, le dispositif de formation pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel doit être assumé par les facultés universitaires de sciences de l'éducation, tout en devant rejoindre les intéressées et les intéressés dans leur milieu propre;
3. les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont des besoins de formation particuliers, liés notamment au fait que cette formation arrive après leur entrée en fonction dans l'enseignement;
4. les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont une expérience de travail pertinente et des compétences professionnelles qu'il convient de reconnaître officiellement;
5. le dispositif de formation pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel se doit d'être souple et de s'incarner dans une diversité de modèles;
6. le dispositif de formation pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel doit être axé sur le réinvestissement direct des compétences d'enseignement.

Par ailleurs, les principes directeurs de la formation à l'enseignement applicables aux compétences attendues dans les autres secteurs de formation ne sauraient que s'appliquer également pour le secteur professionnel, compte tenu cependant des caractéristiques particulières qui sont celles de ce secteur, outre les priorités de formation que détermine également la situation actuelle et passée en formation professionnelle, notamment **la nécessaire mise à jour des connaissances et des**

compétences dans la spécialité professionnelle.

LES RECOMMANDATIONS FAITES À LA MINISTRE POUR CONSOLIDER LA REVALORISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE PAR LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Recommandation 1

Considérant que, pour la formation à l'enseignement dans le secteur professionnel, il est nécessaire d'établir un juste équilibre entre les compétences acquises au moyen d'une formation universitaire à l'acte d'enseigner dûment reconnue d'une part, cela en considérant les compétences acquises et consolidées au moyen d'une formation professionnelle ou technique, suivie d'une expérience pertinente du marché du travail d'autre part;

Considérant que les compétences de base à maîtriser en enseignement professionnel sont semblables à celles de tout enseignement considéré comme un acte professionnel;

Considérant que les principes directeurs de la formation à l'enseignement applicables aux compétences attendues dans les autres secteurs de formation s'appliquent également pour le secteur professionnel;

Considérant que la formation à l'enseignement est une responsabilité des universités,

le Comité recommande **que la maîtrise d'oeuvre de la formation à l'enseignement dans le secteur professionnel soit confiée aux facultés de sciences de l'éducation.**

Recommandation 2

Considérant par ailleurs que le dispositif de formation pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel se doit d'être souple et de s'incarner dans une diversité de modèles;

Considérant que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont des besoins de formation particuliers, liés notamment au fait que cette formation arrive après leur entrée en fonction dans l'enseignement;

Considérant que la prise en considération de la situation des personnes à qui s'adresse la formation nécessite que l'université se rapproche des centres de formation professionnelle et des personnes dans leur milieu propre;

Considérant que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont une expérience de travail pertinente et des compétences professionnelles qu'il convient de reconnaître officiellement;

Considérant que le dispositif de formation pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel doit être axé sur le réinvestissement direct de la formation acquise dans la pratique immédiate de l'enseignement;

Considérant que le fait de confier la maîtrise d'oeuvre de la formation à l'enseignement professionnel aux facultés des sciences de l'éducation ne signifie pas que toutes les activités de formation doivent se passer sur le campus;

Considérant la nécessité d'assurer la pertinence de la formation avec les réalités du marché du travail et de contribuer à la relance d'une formation professionnelle de qualité,

le Comité recommande **que la formation à l'enseignement professionnel soit placée sous la responsabilité partagée des universités, des centres de formation professionnelle (et technique le cas échéant) ainsi que du milieu du travail.**

Les universités devront en effet assumer la responsabilité qui leur est confiée en développant leur expertise en matière de formation professionnelle, en collaboration avec les ressources des milieux de l'éducation et de travail.

Recommandation 3

Pour les mêmes raisons, et dans la logique d'une formation qui s'inscrit dans un continuum professionnel, le Comité recommande **que les différents partenaires de la formation professionnelle recherchent les aménagements pour rendre possible et accessible l'acquisition d'une formation universitaire à l'enseignement et l'approfondissement ou la mise à jour des compétences techniques, cette formation devant être rendue possible en cours d'emploi et accessible dans toutes les régions du Québec.**

Recommandation 4

Considérant la pertinence d'être familiarisé avec les programmes d'études à enseigner et avec les différentes exigences des établissements d'enseignement et du Ministère associées à l'enseignement de ce programme au moment de son insertion dans la profession enseignante;

Considérant l'importance de posséder les compétences psychopédagogiques et didactiques minimales au moment d'entreprendre l'exercice de la profession d'enseignante et d'enseignant,

le Comité recommande **qu'une formation de base de 45 heures soit exigée pour toute candidate et tout candidat à l'enseignement professionnel.**

Le Comité recommande également que toute nouvelle enseignante et tout nouvel enseignant du

secteur professionnel soient tenus de suivre une formation supplémentaire de 6 unités à l'occasion de son insertion dans la profession.

Recommandation 5

Considérant que la maîtrise des compétences psychopédagogiques de base, adaptées aux effectifs de la formation professionnelle, constitue une exigence légitime pour l'obtention d'un permis d'enseigner une spécialité en formation professionnelle, en toute cohérence avec le caractère professionnel de l'acte d'enseigner et dans la perspective de la revalorisation souhaitée de la formation professionnelle,

le Comité recommande **que l'accès au permis d'enseigner en formation professionnelle soit lié à l'obtention d'un certificat dans un programme d'études de 30 unités centré sur des compétences en psychopédagogie.**

Recommandation 6

Considérant que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont des besoins de formation particuliers, liés notamment au fait que cette formation se produit après leur entrée en fonction dans l'enseignement;

Considérant que l'acte d'enseigner met en oeuvre une relation enseignant-élève qui dépasse la démonstration technique;

Considérant que la maîtrise de la langue d'enseignement est nécessaire pour transmettre efficacement un message et pour structurer de façon appropriée la pensée;

Considérant la spécificité et la variété des besoins individuels et collectifs de formation à l'enseignement dans le secteur de la formation professionnelle;

Considérant que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel ont des compétences acquises au moyen de leur formation professionnelle technique et de leurs expériences de travail;

Considérant que le dispositif de formation pour les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel se doit d'être souple et de s'incarner dans une diversité de modèles pour tenir compte de la situation et des besoins de l'effectif visé,

le Comité recommande **que la conception des programmes de certificat en enseignement professionnel repose sur le principe général de l'adaptation aux besoins et aux caractéristiques de l'effectif enseignant directement visé; une telle approche comprend la reconnaissance officielle des compétences professionnelles acquises; elle nécessite par ailleurs le développement d'une expertise universitaire conséquente en matière d'enseignement**

professionnel.

Recommandation 7

Considérant, d'une part, :

que le plan d'action ministériel pour la réforme en éducation et les efforts plus particuliers faits pour la relance et la revalorisation de la formation professionnelle gagneraient à être complétés et consolidés par un dispositif approprié de formation générale, psychopédagogique et technique des enseignantes et des enseignants de ce secteur;

qu'il n'existe pas, au Québec, de structure générale appropriée pour la formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel;

que les dispositions réglementaires régissant l'autorisation d'enseigner en formation professionnelle n'ont pas été revues depuis de nombreuses années et qu'elles apparaissent désuètes dans le contexte actuel de renouvellement et de valorisation de la profession;

qu'il y a lieu de répondre aux attentes et aux besoins de formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel de l'enseignement;

qu'il est de la responsabilité du ministère de l'Éducation d'orienter la formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel de l'enseignement secondaire;

que la formation professionnelle est l'une des clés pour répondre aux besoins du marché du travail actuel dans le contexte de la hausse des exigences relatives aux compétences nécessaires pour satisfaire aux impératifs de la nouvelle économie;

Considérant qu'il y a lieu de fournir aux enseignantes et aux enseignants de ce secteur les moyens leur permettent de passer plus facilement de l'exercice d'un métier à la profession de l'enseignement et de consolider leurs compétences dans cette nouvelle profession, sans oublier la nécessaire mise à jour de celles-ci dans le métier qui est leur spécialité;

Et considérant également :

que, pour la durée de la formation à l'enseignement, on doit nécessairement tenir compte du fait que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel sont déjà en situation concrète d'enseignement dès leur entrée en fonction et que leur tâche étant lourde et exigeante, ils ne sont pas en mesure, de ce fait, de consacrer beaucoup de temps à de longues études;

que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel doivent régulièrement mettre à jour leurs compétences techniques pour suivre l'évolution du marché du travail, ce qui engage une part

importante de leur formation continue;

que, par ailleurs, la majorité de ces personnes ont un statut précaire, ce qui ne leur permet pas de planifier leur carrière à long terme dans l'enseignement;

qu'il faut également tenir compte du problème de recrutement des enseignantes et des enseignants dans le secteur professionnel;

que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel possèdent déjà des compétences assimilables à celles qui sont acquises dans une discipline en plus du fait qu'ils ont moins besoin de formation pratique à l'enseignement sous forme de stages puisqu'ils sont en mesure de réinvestir immédiatement leurs apprentissages pédagogiques dans leur enseignement,

le Comité recommande **que l'accès au brevet d'enseignement en formation professionnelle soit lié à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement professionnel de 90 unités.**

Recommandation 8

Considérant que l'acte d'enseigner met en oeuvre une relation enseignant-élève qui dépasse la démonstration technique;

Considérant que la maîtrise de la langue d'enseignement est nécessaire pour transmettre efficacement un message et pour structurer de façon appropriée la pensée,

le Comité recommande **que les programmes de formation à l'enseignement professionnel incluent les compétences nécessaires dans la langue d'enseignement parlée et écrite ainsi que l'acquisition des compétences relationnelles nécessaires à l'enseignement.**

Recommandation 9

Considérant l'hétérogénéité et les particularités propres à l'effectif scolaire en formation professionnelle, notamment en ce qui a trait à l'âge de ces élèves, le Comité recommande **que l'étude de la psychologie de l'adolescent tout autant que celle de l'adulte constituent des éléments importants de la formation à l'enseignement professionnel.**

Recommandation 10

Considérant, par ailleurs,

qu'il importe, dans le secteur professionnel plus qu'ailleurs, d'assurer la pertinence de la formation donnée aux élèves, non seulement pour les préparer de façon appropriée à l'exercice de leur métier

mais, en outre, pour suivre l'évolution rapide que connaissent actuellement nombre de métiers, notamment avec l'application de nouvelles technologies,

le Comité recommande **que les programmes de formation à l'enseignement professionnel comprennent des stages de perfectionnement technique en entreprise.**

Ces programmes devraient, par ailleurs, amener les enseignantes et les enseignants de la formation professionnelle à consolider leur motivation relativement à la nécessité de poursuivre leur formation professionnelle tout au long de leur carrière.

Recommandation 11

Considérant que les programmes de formation à l'enseignement professionnel doivent assurer une juste compréhension du monde du travail en rapide évolution ainsi que l'acquisition d'habiletés à travailler en étroite relation avec le marché du travail et à soutenir les élèves dans leur démarche de formation en entreprise et d'intégration au marché du travail;

Considérant plus précisément le fait qu'une part de plus en plus importante de la formation professionnelle s'effectue en situation réelle de travail en entreprise,

le Comité recommande **que les programmes de formation à l'enseignement professionnel visent la maîtrise de compétences liées à l'organisation, à la supervision et à l'évaluation des stages en milieu de travail.**

LES SUGGESTIONS ET COMMENTAIRES DU COFPE RELATIVEMENT AU DISPOSITIF DE FORMATION À METTRE EN PLACE

Le Comité suggère au ministère de l'Éducation de veiller à ce que, à l'intérieur des programmes de formation à l'enseignement secondaire, les futures enseignantes et les futurs enseignants soient bien renseignés sur la situation réelle de la formation professionnelle au secondaire et qu'ils aient acquis la capacité de collaborer positivement à l'information scolaire et professionnelle des jeunes.

Le Comité insiste pour que les caractéristiques propres au secteur de la formation professionnelle soient prises en considération pour la conception d'un dispositif adapté de formation des enseignantes et des enseignants en formation professionnelle et pour établir un profil de formation qui réponde avec pertinence aux besoins et aux attentes de ces derniers.

Le Comité suggère par ailleurs au ministère de l'Éducation et à ses partenaires d'analyser de près les possibilités d'effectuer un certain décloisonnement des secteurs d'enseignement professionnel.

Enfin, parmi les éléments à considérer pour la formation à l'enseignement des enseignantes et des

enseignants du secteur professionnel, le Comité propose la psychopédagogie (dont la gestion de classe), la communication (dont la langue d'enseignement) et les relations interpersonnelles (pour un effectif hétérogène), la mise à jour des compétences dans la spécialité visée, la planification, l'organisation, la supervision et l'évaluation des stages, l'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'approche dite par compétences et la reconnaissance des acquis ainsi que les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) portant sur la formation.

LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Présidente **Francine Schoeb**

Membres **André Bellavance**
Directeur
École Louis-Querbes
Commission scolaire de Malartic

Josée Bergeron
Enseignante
École Sainte-Monique

Nicole Bhérer
Parent

Martine Boivin
Enseignante
École Demers

Guy Boudreau
Vice-doyen
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Sherbrooke

Rita Brunelle
Enseignante
École du Havre-Jeunesse

Ann Cumyn
Commissaire
École secondaire de Lakeshore

Lise Duchesneau
Enseignante
École secondaire Du Rocher

Louise Dupuy-Walker
Professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Diane Gagnon
Directrice de la formation et de
la titularisation du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation

France Goulet
Directrice générale
Commission scolaire Baldwin-Cartier

Gérard Messier
Enseignant
École secondaire La Ruche

Conrad Ouellon
Président du CAPFE

Alan Smith
Conseiller syndical
APEPQ

Secrétaire **René Lapierre**
coordonnateur (Jean-Guy Hamel jusqu'en février
1998)

-
- (1) GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever, rapport du Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique*, ministère de l'Éducation, Québec, 1995, p. 60. (Code 55-1761)
 - (2) CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire*, commentaires sur un projet ministériel, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1984, p. 21. (Code 50-336)
 - (3) GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation professionnelle au secondaire*, plan d'action, ministère de l'Éducation, Québec, 1986.
 - (4) GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Investir dans la compétence*, orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique, ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1993.
 - (5) GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Prendre le virage du succès*, plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, ministère de l'Éducation, 1997, p. 31 à 39. (Code 55-1820)
 - (6) Voir les notes pour la présentation de la ministre de l'Éducation au Sommet sur l'économie et l'emploi : *La réforme de l'éducation et l'emploi*, le 31 octobre 1996.
 - (7) Claudine AUDET. *L'alternance en formation professionnelle au secondaire : défis, limites et conditions de réalisation*, Conseil supérieur de l'éducation, Service des études et de la recherche, Québec, 1995, 73 p. (Code 50-2082)

- (8) Chrisitan PAYEUR. *Le régime d'apprentissage : OUI, mais... pourquoi?*, les dossiers CEQ sur la formation professionnelle, Centrale de l'enseignement du Québec, Québec, 1996, p. 10.
- (9) GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever, Rapport du Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique*, ministère de l'Éducation, Québec, 1995, p.16. (Code 55-1761)
- (10) Laurier CARON et Guy ST-AUBIN. *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*, Centrale de l'enseignement du Québec, Québec, 1997, p. 29 et 37.
- (11) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation*, édition 1996-1997, Direction générale des services à la gestion, Québec, 1997.
- (12) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Système d'information pour dirigeants sur l'emploi du personnel enseignant (SIDE)*, version 1.0, Direction générale des services à la gestion, 15 décembre 1996.
- (13) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Système personnel des commissions scolaires (PERCOSII)*
- (14) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître, renouvellement et valorisation de la profession*, Direction générale de la formation et des qualifications, Québec, 1992, p. 11. (Code 69-2024)
- (15) GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever, Rapport du Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique*, ministère de l'Éducation, Québec, 1995, p. 61. (Code 55-1761)
- (16) Laurier CARON et Guy ST-AUBIN. *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*, Centrale de l'enseignement du Québec, Québec, 1997, p. 29 et 37.
- (17) GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Exposé de la situation*, commission des États généraux sur l'éducation, Québec, 1996, p. 81.
- (18) Cité dans CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1991, p. 96.
- (19) Laurier CARON et Guy ST-AUBIN. *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*, Centrale de l'enseignement du Québec, Québec, 1997, p. 12.

- (20) CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1991, p. 21 à 27. (Code 50-0144)
- (21) COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *La formation à l'enseignement à l'éducation des adultes en formation générale : quelques éléments de réflexion*, avis à la ministre, Québec, 1997, 10 p.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. Avis du Comité sur la formation continue, avis à la ministre, Québec, 1997, 11 p. (Code 50-0144)
- (22) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation des enseignants de la formation professionnelle au secondaire : législation et programmes universitaires*, Direction de la recherche, Québec, 1991, 61 p. (Code 28-2589).