

CONSOLIDER, AJUSTER ET AMÉLIORER LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

69-2087

**Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
sur les ajustements à apporter au dispositif actuel de formation des maîtres
à la suite de la réforme de l'éducation
et
de la mise en œuvre du nouveau dispositif de
formation à l'enseignement**

Mars 1999

Table des matières

[Introduction](#)

- 1 [Les éléments de contexte](#)
 - 1.1 [Critères d'analyse du COFPE](#)
 - 1.2 [Bref rappel des orientations générales du dispositif de formation à l'enseignement récemment mis en place](#)
 - 1.3 [Constats et questionnements relatifs au dispositif actuel de formation des maîtres](#)
 - 1.4 [La réforme de l'éducation et ses incidences prévisibles pour le personnel enseignant](#)
- 2 [La consolidation du dispositif actuel de formation initiale à l'enseignement](#)
 - 2.1 [La maîtrise d'œuvre de la formation à l'enseignement](#)
 - 2.2 [L'intégration et la cohérence de la formation à l'enseignement](#)
 - 2.3 [La formation pratique](#)
 - 2.4 [Les nouvelles technologies de l'information et des communications \(NTIC\)](#)
 - 2.5 [La culture générale des futures enseignantes et des futurs enseignants](#)
 - 2.6 [L'attraction des meilleures candidates et des meilleurs candidats en enseignement](#)
 - 2.7 [La maîtrise de la langue d'enseignement](#)
 - 2.8 [Les liens interdisciplinaires](#)
 - 2.9 [L'insertion socioprofessionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants](#)
- 3 [Les ajustements à apporter au dispositif de formation à l'enseignement](#)

- 3.1 [La refonte du curriculum](#)
- 3.2 [Le programme des programmes et les compétences transversales](#)
- 3.3 [Le développement de l'esprit scientifique et l'intégration des sciences et de la technologie](#)
- 3.4 [L'intégration et l'éducation interculturelle](#)
- 3.5 [L'enseignement moral et religieux](#)
- 3.6 [L'autonomie des écoles et la détermination d'une partie des programmes d'études](#)
- 3.7 [L'avènement de l'éducation préscolaire à temps plein à partir de l'âge de cinq ans](#)
- 3.8 [L'appropriation de la réforme par les enseignantes et les enseignants en exercice](#)
- 3.9 [L'appropriation de la réforme de l'éducation par le milieu universitaire](#)

4 [Les améliorations à apporter à la formation à l'enseignement](#)

- 4.1 [La formation disciplinaire et la polyvalence à l'enseignement secondaire](#)
- 4.2 [L'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires et la formation à l'enseignement en adaptation scolaire](#)
- 4.3 [Les profils de compétence de la formation à l'enseignement](#)
- 4.4 [La pédagogie universitaire en formation à l'enseignement](#)
- 4.5 [La recherche universitaire en sciences de l'éducation](#)
- 4.6 [Le contingentement de l'admission en formation à l'enseignement](#)
- 4.7 [L'enseignement aux adultes](#)
- 4.8 [Le financement de la formation à l'enseignement](#)

[Conclusion](#)

- Annexe 1 [Répartition des thématiques et des recommandations dans les catégories d'intervention proposées](#)
- Annexe 2 [Lettre de la ministre de l'Éducation, M^{me} Pauline Marois](#)
- Annexe 3 [Liste des organismes ayant participé à la consultation sur les ajustements à apporter au dispositif actuel de formation des maîtres](#)
- Annexe 4 [Liste des membres du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant](#)

[Introduction](#)

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) tient tout d'abord à situer le présent avis dans son contexte et à présenter brièvement la démarche et les consultations qu'il a menées pour remplir le mandat qu'il a reçu de la ministre de l'Éducation au printemps 1998.

Le premier élément de ce contexte est la réforme du système d'éducation enclenchée à la suite des États généraux sur l'éducation en 1995; les principales composantes de cette importante réforme sont rappelées dans la section 1.4 du présent avis.

Plus précisément, c'est en fonction des principaux éléments de la réforme de l'éducation et des différentes politiques éducatives qu'il a été demandé au Comité de proposer les ajustements à apporter au dispositif actuel de formation à l'enseignement. Certains des effets prévisibles de la réforme avaient été discernés dans le rapport du Groupe de travail sur le curriculum présidé par M. Paul Inchauspé; cette analyse préliminaire des conséquences de la révision du curriculum sera rappelée et brièvement commentée dans la section 1.4 mentionnée précédemment.

Comme en témoigne la lettre de la ministre de l'Éducation d'alors donnant mandat au COFPE d'analyser les conséquences de la réforme sur la formation à l'enseignement, il est vrai que beaucoup d'éléments de cette réforme touchent à l'enseignement

(annexe 2). Si, en effet, cette réforme amène des changements structurels importants, tels la reconfiguration des commissions scolaires, des virages non moins importants sont prévus sur le chapitre de l'enseignement : changements quant aux objets d'apprentissage mais, également, renouvellement des perspectives en matière de pédagogie. Bref, cette réforme qui se veut un *virage vers le succès* repose en grande partie sur le travail du personnel enseignant.

Le COFPE constate que l'échéancier prévu de la réforme est relativement serré et que, pour respecter cet agenda, les différentes équipes responsables de l'avancement des travaux doivent mettre les bouchées doubles. Une telle célérité a l'avantage de maintenir l'intensité des efforts pour mettre en œuvre concrètement et rapidement les objectifs de la réforme; toutefois, l'implantation de ces nouvelles approches dans la réalité éducative n'en nécessitera pas moins une période d'expérimentation pour consolider les assises conceptuelles en jeu et pour ajuster ces approches théoriques aux réalités de l'enseignement et de la vie scolaire.

En outre, si la réforme touche à plusieurs aspects du système éducatif, il faut y ajouter également l'adoption d'un certain nombre de politiques et de plans d'action relatifs à l'éducation. C'est ainsi que le COFPE a été amené à considérer près d'une trentaine de thématiques dans le cadre de la présente analyse des récentes politiques ayant des incidences sur la formation des maîtres.

Pour cette même raison, des avis subséquents seront produits par le Comité relativement à certains aspects de la réforme de l'éducation, soit pour approfondir la réflexion sur des éléments fondamentaux, soit pour traiter d'autres sujets qui n'ont pu être abordés dans un premier temps et qui semblent moins urgents selon le calendrier de la réforme.

Par ailleurs, s'il apparaît clairement au COFPE que des ajustements doivent être apportés à la formation des maîtres pour tenir compte des nouvelles exigences posées par la réforme de l'éducation, le Comité a été amené à considérer qu'il serait souhaitable de bonifier d'autres éléments du dispositif actuel de formation à l'enseignement; certaines améliorations s'imposent pour assurer la cohérence d'ensemble de la formation ajustée à la réforme de l'éducation, tandis que d'autres apparaissent souhaitables pour consolider le dispositif de formation des maîtres récemment mis en place, lequel est en fait dans une phase d'implantation.

S'il estime en effet qu'il est encore trop tôt pour faire un bilan d'étape de ce nouveau dispositif, les enseignantes et les enseignants qui en sont issus débutant à peine dans la profession, le COFPE n'en a pas moins été amené, au gré de ses consultations et de ses analyses, à observer des difficultés dans la mise en œuvre du nouveau dispositif de formation des maîtres implanté progressivement depuis 1992. C'est ainsi que, dans le cadre de son mandat relatif aux conséquences de la réforme de l'éducation sur la formation à l'enseignement, le Comité en est arrivé à la conviction qu'il s'imposait de consolider plusieurs des orientations récemment arrêtées pour la formation à l'enseignement. Le COFPE estime par ailleurs qu'il y a lieu de clarifier certaines des finalités visées par cette formation et, toujours sur la base de la réalité qu'il a été amené à observer, le Comité pense qu'il y a lieu d'apporter certaines corrections de trajectoire au dispositif actuel de formation des enseignantes et des enseignants.

La démarche suivie par le Comité pour déduire de la réforme de l'éducation les conséquences sur la formation à l'enseignement a globalement été celle-ci.

Dans un premier temps, les membres du COFPE ont eu à s'approprier les orientations de la réforme et à en mesurer les retombées plus précises dans la réalité concrète de l'éducation; cet exercice s'est poursuivi tout au long de la réflexion du Comité puisque la réforme se mettait progressivement en place et que de nouveaux documents étaient produits. Simultanément, la situation actuelle de la formation à l'enseignement a été considérée, non pas en détail mais touchant des problématiques mises en lumière par les organismes consultés ainsi que par le Comité d'agrément des programmes à la suite de ses travaux d'analyse des programmes de formation à l'enseignement.

La seconde étape a été de déduire de ces orientations de la réforme les nouvelles exigences posées aux enseignantes et aux enseignants et d'identifier les compétences à développer par la formation à l'enseignement dans ce contexte. Les solutions aux difficultés actuellement éprouvées dans le dispositif de formation des maîtres ont également été étudiées à ce stade; incidemment, très souvent, ces solutions paraissent s'inscrire dans le droit fil des orientations de la réforme de l'éducation et des ajustements à faire dans le cadre de celle-ci.

Dans sa démarche, le COFPE a consulté le milieu de la formation théorique et pratique à l'enseignement relativement aux effets de la réforme de l'éducation sur la formation des maîtres. Cette consultation a pris plusieurs formes : avis écrits, rencontres de groupes intéressés par la formation à l'enseignement, entretiens avec des spécialistes relativement à certains objets, entrevues avec de

nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants, participation à des colloques. La liste des organismes qui ont participé à la consultation se trouve à l'annexe 3 du présent avis. La synthèse des résultats de cette consultation est disponible, sur demande, au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.

L'avis que présente aujourd'hui le COFPE au ministre est structuré de la façon suivante :

1 Les éléments de contexte

2 La **consolidation** du dispositif actuel de formation initiale à l'enseignement

Il est question dans ce chapitre des orientations et des éléments du dispositif qui doivent être renforcés, soutenus et stabilisés; ces consolidations permettront, d'une part, d'assurer la solidité, la cohérence et l'efficacité du système actuel de formation à l'enseignement devant les difficultés rencontrées dans sa **mise en œuvre** et, d'autre part, de renforcer les orientations de ce dispositif relativement à la **réforme** de l'éducation.

3 Les **ajustements** à apporter au dispositif de formation initiale à l'enseignement

Il s'agit ici des orientations et des éléments du dispositif qui doivent être adaptés et harmonisés en fonction de la nouvelle situation, des nouveaux objectifs et des **nouveaux besoins** créés par la réforme du système d'éducation et par le contexte social et scolaire actuel et prévisible.

4 Les **améliorations** à apporter à la formation à l'enseignement

Il s'agit dans ce cas des orientations et des éléments du dispositif qui doivent être revus, transformés ou modifiés afin d'assurer la pertinence du système de formation à l'enseignement et de **remédier** à certains problèmes constatés.

Conclusion et annexes

Dans le but de centrer l'avis sur les recommandations et sur les positions du COFPE, la forme choisie pour présenter cet avis est celle-ci pour chacune des thématiques abordées : a) très bref rappel de l'orientation de la réforme ou du dispositif actuel de formation des maîtres s'il y a lieu; b) recommandation ou position du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, c) précisions et commentaires sur la proposition; d) argumentation et considérations.

1 **LES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE**

1.1 **Critères d'analyse du COFPE**

Les éléments du cadre de référence utilisé par le COFPE pour analyser la situation et fonder ses positions relativement aux ajustements à apporter à la formation à l'enseignement ont été ceux-ci : intégrer la réforme de l'éducation à la formation à l'enseignement, faire preuve de réalisme, éviter le modèle additif, veiller à la cohérence du dispositif de formation des maîtres en fonction de ses orientations fondamentales, avoir une vision prospective de la fonction d'enseignement et des besoins de la société en matière d'éducation, souligner les évolutions positives accomplies ces dernières années, miser sur les éléments dynamiques du système et consolider le dispositif de formation à l'enseignement récemment mis en place.

D'entrée de jeu en effet, le Comité tient à souligner qu'il partage l'essentiel des visées de la réforme de l'éducation et, plus particulièrement, le Comité souscrit à l'idée fondamentale que cette réforme doit être centrée sur l'apprentissage des élèves, sous la responsabilité professionnelle du personnel enseignant et avec une plus grande marge d'autonomie pour les écoles.

Plus encore, le Comité croit que la philosophie de la réforme, qui a pris forme au moment des États généraux sur l'éducation, doit imprégner également la formation à l'enseignement. Les futures enseignantes et les futurs enseignants travailleront dans le cadre du système d'éducation tel qu'il est défini par la réforme de l'éducation actuellement en cours. Les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants doivent avoir été préparés à enseigner dans ce système; pour cela, les connaissances et les compétences acquises durant leur formation doivent correspondre à celles que met en avant la réforme de l'éducation. Ceci est d'autant plus important que le message pédagogique transmis par les professeurs d'université à travers leur propre enseignement, ainsi que celui véhiculé par les maîtres-associés, ont une influence déterminante sur les approches que retiendront les jeunes enseignantes et les jeunes enseignants en début de carrière.

En second lieu, comme il a toujours veillé à le faire, le Comité se veut réaliste dans son analyse et dans ses recommandations. Autant il se préoccupe de la réalité de l'enseignement, des « vrais » élèves qui sont dans les classes et des ressources consenties pour les instruire et les éduquer, autant les membres du Comité estiment qu'il faut prendre en considération les difficultés qu'éprouvent actuellement les universités, lesquelles doivent composer avec les ressources financières limitées dont elles disposent, avec des ressources humaines souvent en nombre insuffisant et avec des structures relativement lourdes.

Par ailleurs, être réaliste veut également dire qu'il faut voir les problèmes qui existent et proposer des solutions concrètes pour les régler. Laisser perdurer ces problèmes ne fera généralement que les amplifier. C'est pourquoi le Comité propose certains correctifs au dispositif de formation actuel, malgré que la mise en place de ce système soit relativement récente.

Finalement, être réaliste veut dire également qu'il faut logiquement accorder les moyens aux objectifs poursuivis dans la formation à l'enseignement, notamment pour ce qui est de la formation pratique caractérisant le modèle actuel de formation des maîtres.

Une autre perspective partagée par les membres du COFPE est qu'il faut éviter le modèle additif pour procéder aux ajustements nécessaires de la formation à l'enseignement relativement aux changements introduits par la réforme de l'éducation. C'est plutôt en recherchant de nouveaux équilibres que le Comité croit qu'il faut procéder à des ajustements au dispositif de formation des maîtres. En ce sens, les propositions que fait le Comité relativement à l'introduction de nouveaux éléments dans les programmes de formation à l'enseignement s'inscrivent dans la perspective d'un rééquilibrage des autres éléments. La formation universitaire initiale à l'enseignement comportant déjà 120 unités, ce qu'il s'impose d'ajouter à l'intérieur de celle-ci requiert alors un réaménagement de ses éléments constitutifs, selon les priorités qui sont établies en fonction des besoins du système d'éducation.

Cette recherche d'équilibre renvoie au fait que la formation à l'enseignement se divise en trois parties : la formation disciplinaire (indépendante et partiellement dédiée), la formation didactique (indépendante mais reliée) et la formation psychopédagogique proprement dite; pour l'enseignement au primaire, la formation didactique intègre la formation disciplinaire; au secondaire, la formation didactique assure le lien entre les deux autres composantes.

Qui plus est, la formation à l'enseignement comprend plusieurs acteurs et se caractérise par une diversité d'objets; cet hétérogénéité requiert la concertation de ces acteurs et l'intégration de ces objets pour assurer la cohérence d'ensemble de cette formation, selon des objectifs de programmes communément partagés préparant à l'enseignement.

C'est pourquoi l'articulation et l'intégration de la formation à l'enseignement a été une autre préoccupation du Comité, d'autant plus que certains éléments de la réforme commandent des clarifications à cet égard, par exemple : l'éducation préscolaire par rapport au premier cycle du primaire, ou le retour à l'essentiel en lien avec l'enrichissement culturel des programmes d'études et le développement de compétences dites transversales. Ce souci de cohérence à l'égard d'un programme de formation à l'enseignement saisi comme un tout intégré requiert un leadership, des structures et un partage des responsabilités qui s'inscrivent dans la logique de l'approche-programme, laquelle vise à éviter les dédoublements inutiles, à maximiser la progression des apprentissages, à resserrer les liens entre les disciplines et à assurer la transversalité de certaines compétences.

Le COFPE estime par ailleurs que la formation à l'enseignement doit être conçue de façon prospective, de façon à pouvoir répondre aux besoins prévisibles des enseignantes et des enseignants qui entreront sur le marché du travail dans cinq ans et plus. Un tel horizon devrait également guider le ministère de l'Éducation dans les profils de compétences qu'il détermine en matière de formation à l'enseignement.

Une autre des prémisses du Comité est qu'il faut miser sur l'expertise des ressources en place et sur les réussites de la formation à l'enseignement pour accélérer l'évolution du système. Les succès obtenus par plusieurs gagnent à être mieux connus, à travers des voies de communication efficaces et accessibles et par l'intermédiaire d'activités informatives mettant en présence les différents partenaires de la formation à l'enseignement. En ce sens, le Comité estime qu'il faut soutenir l'esprit d'initiative des universités et des maîtres-associés et les encourager à poursuivre leurs efforts diversifiés de rehaussement de la qualité de la formation à l'enseignement.

Enfin, ainsi que le Comité l'a formulé précédemment, il estime que, tout en procédant aux ajustements qui sont nécessaires, il faut veiller à consolider le dispositif de formation des maîtres récemment mis en place. Cette consolidation apparaît spécialement importante dans le cas de la formation pratique et du renforcement des liens entre les universités et les écoles. Pour le COFPE, il y

a lieu d'ajuster le dispositif à de nouvelles réalités et non pas d'en revoir les orientations fondamentales.

En résumé, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant a fondé son analyse sur les prémisses suivantes lorsqu'il a considéré les ajustements à apporter au dispositif actuel de formation des maîtres en fonction de la réforme de l'éducation :

- veiller à la consolidation du dispositif récemment mis en place, tout en procédant résolument aux ajustements exigés par la réforme de l'éducation et en tenant compte des problèmes éprouvés dans la mise en œuvre du dispositif de formation à l'enseignement;
- procéder aux ajustements nécessaires selon une approche de nouvel équilibre des composantes de la formation et non pas selon un modèle additif;
- veiller à la cohérence et à l'intégration des différentes composantes de la formation à l'enseignement;
- veiller à la pertinence de la formation à l'enseignement en fonction des besoins professionnels actuels et à venir et des caractéristiques présentes et prévisibles des élèves;
- miser sur les réussites et l'expertise des personnes-ressources en place.

1.2 Bref rappel des orientations générales du dispositif de formation à l'enseignement récemment mis en place

Le dispositif de formation des maîtres instauré en 1992 est fondé sur la reconnaissance du fait que l'acte d'enseigner est un acte professionnel qui requiert une solide formation visant des compétences déterminées.

Ce nouveau dispositif québécois de formation des maîtres vise plus particulièrement les objectifs suivants : assurer la rigueur nécessaire dans les critères d'admission à la formation à l'enseignement, assurer un meilleur équilibre entre les formations psychopédagogique et disciplinaire, assurer un meilleur encadrement et un accroissement du temps accordé aux stages de formation pratique, rechercher une meilleure intégration de l'enseignement universitaire au regard de la formation à l'enseignement, avoir des exigences plus rigoureuses vis-à-vis de la qualité de la langue écrite et parlée et relever le niveau de culture générale des enseignantes et des enseignants, mettre en place un système adéquat d'insertion professionnelle et définir clairement les compétences attendues du personnel enseignant.

La révision du système de formation à l'enseignement a été également l'occasion d'allonger et de renforcer la formation pratique des futures enseignantes et des futurs enseignants, de mieux encadrer leurs stages et de fonder cette formation « sur le terrain » sur un véritable partenariat entre l'université et le milieu scolaire. C'est ainsi que le rôle des *maîtres-associés*, c'est-à-dire des enseignantes et des enseignants, a été amplifié considérablement dans la formation à la profession enseignante.

Parallèlement au renforcement qualitatif et quantitatif de la formation pratique dans les écoles, sous la supervision des universités, l'ancien système de probation des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants était aboli.

La nouvelle formation à l'enseignement préconise en outre un meilleur équilibre entre la formation disciplinaire et celle qui touche les aspects psychopédagogiques et sociaux de l'éducation. Cette orientation requerrait des changements significatifs dans les approches traditionnelles jusque là utilisées pour la formation universitaire à l'enseignement, surtout pour le baccalauréat en enseignement au secondaire.

Enfin, le nouveau dispositif introduisait le principe d'une formation polyvalente des futurs enseignants et enseignantes. Concrètement, cette polyvalence se définit par l'acquisition des compétences permettant d'enseigner l'ensemble des matières pour le niveau primaire et préscolaire et, pour le niveau secondaire, elle requiert une formation dans deux disciplines d'enseignement; en adaptation scolaire, la polyvalence passe par la capacité d'intervenir tant au primaire qu'au secondaire; quant à l'enseignement des « spécialités » que sont les arts et l'éducation physique, la polyvalence requiert une formation complémentaire de la discipline principale, alors que cette polyvalence peut également se traduire par un enseignement « multi-niveaux » dans le cas de la langue seconde.

Le nouveau dispositif de formation des maîtres, contribuant à la professionnalisation voulue de l'enseignement, établissait par ailleurs un niveau de formation équivalent et enrichi pour l'ensemble du personnel enseignant des différents ordres

d'enseignement, soit un baccalauréat de 120 unités d'une durée de quatre ans.

Par ailleurs, outre la révision des programmes de formation à l'enseignement et la détermination de principes directeurs et de compétences à développer par cette formation, la mise en place du nouveau dispositif de formation des maîtres s'est accompagnée de la création de deux mécanismes de concertation, soit : le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). L'institution de ces deux comités a été officialisée, en 1997, par l'adoption de la Loi sur l'instruction publique.

Le CAPFE est composé de représentantes et de représentants du milieu universitaire et du milieu scolaire; le Comité recommande au Ministre l'agrément des programmes de formation à l'enseignement, après s'être assuré que ceux-ci s'inscrivent dans les orientations qui ont été définies dans le nouveau dispositif de formation des maîtres.

Quant au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, il est également composé de personnes représentant les milieux scolaire et universitaire; il a essentiellement pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation concernant toute question relative aux orientations à donner à la formation du personnel enseignant de l'éducation préscolaire et des enseignements primaire et secondaire. Il accomplit ce mandat dans un esprit de concertation des partenaires de la formation à l'enseignement.

Les premiers programmes du nouveau dispositif de formation des maîtres sont entrés en vigueur à l'automne 1994. Les diplômées et diplômés qui ont reçu cette nouvelle formation ont donc commencé à enseigner en 1998.

1.3 Constats et questionnements relatifs au dispositif actuel de formation des maîtres

Il est encore trop tôt pour juger de tous les fruits de la rénovation du dispositif de formation des maîtres entreprise en 1992. L'arrivée récente, dans les écoles, des enseignantes et des enseignants qui ont reçu la nouvelle formation constituera un élément important pour tracer un bilan du nouveau système de formation à l'enseignement. Des indicateurs devront être développés pour évaluer plus précisément la situation et préciser les réorientations souhaitables.

D'ores et déjà toutefois, quelques constats et certains questionnements peuvent être formulés quant à la mise en œuvre des orientations du dispositif de formation des maîtres instauré en 1992.

À l'occasion de la consultation qu'il a conduite sur les ajustements à apporter au dispositif de formation à l'enseignement, le COFPE a en effet été amené à constater des difficultés dans la mise en œuvre des orientations de cette formation, outre la mise en retrait de certains éléments qui devaient la composer et certaines « dérives » des intentions de départ.

Les observations du COFPE à ce propos recoupent sensiblement celles du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement dans ses derniers rapports annuels.

Les premières de ces observations ont trait à la question cruciale de la maîtrise d'œuvre de la formation à l'enseignement et de l'intégration de cette formation.

1.3.1 La maîtrise d'œuvre de la formation à l'enseignement et l'intégration de cette formation

Comme toute autre formation en effet, la nouvelle formation à l'enseignement devrait constituer un ensemble intégré de cours conduisant à la maîtrise des compétences attendues chez les personnes diplômées. Dans le cas de la formation à l'enseignement, cette intégration et cette cohérence devraient s'appliquer aux composantes importantes de cette formation que sont la formation pratique, la formation dans les disciplines et la formation didactique. Toutefois, malgré les efforts accomplis ces dernières années, le COFPE constate que l'intégration effective des différents éléments de la formation à l'enseignement reste à faire. Cela est le cas, en particulier, pour la composante de formation disciplinaire qui, souvent, ne tient pas compte des objectifs de la formation en enseignement, objectifs qui sont évidemment centrés sur l'enseignement de ces disciplines.

Ces difficultés d'intégration des éléments de la formation à l'enseignement s'observent également pour les différents cours qui composent le programme. La juxtaposition et les dédoublements sont nombreux, faute d'avoir une approche concertée de la

formation.

Ce manque d'intégration s'explique pour une bonne part du fait que la maîtrise d'œuvre réelle de la formation à l'enseignement n'appartient pas assez clairement et fortement aux facultés* universitaires de sciences de l'éducation, lesquelles ne sont alors pas en mesure d'exercer un fort leadership à l'intérieur des universités. Sans une maîtrise d'œuvre effective de la formation à l'enseignement, comment les facultés des sciences de l'éducation peuvent-elles assurer concrètement la pertinence, la cohérence et l'efficacité de l'ensemble de la formation à l'enseignement?

1.3.2 La formation pratique

En ce qui a trait à la formation pratique à l'enseignement, qui est un élément majeur de la formation des maîtres, le Comité constate que des problèmes importants de mise en œuvre demeurent encore à résoudre.

En effet, outre le peu de reconnaissance officielle et concrète du rôle des enseignantes et des enseignants associés, et outre l'essoufflement de plusieurs d'entre eux, le financement des stages est insuffisant et les arrimages sont à consolider entre les facultés universitaires et entre les universités et les écoles; par ailleurs, des problèmes demeurent dans l'organisation des stages, notamment dans la région métropolitaine. Enfin, le nombre de places de stages dans les écoles risque de devenir bientôt insuffisant pour certaines matières et dans certaines régions.

1.3.3 Une polyvalence disciplinaire élargie

Le COFPE se questionne également sur la pertinence de certaines applications du principe directeur d'une formation bidisciplinaire visant la polyvalence des enseignantes et des enseignants du secondaire.

Actuellement en effet, une étudiante ou un étudiant en enseignement peut se former dans des disciplines très différentes, qui ne se renforcent pas mutuellement, y compris dans des disciplines « majeures » comme la langue d'enseignement et les mathématiques. Se pose alors la question d'une formation disciplinaire et didactique quantitativement suffisante dans chacun de tels champs fondamentaux du savoir et de l'éducation. La question se pose encore plus si on vise des standards de qualité élevés dans l'apprentissage de ces matières exigeantes.

Comme de nombreux observateurs qu'il a entendus, le COFPE pense que cette application particulière de la polyvalence des enseignantes et des enseignants doit être modulée en fonction de critères renouvelés, d'autant plus que beaucoup d'élèves éprouvent d'importantes difficultés dans les disciplines fondamentales qui, en conséquence, requièrent une formation à l'enseignement d'autant plus solide.

1.3.4 L'intégration des technologies de l'information et des communications dans les programmes de formation à l'enseignement

Selon les renseignements qui ont été communiqués au COFPE à ce sujet, il semble que, malgré une évolution certaine de la situation, les facultés des sciences de l'éducation demeurent parmi les moins bien pourvues en ressources informatiques et que, force est de constater que le milieu de la formation à l'enseignement continue de manifester une relative résistance à l'intégration des nouvelles technologies.

Si, en effet, une formation minimale est généralement donnée aux futures enseignantes et futurs enseignants quant aux technologies de l'information et des communications utilisables pour l'enseignement, cette formation est rarement intégrée à l'ensemble des cours de formation à l'enseignement et peu de moyens sont donnés aux étudiantes et aux étudiants pour effectuer leurs apprentissages dans ce domaine.

1.3.5 La culture générale des futures enseignantes et des futurs enseignants

À l'origine, la nouvelle formation à l'enseignement devait consolider la culture générale des futurs enseignants et futures enseignantes. Cette formation devait, premièrement, accroître la maîtrise de la langue et permettre une réflexion sur la profession

enseignante; à cet égard un travail sérieux a été fait. Toutefois, la formation à l'enseignement devait, d'autre part, s'ouvrir à différents champs de connaissance complémentaires de la formation à l'enseignement, par exemple : l'histoire des disciplines, les liens entre celles-ci et leurs applications dans la vie courante.

La plus grande culture générale des futures enseignantes et des futurs enseignants devait également être favorisée par des politiques d'admission relativement exigeantes envers les candidates et les candidats aux programmes de formation à l'enseignement.

Toutefois, malgré ces orientations, le COFPE constate que la préoccupation pour la culture générale des futures enseignantes et des futurs enseignants relève encore des intentions et que beaucoup reste à faire pour développer cette culture dans la formation à l'enseignement.

1.3.6 Le peu de relèxe pour l'enseignement des disciplines scientifiques

Le petit nombre d'inscriptions dans les programmes de formation à l'enseignement dans les disciplines scientifiques est d'autant plus inquiétant que plusieurs postes d'enseignement seront disponibles dans ce secteur très prochainement.

1.3.7 Conclusion

D'autres constats seront évoqués par le COFPE au fil du présent avis, tant en ce qui a trait aux orientations qu'en ce qui concerne la mise en œuvre du dispositif actuel de formation à l'enseignement.

Malgré ces observations critiques toutefois, le COFPE tient à marquer son appréciation du travail accompli ces dernières années par les partenaires de la formation à l'enseignement. De l'avis général des observateurs intéressés, la situation s'est améliorée sensiblement et la qualité des stagiaires et des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants ne semble pas faire de doute.

1.4 La réforme de l'éducation et ses incidences prévisibles pour le personnel enseignant

1.4.1 Bref résumé des principaux éléments de la réforme de l'éducation

La réforme de l'éducation entreprise à la suite des États généraux sur l'éducation a été définie dans ses grandes lignes par les documents ministériels intitulés : *Prendre le virage du succès* et *L'école, tout un programme*. Cette réforme est accompagnée d'un certain nombre de politiques gouvernementales et de plans d'action interministériels qui ont des incidences directes en éducation.

Pour l'essentiel, et exprimés sous forme d'intentions ministérielles fortes, les principaux éléments de la réforme de l'éducation sont les suivants :

- Intervenir dès la petite enfance, notamment en instaurant la maternelle à temps plein;
- Enseigner les matières essentielles tout au long du primaire et du secondaire;
- Intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique et rationaliser l'enseignement supérieur;
- Donner plus d'autonomie à chaque école;
- Favoriser l'accès des adultes à la formation continue.

La lettre mandant le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant pour cet avis précise les éléments de la réforme qui ont trait à l'enseignement. Parmi ces éléments, on trouve : la modification significative du curriculum et l'intégration à celui-ci des compétences dites *transversales*, ainsi que la poursuite de la politique d'intégration des élèves en difficultés dans les classes ordinaires et une préoccupation pour l'éducation interculturelle.

Les orientations plus détaillées de la réforme seront rappelées à l'intérieur des différentes thématiques abordées dans le présent avis.

1.4.2 Les effets pressentis de la réforme sur la formation des maîtres

Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum avait prévu que la refonte du curriculum commanderait une révision, sinon une adaptation significative, des programmes de préparation à l'enseignement.

Les effets anticipés étaient les suivants, par rapport aux éléments définissant la refonte du curriculum :

- *l'abolition de certains cours obligatoires;*
- *les modifications qui devront être apportées au contenu de certains programmes;*
- *l'espace que certains cours occuperont dorénavant dans la grille;*
- *les compétences transversales (contenues dans le « programme des programmes ») dont devront s'occuper tous les enseignants;*
- *le renforcement de l'approche culturelle dans les programmes d'études;*
- *la recherche d'une plus grande intégration des savoirs;*
- *les nouvelles orientations relatives à l'évaluation des apprentissages et à la sanction des études secondaires¹.*

Plus précisément, les effets concrets anticipés de la réforme du curriculum sur la formation initiale à l'enseignement étaient les suivants :

- *remise en question d'une partie de la formation des personnes inscrites dans les programmes récemment renouvelés qui, compte tenu des modifications qui seraient apportées au curriculum, se prépareraient à enseigner des disciplines qui ne se retrouveront plus dans la grille-matières du secondaire à titre de cours obligatoires autonomes, comme : écologie, économie familiale ou formation personnelle et sociale;*
- *remise en cause d'une partie des orientations adoptées par le ministère de l'Éducation en décembre 1996 relativement à la formation initiale des enseignants et des enseignantes en arts, en éducation physique et en langue seconde, et à partir desquelles les universités... ont à élaborer les nouveaux programmes de formation de ces maîtres. Le principe de polyvalence retenu pour la préparation à l'enseignement de l'éducation physique pourrait être respecté. Toutefois, les modèles en voie d'élaboration dans les universités touchent surtout des disciplines dont l'abolition est proposée ou dont la place sera substantiellement modifiée (comme éducation physique-formation de la personne, éducation physique-biologie);*
- *le fait de déterminer des compétences transversales devrait avoir pour effet de mieux établir leur importance tant pour l'admission des candidats et candidates à l'enseignement (NTIC, culture générale, etc.) que pour la définition du dispositif de formation;*
- *nécessité de donner aux étudiants et étudiantes se préparant à la profession enseignante une meilleure formation générale lors de leur formation universitaire. Cette préoccupation doit désormais aussi présider à l'établissement des programmes de formation. Cela peut conduire à des actions de consolidation disciplinaire pour ceux et celles qui se destinent à enseigner au primaire et, pour ceux qui se destinent à enseigner au secondaire, à rendre possible l'utilisation des unités de formation complémentaire – dont la fonction essentielle est d'assurer la mobilité – dans une perspective de formation générale².*

Quant aux principaux besoins de formation continue du personnel enseignant découlant des recommandations du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, ils étaient les suivants :

- *une formation sur les compétences transversales pour tout le personnel enseignant;*
- *la nécessaire mise à jour des compétences disciplinaires pour l'enseignement des programmes d'études modifiés;*
- *le recyclage d'une partie des personnes qui enseignent une discipline dont la place sera sensiblement modifiée dans la grille-matières.*

Les membres du Groupe de travail ajoutaient à ce propos : *au-delà de ces besoins de formation et de perfectionnement déterminés par les changements proposés dans les programmes, le grand défi de l'école primaire et secondaire sera celui du développement d'une culture de formation continue. Elle est peu présente actuellement. Bien des choses l'expliquent, dont le rôle d'applicateur qu'on fait jouer à l'enseignant et l'enseignante et l'organisation actuelle du temps qui laisse peu de place à la possibilité de*

rencontres hebdomadaires entre enseignants. La préoccupation de la formation continue doit être, certes, la responsabilité de chaque enseignant et enseignante, mais les directions d'école doivent la favoriser, la soutenir, la rendre possible dans leur école en lui accordant de l'importance³.

Le présent avis aborde la plupart des questions soulevées ci-dessus, sous l'angle précis des ajustements à apporter au dispositif de formation à l'enseignement en regard de la réforme de l'éducation.

Précisons ici que les universités ont d'ores et déjà procédé aux changements urgents qui s'imposaient pour donner suite aux réorientations disciplinaires du nouveau curriculum annoncé et qu'elles n'inscrivent plus d'étudiantes et d'étudiants dans les disciplines soustraites de celui-ci.

De même, le processus d'agrément des programmes a immédiatement pris en considération les nouvelles orientations curriculaires relatives à l'enseignement des spécialités, selon l'évolution progressive de ces orientations.

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant tient à souligner la promptitude des universités à effectuer ces modifications les plus urgentes, et, dans ses recommandations, il mise sur la même disposition d'esprit pour les autres ajustements à apporter à la formation à l'enseignement au regard de la réforme de l'éducation.

2 LA CONSOLIDATION DU DISPOSITIF ACTUEL DE FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Dans le présent chapitre, le COFPE considère les orientations et les éléments du dispositif actuel de formation à l'enseignement qui doivent à son avis être renforcés, soutenus et stabilisés. D'une part, une telle consolidation apparaît nécessaire pour assurer la solidité, la cohérence et l'efficacité du système actuel de formation à l'enseignement, cela en considérant les difficultés éprouvées dans sa mise en œuvre; d'autre part, cette consolidation s'impose afin de renforcer certaines orientations de ce dispositif au regard de la réforme de l'éducation.

2.1 La maîtrise d'œuvre de la formation à l'enseignement

Relativement à l'orientation actuelle de la formation à l'enseignement voulant que la maîtrise d'œuvre de cette formation soit assurée par les facultés universitaires de sciences de l'éducation, le COFPE recommande :

2.1.1 Que l'orientation actuelle relative à la maîtrise d'œuvre unique de la formation à l'enseignement par les sciences de l'éducation soit réaffirmée, et que les moyens nécessaires à la réalisation effective de cette volonté soient pris par les universités, selon des lignes directrices déterminées par le ministère de l'Éducation.

Commentaires

La maîtrise d'œuvre unique de la formation à l'enseignement par les facultés universitaires de sciences de l'éducation nécessite que celles-ci aient les pouvoirs, les moyens et l'autonomie nécessaires pour assumer véritablement cette responsabilité garante de la qualité de la formation. Pour être effective, la maîtrise d'œuvre requiert que les sciences de l'éducation chapeautent les ressources humaines, financières et matérielles liées à l'exercice concret de cette responsabilité.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci.

- Il est dans l'ordre des choses que toute formation à une profession soit sous la responsabilité d'une entité administrative et pédagogique clairement identifiée, regroupant les expertises professorales dans ce domaine professionnel. Or ce principe n'est pas clairement et rigoureusement appliqué pour la formation à l'enseignement.
- La maîtrise d'œuvre unique et effective de la formation à l'enseignement par les facultés universitaires de sciences de

l'éducation est une condition essentielle pour assurer la cohérence de cette formation. L'articulation pédagogique et logique des éléments constitutifs de la formation à l'enseignement requiert en effet un contrôle de toutes les composantes de formation.

- Or, actuellement, on observe des difficultés d'articulation et d'intégration dans cette formation. D'une part, la formation disciplinaire, et dans une moindre mesure la formation didactique, ne sont pas suffisamment adaptées aux besoins particuliers des étudiantes et des étudiants en enseignement; d'autre part, on constate des problèmes en ce qui concerne les jumelages disciplinaires, les admissions, le suivi des étudiantes et des étudiants, l'évaluation des programmes, la supervision et l'organisation des stages, le dédoublement des composantes de formation, l'harmonisation des travaux des étudiantes et des étudiants et l'écoute de leurs doléances.
- La pertinence de la formation à l'enseignement en fonction des besoins liés à l'exercice concret de la profession enseignante requiert que cette exigence fondamentale des programmes soit véhiculée et assumée par les premiers responsables de la formation à l'enseignement que sont les facultés des sciences de l'éducation.
- L'évaluation de la formation à l'enseignement, dans un but d'amélioration continue, requiert que les facultés des sciences de l'éducation aient le pouvoir et la responsabilité de procéder à cette évaluation et de remédier aux situations jugées insatisfaisantes.
- Par ailleurs, la cohésion dans la mise en œuvre du nouveau dispositif de formation des maîtres requiert un leadership fort de la part des facultés des sciences de l'éducation.

Ces mêmes arguments s'appliquent également à la recommandation suivante relative à la thématique de l'intégration.

2.2 L'intégration et la cohérence de la formation à l'enseignement

Outre le recentrage de la maîtrise d'œuvre de la formation à l'enseignement, le COFPE recommande :

2.2.1 Que les programmes universitaires de formation à l'enseignement soient davantage conçus, dispensés et administrés selon une *approche-programme*, dans laquelle un programme d'études est saisi comme un tout pédagogiquement et rationnellement articulé en fonction des compétences attendues au terme de cette formation.

Commentaires

L'approche-programme requiert des structures interdépartementales favorisant le travail concerté et un centre de décision capable d'assurer l'articulation d'ensemble d'un programme d'études; ces moyens d'action nécessitent la maîtrise d'œuvre de la formation à l'enseignement par les facultés des sciences de l'éducation.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci :

- Selon ce que le COFPE a été amené à constater, plusieurs cours dans les programmes de formation à l'enseignement ne tiennent pas compte des notions déjà acquises et les dédoublements sont nombreux, ce qui se traduit par un manque d'efficacité pédagogique tout autant que budgétaire. Ces dédoublements et juxtapositions occupent des espaces de formation qui devraient être libérés à des fins plus utiles, notamment pour permettre les ajustements demandés par la réforme de l'éducation.
- De même, et à titre d'exemple, il apparaît que la formation pratique est encore trop souvent considérée comme un exercice pédagogique d'application de cours théoriques indépendants les uns des autres. La formation pratique devrait au contraire viser nécessairement l'intégration des savoirs à l'intérieur des compétences à développer pour enseigner.

Dans cette même volonté de consolider la cohérence et la pertinence de la formation à l'enseignement, le COFPE recommande :

2.2.2 Que, à l'intérieur des programmes de formation à l'enseignement, la formation disciplinaire soit davantage conçue et dispensée en fonction de l'enseignement proprement dit de ces disciplines, en tant que celles-ci constituent également des matières scolaires.

Dans cette perspective, les efforts doivent s'intensifier pour que la formation disciplinaire à l'intérieur des programmes de formation à l'enseignement prenne davantage en compte les objectifs propres à la formation des maîtres en tant que telle.

Commentaires

La formation disciplinaire (et didactique) doit tenir compte des programmes d'études en vigueur dans les écoles, et les liens utiles avec les « matières » scolaires doivent être établis clairement en cours de formation à l'enseignement.

En même temps, la formation disciplinaire doit aussi être conçue de façon à permettre l'adaptation aux différents programmes scolaires, nécessairement évolutifs; pour ce faire, la formation disciplinaire doit procurer une solide formation de base.

Le COFPE mesure le défi posé par cet équilibre à établir, cela dans un contexte universitaire historiquement défini par la spécialisation disciplinaire. Le Comité est toutefois persuadé que cette harmonisation doit se faire pour que la formation à l'enseignement atteigne les objectifs qui lui ont été fixés en fonction des besoins du système d'éducation, de la profession enseignante et de la société québécoise.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci.

- La consultation conduite par le COFPE a fait ressortir clairement que la formation disciplinaire donnée aux étudiantes et aux étudiants en enseignement n'est généralement pas modulée en fonction des compétences visées par la formation à l'enseignement. En outre, la formation disciplinaire, et parfois didactique, ne fait pas toujours référence à la terminologie, aux approches éducatives et pédagogiques et aux programmes d'études dispensés dans les écoles, ni non plus au matériel didactique généralement en usage dans celles-ci.
- Tout comme d'autres observateurs, tel le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement qui le mentionnait dans ses derniers rapports annuels, le COFPE a constaté que la présence des étudiantes et des étudiants en enseignement dans les cours disciplinaires n'a généralement pas pour effet d'amener ces professeurs à une plus grande préoccupation pour les objectifs propres à la formation de ces futures enseignantes et de ces futurs enseignants.
- S'il est vrai que la formation à l'enseignement doit être une formation à caractère professionnel, si enseigner est un acte professionnel et si la profession enseignante doit être considérée comme telle, ce sont alors toutes les composantes de la formation qui devraient préparer à l'enseignement.

2.3 La formation pratique

Relativement à l'orientation fondamentale actuelle de la formation à l'enseignement voulant que la formation pratique constitue un élément clef pour préparer les futures enseignantes et les futurs enseignants à l'exercice concret de l'enseignement, le COFPE recommande :

2.3.1 Que la formation pratique à l'enseignement soit soutenue plus résolument par le ministère de l'Éducation, par les universités et par les écoles.

Commentaires

Ce soutien passe par quatre types de mesures : la stabilisation des ressources pour l'organisation concrète des stages; l'utilisation optimale des ressources prévues pour cet élément fondamental de la formation; la reconnaissance du rôle des maîtres-associés; des mécanismes de collaboration plus développés ainsi que la rationalisation des pratiques.

Les modalités de la rationalisation proposées par le COFPE sont à définir. Cela étant dit, le Comité invite toutefois le ministère de l'Éducation, les universités et les facultés des sciences de l'éducation à procéder résolument à l'intégration de la formation, pour éviter des doublages coûteux et inutiles, et à développer et à structurer opérationnellement les collaborations interuniversitaires, les regroupements de services et la concertation.

Une telle collaboration s'impose en particulier dans la région métropolitaine, tant entre les universités qu'entre les écoles et l'ensemble des partenaires de la formation pratique à l'enseignement. Le ministère de l'Éducation devra éventuellement favoriser cette concertation régionale (ou supra-régionale) par la création d'une structure spéciale légère mandatée pour dénouer les impasses actuelles, notamment le fait que toutes les écoles n'accueillent pas de stagiaires et que certaines en accueillent très peu; pour ce faire, cet organisme devra être doté des pouvoirs lui permettant d'exercer le leadership nécessaire dans ce dossier. Le COFPE estime que l'on doit remédier au manque de concertation qui s'observe dans la région métropolitaine en ce qui concerne l'organisation concertée des stages en enseignement, et que le temps est venu d'en arriver à une collaboration et une concertation effectives de tous les partenaires concernés.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci.

- Une redynamisation apparaît nécessaire pour faire en sorte : que l'organisation, la gestion et la supervision des stages atteignent les standards de qualité souhaitables; que la supervision des stagiaires se fasse dans une perspective pédagogique; que se consolide l'arrimage entre le milieu universitaire de la formation à l'enseignement et le milieu de l'enseignement et que l'un et l'autre en retirent les fruits attendus.

Construire un véritable partenariat entre les écoles et les universités demande en effet plus que de la bonne volonté; cela demande du temps et des structures d'échange; les établissements doivent disposer de ressources humaines, matérielles et financières appropriées et réservées la construction de ce partenariat.

- La consultation conduite par le COFPE a fait ressortir clairement le manque de ressources accordées à la formation pratique à l'enseignement et la précarité de ces ressources.

Ainsi, les personnes responsables de l'organisation des stages ont peu de ressources à leur disposition et sont souvent elles-mêmes dans une situation précaire. De plus, certaines ont besoin de soutien et d'avoir accès à une formation continue, notamment pour s'approprier leur mandat dans la perspective des orientations du dispositif et en fonction des réalités du milieu scolaire.

De plus, outre que les ressources disponibles pour la formation pratique sont minimales, elles ne sont pas stables et prévisibles à moyen terme.

Les problèmes d'organisation de la formation pratique en enseignement reflètent le fait que le financement accordé aux facultés des sciences de l'éducation ne permet pas d'améliorer les services offerts, alors que la formation à l'enseignement est une priorité de la formation universitaire pour les prochaines années.

En effet, selon toute apparence, la formation à l'enseignement n'a pas cette priorité qui devrait être la sienne dans la répartition intra-universitaire des crédits budgétaires, surtout si l'on tient compte des besoins du système d'éducation et d'un marché du travail favorable pour la profession. Au contraire, la clientèle étudiante des programmes de formation à l'enseignement avantage souvent plus d'autres facultés que celle des sciences de l'éducation.

- Par ailleurs, le manque d'intégration de la formation à l'enseignement réduit la continuité de la progression des apprentissages et les renforcements entre les différentes composantes de la formation. Pour le COFPE, l'intégration de la formation à l'enseignement constitue un moyen de faire plus avec les ressources financières actuelles.

Dans le même ordre d'idées, le COFPE constate que la culture de compétition entre les universités ajoute à la problématique de l'organisation efficace des stages, en particulier dans la région métropolitaine. Ce réflexe traditionnel gagnerait à faire place à des mécanismes de concertation et de collaboration entre les universités, sinon à la définition de règles communes et de structures régionales permettant le regroupement des services et, le cas échéant, à une délégation de ces services à des organisations du réseau scolaire.

Par exemple, l'offre de candidatures à un stage, et les moments où chacune ou chacun des stagiaires sera présent dans la ou les écoles, devraient se faire avec davantage de concertation entre les universités, pour une utilisation optimale des ressources disponibles; de même, la concentration de stagiaires d'une université dans certaines écoles semble préférable à la présence parallèle de plusieurs universités dans les mêmes écoles.

Dans cette perspective, les modèles d'organisation et de collaboration qui donnent de bons résultats gagneraient à être recensés, étudiés, améliorés et systématisés. Le système dit des « écoles-associées » mérite considération parmi les exemples d'approches concertées.

- Toujours au chapitre de l'utilisation optimale des ressources, le COFPE constate que la formation universitaire préparatoire facultative des enseignantes et des enseignants associés coûte relativement cher, compte tenu des budgets disponibles. À cet égard, une approche complémentaire de soutien par les pairs gagnerait à se développer pour former les maîtres-associés, en sus d'une formation commune de base assumée par les universités en partenariat avec les écoles; cette formule aurait le double avantage d'être peu coûteuse, tout en étant généralement appréciée pour son adéquation avec les besoins individuels ressentis.

Par ailleurs, relativement à l'orientation fondamentale actuelle de la formation à l'enseignement pour une formation pratique substantielle, le COFPE recommande :

2.3.2 Que le rôle des maîtres-associés soit formellement et concrètement reconnu, selon des modalités appropriées aux exigences et à la complexité de ce rôle.

L'une de ces exigences essentielle est de disposer du temps nécessaire pour travailler avec les stagiaires hors de la classe et pour se concerter avec les responsables universitaires de l'organisation des stages et avec les responsables de la supervision des stagiaires.

Commentaires

En sus des remarques faites ici et précédemment sur l'optimisation des ressources, le COFPE propose plus loin des orientations, sous la thématique du financement de la formation pratique (points 4.8.1.2 et suivants).

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci.

- La consultation conduite par le COFPE, et ses propres observations, ont fait ressortir clairement que les maîtres-associés ont besoin de davantage de temps pour planifier leur travail auprès des stagiaires, pour concevoir les moyens de remédiation dont ceux-ci ont besoin, pour évaluer leurs actions, individuellement et collectivement, pour assurer l'entraide avec les pairs et la formation continue et, peut-être surtout, pour travailler en partenariat avec les universités, notamment avec les responsables de la supervision des stagiaires et de l'organisation des stages.
- Le peu de reconnaissance concrète du rôle du maître-associé, que ce soit par le ministère de l'Éducation, par les universités ou par le réseau scolaire, ne favorise pas la consolidation et le développement de ce modèle d'une formation pratique consistante faisant appel aux savoirs d'expérience des enseignantes et des enseignants.
- Tant du côté des maîtres-associés que de celui des universités, on constate un certain essoufflement des pionniers de la première heure de la formation pratique. Le COFPE observe des hésitations à prendre en charge cette responsabilité chez de nombreuses enseignantes et de nombreux enseignants. En fait, nombre de maîtres-associés actuels pensent à cesser de jouer ce rôle, notamment parce qu'ils se sentent peu valorisés dans l'exercice de cette fonction.

Enfin, en ce qui a trait aux ajustements à apporter à la formation pratique à l'enseignement, le COFPE recommande :

2.3.3 Que les partenaires de la formation à l'enseignement mettent rapidement au point des solutions pour assurer à toutes les étudiantes et à tous les étudiants en enseignement des places de stage.

Commentaires

Le COFPE insiste pour que les solutions préservent la durée de la formation pratique ainsi que son importance dans la formation à l'enseignement.

Ce qui doit d'abord être fait est probablement de prévoir avec exactitude le nombre de places de stages à trouver dans les prochaines années et de mesurer la capacité d'accueil des écoles participantes.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci.

- Il semble que le nombre de stagiaires pourrait dépasser incessamment la capacité d'accueil des écoles participantes. Déjà, certaines d'entre elles accueillent le maximum de stagiaires possible (environ 20 p. 100 du personnel enseignant). Le point de saturation pourrait être atteint dès 1999 dans certaines commissions scolaires.
- Pendant que certaines écoles des grands centres accueillent un maximum de stagiaires, plusieurs des écoles dans les régions ne se voient pas offrir de stagiaires autant qu'elles souhaiteraient en accueillir. De même, certaines écoles de la métropole ne s'engagent pas dans la formation pratique. Cela crée une pression additionnelle sur les écoles participantes.
- Il faut dire que l'information conviant les enseignantes et les enseignants à devenir maîtres-associés ne s'est pas toujours rendue auprès des principaux intéressés. Ce manque d'information ne favorise pas la participation du personnel enseignant à la formation pratique de leurs futurs collègues.
- À cela s'ajoute le fait qu'un nombre significatif de maîtres-associés ne pensent pas continuer à jouer ce rôle, soit parce qu'ils sont fatigués, soient parce qu'ils se sentent peu valorisés dans l'exercice de cette fonction, soient parce qu'ils sont déçus du peu de progrès du modèle mis en place.
- En outre, les ressources humaines, matérielles et financières disponibles pour la formation pratique ne suffisent déjà pas pour le nombre de stagiaires actuels; dans ces circonstances, l'augmentation prévisible des étudiantes et des étudiants en enseignement pour répondre aux besoins du marché du travail oblige à imaginer de nouvelles façons de dispenser la formation pratique.
- Le système de contingentement actuel de l'admission, qui ne tient pas compte des besoins de relève enseignante par secteur d'enseignement, crée un déséquilibre dans le placement des stagiaires; en effet, certains jumelages bidisciplinaires dépassent la capacité d'accueil des écoles ainsi que les besoins de personnel enseignant dans ces disciplines, tandis que d'autres disciplines sont sous-représentées et en pénurie prévisible de personnel enseignant.

Commentaire général relatif à la consolidation de la formation pratique

Les difficultés éprouvées dans la mise en œuvre de la formation pratique varient selon les régions et selon les contextes dans lesquels elle s'inscrit. Abstraction faite de ces variations, le COFPE souhaite attirer l'attention sur les éléments qui suivent pour consolider la formation pratique des futures enseignantes et des futurs enseignants :

- L'utilisation généralisée d'une « feuille de route » du ou de la stagiaire, sous la forme d'un portfolio ou d'un autre instrument, afin que les responsables de la formation puissent tenir compte des objectifs particuliers que doivent atteindre les stagiaires dans leurs différents stages.
- La prise en considération des horaires des écoles par les responsables de l'organisation des stages, notamment à l'occasion des stages d'observation.
- Une formation de base plus uniforme pour les maîtres-associés.
- Une formation de base commune pour les personnes qui assurent la supervision.

- La libération des stagiaires par les facultés disciplinaires et l’harmonisation des travaux scolaires avec les périodes de stage.
- Une meilleure formation en planification de l’enseignement avant le début des stages d’enseignement.
- La consolidation du stage d’observation sur l’ensemble des dimensions de la vie scolaire et professionnelle et une meilleure transmission de la nature et des objectifs poursuivis par ce type de stage, notamment en ce qui a trait à la raison d’être des jours de stage non consécutifs.
- La possibilité de choisir le ou les stagiaires dont les maîtres-associés auront la responsabilité.
- Une formation disciplinaire préalable suffisante avant les stages d’enseignement dans une discipline.
- L’augmentation de la participation des professeurs réguliers des sciences de l’éducation à la supervision des stagiaires et aux rencontres avec les maîtres-associés.
- Une conception universitaire plus communément partagée de la nature et des objectifs de la formation pratique et la définition d’un vocabulaire de base commun pour les partenaires de la formation pratique.
- L’inclusion de l’ensemble des tâches des enseignantes et des enseignants dans la formation pratique et non pas seulement l’acte d’enseigner proprement dit.
- La consolidation de la continuité logique et pédagogique entre les différents stages.
- L’écoute et la prise en considération des suggestions et commentaires des stagiaires au moyen de mécanismes formels comprenant la rétroaction de la part des responsables de la formation.

2.4 Les nouvelles technologies de l’information et des communications (NTIC)

Relativement à l’orientation actuelle de la formation à l’enseignement voulant que les futures enseignantes et les futurs enseignants soient initiés aux technologies de l’information et des communications, le COFPE recommande :

2.4.1 **Que les programmes de formation à l’enseignement incluent clairement une initiation qualitativement et quantitativement sérieuse aux nouvelles technologies appliquées à l’enseignement.**

Commentaires

L’intensification sensible des efforts sur le chapitre des nouvelles technologies devra s’articuler autour des conditions et des orientations suivantes :

- a) Les facultés des sciences de l’éducation doivent obtenir leur juste part du matériel informatique, lequel doit comprendre les outils périphériques et les infrastructures de fonctionnement nécessaires.
- b) Outre l’obtention de ressources matérielles et physiques suffisantes, les facultés des sciences de l’éducation doivent bénéficier des services techniques nécessaires au bon fonctionnement des appareils, et les initiatives des professeurs et des chercheurs doivent être soutenus en leur associant des ressources expertes dans ces technologies.
- c) Les professeurs et les chargés de cours des universités doivent être soutenus plus explicitement dans leur formation continue liée à l’utilisation des NTIC et l’offre de formation doit correspondre à l’ampleur des besoins.
- d) La sensibilisation, l’initiation, l’information et l’usage des outils technologiques doivent faire partie de l’ensemble des cours et des composantes de la formation à l’enseignement, en particulier pour ce qui a trait aux stratégies d’enseignement et d’apprentissage, à la didactique et à la gestion de classe. Cette intégration doit être l’objet d’une concertation structurée et d’un leadership déterminé.
- e) Les étudiantes et les étudiants en enseignement doivent être mis en situation d’utiliser ces technologies et ils doivent constater que leurs professeurs les utilisent pour l’enseignement, la recherche et la communication.
- f) La recherche universitaire doit s’intéresser davantage aux nouvelles technologies en relation avec l’apprentissage, et les organismes subventionnaires doivent donner une plus grande importance à ce secteur de recherche.
- g) L’expertise du réseau scolaire dans ce domaine doit être davantage mise à profit, tant par les universités que par le personnel enseignant et administratif des écoles.

À cet égard, les centres d’enrichissement en micro-informatique scolaire (CEMIS) ont acquis une expertise considérable et ils constituent des pôles de référence importants, notamment pour la formation continue du personnel enseignant en matière de technologies de l’information et des communications (TIC).

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci.

- Malgré une évolution notable de la situation, les facultés des sciences de l'éducation demeurent parmi les moins bien pourvues en ressources informatiques et en personnel technique; de plus, le milieu de la formation à l'enseignement continue de manifester une relative résistance à l'intégration des nouvelles technologies. Les facultés des sciences de l'éducation s'investissent relativement peu dans ce domaine qui occupera pourtant une place de plus en plus importante parmi les moyens d'accès aux connaissances et parmi les outils d'apprentissage.
- Actuellement, le diplôme universitaire habilitant à l'enseignement ne garantit pas la maîtrise suffisante des compétences de base relatives à l'utilisation professionnelle courante des NTIC. Or, de plus en plus, les commissions scolaires font de ce type de compétences un critère de sélection dans l'embauche des enseignantes et des enseignants.
- Il n'y a pas, actuellement, de normes claires sur ce que devrait être la formation technologique des futurs enseignants et enseignantes à chaque ordre d'enseignement, ni sur les besoins professionnels à combler relativement aux applications pédagogiques des nouvelles technologies de l'information et des communications.
- De plus en plus, les NTIC seront présentes dans le cadre de la présentation des programmes d'études, tant en ce qui a trait aux documents de référence désignés, au matériel didactique suggéré et aux outils et stratégies pédagogiques proposés. De même, il est probable que le matériel didactique approuvé par le ministère inclura progressivement le matériel informatisé. Les futures enseignantes et les futurs enseignants auront de plus en plus à considérer l'utilisation de ces outils pédagogiques.

2.5 La culture générale des futures enseignantes et des futurs enseignants

Relativement à l'orientation actuelle de la formation à l'enseignement voulant que celle-ci participe au développement de la culture générale des enseignantes et des enseignants, et en ce qui a trait à l'orientation de la réforme de l'éducation visant à rehausser le niveau culturel des apprentissages des élèves, le COFPE recommande :

2.5.1 Que l'orientation déjà prise relativement au développement d'une solide culture générale des futures enseignantes et des futurs enseignants soit réaffirmée et précisée par le ministère de l'Éducation, de façon que cette finalité puisse se traduire plus concrètement dans les programmes de formation à l'enseignement et devenir un critère utilisé pour l'agrément de ces programmes.

Commentaires

La consolidation et le développement de la culture générale par la formation à l'enseignement passent notamment par :

- a) La maîtrise de la langue d'enseignement.
- b) L'acquisition de connaissances et de compétences en histoire de l'éducation et en éthique professionnelle.
- c) L'établissement des liens entre les disciplines et les différentes composantes de la formation.
- d) Le rappel des contextes historique, sociologique, géographique, épistémologique, artistique et autres dans chacun des cours du programme, y compris ceux de la formation disciplinaire et didactique.
- e) Le développement d'une culture de formation continue.
- f) Le choix de cours complémentaires en fonction de la curiosité intellectuelle des étudiantes et des étudiants, incluant les cours offerts hors des sciences de l'éducation et dans une langue autre que le français ou l'anglais.
- g) Le maintien de critères élevés pour l'admission aux programmes de formation à l'enseignement.

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci.

- Lors de l’adoption des orientations du Ministère applicables au renouvellement et à la valorisation de la profession enseignante, on avait exprimé la volonté que la formation à l’enseignement devait intégrer des exigences plus rigoureuses quant à la culture générale et à la qualité de la langue écrite et parlée. C’est pourquoi, relativement à ces deux objets, le Ministère souhaitait notamment que soient rehaussés les critères d’admission à la formation et à la profession.
 - De même, dans les orientations préliminaires aux « profils de compétences attendues », la même idée d’une sélection judicieuse des candidats avait été réaffirmée, les moyens de faire une évaluation préalable des candidatures et de l’imposition de cours de mise à niveau étant cette fois suggérés. Les concepts de curiosité intellectuelle et d’élargissement de la culture par la formation universitaire y étaient évoqués, mais sans plus. Il était également question, dans les documents ministériels d’orientation de la formation à l’enseignement, de connaissances sociohistoriques liées à la société, au système scolaire, à l’éducation et à la profession enseignante.
 - Cependant, au fil des documents ministériels, les intentions de départ se sont réduites en bout de piste à des mesures minimalistes suggérées, la solide culture générale voulue pour les enseignantes et les enseignants ne donnant pas lieu à des orientations significatives dans le dispositif concret de formation des maîtres. Ainsi, il n’a pas été possible d’appliquer rigoureusement et systématiquement les intentions relatives à la culture sous forme de critères objectifs pour l’évaluation et l’agrément des projets de programmes de formation à l’enseignement et la titularisation.
- Bref, l’ensemble des intentions ministérielles relatives à la culture ne se traduisent pas concrètement dans le dispositif de formation des maîtres, comme l’ont d’ailleurs souligné plusieurs personnes qui ont participé à la consultation menée par le COFPE.
- Par ailleurs, la réforme de l’éducation prévoit que la formation des élèves devra davantage s’enraciner dans une culture vivante (*États généraux sur l’éducation*), développer l’ouverture de la personne au monde culturel (*Rénover le curriculum*) et nourrir l’élève de culture afin de lui permettre de s’adapter et de s’insérer plus rapidement dans ce monde d’une extrême complexité où il lui faut vivre (*Rapport Corbo*). Ces intentions s’inscrivent dans la perspective éducative où : *éduquer, enseigner, c’est mettre quelqu’un en présence de certains éléments de culture afin qu’il s’en nourrisse* (*Rénover le curriculum*).
- De telles intentions nécessitent une formation à l’enseignement davantage soucieuse de veiller au développement de la culture générale des futures enseignantes et des futurs enseignants.

2.6 L’attraction des meilleures candidates et des meilleurs candidats en enseignement

Relativement à l’orientation actuelle de la formation à l’enseignement visant à attirer les meilleures candidates et les meilleurs candidats possibles dans la profession enseignante, le COFPE recommande :

- 2.6.1 Que soit réaffirmée la volonté initiale d’attirer des candidates et des candidats qui possèdent un potentiel élevé de compétences pour assurer une relève de qualité en enseignement.**
- 2.6.2 Que cette volonté renouvelée d’attirer les meilleures candidatures ait notamment pour effet d’empêcher la diminution des exigences d’admission et de réintroduire des règles normales de contingentement à l’admission aux différents programmes de formation à l’enseignement.**

Commentaires

Entre autres moyens d’attraction, les universités gagneraient à poursuivre leurs efforts d’information auprès des clientèles cibles et auprès des responsables de l’information scolaire et professionnelle. À cette occasion, le fait que le marché de l’emploi soit ouvert dans le secteur de l’enseignement devrait être davantage souligné, tout comme la nouvelle valorisation dont cette profession est actuellement l’objet dans la société.

Par ailleurs, le COFPE invite les partenaires de la formation à l’enseignement à mettre au point rapidement un ensemble de mesures visant à enrayer au plus tôt la baisse croissante des inscriptions dans les options scientifiques.

À cette fin, le COFPE recommande :

2.6.3 Que le ministère de l'Éducation mette en place un groupe de travail spécial pour évaluer la situation actuelle et prévisible des emplois dans l'enseignement des sciences; ce comité ad hoc aura également pour mandat de concevoir et de mettre en œuvre un plan d'action à court terme pour combler les postes disponibles en enseignement des sciences.

Commentaires

À court terme, des solutions provisoires pourraient être exceptionnellement mises en place pour pallier la pénurie d'enseignantes et d'enseignants en sciences.

Par exemple, on pourrait décider de lancer une opération de recrutement dans les facultés, départements et modules de sciences en visant les étudiantes et les étudiants de deuxième et troisième année. Également, la formation à une deuxième discipline pourrait être retardée après l'entrée en fonction dans la profession enseignante. Les passerelles entre les programmes scientifiques et la formation à l'enseignement devront être élargies et les règles de passage entre ces programmes devront être clairement définies.

Dans le choix de ces mesures, on veillera autant que possible à maintenir des exigences élevées de qualification pour l'enseignement.

Les moyens suivants semblent également opportuns, à moyen et à long terme cette fois:

- a) Appliquer le principe d'un contingentement par profils disciplinaires pour l'admission aux programmes de formation à l'enseignement.
- b) Démystifier, auprès des élèves de la quatrième et de la cinquième secondaire, les exigences de la formation scientifique, particulièrement auprès des filles.
- c) Assurer des services d'information scolaire et professionnelle de qualité dans les écoles et les cégeps et bien informer les personnes-ressources relativement à la carrière en enseignement.
- d) Poursuivre les efforts de valorisation de la profession enseignante.

La formation scientifique est également traitée sous d'autres angles dans le présent avis, soit à l'intérieur des thématiques relatives au développement de l'esprit scientifique et au contingentement de l'admission aux programmes de formation à l'enseignement.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire ces recommandations sont ceux-ci.

- Peut-être en raison du contexte financier actuel qui est le leur, certaines universités semblent tentées de réduire les exigences d'admission aux programmes de formation à l'enseignement. Certains des interlocuteurs du Comité estiment également que les normes d'évaluation des étudiantes et des étudiants se sont assouplies ces dernières années. Si cela ne semble pas constituer un phénomène important pour le moment, il n'en faut pas moins veiller à ce qu'un tel glissement ne se fasse pas et maintenir fermement le principe d'une formation consolidante de la valorisation de la profession enseignante.
- Ainsi que le Comité l'explique plus loin, les règles initialement prévues d'un contingentement de l'admission déterminé en fonction des besoins précis de relève enseignante dans les différents champs d'études « matières » ne sont pas appliquées rigoureusement. Cette situation ne favorise pas la recherche de solutions pour attirer des candidates et des candidats dans les secteurs moins populaires. Cela peut également contribuer à l'assouplissement mentionné des exigences d'admission aux programmes pour lesquels il y a davantage de candidatures, les places non comblées dans les programmes peu populaires pouvant actuellement être compensées par des places dans les autres programmes.
- L'enseignement compte parmi les professions particulièrement intéressantes, non seulement en termes d'emploi disponibles et de conditions de travail, mais aussi parce qu'il est socialement valorisé et intellectuellement stimulant. Ces aspects de la profession gagnent à être mis en valeur auprès de la clientèle cible.

2.7 La maîtrise de la langue d'enseignement

Relativement à l'orientation actuelle de la formation à l'enseignement voulant que les futures enseignantes et que les futurs enseignants démontrent des compétences linguistiques de niveau élevé, le COFPE recommande :

2.7.1 Que le développement des compétences linguistiques soit assumé par l'ensemble des intervenants auprès des étudiantes et des étudiants en enseignement, qu'il s'agisse des professeurs et des chargés de cours de toutes les disciplines, des superviseurs et des maîtres-associés ainsi que des professionnels et des gestionnaires.

Commentaires

Cette préoccupation éducative doit s'appliquer autant à la qualité de la langue orale qu'à celle de la langue écrite.

En particulier, les professeurs et les chargés de cours, de toutes les composantes des programmes de la formation à l'enseignement, doivent exiger des étudiantes et des étudiants qu'ils utilisent une langue de qualité, corriger leurs erreurs, les évaluer de façon formative et sommative, valoriser la qualité de la langue et veiller à utiliser eux-mêmes une langue de haut niveau. Cette préoccupation doit se refléter jusque dans la clarté de la langue utilisée dans l'enseignement.

Dans la même perspective, le Comité recommande également :

2.7.2 Que la maîtrise de la langue soit un critère de base d'admission aux programmes de formation à l'enseignement.

Commentaires

En premier lieu, la réussite des cours obligatoires du collégial et de l'épreuve uniforme conditionnelle à l'obtention du DEC doit être exigée pour l'admission aux programmes de formation à l'enseignement.

Les étudiantes et les étudiants en enseignement n'en devront pas moins poursuivre leur apprentissage de la langue à l'université. En sus d'une formation obligatoire axée sur les règles de grammaire et sur la communication efficace pour toutes les étudiantes et tous les étudiants en enseignement, il faut prescrire des cours de mise à niveau à ceux et celles qui n'atteignent pas les standards fixés pour le diplôme en enseignement.

De telles mesures de mise à niveau suggérées ou obligatoires sont généralement en place. Ce qui importe alors, c'est de maintenir le cap, de raffiner les instruments actuels et les stratégies pédagogiques, de les rendre plus complémentaires aussi. La tentation de diminuer les exigences est toujours présente, spécialement pour atteindre les quotas d'admission. Il doit être clair que les enseignantes et les enseignants doivent avoir une excellente maîtrise de la langue, cette démonstration devant être faite clairement pour l'obtention du diplôme en enseignement.

Le COFPE invite par ailleurs le ministère de l'Éducation et les cégeps à veiller à ce que la formation collégiale relative à la langue soit alignée sur les compétences déterminées à l'occasion du renouvellement de la formation commune obligatoire du collégial, la maîtrise de la langue y occupant une place importante à côté de la culture littéraire.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire ces recommandations sont ceux-ci.

- Outre l'orientation actuelle du dispositif de formation à l'enseignement en faveur de la maîtrise de la langue écrite et parlée, il y a lieu de souligner que la réforme de l'éducation insiste sur l'apprentissage des langues et, en particulier sur celui de la langue d'enseignement.

Cette insistance est marquée non seulement par l'ajout d'unités dans le curriculum mais, également, par le fait que la langue devient une compétence transversale dont tout le personnel enseignant devra se préoccuper. Peu importe la discipline enseignée, il sera donc demandé à chacune des enseignantes et à chacun des enseignants de soutenir les apprentissages relatifs à la langue. Cela présuppose une formation consistante pour l'ensemble du personnel enseignant.

- La langue d'enseignement est le premier et le principal outil de travail en enseignement et il importe que les enseignantes et les enseignants maîtrisent cet outil fondamental à un degré supérieur. Faut-il rappeler aussi l'importance culturelle et éducative de la langue?

2.8 Les liens interdisciplinaires

Relativement à l'orientation actuelle de la formation à l'enseignement visant le développement d'une *curiosité intellectuelle largement ouverte sur les différents champs de connaissances*, le COFPE recommande :

2.8.1 Que les efforts se poursuivent avec plus de vigueur pour que soient établis les liens entre les différentes disciplines et que soit bien compris l'apport de chacune au développement des compétences attendues chez les élèves.

La concrétisation de cette orientation renouvelée passe notamment par la mise en place et le renforcement des mesures suivantes :

- a) L'adoption d'une approche-programme faisant en sorte que la conception des programmes, leur gestion et leur évaluation soient le fruit d'une concertation de tous les responsables de la formation à l'enseignement.
- b) Un ordonnancement de la formation regroupant les moments de la formation disciplinaire, didactique et psychopédagogique selon des étapes logiques et pédagogiquement appropriées, notamment entre la formation théorique et la formation pratique. À cette fin, il y a lieu de privilégier les cours donnés en parallèle (et non pas en blocs séquentiels), les ateliers d'intégration, la pensée réflexive, les équipes enseignantes composites et des mécanismes variés de concertation.
- c) La détermination précise, dès la conception des plans de cours, des liens essentiels des objets d'études avec d'autres disciplines offrant d'autres perspectives sur le même objet, ainsi que la planification des espaces d'enseignement à utiliser à cette fin. Dans le même esprit, la formation élargie ainsi planifiée doit amener régulièrement les étudiantes et les étudiants à établir de tels liens à l'intérieur de leurs travaux, à l'occasion de leurs stages et dans les activités de recherche.
- d) La planification d'activités pédagogiques où les étudiantes et les étudiants en enseignement échangent, dans un cadre structuré d'apprentissage, avec des collègues d'autres programmes.
- e) La consolidation d'une formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire selon une approche intégrée formant des généralistes; cette orientation fondamentale et déterminante doit s'appliquer plus résolument dans la planification et la réalisation de l'enseignement et dans l'évaluation des apprentissages pour chacun des cours du programme.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci.

- Selon ce que le COFPE a entendu au cours de sa consultation, ce ne sont pas toutes les universités et tous les professeurs qui s'appliquent à établir les liens utiles et intéressants entre les disciplines qui composent les programmes de formation à l'enseignement. C'est peut-être que le milieu universitaire a traditionnellement cultivé l'autonomie, privilégié la segmentation des savoirs en spécialités, préservé l'indépendance des facultés et développé un certain individualisme pédagogique.
- Or, l'orientation existante pour l'établissement des liens entre disciplines apparaît devoir être renforcée en regard des intentions de la réforme de l'éducation; celle-ci insiste en effet sur l'importance d'établir de meilleurs liens entre les disciplines et entre les différents objets d'apprentissage, dans une perspective d'intégration de la formation et de soutien de la curiosité intellectuelle et de la motivation des élèves à apprendre.
- Par ailleurs, il faut bien voir que, hors de l'école, on assiste à ces apports mutuels entre les divers champs de connaissances, lesquels s'en trouvent ainsi redéfinis. Le même phénomène s'observe en ce qui a trait à la recherche universitaire et privée.

2.9 L'insertion socioprofessionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants

Relativement à l'orientation actuelle du dispositif de formation à l'enseignement touchant à l'accueil et l'accompagnement du nouveau personnel enseignant, le COFPE tient à rappeler :

2.9.1 Qu'il s'impose de mettre en place des formules visant une meilleure insertion socioprofessionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants.

Commentaires

Aux yeux du COFPE, l'insertion socioprofessionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants doit être considérée comme une formation pratique additionnelle nécessaire et le point de départ de la formation continue en enseignement.

Il est nécessaire que l'ensemble de l'équipe-école participe à cette intégration qui doit se faire de façon structurée.

Le Comité traitera plus avant de ce dossier important dans un avis subséquent.

3 LES AJUSTEMENTS À APPORTER AU DISPOSITIF DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Dans le présent chapitre, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant considère les orientations et les éléments du dispositif actuel de formation à l'enseignement qui doivent être adaptés et harmonisés pour s'ajuster à la nouvelle situation et aux nouveaux objectifs et nouveaux besoins créés par la réforme du système d'éducation de même que par le contexte social et scolaire actuel et prévisible.

Puisque les ajustements à apporter au dispositif de formation à l'enseignement découlent directement des orientations et des changements introduits par la réforme de l'éducation, le Comité n'insiste pas ici sur des arguments plus précis à l'appui de ses recommandations.

Par ailleurs, outre des recommandations en tant que telles, soit au ministre de l'Éducation ou à d'autres partenaires de la formation à l'enseignement, le Comité formule ici les points de vue consensuels auxquels ses membres en sont arrivés à propos de la nature plus précise des ajustements à apporter à la formation à l'enseignement en fonction de la réforme de l'éducation.

3.1 La refonte du curriculum

Conformément à la réforme de l'éducation qui donnera lieu à un nouveau curriculum scolaire, et conformément aux nouvelles visées éducatives dans lequel s'inscrira désormais l'acte d'enseigner, le COFPE recommande :

3.1.1 Que le ministère de l'Éducation et le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement procèdent à la mise à jour des critères d'agrément des programmes de formation à l'enseignement en fonction du nouveau curriculum scolaire et des autres éléments de la réforme de l'éducation.

Cette mise à jour devrait être complétée rapidement, de façon que le prochain cycle de renouvellement des agréments de programmes repose sur ces grilles d'analyse révisées.

Commentaires

À l'intérieur de cet avis sur les ajustements à apporter au dispositif de formation des maîtres en fonction de la réforme de l'éducation, le COFPE se doit de rappeler que la refonte du curriculum nécessite que les profils et les programmes universitaires de formation à l'enseignement soient révisés. Ils doivent en effet intégrer les modifications apportées dans les grilles-matières, que ce soit en ce qui a trait aux compétences et aux connaissances visées ou en ce qui touche l'intégration de plusieurs disciplines, les compétences transversales et l'abolition de certaines matières. Par ailleurs, des ajustements à la formation des maîtres sont

nécessaires du fait que certains apprentissages débiteront plus tôt et que d'autres seront plus intensifs.

Les universités gagneront à être proactives pour ajuster la formation à l'enseignement au nouveau curriculum, de façon à synchroniser les modifications des programmes de formation à l'enseignement avec l'implantation de la nouvelle grille-matières dans les écoles. La décision rapide des universités de ne plus admettre d'étudiantes et d'étudiants dans les profils composés avec des « matières » dont l'abolition a été annoncée allait dans le bon sens à cet égard.

Dans le même esprit, le ministère aura intérêt à établir des canaux de communication rapides et efficaces avec les universités pour les informer de l'avancement des travaux de révision du curriculum. À cet égard, une plus grande participation des universités dans l'élaboration des nouveaux programmes paraît souhaitable, particulièrement de la part des spécialistes de la didactique.

De façon plus précise, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant attire l'attention sur les éléments suivants du nouveau curriculum pour l'ajustement des programmes de formation à l'enseignement secondaire :

- L'importance accrue des matières dites essentielles, en particulier : la langue d'enseignement, l'histoire et les mathématiques.
- L'intégration de nouvelles perspectives en histoire, notamment l'éducation à la citoyenneté.
- L'intégration des sciences et l'intégration de la technologie aux sciences.
- L'accent mis sur la santé en éducation physique.
- Des formations de niveau plus élevé offertes aux élèves du second cycle du secondaire.
- L'initiation plus précoce à une troisième langue.
- L'introduction de la nouvelle formation relative au « monde contemporain » et l'intégration des disciplines à l'intérieur de cette formation, notamment la géographie et l'économie.
- L'abolition de trois matières : éducation au choix de carrière, économie familiale et formation personnelle et sociale.
- L'accent mis sur la musique et les arts plastiques dans le domaine des arts.

En ce qui a trait aux programmes de formation à l'enseignement en éducation préscolaire et pour l'enseignement primaire, le COFPE attire l'attention sur le fait que l'apprentissage de l'anglais débutera plus tôt; de même, un accent plus fort sera mis sur l'histoire et l'éducation à la citoyenneté; il faut enfin mentionner dans ce cas également la préséance qui sera donnée à la musique et aux arts plastiques.

3.2 [Le programme des programmes et les compétences transversales](#)

Conformément à la réforme de l'éducation qui introduit le concept de compétences transversales, le COFPE recommande :

3.2.1 Que le ministère de l'Éducation clarifie au plus tôt le concept de compétence transversale et qu'il en fournisse une définition opérationnelle pour l'enseignement, de façon à mettre fin aux équivoques actuellement constatées relativement à cette nouvelle idée.

Commentaires

La définition de compétence transversale gagnerait à se faire en correspondance avec les concepts actuels de compétence et de transversalité développées en sciences de l'éducation.

Une telle clarification s'impose particulièrement pour distinguer la nature propre et complémentaire des thèmes transversaux comparativement aux compétences transversales. De même, il y a lieu de distinguer les compétences transversales du redéploiement de contenus disciplinaires à l'intérieur de nouveaux cours enrichis et intégrateurs. Le caractère transversal des compétences du *Programme des programmes* doit également être clarifié.

Il faut également préciser comment le concept de compétence s'applique dans ce cas précis de la transversalité; il faut aussi apporter les distinctions utiles entre les savoirs, les savoirs-faire et les attitudes qui composent ces compétences. Dans le cadre de la

formation à l'enseignement en effet, l'acquisition des savoirs occupe une place importante; de même, la formation à l'enseignement peut exploiter davantage les compétences d'ordre intellectuel et méthodologique, d'ordre personnel et social et de l'ordre de la communication.

Enfin, le ministère doit clarifier la question du caractère obligatoire des compétences transversales et de leur évaluation; il doit également préciser ce qui s'acquiert en classe, dans l'école et hors de l'une et l'autre. Le ministère devra aussi diffuser l'information relative aux compétences transversales dans le milieu de la formation à l'enseignement, auprès des professeurs et des différents responsables des programmes. Le ministère gagnera également à soutenir la réflexion et la recherche sur cette nouvelle thématique.

Pour sa part, le COFPE estime que l'orientation générale à prendre pour l'enseignement des compétences transversales est de laisser aux enseignantes et aux enseignants un espace à l'intérieur de leurs cours, ces moments leur permettant « d'ouvrir des fenêtres » en fonction des compétences transversales à développer. En même temps, le Comité estime qu'il y a lieu d'éviter ici encore le modèle additif d'une liste détaillée d'objectifs précis à atteindre. Cette avenue s'impose d'autant plus que l'intégration effective de ce type de formation apparaît indispensable pour que les élèves effectuent les apprentissages souhaités avec des résultats durables.

Si tant est qu'il puisse se faire une opinion à partir de la documentation actuellement disponible sur ce sujet, le COFPE souscrit à cette nouvelle philosophie éducative que véhicule le concept de compétence transversale. Le Comité estime que l'introduction formelle de ce type de compétences contribue à l'intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes chez les élèves; celles-ci consolident également les responsabilités dévolues aux équipes-écoles dans l'accomplissement de leur mission, de même qu'elles consolident les responsabilités propres aux enseignantes et aux enseignants.

Par ailleurs, étant donné l'importance des apprentissages définis par les compétences transversales, et compte tenu de la place également importante des compétences transversales dans le nouveau curriculum, le COFPE recommande :

3.2.2 Que la nouvelle culture éducative mise en avant dans la réforme de l'éducation par l'intermédiaire des compétences transversales imprègne la formation initiale des futurs maîtres, de façon que leur formation à l'enseignement les habilite à développer ce type de compétences chez les élèves.

Plus particulièrement, la formation à l'enseignement doit réussir à véhiculer concrètement le caractère intégré et transdisciplinaire des compétences transversales.

Commentaires

Pour ce faire, les responsabilités pédagogiques relatives à cette formation, elle-même transversale, doivent être définies pour l'ensemble des composantes des programmes de formation à l'enseignement. En ce sens, le COFPE s'interroge sur la pertinence de l'hypothèse d'ajouter un cours spécifique relatif à l'enseignement des compétences transversales dans les programmes de formation à l'enseignement; selon le Comité, une telle avenue apparaît peu compatible avec la nature propre de ce type de compétences qui, par définition, sont développées par l'ensemble des cours d'un programme.

Pour le COFPE, le défi posé aux universités comme aux écoles et au ministère par le développement des compétences transversales est celui de l'intégration des éléments de formation et, aussi, le défi d'une relative « dé-disciplinarisation » de certains objets d'éducation.

Encore ici, l'adoption résolue d'une approche-programme semble nécessaire pour assurer l'articulation concertée des compétences transversales dans l'ensemble de la formation à l'enseignement.

Toujours dans le but de préparer les futures enseignantes et les futurs enseignants à développer les compétences transversales prévues dans le nouveau curriculum :

3.2.3 Le COFPE estime que la formation pratique constitue un moment particulièrement propice au développement de compétences transversales et à l'observation de leur acquisition. C'est pourquoi, relativement aux compétences transversales, le Comité invite les universités à développer des stratégies pédagogiques intégratrices qui misent sur les présences en stage.

Le recours à la formation pratique viendra compléter l'acquisition de savoirs de base et le renforcement de la pensée réflexive, lesquels constituent deux volets importants de la formation à l'enseignement des compétences transversales.

3.3 Le développement de l'esprit scientifique et l'intégration des sciences et de la technologie

En ce qui concerne les nouvelles orientations relatives à l'enseignement des sciences dans le cadre de la réforme de l'éducation et du nouveau curriculum, le COFPE estime que :

3.3.1 À l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, la formation à l'enseignement des sciences doit demeurer une formation de type généraliste.

Cette formation gagnerait toutefois à être réorientée en fonction de l'objectif visé qui est le développement de l'esprit scientifique. Dans cette perspective, le COFPE juge que la formation doit insister davantage sur la pédagogie des sciences et qu'elle devrait être recentrée sur les objets suivants de formation : la démystification du domaine scientifique, les applications des concepts scientifiques dans la vie courante, les stratégies pédagogiques pour développer chez les jeunes élèves un intérêt durable pour la science, la stimulation de la curiosité intellectuelle et l'utilisation d'une démarche scientifique pour résoudre des problèmes concrets.

Commentaire

En outre, le COFPE croit qu'il serait pédagogiquement opportun de valoriser le rôle que les femmes ont joué dans le développement des sciences afin d'offrir des modèles stimulants aux filles. Ces modèles gagneraient à être précisés lors de la formation à l'enseignement, laquelle doit également prendre en considération le fait qu'une proportion importante des étudiantes en enseignement ont encore à se faire une image constructive de la science.

À l'enseignement secondaire, le COFPE rappelle avec insistance que :

3.3.2 Le nouveau cours Sciences et technologie qui sera donné doit être compris et défini comme une formation intégrée et non pas comme une juxtaposition de différentes disciplines. Ainsi, la dimension technologique inhérente à cette formation doit illustrer l'application de concepts scientifiques et en permettre une meilleure compréhension.

Dans cette perspective, le COFPE recommande au ministre de maintenir l'esprit initial de la réforme relativement à cette formation et de voir à ce que se concrétise l'intégration voulue des disciplines, tant à l'intérieur de la formation à l'enseignement qu'à l'école.

Le COFPE estime que les universités devraient emprunter une telle avenue en formation à l'enseignement en général, tout autant que pour l'enseignement des matières intégrées, tel le nouveau cours Sciences et technologie. Dans cette perspective, les universités doivent intensifier et accélérer le développement de stratégies de formation visant l'intégration des savoirs; elles doivent également resserrer l'articulation de la formation autour de compétences attendues chez les enseignantes et les enseignants.

Commentaires

Le COFPE rappelle ici sa recommandation à l'effet que, à l'intérieur des programmes de formation à l'enseignement, la formation disciplinaire doit davantage inclure des objectifs relatifs à l'enseignement proprement dit de ces disciplines, cet enseignement se faisant en fonction d'un programme d'études évolutif qui nécessite par ailleurs une solide formation de base.

Bref, la formation disciplinaire et didactique doit être en rapport plus étroit avec les programmes d'études en vigueur dans les écoles et ces liens doivent être établis clairement en cours de formation.

Le COFPE mesure le défi posé par cette orientation fondamentale dans un contexte universitaire actuellement défini par la spécialisation disciplinaire. Le Comité est toutefois persuadé qu'une telle direction doit être prise pour que la formation à l'enseignement atteigne les objectifs qui lui ont été fixés en fonction des besoins du système d'éducation et de la société québécoise.

3.4 L'intégration et l'éducation interculturelle

Concernant la nouvelle politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle à l'intérieur de la réforme de l'éducation, le COFPE recommande :

3.4.1 Que l'éducation interculturelle soit intensifiée de façon significative dans les différents programmes de formation à l'enseignement, en particulier dans les universités montréalaises.

À cette fin, les profils de compétences attendues chez les enseignantes et les enseignants devront insister davantage sur cet aspect de la formation à l'enseignement.

De même, à l'intérieur des universités, les responsabilités pédagogiques quant à ce type de formation théorique et pratique devront être clairement établies, après que l'on ait éventuellement adopté un cadre de référence interne.

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant estime que l'éducation interculturelle devrait être l'objet d'une intégration transversale articulée entre les différents cours de formation à l'enseignement qui fourniront des connaissances et qui développeront des compétences dans ce domaine.

Commentaires

Le COFPE évalue que le partage des responsabilités de ce type de formation devra se faire plus particulièrement en psychopédagogie et en didactique. Il faudra mettre l'accent sur la gestion des différences, sur la diversification des stratégies pédagogiques et sur l'adaptation de ces méthodes aux particularités individuelles, sur la communication avec les parents et sur les valeurs associées à la culture québécoise et aux autres cultures. La formation pratique devra permettre aux stagiaires de vivre cette réalité dans toute la mesure du possible.

Un cours pourrait être consacré plus particulièrement à l'éducation interculturelle; toutefois, celle-ci doit être assumée également par l'ensemble des cours des programmes de formation à l'enseignement.

Dans cette perspective, si l'éducation interculturelle doit être d'abord confiée aux formatrices et aux formateurs universitaires qui ont développé une expertise dans ce type d'enseignement, des stratégies appropriées de formation continue devront par ailleurs être mises au point à l'intention de l'ensemble des professeurs de sciences de l'éducation. Outre que ce perfectionnement interculturel permettra à ceux-ci de mieux assurer l'atteinte des objectifs visés, il fournira aux futures enseignantes et aux futurs enseignants un modèle qu'ils auront tendance à reproduire.

Le Comité rappelle enfin qu'il y a lieu, encore ici, de consolider la collaboration entre le milieu de la formation universitaire à l'enseignement et le milieu de l'enseignement, lequel a développé une expertise appréciable dans ce domaine.

3.5 L'enseignement moral et religieux

Dans le mandat confié au COFPE par la ministre Marois, il est demandé au COFPE de *prendre en compte l'analyse par le Comité catholique au regard de la préparation des enseignantes et des enseignants du primaire à l'enseignement moral et religieux catholique.*

Après avoir examiné les hypothèses formulées par le Comité catholique relativement à la formation à l'enseignement, le COFPE recommande :

3.5.1 Que soient écartées les solutions actuellement proposées par le Comité catholique.

Commentaire général

D'une part en effet, il apparaît au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant que ces solutions ne résolvent pas les problèmes identifiés de façon satisfaisante. D'autre part, les solutions proposées posent des difficultés majeures de gestion par les écoles. Enfin, le COFPE estime que l'idée d'une « mini-spécialisation » n'est pas compatible avec le principe d'une formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire essentiellement de type généraliste; de plus, le Comité évalue que la création d'une telle composante de programme aurait vraisemblablement un effet déstabilisant important sur la formation à l'enseignement récemment mise en place.

Autres commentaires relatifs aux propositions du Comité catholique

Selon l'hypothèse du Comité catholique, la liberté de conscience des futures enseignantes et des futurs enseignants serait mieux servie par une formation clairement optionnelle et cette formation devrait être significativement enrichie du fait que la génération actuelle d'étudiantes et d'étudiants en enseignement a une culture religieuse faible (par exemple en histoire biblique). Pour remédier à cette situation, le Comité catholique propose que soit offerte par les universités une formation optionnelle de 15 unités à l'intérieur du baccalauréat à l'enseignement, la norme réglementaire actuelle étant de 9 unités. Les personnes formées dans cette « mini-spécialité » enseigneraient dans plusieurs classes et les enseignantes et les enseignants titulaires généralistes n'auraient plus nécessairement à donner l'enseignement religieux.

La problématique exposée par le comité est bien documentée; il y est notamment démontré clairement que la grande majorité des étudiantes et des étudiants en enseignement ne choisiraient pas de se former pour enseigner la religion, si ce n'était que cette formation augmente leurs chances de trouver un emploi. Nombre de commissions scolaires en font effectivement un critère d'embauche parce que cette formation ajoute à la polyvalence du personnel enseignant. De même, il est vrai que la génération actuelle d'étudiantes et d'étudiants en enseignement a une culture religieuse différente de celle que possédaient les générations précédentes.

Toutefois, les solutions proposées par le Comité catholique posent de nombreuses difficultés, que ce soit en ce qui a trait aux conséquences de ces solutions sur les orientations actuelles de la formation à l'enseignement, à la complexité de la gestion que ces solutions provoquent dans les écoles, ou à la pertinence même de ces solutions pour résoudre les problèmes posés.

En effet, l'introduction d'une « mini-spécialité » dans l'enseignement primaire ouvrirait la porte à d'autres spécialisations du même ordre, ainsi que le suggère d'ailleurs le Comité catholique dans sa proposition. Or, une telle orientation est contraire au principe directeur relatif au type de polyvalence déterminé pour la formation à l'enseignement à l'éducation préscolaire et au primaire, cette polyvalence se définissant ici par le fait d'enseigner l'ensemble des disciplines du régime pédagogique, cela grâce à une solide formation de base. Ce principe important s'accorde à la volonté de privilégier une relation suivie des jeunes élèves avec une enseignante ou un enseignant titulaire de classe.

Considérant ces orientations fondamentales de la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, prendre la voie différente de la spécialisation disciplinaire devrait alors se faire dans la logique propre aux disciplines de spécialisation pour lesquelles les orientations relatives à la polyvalence sont différentes; parler de « mini-spécialisation », c'est tout de même parler de spécialisation.

En outre, la gestion locale des périodes d'enseignement en fonction de ces mini-spécialités serait pour le moins compliquée. Le système proposé par le Comité catholique requiert en effet que les enseignants titulaires enseignent eux-mêmes une autre mini-spécialité pendant que se donne l'enseignement religieux aux élèves de leur classe; il y a dans ces jumelages prédéterminés une exigence de complémentarité difficilement réalisable dans toutes les écoles, notamment en région. Déjà, actuellement, l'organisation de l'enseignement doit se faire en fonction de plusieurs écoles en parallèle; ajouter à ce phénomène « d'itinérance » d'autres enseignantes et d'autres enseignants n'apparaît pas opportun. On imagine par ailleurs les difficultés liées à la prévision des besoins en ressources enseignantes, tant pour les écoles que pour le ministère de l'Éducation et les universités.

De même, cette exigence de jumelage précis de ressources humaines travaillant en complémentarité s'ajouterait par ailleurs à l'exigence actuelle d'organiser l'enseignement en tenant compte de deux spécialités dont les périodes d'enseignement peuvent varier; qui plus est, ces durées ne correspondent pas à celles de la formation morale et religieuse (qui est le plus souvent

supérieure). Le système proposé par le Comité catholique inciterait fortement à établir des durées équivalentes pour l'enseignement des spécialités, cela afin de permettre les permutations suggérées du personnel enseignant spécialisé. Si tel devait être le cas, la durée prescrite pour la formation religieuse deviendrait un déterminant externe majeur pour les autres disciplines, sans que cela ne soit justifié sur le plan pédagogique et sans que cela ne corresponde aux choix institutionnels qui appartiennent aux équipes-écoles et aux conseils d'établissement.

De façon concrète, il faudrait gérer ces permutations au moyen du *blocage* de périodes; on se trouverait alors dans la situation où il faudrait adapter les horaires de tous les élèves et ceux des enseignantes et des enseignants en fonction de quelques élèves dont le choix déterminerait celui de tous les autres. Une telle situation n'engendrerait pas un climat propice à l'enseignement religieux, parce qu'il ne reposerait pas sur une volonté d'ensemble et qu'il ne s'appuierait pas sur une logique pédagogique suffisante.

De surcroît, le fait de considérer l'enseignement religieux comme une mini-spécialité pourrait être indirectement défavorable à l'enseignement de la morale, parce que les parents pourraient en venir à considérer que les compétences des enseignantes et des enseignants pour l'enseignement religieux sont le gage d'une meilleure formation.

Par ailleurs, la proposition du Comité catholique n'offre pas, autant que cela serait souhaitable, la garantie recherchée quant à la liberté de conscience et aux croyances personnelles. En effet, rien n'empêcherait une étudiante ou un étudiant en enseignement de choisir cette mini-spécialité optionnelle pour accroître ses chances d'être embauché. Incidemment, la formation à l'enseignement religieux est déjà optionnelle, même si les contraintes liées aux critères d'embauche tendent à le faire oublier.

Enfin, il faut compter avec les enseignantes et les enseignants en place dans les écoles; une modification des règles relatives à l'enseignement religieux toucherait de très nombreuses personnes actuellement qualifiées pour cet enseignement.

En tout état de cause, abstraction faite des avenues de solution possibles, le COFPE pense que le moment n'est pas opportun pour prendre des décisions sur la formation morale et religieuse, des réflexions préalables étant en cours pour dégager des orientations et toutes les conséquences de la réforme de l'éducation restant à mesurer sur cette question.

À cet égard, **le COFPE estime qu'il y a lieu d'attendre les conclusions de la Commission Proulx**, laquelle est justement en train de réfléchir à cette question du partage des responsabilités en matière de formation religieuse et, notamment, sur le rôle de l'école à cet égard.

Pour ces dernières raisons, et en conclusion, le COFPE est d'avis qu'il serait prématuré de procéder à des ajustements de la formation à l'enseignement moral et religieux, cela avant que ne soient connues les conclusions de la Commission Proulx et avant que n'aient été mesurés toutes les conséquences de la réforme de l'éducation en ce qui a trait aux responsabilités dévolues aux écoles en matière de formation religieuse.

3.6 L'autonomie des écoles et la détermination d'une partie des programmes d'études

Considérant la plus grande autonomie des écoles et du personnel enseignant qui est apportée par la réforme de l'éducation, le COFPE recommande :

3.6.1 Que les programmes de formation à l'enseignement accentuent le développement des éléments de compétences dans lesquels s'exercera la nouvelle autonomie dévolue aux enseignantes et aux enseignants par la réforme de l'éducation. Une telle consolidation de l'autonomie professionnelle s'impose en particulier en ce qui a trait à la détermination d'une partie des programmes d'études par l'équipe-école.

Commentaires

En raison de l'augmentation des responsabilités et de la plus grande autonomie professionnelle qui sont dévolues aux enseignantes et aux enseignants par la réforme de l'éducation, la formation à l'enseignement devra mettre un accent plus fort sur les éléments suivants : l'élaboration de programmes, la création d'instruments d'évaluation, le choix des outils pédagogiques et du matériel scolaire, l'adaptation des programmes aux populations scolaires visées et aux objectifs institutionnels, le travail en équipe, l'éthique

et l'autonomie professionnelle.

De même, l'autonomie professionnelle gagnera à devenir un objet explicite de la formation pratique et à être évaluée en fonction de cette nouvelle importance.

L'un des principaux avantages de cette nouvelle autonomie, qui est en même temps une raison de son élargissement, sera la capacité plus grande des écoles de s'adapter à leurs populations scolaires propres. Pour l'enseignante et l'enseignant, cette autonomie leur permettra d'enrichir le curriculum des élèves à partir de leur culture personnelle; à ce propos, les membres espèrent que l'enrichissement des programmes (jusqu'à 25 p. 100 en principe) ne sera pas freiné par une obligation d'évaluation constante. Tout n'a pas à être évalué tout le temps; les élèves profiteront de cet enrichissement toute leur vie et c'est là l'important.

Comme les programmes seront moins détaillés, comme ceux-ci devront être complétés par l'école, comme le ministère ne publiera éventuellement plus de guides pédagogiques officiels, comme l'école et les enseignantes et les enseignants auront à faire des choix importants et comme la commission scolaire n'interviendra que très peu sur les questions d'ordre pédagogique, certaines compétences devront être consolidées pour que cette autonomie soit assumée rapidement et pleinement.

Par exemple, il faudra désormais interpréter judicieusement les programmes d'études du ministère afin de les compléter et de les adapter à la population scolaire locale (et régionale en formation professionnelle). Il faudra choisir le matériel scolaire en toute connaissance de cause, lequel devra servir les objectifs mis en avant par l'école. Il faudra également planifier localement les séquences pédagogiques selon les stratégies d'apprentissage choisies. Il faudra concevoir les instruments d'évaluation, ce qui exige des connaissances relativement spécialisées. Bref, les compétences pédagogiques du personnel scolaire devront être consolidées, tandis que d'autres devront être développées. L'acte d'enseigner revêtira désormais une signification plus riche; l'enseignement sera moins centré sur la transmission littérale des programmes du ministère selon les indications fournies dans les guides du ministère, cela avec les cahiers d'exercices choisis par la commission scolaire selon les suggestions des guides pédagogiques officiels. Enseigner sera aussi choisir, décider, adapter, enrichir, compléter, concevoir et expérimenter.

Les universités auront à revoir leurs programmes de formation à l'enseignement pour doter les futures enseignantes et les futurs enseignants des compétences nécessaires pour assumer cette nouvelle autonomie professionnelle; il s'agit moins désormais de comprendre les programmes et les guides du ministère que de les réinterpréter en fonction d'une population scolaire précise et de priorités et d'approches institutionnelles. La formation à l'enseignement devra aller davantage en profondeur, notamment en ce qui a trait à la psychopédagogie, à la conception des programmes, à la planification de l'enseignement et à l'évaluation formative et sommative.

Ces compétences relatives à l'autonomie professionnelle et au travail en équipe devront être renforcées dans les programmes de formation à l'enseignement. L'autonomie devra également constituer un objet de formation pratique et être évaluée dans ses manifestations vérifiables.

3.7 L'avènement de l'éducation préscolaire à temps plein à partir de l'âge de cinq ans

Compte tenu de l'introduction de l'éducation préscolaire à temps plein à partir de l'âge de cinq ans dans le cadre de la réforme de l'éducation, le COFPE recommande :

3.7.1 Que les orientations et que les compétences attendues chez le personnel enseignant de l'éducation préscolaire soient rapidement mises à jour, que la nouvelle place de la formation à cette éducation dans les programmes universitaires soit précisée et qu'y soient établis les liens de l'éducation préscolaire avec l'enseignement au primaire.

Commentaires

Parmi les éléments de compétence souhaitables pour l'éducation préscolaire, le COFPE tient à souligner : une évaluation non scolarisante, la communication avec les parents, le dépistage des problèmes d'apprentissage, la remédiation rapide aux difficultés en collaboration avec les autres intervenants, les stratégies pour développer chez les jeunes enfants une attitude positive envers le savoir et les assises d'une méthode d'apprentissage efficace.

Dans le même ordre d'idées, certains renforcements seraient peut-être à envisager, tant sur le plan disciplinaire que dans les compétences visant à doter les enfants de méthodes de travail efficaces et d'attitudes positives envers le savoir, en plus des compétences qui permettent de repérer tôt les problèmes d'apprentissage et de remédier à ces difficultés avant qu'elles ne s'accroissent.

Par ailleurs, compte tenu de l'importance des objectifs éducatifs visés par l'éducation préscolaire à temps plein à partir de l'âge de cinq ans, le COFPE recommande :

3.7.2 Que soit assuré un seuil suffisant de formation en éducation préscolaire, en fonction des compétences attendues pour ce niveau d'éducation. Dans cette perspective, il y aurait lieu d'établir les exigences qui doivent être satisfaites à cet égard pour l'agrément des programmes de formation à l'enseignement à l'éducation préscolaire.

Commentaires

Actuellement en effet, cette place apparaît réduite et variable (entre trois et quinze unités). C'est pourquoi, outre l'importance accordée par la réforme à l'éducation préscolaire, il conviendrait de fixer un tel seuil minimum pour l'agrément des programmes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, ce minimum étant établi en fonction de la maîtrise des compétences jugées essentielles pour l'enseignement en éducation préscolaire considérée en tant que telle.

Pour les mêmes raisons, le COFPE recommande :

3.7.3 Que la formation pratique comprenne, dans la mesure du possible, un stage en éducation préscolaire.

Commentaires

En concordance avec les compétences plus précises attendues à l'éducation préscolaire, et en fonction de l'établissement d'un seuil minimal de formation dans ce domaine, la formation pratique devrait inclure un ou des stages à l'éducation préscolaire et, en toute logique, les bilans de ces stages devraient être centrés sur les compétences propres à l'éducation préscolaire. Il s'agit également d'appliquer dans la formation pratique le principe directeur important de la polyvalence, qui renvoie ici justement au fait de pouvoir enseigner tant au primaire que dans une classe maternelle.

Étant donné le peu de places disponibles dans les écoles pour un tel stage, et le nombre restreint de maîtres-associés à l'éducation préscolaire, le COFPE invite les universités à imaginer de nouvelles modalités de formation pratique pour l'éducation préscolaire, de façon à sensibiliser les futures enseignantes et les futurs enseignants à cette réalité.

3.8 L'appropriation de la réforme par les enseignantes et les enseignants en exercice

Considérant que la réforme de l'éducation est avant tout une réforme d'ordre pédagogique et qu'elle repose grandement sur les enseignantes et les enseignants, le COFPE recommande :

3.8.1 Que le ministère de l'Éducation conçoive des outils d'information appropriés aux besoins du personnel enseignant. Le contenu qui sera véhiculé auprès des enseignantes et des enseignants devra être uniforme, tout en permettant des approfondissements particuliers.
En outre, le plan ministériel de formation devra préciser les modalités de recyclage des enseignantes et des enseignants dont la matière ne fait pas partie du nouveau curriculum.

Commentaires

Dans ce dernier cas, le COFPE invite le ministère à adopter des approches stratégiques et pédagogiques qui tiennent compte de la situation difficile dans laquelle les enseignantes et les enseignants se trouvent après un changement du système.

Parmi les changements introduits par la réforme, le plan ministériel de formation insistera sur les compétences transversales, la partie des programmes relevant des équipes-écoles et les bilans de fin de cycle.

De plus, préalablement à la mise en place d'un dispositif de formation continue intensive :

3.8.2 Le COFPE croit qu'il serait opportun de sensibiliser les enseignantes et les enseignants et le milieu de l'enseignement à l'importance des enjeux de la réforme et aux nouvelles réalités qui marqueront les prochaines années en éducation. Cette sensibilisation pourrait prendre la forme d'une journée pédagogique nationale ou d'une activité de même envergure s'adressant au même moment à l'ensemble du milieu de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire.

Par ailleurs, abstraction faite des modalités de la formation qui sera dispensée pour l'appropriation de la réforme :

3.8.3 Il apparaît indispensable pour la mise en œuvre réussie de la réforme de l'éducation que soient allouées les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires pour informer et pour former les enseignantes et les enseignants relativement aux changements véhiculés par cette réforme.

Finalement, considérant l'importance des enjeux et les responsabilités réciproques des différents partenaires de l'éducation;

considérant également l'historique de certaines réformes en éducation et considérant les lacunes relatives à la transmission de l'information dont aurait dû disposer le personnel enseignant :

3.8.4 Le COFPE estime que la responsabilité première de la formation continue visant l'appropriation de la réforme de l'éducation appartient au ministère de l'Éducation. Si ce dernier délègue une partie de cette responsabilité à d'autres, il a le devoir de s'assurer que l'information rejoigne efficacement toutes les enseignantes et tous les enseignants sur tous les objets prévus, selon une stratégie efficace d'information tout autant que de formation. Outre que le MEQ doit assurer le pilotage de la réforme en amont, grâce à un plan de formation continue et à l'attribution des ressources nécessaires à celle-ci, il doit également établir des exigences rigoureuses pour la dispensation de la formation proprement dite; à cette fin, il doit créer un mécanisme de reddition de compte pour s'assurer que les exigences qu'il a établies ont été satisfaites.

3.9 [L'appropriation de la réforme de l'éducation par le milieu universitaire](#)

Considérant que la réforme de l'éducation est avant tout une réforme d'ordre pédagogique et qu'elle repose grandement sur les enseignantes et les enseignants, le COFPE recommande :

3.9.1 Que les ajustements requis dans la formation à l'enseignement en regard de la réforme de l'éducation soient favorisés par le ministère de l'Éducation. Concrètement, il s'agira pour le ministère de faire en sorte que ses politiques administratives et financières se montrent tout aussi facilitantes qu'incitatives pour que les universités procèdent aux ajustements nécessaires de la formation à l'enseignement en concordance avec la réforme de l'éducation.

Commentaires

Parmi ces mesures, le processus d'agrément et d'approbation des programmes de formation à l'enseignement est un moyen privilégié d'inscrire la formation à l'enseignement dans la logique de la réforme de l'éducation.

Des mesures incitatives apparaissent souhaitables également pour intéresser les universités à l'approche par compétence et à l'approche-programme, lesquelles ont été adoptées par l'ensemble du système d'éducation préuniversitaire où les futures enseignantes et les futurs enseignants auront à évoluer.

Ainsi qu'il en sera question plus loin, les universités devront également pouvoir compter sur les ressources humaines et financières nécessitées par les ajustements à faire en fonction de la réforme.

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci.

- Les futures enseignantes et les futurs enseignants évolueront professionnellement dans le cadre du système d'éducation tel que défini par la réforme de l'éducation qui est en cours. Les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants doivent avoir été préparés à enseigner dans ce système; pour cela, les connaissances et les compétences qu'ils auront acquises dans leur formation doivent correspondre à celles que privilégie la réforme de l'éducation. En outre, sachant que le message pédagogique transmis par les professeurs d'université à travers leur propre enseignement a un effet déterminant sur les approches que retiendront les jeunes enseignantes et les jeunes enseignants en début de carrière, l'écart entre les théories enseignées et l'enseignement proprement dit gagnera à être réduit autant que faire se peut. On peut penser ici, par exemple, aux compétences transdisciplinaires, aux liens à faire entre les savoirs disciplinaires, à l'enrichissement culturel des programmes, à la diversification des méthodes pédagogiques et à l'évaluation formative.

Bref, les enseignantes et les enseignants ont tendance à enseigner comme il leur a été enseigné; la formation à l'enseignement doit en conséquence véhiculer l'esprit de la réforme de l'éducation, tout en préservant les valeurs traditionnelles de l'enseignement universitaire relativement à l'autonomie intellectuelle et institutionnelle et à la recherche.

Incidemment à ce propos, le COFPE estime que la formation à l'enseignement doit prendre davantage en considération les approches générales adoptées par le système d'éducation. Ainsi, l'approche-programme, où la formation est saisie comme un tout à organiser collégialement, semble s'être avérée globalement positive à l'enseignement collégial, comme elle a donné des fruits intéressants au primaire et au secondaire. Cette approche intégratrice vise à éviter les dédoublements inutiles, à maximiser la progression des apprentissages, à resserrer les liens entre les disciplines et à assurer la transversalité de certaines compétences, notamment celles qui ont trait aux nouvelles technologies, à la maîtrise de la langue et à l'éthique professionnelle. De même, l'approche dite par compétence est maintenant utilisée à l'échelle de tout le système d'éducation pré-universitaire, ce qui devrait trouver des échos en sciences de l'éducation, notamment sur le chapitre de la recherche.

4 LES AMÉLIORATIONS À APPORTER À LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Dans le présent chapitre, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant fait l'analyse des orientations et des éléments du dispositif actuel de formation à l'enseignement qui devraient à son avis être modifiés, cela afin d'assurer la pertinence de ce système et, surtout, de remédier à certains problèmes constatés.

Dans ce chapitre où sont proposés des changements importants au dispositif actuel de formation des maîtres, les arguments sont plus élaborés, tandis que les modalités d'application des recommandations du Comité laissent place à des solutions diversifiées, qui restent à être mises au point par les partenaires de la formation à l'enseignement.

4.1 La formation disciplinaire et la polyvalence à l'enseignement secondaire

Relativement aux modalités d'application du principe directeur d'une formation à l'enseignement visant la polyvalence des futures enseignantes et des futurs enseignants du secondaire, le COFPE croit qu'il y a lieu de reconfigurer le modèle actuel, de façon à asseoir la polyvalence souhaitable pour l'enseignement au secondaire sur une formation disciplinaire suffisante dans chacune des disciplines fondamentales que sont la langue d'enseignement, les mathématiques et l'histoire.

4.1.1 Dans cette perspective, le COFPE recommande qu'un minimum de 40 unités des programmes d'études universitaires soient attribuées à la formation disciplinaire dans la langue d'enseignement, les mathématiques et l'histoire.

4.1.2 De plus, le COFPE recommande que les règles suivantes définissent la constitution des profils de formation comprenant une majeure d'un minimum de 40 unités dans la langue d'enseignement, les mathématiques et l'histoire :

- a) La discipline seconde constituant la mineure ne peut être l'une des trois disciplines majeures.**
- b) La discipline seconde doit avoir des liens fonctionnels et d'intersection avec la discipline majeure.**

4.1.3 En outre, en lieu et place d’une seconde discipline, certains profils de formation comprenant une discipline majeure devraient pouvoir être complétés par une mineure en psychopédagogie et en didactique; cette formation plus spécialisée d’une vingtaine d’unités s’ajouterait à la formation de base en sciences de l’éducation, dans une perspective d’adaptation de l’enseignement disciplinaire à des besoins particuliers.

Commentaires

Il doit être clair que le questionnement et la reconfiguration proposée par le COFPE ne constituent pas une remise en question du principe de la polyvalence pour les enseignantes et les enseignants, ni non plus de l’idée de la bidisciplinarité en tant que telle pour incarner cette polyvalence. Il s’agit plutôt de limiter les effets pervers d’une bidisciplinarité qui ne tient pas compte des exigences particulières de certaines disciplines; des disciplines par ailleurs reconnues comme essentielles dans la réforme de l’éducation.

Si la solution proposée par le COFPE ne devait pas être entièrement retenue, le Comité mentionne qu’une autre partie de la solution tient peut-être à la complémentarité de la seconde discipline choisie dans le cadre de l’orientation majeure de la polyvalence de type bidisciplinaire. Une discipline « apparentée » à une autre permet en effet un renforcement mutuel des deux disciplines, en faisant appel à des connaissances et à des compétences partiellement communes.

Une telle avenue correspond à l’idée de « domaine » de connaissances mise en avant par la réforme de l’éducation en cours; pour sa part, le COFPE parle de liens fonctionnels et d’intersection pour exprimer l’idée d’une zone commune entre les deux disciplines : un exemple serait la langue et l’informatique qui, sans être apparentées et dans un même domaine, partagent néanmoins des zones communes (correcteur informatisé, commande vocale, etc.).

Déjà, au moins une université s’inscrit dans de telles perspectives, les étudiantes et les étudiants en enseignement devant choisir l’une et l’autre de leurs disciplines à l’intérieur d’un seul des deux grands domaines du savoir que sont les sciences et les mathématiques et le domaine des lettres et des sciences humaines.

Pour ce qui est de la recommandation consistant à associer la formation dans une discipline majeure à une formation psychopédagogique notablement enrichie, cela aurait l’avantage de permettre aux enseignantes et aux enseignants des disciplines fondamentales de mieux adapter leur enseignement aux différents groupes d’élèves, de raffiner leurs stratégies d’enseignement pour transmettre une matière jugée fondamentale et, ainsi, de favoriser la réussite du plus grand nombre dans ces disciplines importantes.

Il ne s’agirait pas ici d’une formation en adaptation scolaire au sens strict du terme; et il ne faudrait pas non plus que les classes les plus difficiles soient systématiquement attribuées à celles et ceux qui auront bénéficié de cet enrichissement pédagogique.

Comme les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants se voient généralement attribuer des tâches au premier cycle du secondaire, ces compétences psychopédagogiques pourraient avoir un effet très positif sur la progression des apprentissages. En mathématiques, par exemple, le taux d’échecs est relativement élevé; or ces échecs ont de lourdes conséquences sur la poursuite des études et sur les choix scolaires et professionnels des élèves. De même, dans la région métropolitaine en particulier, faire réussir les élèves dans certaines classes est devenu un défi de taille qui requiert des compétences de haut calibre; dans d’autres régions, les besoins sont différents et les approches pédagogiques doivent être adaptées en conséquence. Bref, cette nouvelle forme de polyvalence s’inscrit tout à fait dans la perspective de la réforme de l’éducation qui met en avant une meilleure réussite de tous les élèves et qui se veut une réforme pédagogique.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci.

- Il y a d’abord lieu de constater que certaines universités ont conçu les programmes de formation à l’enseignement au secondaire selon le principe d’un découpage arithmétiquement proportionnel, par exemple : la moitié des 120 unités pour les sciences de l’éducation et l’autre moitié pour la formation disciplinaire, cette dernière se divisant elle-même par deux pour satisfaire à l’exigence de la polyvalence bidisciplinaire. Selon une telle approche, il peut arriver qu’une discipline fondamentale et exigeante comme le français ou les mathématiques se réduise à une durée de formation égale à la discipline seconde du programme. Cela entraîne au moins deux conséquences négatives.

Tout d’abord, les futures enseignantes et les futurs enseignants qui font le choix de se former dans deux disciplines fondamentales reçoivent une formation que l’on peut considérer comme minimale dans l’une et l’autre de ces disciplines exigeantes; considérée sous cet angle des exigences d’apprentissage en vue de l’enseignement, la durée de la formation disciplinaire ainsi distribuée ne permet pas d’asseoir cette formation sur des bases aussi solides qu’il le faudrait; bref, le mariage entre disciplines majeures risque de ne pas faire des enfants forts.

A contrario, on peut considérer comme un déséquilibre de formation le fait que des apprentissages moins exigeants dans une discipline moins complexe bénéficient d’une durée de formation égale à celle d’une discipline plus difficile.

C’est d’ailleurs dans le souci de remédier à ce déséquilibre de formation que certaines universités offrent une formation bidisciplinaire avec une majeure dans une discipline (plus ou moins 40 unités) et une mineure dans l’autre (plus ou moins 20 unités).

- Un deuxième constat est que, pour le moment, les objectifs visés par la polyvalence de type bidisciplinaire ne semblent que partiellement atteints; d’une part, ce ne sont pas toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont une tâche d’enseignement comprenant deux disciplines (en particulier, lorsqu’il s’agit des matières principales) et, d’autre part, il semble que relativement peu d’enseignantes et d’enseignants enseignent les deux disciplines de leur formation initiale à l’enseignement (des analyses plus poussées restent à faire sur ce point). En fait, les contraintes de l’organisation scolaire en ce qui concerne la distribution des tâches d’enseignement complémentaires (tâches d’enseignement dans une discipline autre que la discipline principale) ne peuvent pas toujours tenir compte de la formation initiale des enseignantes et des enseignants affectés à une école.

Par ailleurs, la réforme de l’éducation fera en sorte que les élèves du second cycle du secondaire pourront choisir des cours de niveau relativement élevé, ce qui exigera des connaissances disciplinaires solides de la part des enseignantes et des enseignants qui dispenseront ce type de formation dite « diversifiée » (c’est-à-dire optionnelle).

Il faut donc s’assurer que les enseignantes et les enseignants qui auront à dispenser ces formations plus poussées auront un *bagage* disciplinaire suffisant et pertinent.

- Les membres du COFPE sont conscients que certaines étudiantes et certains étudiants en enseignement secondaire ont la capacité de se doter d’une bonne formation dans deux disciplines majeures, surtout celles et ceux qui ont une prédilection pour ces deux disciplines. Les membres du Comité sont également conscients que, dans au moins une région, certaines écoles disent manquer d’enseignantes et d’enseignants possédant ce type de bidisciplinarité qu’elles jugent utile. De fait, le COFPE estime que les universités auront à tenir compte des besoins régionaux dans les solutions qu’elles adopteront.

Le COFPE convient également que, parallèlement à la durée, la pertinence et la cohérence de la formation donnée dans une discipline comptent pour beaucoup dans la solidité des compétences disciplinaires.

Mais, en considérant l’ensemble de la situation, le Comité d’orientation de la formation du personnel enseignant n’en croit pas moins qu’il y a lieu de préciser les règles de la polyvalence pour l’enseignement au secondaire. Il s’agirait là, il va s’en dire, d’un ajustement substantiel du dispositif de formation des maîtres, un ajustement que le COFPE recommande au ministre pour toutes les raisons qui viennent d’être évoquées.

Le COFPE poursuivra ses réflexions sur l’ensemble de cette problématique, considérant que, sur cette question fondamentale, il est encore trop tôt pour revoir les orientations de base du dispositif de formation des maîtres.

4.2 L’intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires et la formation à l’enseignement en adaptation scolaire

Relativement à l’orientation générale de la réforme prévoyant que sera accordée *une attention particulière à chaque élève*, et le fait que l’intégration des élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation et de comportement en classe ordinaire continuera d’être la voie privilégiée par le ministère de l’Éducation, le COFPE adresse au ministre les recommandations complémentaires suivantes :

4.2.1 Premièrement, il apparaît nécessaire que les compétences de base en adaptation scolaire soient renforcées dans l’ensemble des programmes de formation initiale à l’enseignement.

Commentaires

Ce renforcement devra s'appliquer à la formation initiale de toutes les futures enseignantes et de tous les futurs enseignants, en particulier à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire.

Parmi les éléments de compétence à renforcer, le COFPE tient à souligner : la gestion de classe, la gestion des différences, le dépistage précoce des problèmes à l'éducation préscolaire et au primaire, l'adaptation des programmes à des besoins particuliers et à l'individualisation de l'enseignement, la diversification des approches pédagogiques, la psychologie des élèves, le travail en équipe et avec les parents, la motivation à l'apprentissage, la collaboration avec les spécialistes, la capacité de ressourcement personnel et une culture de formation continue.

En fait, le virage à opérer est d'insister encore davantage sur la connaissance des élèves et sur la différenciation des approches pédagogiques en fonction des caractéristiques des enfants et des groupes d'élèves (gestion des différences).

Ce renforcement relatif à l'adaptation scolaire que recommande le COFPE requiert un nouvel équilibre des composantes des programmes de formation à l'enseignement. Dans ce nouvel équilibre, l'espace dévolu aux sciences de l'éducation sera nécessairement augmenté pour répondre aux exigences actuelles prévisibles de la profession.

Cet enrichissement de la formation en sciences de l'éducation peut vraisemblablement être récupéré en bonne partie au moyen d'approches intégrées réduisant au minimum les doublons, les chevauchements et la compartimentation des objets actuels de formation à l'enseignement.

Outre ces espaces qui seront dégagés à la suite de l'intégration et de l'articulation des programmes de formation à l'enseignement, le renforcement des compétences liées directement à l'acte d'enseigner nécessite que la formation disciplinaire et didactique soit davantage alignée sur l'enseignement proprement dit et qu'elle soit également recentrée sur les notions fondamentales.

4.2.2 Pour ce qui est de la formation à l'enseignement en adaptation scolaire en tant que telle, celle-ci doit être l'objet d'une révision, à commencer par les orientations et le profil de compétences attendues au terme de cette formation. La formation à l'enseignement en adaptation scolaire doit être réorientée vers le soutien à apporter aux titulaires de classes régulières et auprès des élèves dont ces derniers ont la responsabilité. Cette formation révisée doit également fournir les compétences de base nécessaires à la prise en charge d'élèves regroupés en classes spécialisées.

Commentaires

Il s'agit ici de la formation à l'enseignement dans le domaine particulier de l'adaptation scolaire.

Après analyse et consultation, le COFPE conclut que la formation en adaptation scolaire doit être centrée sur l'adaptation de l'enseignement en fonction des besoins particuliers de certains élèves, en collaboration étroite avec les enseignantes et les enseignants et avec l'ensemble de l'équipe-école et des ressources affectées aux services complémentaires aux élèves.

Plus précisément, l'enseignement en adaptation scolaire doit être recentré clairement sur l'adaptation de l'enseignement, tant celle qui touche à la pédagogie que celle qui touche les programmes d'études. Les diplômées et les diplômés dans ce domaine doivent pouvoir intervenir auprès d'enfants aux prises avec une ou différentes difficultés graves; ils doivent maîtriser différents modèles d'intervention, différentes stratégies d'enseignement et offrir des stratégies d'apprentissage variées. Ce personnel doit pouvoir soutenir efficacement les titulaires de classes régulières et les élèves confiés à ces derniers; en outre, ces personnes doivent pouvoir prendre en charge des cas plus lourds regroupés en classes spécialisées.

Parmi les éléments de compétences à développer en adaptation scolaire, le COFPE attire l'attention sur les objets professionnels suivants : l'identification précise des problèmes, la diversification des stratégies pédagogiques, la psychologie enfantine et adolescente, la remédiation des problèmes de comportement, la planification et le suivi des interventions, la prévention, l'intégration des interventions et la relation de collaboration avec le personnel enseignant, les parents et les ressources

complémentaires et spécialisées.

Incidentement, la prévention devrait être une orientation beaucoup plus forte en adaptation scolaire, surtout si on considère les coûts sociaux qui découlent des interventions trop tardives. La prévention gagnerait à se faire beaucoup plus tôt, avant que l'enfant ne soit « étiqueté ». Un des problèmes qui empêche la prévention précoce est que le financement va à la création des classes spéciales et à différents types d'interventions applicables aux élèves déjà classifiés, et qu'à peu près rien n'est alloué pour la prévention.

Les enseignantes et les enseignants en adaptation scolaire devraient être particulièrement compétents pour adapter les programmes et les approches pédagogiques au type de difficultés éprouvées par certains élèves. Leur polyvalence est également à rechercher, les besoins étant variables dans le temps, selon les écoles et selon les régions; le plus souvent en effet, il y a rarement possibilité de constituer, dans une école donnée, un groupe complet d'élèves éprouvant les mêmes difficultés.

Parallèlement aux compétences du personnel enseignant, il faut bien voir également que l'intégration des élèves en difficulté requiert des moyens matériels conséquents ainsi qu'un nombre réduit d'élèves par classe.

Incidentement, tant la formation à l'enseignement en adaptation scolaire que les services complémentaires spécialisés aux élèves gagneraient à s'inscrire dans une « approche collaborative », dans laquelle l'ensemble du personnel sur le terrain ainsi que les spécialistes du contenu forment un réseau interactif d'intervention, de recherche et d'entraide mutuelle. Ce modèle organisationnel présente une alternative logique au problème de diminution des ressources et à l'hésitation entre la formation de généralistes ou de spécialistes; en effet, ce modèle repose sur l'idée qu'une personne ne peut, dans un domaine aussi complexe que les troubles d'apprentissage, avoir elle-même toutes les compétences; il s'agit plutôt de former des équipes stables regroupant l'ensemble des compétences nécessaires.

Dans ce modèle de collaboration, le personnel enseignant dans les classes ordinaires doit être en mesure, entre autres, de détecter des problèmes et d'appliquer et d'évaluer globalement des interventions, soutenu par la ou le généraliste en adaptation scolaire, notamment dans le choix du processus d'intervention. Le travail de ces intervenants doit être complété par différents spécialistes pour les cas plus lourds, tout cela avec la collaboration de l'administration, des autres membres du personnel scolaire ainsi que des parents.

Dans cet ordre d'idées, la recherche universitaire gagnerait à poursuivre sur la voie de la recherche-action qui considère les problèmes concrets à résoudre, cela en poursuivant sa collaboration avec le milieu de l'enseignement qui a développé une expertise appréciable dans le domaine de l'adaptation (et de l'intégration) scolaire.

Enfin, peut-être davantage que dans d'autres domaines d'expertise de la profession enseignante, le personnel enseignant en adaptation scolaire doit être soutenu dans la poursuite de sa formation continue.

4.2.3 D'autre part, en sus de leur base commune, les programmes de formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire devraient être définis, soit en fonction des élèves visés à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, soit en fonction de l'enseignement au secondaire et à l'éducation des adultes. Le choix de cette mineure centrée sur l'âge et le niveau d'études des élèves pourrait être optionnel, ou constituer un choix d'orientation des étudiantes et des étudiants en adaptation scolaire au point de départ.

4.2.4 En tout état de cause, le COFPE recommande que la formation à l'enseignement en adaptation scolaire se fasse à l'intérieur d'un programme de baccalauréat de quatre ans.

Commentaires

Qu'il s'agisse d'adaptation scolaire ou d'autres domaines de l'enseignement, la profession enseignante est une seule et même profession; il s'agit là d'un principe fondamental qui doit continuer d'orienter toute formation à l'enseignement. En vertu de ce principe, l'enseignement en adaptation scolaire est une modalité de l'enseignement faisant partie intégrante de la profession enseignante.

Pour le COFPE, l'intervention auprès des collègues enseignants des classes ordinaires nécessite moins une crédibilité liée à l'expérience que des compétences solides en adaptation scolaire résultant d'une formation initiale appropriée. Comme dans tout

autre domaine professionnel, la qualité de la formation initiale doit permettre l'entrée dans la profession, l'expérience venant compléter cette formation de base. Cette orientation est également plus avantageuse que l'hypothèse d'une formation en adaptation scolaire après expérience d'enseignement, laquelle serait plus coûteuse et plus difficile à organiser, tout en contrevenant au principe d'une formation à l'enseignement équivalente pour tout le personnel enseignant.

Par ailleurs, en intervenant auprès des titulaires de classes et de leurs élèves, les enseignantes et les enseignants en adaptation scolaire n'en font pas moins un travail d'enseignement, lequel vient compléter et renforcer l'enseignement ordinaire. Ces personnes sont des enseignantes et des enseignants au sens propre du terme.

Un tel principe n'exclut toutefois pas des différences entre les formations à l'enseignement. Par exemple, la formation conduisant à l'enseignement à l'éducation préscolaire et au primaire n'est pas identique à celle qui conduit à l'enseignement au secondaire, et celle-ci est différente pour le secteur professionnel. De même, l'enseignement en adaptation scolaire poursuit des finalités qui lui sont propres; en outre, cette dernière n'exclut pas une certaine spécialisation par les cours complémentaires, du moins à titre d'initiation à approfondir ultérieurement par la formation continue.

4.2.5 À ces dernières propositions, s'ajoute la recommandation faite précédemment relativement à une mineure à créer à l'intérieur des profils de formation à l'enseignement au secondaire dans la langue d'enseignement, les mathématiques et l'histoire. Cette recommandation est que, en lieu et place d'une seconde discipline, certains profils de formation comprenant une discipline majeure devraient pouvoir être complétés par une mineure en psychopédagogie et en didactique; cette formation plus spécialisée, d'une vingtaine d'unités, s'ajouterait à la formation de base en sciences de l'éducation, dans une perspective d'adaptation de l'enseignement disciplinaire à des besoins particuliers.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire ces recommandations sont ceux-ci.

- Ces actions sont devenues nécessaires parce que le nombre d'élèves présentant des troubles d'apprentissage dans les classes régulières a augmenté de façon très significative et que ce phénomène semble vouloir perdurer, surtout dans les milieux pluriethnique ou défavorisé. Bref, les enseignantes et les enseignants titulaires de classes ordinaires font face à de plus en plus de cas difficiles; certains de ces élèves ont de sérieuses difficultés d'apprentissage tandis que d'autres éprouvent de graves problèmes de comportement.

Les chiffres suivants, de la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation, témoignent du phénomène. Tout d'abord, c'est maintenant 11 p. 100 de la population étudiante qui éprouve des troubles d'apprentissage et de comportement; les deux tiers de ce pourcentage sont des garçons. De même, les deux tiers du total de ces élèves (soit, 8,28 p. 100 de tous les élèves du Québec) se retrouvent dans les catégories dites de « difficultés graves ou légères d'apprentissage ».

Or la classe ordinaire est le lieu d'apprentissage de plus de la moitié de ces élèves en difficulté, soit les trois quarts des élèves en difficulté du primaire et le tiers de ceux-ci au secondaire.

Entre l'année scolaire 1990-1991 et l'année scolaire 1997-1998, le pourcentage des élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire s'est élevé considérablement; par exemple, le taux d'intégration des élèves en difficulté grave d'apprentissage est passé de 29 p. 100 à 42 p. 100 et celui des élèves qui éprouvent des troubles de comportement est passé de 46 p. 100 à 56 p. 100. Ces deux phénomènes sont proportionnellement beaucoup plus élevés au primaire.

Ces chiffres démontrent en particulier que c'est d'abord dans les classes ordinaires de l'éducation préscolaire et du primaire que se pose le problème et qu'il y a lieu d'intervenir prioritairement.

Or, actuellement et dans les faits, cette intervention appartient essentiellement aux enseignantes et aux enseignants généralistes, qui n'ont pas toujours été préparés et formés dans ce domaine précis. En effet, la formation initiale actuelle des enseignantes et des enseignants tient peu compte de la problématique des élèves en difficulté d'adaptation scolaire. C'est pourquoi les compétences dans ce domaine devraient être davantage assurées par une formation initiale théorique qualitativement et quantitativement renforcée ainsi que par la formation pratique.

Avec la montée de la violence dans les écoles et l'augmentation constante des problèmes de comportement, il faut donner un soutien professionnel et des moyens conséquents aux enseignantes et aux enseignants pour réussir l'intégration des élèves dans un tel contexte.

- En outre, la formation actuelle en adaptation scolaire est l’objet de plusieurs questions importantes.
On peut notamment s’interroger sur le fait que, dans les universités, différentes conceptions de la formation en adaptation scolaire coexistent, certaines préparant des généralistes et d’autres formant des spécialistes, cela à partir des mêmes profils de compétences attendues chez les enseignantes et les enseignants en adaptation scolaire.
Cela s’explique notamment par le fait que ces compétences suggérées sont tout aussi variées que nombreuses; en fait, la somme de ces compétences dans les profils ministériels apparaît difficile à obtenir à l’intérieur d’un programme de baccalauréat de 120 unités. Des précisions sur les besoins prioritaires à combler s’imposent pour mettre fin aux hésitations entre les différentes avenues de formation possibles.
Ensuite, considérant que très peu de ces programmes préparent à intervenir au secondaire, on peut se demander si cet ordre d’enseignement disposera des ressources dont il aura besoin pour aider les adolescents en difficulté d’apprentissage et de comportement.
Par ailleurs, dans les programmes actuels de baccalauréat en adaptation scolaire, la problématique grandissante des troubles de comportement chez les élèves est peu étudiée.
C’est pourquoi le COFPE croit le moment venu de réviser les orientations de cette formation, cela d’autant plus que le nombre d’élèves en difficulté est en augmentation et que le ministère de l’Éducation poursuivra sa politique d’intégration d’une majorité de ces élèves dans les classes ordinaires.
- En effet, les perspectives sont que l’intégration en classe ordinaire continuera d’être la voie privilégiée par le ministère.
D’une part en effet, conjointement avec le ministère des Relations avec les citoyens et de l’Immigration, le ministère de l’Éducation a publié à l’automne 1998 sa *Politique d’intégration scolaire et d’éducation interculturelle*, dans laquelle il annonce la consolidation de son orientation d’intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires.
Dans le même esprit, la réforme de l’éducation prévoit que *sera accordée une attention particulière à chaque élève* et que *l’accent sera mis sur la réussite de tous et chacun des élèves*, c’est-à-dire, fondamentalement, que seront adoptées des stratégies qui permettront d’accompagner chaque élève dans son cheminement scolaire. Les différentes orientations de la réforme sur cette question s’appliquent tant à la transmission des connaissances qu’à l’encadrement des élèves et à l’adaptation de l’enseignement pour répondre aux besoins particuliers de certains élèves. En fait, l’adaptation aux élèves rejoint les deux grandes fonctions de l’enseignement : la gestion de la matière et celle de la classe.
À ces politiques et orientations officielles, il faut par ailleurs ajouter le fait qu’il existe une règle de non-redoublement des élèves qui ajoute à la complexité de la situation.
Bref, la pression continuera d’être forte pour que les enseignantes et les enseignants arrivent à faire réussir tous les élèves, ce qui exige et exigera de leur part de solides compétences psychopédagogiques.
- Par ailleurs, les psychologues et les autres spécialistes qui interviennent auprès des élèves en difficulté ont plus que d’autres subi le contrecoup des compressions budgétaires. La tâche du personnel scolaire ordinaire n’en est que plus lourde, y compris pour les généralistes en adaptation scolaire et les rares spécialistes qui demeurent.
- Enfin, faut-il rappeler qu’investir en adaptation scolaire c’est économiser des coûts sociaux importants par la suite; c’est réduire le décrochage, le chômage, la marginalisation et la pauvreté.

4.3 Les profils de compétence de la formation à l’enseignement

En ce qui a trait aux *profils de compétence de la formation à l’enseignement* à partir desquels sont conçus les programmes universitaires, le COFPE recommande, à la lumière de la mise en œuvre du dispositif actuel de formation des maîtres, et dans l’esprit de la réforme de l’éducation enclenchée :

4.3.1 Que le ministère de l’Éducation procède à une mise à jour et à une simplification des profils de compétences attendues chez les enseignantes et les enseignants au sortir de leur formation initiale à l’enseignement.

Commentaires

D’une part, les profils de compétences de 1992 pour la formation à l’enseignement devraient être l’objet d’une mise à jour en ce qui concerne le contexte social actuel et prévisible et, surtout, en ce qui a trait au contexte scolaire, compte tenu de la réforme de l’éducation en cours.

Il serait de mise également que les nouveaux contextes propres à l'éducation préscolaire et à la formation professionnelle soient définis à l'occasion de cette opération d'ensemble.

Cette révision pourrait être une occasion de distinguer les compétences attendues des éléments de contexte et des orientations de la formation à l'enseignement. Outre que ces éléments sont semblables d'un document à l'autre en effet, ils ne sont pas du même ordre que les compétences attendues à l'issue des différents programmes de formation à l'enseignement.

D'autre part, la mise à jour des profils de compétences attendues au terme de la formation à l'enseignement devrait permettre de déterminer plus clairement les compétences fondamentales que doivent garantir les diplômes en enseignement, en fonction de la réalité concrète de la profession enseignante actuelle et prévisible.

Cette simplification permettra de distinguer l'essentiel du souhaitable et les finalités des moyens; elle facilitera l'organisation de l'enseignement en fonction des principales compétences à développer et celle-ci favorisera l'intégration, l'articulation et la cohérence des divers éléments d'apprentissage. Il serait opportun, à l'occasion de cette rationalisation, de situer les savoirs par rapport aux compétences et de distinguer les habiletés, les capacités et les attitudes des compétences proprement dites, du moins pour les éléments qui demeureront après l'opération qui aura fait ressortir l'essentiel.

L'un des grands avantages de cette nouvelle présentation est qu'elle permettrait de préciser très clairement les résultats qui sont à obtenir par la formation et, ces résultats étant convenus, il appartiendrait ensuite aux formateurs universitaires, en toute liberté pédagogique et institutionnelle de déterminer les moyens variables qui leur semblent les plus appropriés pour parvenir à ces résultats attestés par le diplôme. Bref, les compétences jugées essentielles seraient déterminées, mais les moyens d'atteindre ces objectifs communs appartiendraient aux responsables de la formation, lesquels auraient également à enrichir le programme commun de compétences plus particulières. Cette base commune n'empêcherait aucunement les universités de développer des créneaux particuliers à partir de leurs traditions et de leur expertise propre.

Cette opération de donner la priorité à des compétences jugées essentielles déboucherait logiquement sur une certaine hiérarchisation des compétences attendues au terme de la formation à l'enseignement, ce qui permettrait de clarifier l'importance relative des éléments de formation, les accents pouvant toujours varier selon les programmes et les cultures institutionnelles.

Parmi les autres éléments de la mise à jour, il serait utile que les compétences gagnent en précision, tant pour ce qui est de leur description concrète qu'en ce qui concerne les connaissances et les attitudes qu'elles sous-tendent; l'objectif à viser dans cette réécriture est de nommer les compétences que toute personne diplômée en enseignement doit avoir acquis (profil de sortie).

Bref, le COFPE estime que les profils de compétences attendues au sortir de la formation à l'enseignement devraient être clarifiés, c'est-à-dire être à la fois plus simples et plus précis, tout en préservant la marge de manœuvre des universités pour organiser la formation en fonction de ces profils.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci.

- En ce qui concerne les éléments définissant le contexte social, leur mise à jour apparaît s'imposer puisque ceux-ci datent déjà d'une dizaine d'années, alors qu'ils devraient se projeter dans l'avenir prévisible. Cela est encore plus vrai pour le contexte scolaire, en lien avec la réforme de l'éducation.
- Par ailleurs, les profils de compétences sur lesquels s'alignent les programmes ne font pas suffisamment la différence entre l'essentiel et le souhaitable, les savoirs y occupent encore une place prépondérante, les énoncés de compétences ne sont pas toujours clairs et le degré souhaité de maîtrise des compétences n'est pas précisé.

Il faut bien voir que ces profils de compétences attendues ne correspondent en fait que très peu à l'approche par compétences proprement dite. Les profils de compétences pour l'enseignement sont en fait plus proches d'une approche par contenu présentée sous la forme d'objectifs thématiques suggérés. Si ces profils s'inspirent en effet de l'approche dite par compétences, ils en sont néanmoins forts différents; ainsi ils ne sont pas établis à partir d'une analyse de la situation de travail dont sont tirées les compétences à développer (et à attester par le diplôme); de plus, dans l'approche par compétences proprement dite, les savoirs (le contenu) et les savoirs-être (attitudes) sont des composantes de la compétence, ce qui n'est pas le cas pour les profils de compétences pour l'enseignement.

- Dans la mesure où l'acte d'enseigner est un acte professionnel, qui exige une formation en conséquence, ce professionnalisme doit se définir par un certain nombre de compétences fondamentales que doivent maîtriser les diplômées et les diplômés en enseignement. Les profils de compétences gagneraient à préciser clairement ces compétences fondamentales, tant qualitativement que quantitativement. L'agrément des programmes de formation serait facilité, tout comme le travail préalable de conception des programmes ainsi que, par la suite, leur dispensation ainsi que l'évaluation des apprentissages. La comparabilité des diplômes y gagnerait également.

4.4 La pédagogie universitaire en formation à l'enseignement

Compte tenu de ce qu'il a entendu en consultation et à partir de ses propres observations relativement à la pédagogie universitaire en formation à l'enseignement, le COFPE recommande :

4.4.1 Que la formation universitaire à l'enseignement soit dispensée de manière à exploiter de façon optimale la base de connaissances des sciences de l'éducation au chapitre de la pédagogie. En particulier, la formation à l'enseignement doit pouvoir faire appel à des approches pédagogiques diversifiées, illustrant d'une part les théories enseignées, et visant d'autre part la pratique effective de l'enseignement.

Commentaires

L'enseignement magistral traditionnel en grands groupes doit être accompagné plus largement d'approches pédagogiques diversifiées puisées aux sciences de l'éducation. Bien que le contexte budgétaire actuel limite les possibilités à cet égard, les spécialistes des sciences de l'éducation dans les universités doivent être placés dans des conditions qui leur permettent de relever le défi d'une pédagogie mettant à profit leurs connaissances et leur expérience dans le domaine de l'enseignement.

La pédagogie universitaire doit servir davantage de modèle concret pour les futures enseignantes et les futurs enseignants, et la formation à l'enseignement doit chercher résolument à atteindre un haut degré de qualité pédagogique. L'enseignement de l'enseignement doit viser l'excellence et asseoir sa crédibilité autant à l'intérieur de l'université que dans le milieu de l'enseignement et dans la population.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont notamment ceux-ci.

- Il y a d'abord lieu de constater que l'enseignement magistral traditionnel à des groupes comptant jusqu'à une centaine d'étudiantes et d'étudiants est encore très largement utilisé dans la formation à l'enseignement; dans le contexte actuel en effet, il semble difficile de recourir à des approches plus innovatrices fondées sur les acquis de la recherche en sciences de l'éducation.
- Or, plus que tous les autres, les étudiantes et les étudiants en enseignement devraient être placés dans des conditions d'apprentissages variées, d'autant plus qu'ils ont tendance à puiser largement aux modèles qu'ils ont vécus à l'occasion de leur formation.
- Par ailleurs, les approches utilisées dans la formation à l'enseignement devront s'inspirer de la philosophie inhérente à la réforme de l'éducation, laquelle définit le système dans lequel évolueront les futures enseignantes et les futurs enseignants. Les modes universitaires d'enseignement devront aussi tenir compte des approches éducatives adoptées par le réseau

scolaire, notamment : l'approche-programme, les compétences transversales, l'intégration des disciplines et l'approche par compétences avec le type d'évaluation que celle-ci requiert.

- Enfin, comme d'autres observateurs, le COFPE constate que certaines facultés universitaires (comme la médecine par exemple) ont la possibilité d'utiliser des méthodes pédagogiques spécifiques et bien adaptées à leur spécialité et à leurs étudiants et étudiantes, alors que les facultés des sciences de l'éducation ne semblent pas en mesure d'obtenir des conditions semblables. Cette situation doit évoluer en fonction des orientations de professionnalisation de l'enseignement et de l'importance de la fonction enseignante pour l'avenir de la société québécoise.

Enfin, le COFPE recommande :

4.4.2 Que la formation disciplinaire et la formation didactique, dans les programmes de formation à l'enseignement, tiennent également compte des programmes d'études officiels du ministère de l'Éducation.

Commentaires

Ces composantes de formation à l'enseignement doivent habiliter plus directement les futures enseignantes et les futurs enseignants à interpréter et à enseigner les programmes officiels.

Cette prise en considération permettra également de mieux assurer les apprentissages disciplinaires fondamentaux importants en enseignement, en plus de contribuer substantiellement à améliorer la cohérence d'ensemble de la formation des maîtres dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement.

Argumentaire

Les arguments relatifs à la nécessaire intégration de la formation à l'enseignement ont été énoncés au début du présent avis, avec les thématiques de la maîtrise d'œuvre de cette formation, de sa cohérence et des liens interdisciplinaires qu'elle doit assurer.

Dans le cadre de la présente thématique sur la pédagogie universitaire, il convient de rappeler encore une fois la nécessité d'articuler les différents éléments de la formation à l'enseignement selon la logique propre à cette formation particulière. L'enseignement des programmes officiels fait partie de cette réalité professionnelle.

Actuellement, cette cohérence d'ensemble n'est pas satisfaisante, ce qui ne permet pas à la formation à l'enseignement de donner tous les fruits qu'elle pourrait produire en adoptant une approche plus intégratrice.

Au-delà du partage des pouvoirs, des responsabilités et des ressources financières, l'intégration de la formation à l'enseignement est une question d'efficacité pédagogique, là où celle-ci a une importance particulière et qui devrait être exemplaire.

4.5 La recherche universitaire en sciences de l'éducation

En ce qui concerne la recherche universitaire en sciences de l'éducation, le COFPE recommande :

4.5.1 Que la recherche en sciences de l'éducation poursuive le virage amorcé vers les problèmes concrets de l'enseignement, dans le contexte social et scolaire actuel au Québec et en partenariat avec le milieu de l'enseignement.

Commentaire

La recherche, ainsi orientée vers l'action et les applications plus immédiates à court terme, gagnera à continuer de faire appel aux expertises individuelles et collectives développées sur le terrain de l'enseignement. Elle gagnera également à être diffusée encore plus largement et à être communiquée encore plus efficacement au milieu de l'enseignement et de la formation à l'enseignement. Par ailleurs, il paraît souhaitable que la recherche universitaire en sciences de l'éducation investisse rapidement les nouveaux chantiers créés par la réforme de l'éducation.

4.5.2 Dans cette perspective d’une consolidation de la recherche appliquée en sciences de l’éducation, le COFPE croit qu’il y a lieu de maintenir un nombre raisonnable de professeurs permanents, ceux-ci pouvant se consacrer à long terme à la mission universitaire d’augmenter la base de connaissances dans le champ de savoirs que sont ici les sciences de l’éducation.

En outre, le ministère de l’Éducation devrait veiller activement à ce que le financement de la recherche en sciences de l’éducation soit plus conséquent avec les besoins de la société québécoise et qu’il permette d’asseoir la réforme de l’éducation sur des bases théoriques solides.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire ces recommandations sont essentiellement ceux-ci.

- S’il est vrai que la recherche québécoise en sciences de l’éducation est relativement dynamique et qu’elle vise souvent à fournir au milieu de l’enseignement des solutions pratiques à des problèmes concrets, il n’en faut pas moins constater que la situation actuelle dans l’enseignement crée une pression pour que ce type de recherche appliquée se poursuive avec encore plus d’intensité. Parmi les problématiques actuelles, on peut nommer : l’intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, les technologies d’information et de communication appliquées à l’apprentissage, le manque d’attraction des filles vers les mathématiques, les sciences et les techniques lourdes, le décrochage et le taux d’échec des garçons, la didactique des langues, les compétences transversales, l’éducation interculturelle et d’autres chantiers ouverts notamment par la réforme de l’éducation.
- De la même façon, s’il est vrai que la recherche universitaire en sciences de l’éducation fait souvent appel aux expertises développées sur le terrain de l’enseignement, ce mode de collaboration reste à consolider et l’expérience acquise par les enseignantes et les enseignants gagnerait à être davantage mise à contribution. Incidemment, d’ici peu de temps, un grand nombre de ces personnes expérimentées auront quitté la profession; il serait dommage que l’expertise que ces personnes ont développée ne soit pas récupérée par la recherche et transmise à la nouvelle génération d’enseignantes et d’enseignants.
- Enfin, pour préserver et pour dynamiser la recherche en sciences de l’éducation, il faudra d’une part assurer plus fermement le renouvellement des professeurs permanents en éducation et, d’autre part, voir à ce que ce secteur de recherche obtienne sa juste part des subventions. Depuis plusieurs années en effet, le nombre de professeurs permanents dans les facultés des sciences de l’éducation est en diminution, le nombre de chargés de cours augmentant proportionnellement; or la recherche se développe sur le long terme et sur une certaine stabilité des équipes professorales. Enfin, pour ce qui est du financement de la recherche, il faut constater un écart inquiétant entre les nombreux problèmes à résoudre en éducation et le trop peu d’importance accordé à ce champ de recherche socialement et économiquement important.

4.6 Le contingentement de l’admission en formation à l’enseignement

Considérant que la mise en place du nouveau dispositif de formation des maîtres devait et doit assurer une relève enseignante de qualité et en nombre suffisant compte tenu des besoins prévisibles de personnel enseignant, le COFPE recommande :

4.6.1 Que le contingentement de l’admission aux différents programmes de formation à l’enseignement corresponde le plus possible aux prévisions de besoins précis de relève enseignante.

Plus concrètement, le COFPE recommande que les quotas d’inscription aux différents programmes d’enseignement soient déterminés pour chacun de ces programmes en particulier, et non pas pour l’ensemble de ceux-ci comme cela est le cas actuellement.

Commentaires

Ce virage s’impose particulièrement pour l’enseignement au secondaire. Le secteur de l’adaptation scolaire requiert également une telle approche fonctionnelle prenant en considération les besoins précis d’effectif enseignant.

Dans la détermination de ces quotas, par programmes et disciplines, doit être incluse une marge de manœuvre suffisante pour pallier la déperdition des étudiants au fil de leur formation et pour prévoir les besoins qui pourraient apparaître à plus long terme.

L'objectif à viser ici doit être clairement de rééquilibrer la distribution des étudiants dans les différents secteurs et dans les différentes disciplines, selon les quotas déterminés par le ministère de l'Éducation, à partir de la prévision des besoins précis de personnel enseignant dans les différents secteurs et les différentes spécialisations et disciplines.

Il s'agira en fait d'un retour à l'orientation initiale du dispositif de formation à l'enseignement relativement à l'adéquation des inscriptions avec les besoins du marché de l'emploi; ce redressement devra se faire rapidement quoique progressivement. Les universités auront en effet à revoir leurs critères d'admission et à convenir entre elles d'une répartition des quotas provinciaux; des mesures compensatoires pourraient permettre d'accélérer le processus de changement vers la situation souhaitable.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci.

- Le COFPE estime que les modalités actuelles de contingentement ont pour résultat non souhaitable de permettre des surplus de diplômés dans certains secteurs, tout en ne remédiant pas à la pénurie de relève enseignante dans d'autres secteurs (tel celui des sciences et des mathématiques).
- La détermination d'un contingentement en fonction des emplois prévisibles à combler stimulera sans doute les efforts de recrutement dans les secteurs en pénurie. L'approche actuelle, qui permet le transfert des quotas d'un secteur vers les autres, ne crée pas une pression suffisante pour faire converger les efforts de recrutement au profit des secteurs où les besoins de personnel enseignant sont les plus grands et les plus urgents.
- Dans le contexte budgétaire actuel, et en toute logique de formation professionnelle par ailleurs, le choix de former des personnes pour des emplois dont on sait qu'ils seront rares ou même inexistantes doit être sérieusement remis en question. Les ressources consenties par la population pour l'éducation doivent être utilisées aussi rationnellement que possible.
- Il faut aussi considérer sur ce chapitre que la pénurie de personnel enseignant dans certains secteurs risque d'avoir un effet pervers sur les orientations actuelles de la formation des maîtres, du moins à court terme. En effet, les besoins urgents de personnel dans les secteurs en pénurie créent une pression pour abaisser les exigences actuelles de qualification à l'enseignement. C'est pourquoi, tout en étant d'accord pour la mise en place des mesures provisoires pour corriger cette situation dans l'immédiat, le COFPE propose que soit élaboré rapidement et appliqué un plan d'action concerté pour assurer à plus long terme la relève enseignante dans les matières scientifiques.
- Par ailleurs, le nouvel équilibre proposé pour répartir les étudiants dans les différents secteurs d'enseignement se répercutera positivement sur les places de stages, certains secteurs étant actuellement contraints de refuser des stagiaires faute de places disponibles, tandis que d'autres ne sont pas sollicités malgré leurs besoins de relève enseignante.

Le COFPE reviendra sur l'ensemble de cette problématique dans un avis ultérieur.

4.7 L'enseignement aux adultes

Considérant les hypothèses relatives à la formation à l'enseignement soulevées dans le cadre de la consultation interministérielle pour établir une politique de la formation continue, le COFPE recommande :

4.7.1 **Que l'adaptation de l'enseignement en fonction des caractéristiques des adultes soit incluse parmi les compétences visées par la formation initiale à l'enseignement.**

Dans cette perspective, celle-ci devra être enrichie dans sa composante psychopédagogique, notamment pour intégrer les notions de base de l'andragogie.

Commentaires

Le COFPE estime que l'hypothèse actuellement envisagée de créer un programme de baccalauréat particulier pour l'enseignement aux adultes n'est pas opportune, ni non plus l'idée d'ajouter à la formation initiale à l'enseignement une composante andragogique très importante.

Par ailleurs, aux yeux du COFPE, l'enseignement aux adultes devrait par surcroît requérir que les enseignantes et les enseignants aient une expérience de l'enseignement.

Un perfectionnement andragogique pourrait être nécessaire pour les enseignantes et les enseignants qui n'ont pas été initiés aux particularités de ce type d'enseignement. Sur la base de l'expérience acquise et d'une solide formation initiale, tel que recommandé, ce perfectionnement ne requerrait pas une formation précise aussi importante qu'un certificat universitaire en andragogie. Tel que cela est souvent le cas, ce perfectionnement relativement bref devrait être soutenu par l'employeur qui disposera ainsi d'un personnel enseignant plus polyvalent, qui pourra enseigner autant aux jeunes qu'aux adultes. Il conviendrait également d'assurer l'accompagnement professionnel des enseignantes et des enseignants au moment de leur insertion à l'éducation des adultes, les pairs ayant un rôle important à jouer à cet égard.

Quant aux formes et aux modalités de ce perfectionnement, les universités devront trouver des solutions pour atteindre une population suffisante et pour répondre aux besoins de ces personnes; l'enseignement à distance et les regroupements d'expertises et de ressources comptent parmi ces solutions, en particulier hors des grands centres.

La formation andragogique devrait être plus relevée dans le cas de la formation à l'enseignement professionnel, en voie de révision, compte tenu de l'importance et des spécificités des adultes inscrits en formation professionnelle.

Les enseignantes et les enseignants actuellement en exercice à l'éducation des adultes conserveraient leurs droits et acquis malgré la mise en place de ce nouveau système de qualification.

Argumentaire

Les arguments, les constats et les considérations qui ont conduit le Comité à faire cette recommandation sont ceux-ci.

- Il faut préciser au point de départ que le baccalauréat en enseignement qualifie déjà les enseignantes et les enseignants pour enseigner aux adultes. Cette qualification devrait être officiellement reconnue et le baccalauréat en enseignement devrait devenir l'exigence pour enseigner aux adultes comme à tous les autres élèves.
- Actuellement, dans les universités, la formation en andragogie n'est pas intégrée à la formation initiale à l'enseignement; elle est l'objet d'un certificat qui s'adresse tant aux personnes diplômées en enseignement et au personnel enseignant en exercice qu'à des personnes qui veulent précisément enseigner aux adultes. Peu de personnes sont inscrites à ces programmes, l'UQAM constituant l'exception avec plusieurs groupes d'étudiants. Et qui dit peu d'étudiants dit aussi une expertise universitaire qui s'amenuise au fil du temps; certaines universités envisagent d'ailleurs de ne plus offrir un tel programme d'andragogie.
- L'idée évoquée dans le projet de politique de formation continue à l'effet de rendre obligatoire un stage à l'éducation des adultes à l'intérieur de la formation initiale à l'enseignement apparaît peu réaliste. Dans le contexte actuel en effet, il est déjà difficile de trouver des places de stage dans deux disciplines (BES), et les ressources sont limitées pour l'organisation et la supervision de la formation pratique. En outre, il apparaît difficilement envisageable de créer un réseau de maîtres-associés stable en éducation des adultes.
- Déjà, dans un avis antérieur, le COFPE a estimé qu'il ne serait pas opportun de créer un programme de baccalauréat particulier pour l'enseignement aux adultes, considérant notamment que les emplois dans ce secteur sont généralement précaires. Par ailleurs, dans son récent avis sur l'enseignement professionnel, le Comité a mis l'accent sur la nécessité d'une formation psychopédagogique de base solide, laquelle prépare les enseignantes et les enseignants à travailler tant avec les jeunes qu'avec les adultes; sa recommandation s'inscrit dans cette même logique de polyvalence.

- Le COFPE évalue par ailleurs que l’objectif probable du projet ministériel est d’accroître les possibilités de mobilité du personnel enseignant; selon le Comité, cet objectif ne requiert pas nécessairement une formation andragogique et pratique très élaborée en formation initiale à l’enseignement. La mobilité du personnel semble être davantage une question à clarifier dans les conventions collectives de travail.
- Pour le Comité, la formation actuelle à l’enseignement prépare déjà à intervenir auprès d’une population scolaire diversifiée, les compétences qu’elle procure étant transférables à des élèves adultes. Qui plus est, la formation pédagogique dans les programmes de formation à l’enseignement sera vraisemblablement enrichie dans les prochaines années, cela afin d’atteindre les objectifs de la réforme qui sont d’accorder une attention particulière à chacun des élèves et d’amener chacun vers la réussite au moyen de stratégies pédagogiques diversifiées. Ces enrichissements seront l’occasion d’introduire les notions de base de l’andragogie.
En fait, comparativement aux compétences liées au certificat actuellement exigé pour enseigner aux adultes, le baccalauréat en enseignement apparaît fournir les compétences suffisantes pour enseigner aux adultes, que ce soit en ce qui a trait aux disciplines qu’en ce qui a trait à la psychopédagogie et à la didactique.
- Il est difficilement envisageable de créer un bloc de cours optionnels pour une formation *semi-spécialisée* en andragogie, la formation de base limitant les choix à seulement un ou deux cours optionnels. Outre ces limites imposées par l’ampleur de la formation de base, il faut également mentionner que, pour offrir un cours optionnel, les universités doivent réussir à y regrouper un certain nombre d’étudiantes et d’étudiants, selon les règles de financement en vigueur et d’autres normes (attribution de tâches des enseignants, etc.). Incidemment, à propos d’une telle hypothèse, il faut rappeler que les diplômes actuels en enseignement ne mentionnent aucune spécialité, laissant à l’employeur la responsabilité de s’informer de la nature exacte des formations suivies. En outre, l’idée même de ces mini-spécialisations est contestable, ainsi qu’il en a été question relativement à l’enseignement religieux.

4.8 Le financement de la formation à l’enseignement

Le Comité estime que la formation à l’enseignement doit être financée sur la base des mêmes normes que celles qui régissent les autres programmes universitaires, que cette formation doit être financée proportionnellement à l’importance de son effectif étudiant et en fonction, également, des besoins du marché du travail et de la société québécoise. Bref, le COFPE estime que la formation à l’enseignement doit obtenir sa juste part du financement universitaire et gouvernemental.

C’est que, à l’instar de nombreux observateurs, le COFPE constate que cela n’est pas le cas. Non seulement la formation à l’enseignement finance-t-elle d’autres secteurs universitaires mais, en plus, les règles de financement de cette formation sont souvent moins avantageuses, notamment pour la formation pratique. Le COFPE estime que le moment est venu de mettre fin à cette situation inéquitable. Valoriser la profession enseignante c’est aussi assurer une formation initiale et continue appropriée des enseignantes et des enseignants. Cela s’impose d’autant plus que la réforme de l’éducation mise sur les compétences du personnel enseignant et ajoute à ses responsabilités; les futures enseignantes et les futurs enseignants devront avoir été préparés à assumer ce rôle. Faut-il rappeler à cet égard que la qualité de l’enseignement et de l’éducation au Québec passe aussi par la qualité de la formation à l’enseignement.

Les redressements budgétaires que le Comité propose demeurent modestes, mais ils apparaissent nécessaires pour atteindre les objectifs fixés au dispositif de formation des maîtres.

L’argumentation de cette entrée en matière ne sera pas reprise pour chacune des recommandations à ce propos.

4.8.1 Le financement de la formation pratique

Relativement à la formation pratique assumée par le milieu de l’enseignement, le COFPE estime que des mesures de redressement s’imposent sur les éléments qui suivent :

4.8.1.1 Premièrement, le COFPE recommande d’attribuer aux enseignantes et aux enseignants associés une durée de libération effective suffisante pour assumer leurs responsabilités hors de la supervision en classe.

Ces quelques périodes de temps leur permettront notamment : de mieux assurer les liens nécessaires avec les universités, de rencontrer préalablement les candidates et les candidats à un stage et d'accueillir les nouveaux stagiaires, de planifier rigoureusement leurs interventions auprès des stagiaires, de la classe et des collègues de travail, de concevoir et de procéder aux ajustements nécessaires, d'évaluer leurs propres interventions pédagogiques et d'encadrement et d'assurer la relève dans cette fonction exigeante.

Argument complémentaire

- Il est ressorti très clairement de la consultation menée par le Comité que les maîtres associés manquent de temps pour remplir leur fonction, particulièrement en ce qui a trait à ce qu'ils ont à faire hors de la classe relativement aux objets mentionnés.

4.8.1.2 En outre, le financement de la formation pratique doit permettre aux maîtres-associés et aux écoles d'offrir aux stagiaires les conditions matérielles de base requises par l'exercice de leur fonction, notamment le matériel pédagogique et scolaire nécessaire et un espace de travail personnel dans l'école.

Argument complémentaire

- Le problème d'espace et de matériel qui existe déjà dans les écoles sera considérablement amplifié par l'arrivée massive de stagiaires dans les prochaines années.

4.8.1.3 De plus, le financement doit permettre de répondre adéquatement aux besoins de formation continue des enseignantes et des enseignants associés.

Commentaire

Ce que suggère le Comité dans les deux dernières recommandations comporte un élément de détermination des règles d'utilisation du financement de la formation pratique à l'enseignement.

4.8.1.4 Par ailleurs, le COFPE estime qu'une enveloppe budgétaire spécifique pour le financement de la formation pratique demeure la forme de financement la plus appropriée, selon le principe complémentaire d'une allocation fixe pour la prise en charge d'un stagiaire.

Commentaire

Ce système est en effet garant de la nécessaire équité entre les maîtres-associés des différentes écoles, tout en permettant des adaptations locales.

4.1.8.5 Le COFPE insiste pour que cette enveloppe budgétaire rehaussée et spécifiquement dédiée à la formation pratique des futures enseignantes et des futurs enseignants soit strictement réservée à cette seule fin. C'est pourquoi le COFPE recommande que le ministère de l'Éducation introduise un mécanisme de reddition de compte à cet effet et qu'il procède au suivi budgétaire de cette enveloppe.

Argument complémentaire

- Les sommes prévues pour la formation pratique doivent servir directement et entièrement à la formation pratique des étudiantes et des étudiants en enseignement. Actuellement, ce principe n'est pas nécessairement appliqué et les commissions scolaires ne sont pas imputables à ce propos.

Quant à la formation pratique assumée par le milieu universitaire de l'enseignement, le COFPE recommande :

4.8.1.6 Que soit revu à la hausse le financement universitaire des stages en enseignement.

Ce rehaussement devrait viser prioritairement à ce que l'organisation des stages en enseignement par les universités bénéficie d'un personnel stable et compétent en la matière.

Il conviendrait également que le financement dédié à l'organisation des stages soit garanti quelques années à l'avance, afin de permettre une planification à moyen terme pour les universités et dans l'ensemble des écoles visées.

Commentaire

Le principe d'une enveloppe dédiée et d'un suivi ministériel s'appliquerait également dans ce cas.

Outre le placement des stagiaires, des ajustements semblent également nécessaires pour couvrir les frais liés aux déplacements des responsables de la supervision sur les lieux de stage.

De même, la formation des enseignantes et des enseignants associés devrait être financée de façon plus adéquate, sans que ceux-ci n'aient à assumer les frais de cette formation, et sans que les universités n'aient à le faire sans financement spécifique.

Arguments complémentaires

- Ces trois propositions sont intimement liées, l'ajustement et la prévision du financement permettant aux universités de consacrer à cette tâche les ressources compétentes nécessaires.
- Encore ici, selon les informations obtenues par le COFPE, il semble que la formation à l'enseignement ne bénéficie pas des mêmes avantages que d'autres secteurs universitaires de formation, malgré la place importante de la formation pratique en enseignement. Il s'agit alors d'appliquer à la formation à l'enseignement la même logique budgétaire qui est utilisée pour le financement de la formation pratique des étudiantes et des étudiants des autres programmes d'études universitaires.
- La part de la formation pratique dans les programmes de formation à l'enseignement a été quintuplée au moment de la mise en place du nouveau dispositif de formation des maîtres et l'effectif étudiant a considérablement augmenté. Ces deux facteurs quantitatifs expliquent en bonne partie les difficultés éprouvées par les universités.

4.8.2 Le financement de la formation théorique

En ce qui a trait au financement de la formation théorique à l'enseignement, le COFPE recommande :

4.8.2.1 Que les facultés des sciences de l'éducation et la formation à l'enseignement reçoivent un financement correspondant équitablement aux revenus générés par l'effectif étudiant en enseignement dans les universités.

4.8.2.2 De plus, le COFPE estime qu'il y a lieu de redistribuer les ressources financières de la formation à l'enseignement de façon à permettre la diversification des méthodes pédagogiques et à pouvoir mettre en pratique les théories enseignées, cela pour une meilleure intégration des apprentissages pédagogiques de la part des étudiantes et des étudiants en enseignement.

Commentaires

À cet effet, comme il l'a répété à l'occasion de plusieurs thématiques du présent avis, le COFPE estime que l'intégration et l'articulation logique des éléments constitutifs de la formation à l'enseignement constitueraient une mesure d'efficience financière tout autant que pédagogique.

En outre, la collaboration entre les universités gagnerait à s'accroître, notamment pour ce qui est du placement régional des stagiaires et de la reconnaissance des acquis de formation.

4.8.2.3 Enfin, le COFPE invite le ministère de l'Éducation et les universités à assurer un renouvellement raisonnable de l'effectif enseignant en sciences de l'éducation.

Argument complémentaire

- Le taux de remplacement des professeurs de sciences de l'éducation qui prennent leur retraite devrait normalement découler de la priorité donnée à la formation de la relève enseignante, en concordance avec l'importance de l'effectif étudiant en enseignement et en rapport avec les besoins de la recherche dans ce domaine. Or, depuis plusieurs années, très peu de ces personnes sont remplacées tandis que le nombre de chargés de cours est en forte hausse.

CONCLUSION

Le COFPE invite le ministre de l'Éducation et les universités à procéder à la nécessaire mise à jour de la formation à l'enseignement dans une perspective de consolidation, d'ajustement et d'amélioration du dispositif récemment mis en place. L'heure n'est pas venue de faire la réforme de la réforme de la formation à l'enseignement.

Des pas importants ont été faits ces dernières années pour améliorer la formation à l'enseignement. Le travail accompli mérite d'être souligné et apprécié. D'ailleurs, ce que le COFPE a entendu à propos des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants issus de ce dispositif est globalement positif.

Cela étant dit, cette prudence que le Comité recommande à l'égard d'un modèle encore en voie de réalisation ne doit pas empêcher les évolutions nécessaires pour assurer la pertinence de la formation à l'enseignement en fonction des besoins actuels et prévisibles du système d'éducation; cela doit d'ailleurs être le cas pour toute formation vis-à-vis les compétences effectivement requises sur le marché du travail pour l'exercice d'une profession.

Le Comité est conscient que certains des ajustements à faire sont substantiels et que ceux-ci commandent que les partenaires de la formation à l'enseignement agissent avec une nouvelle détermination pour franchir cette deuxième étape de la mise en œuvre du nouveau dispositif québécois de formation des maîtres. Il leur faudra trouver le deuxième souffle des coureurs de fond. Le ministère de l'Éducation devra soutenir concrètement les partenaires de la formation à l'enseignement dans cette deuxième étape déterminante, et utiliser les moyens à sa disposition pour assurer les évolutions souhaitables. La nouvelle politique gouvernementale à l'égard des universités québécoises, laquelle est actuellement dans la phase de consultation, sera une occasion d'aller dans cette direction.

Le discours du COFPE sur les ajustements nécessaires de la formation à l'enseignement doit s'entendre avec une nuance importante, qui est que plusieurs des éléments de la réforme de l'éducation ne nécessitent pas de changements dans la formation actuelle des enseignantes et des enseignants. Il faut bien voir que le Comité n'a abordé, dans le présent avis, que les éléments de la réforme de l'éducation ayant selon lui des effets plus immédiatement visibles sur la formation à l'enseignement. La réforme de l'éducation ne bouleverse pas le dispositif actuel de formation des maîtres; le solage et la charpente de l'édifice n'ont pas à être modifiés; ils ont parfois à être consolidés et les plans doivent être revus pour certains aménagements en fonction de nouveaux besoins.

Incidemment, il est probable que certaines questions abordées brièvement dans le présent avis à caractère général seront l'objet d'analyses et de recommandations complémentaires de la part du COFPE. Les dossiers à l'agenda du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant sont les suivants : la formation continue des enseignantes et des enseignants, l'insertion socioprofessionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants, le recrutement, l'admission et le contingentement de l'admission des étudiantes et des étudiants en formation à l'enseignement, la recherche en sciences de l'éducation et le partenariat école-université.

Par ailleurs, le COFPE tient à rappeler le fait que la formation initiale et continue à l'enseignement est nécessairement affectée par les déterminants périphériques du système d'éducation, incluant aussi bien le financement général du système que le mode de progression des enseignantes et des enseignants dans les échelles salariales, le nombre de postes à combler en enseignement et le nombre de places de stages disponibles. Ces éléments exogènes influent sur différents aspects de la formation à l'enseignement, notamment sur l'attraction des jeunes envers la profession enseignante et sur l'invitation à s'engager dans des activités de

formation continue.

Le COFPE tient à préciser en terminant que, dans le cadre du présent avis, il s’est appliqué à considérer prioritairement les ajustements à apporter à la formation initiale à l’enseignement en fonction de la réforme de l’éducation; la question de la formation continue du personnel enseignant actuellement en exercice n’en demeure pas moins l’une de ses principales préoccupations.

À cet égard, le COFPE insiste pour que soient adoptées des stratégies efficaces d’information et que soient pris les moyens nécessaires à l’appropriation effective de la réforme de l’éducation par les enseignantes et les enseignants en place. Dans le passé, des réformes ont été des demi-succès parce que de telles mesures d’appropriation n’ont pas été mises en place. La population du Québec a parlé à l’occasion des états généraux sur l’éducation, des consensus sociaux ont été dégagés, des orientations ministérielles ont été adoptées, des travaux ont été entrepris au ministère de l’Éducation; le relais doit maintenant être pris par les premiers concernés, par celles et ceux qui feront l’essentiel de cette réforme de l’éducation : les enseignantes et les enseignants et les équipes-écoles.

Le Comité a déjà formulé un avis relatif à la formation continue du personnel enseignant; il souhaitait alors l’émergence d’un modèle de gestion participative de la formation continue du personnel enseignant, un soutien financier plus conséquent avec les exigences de la profession enseignante et une reconnaissance formelle des activités de perfectionnement suivies. Encore aujourd’hui, le Comité estime que, de façon générale, la formation continue du personnel enseignant doit être davantage soutenue dans un contexte où la situation en enseignement et dans les sciences de l’éducation évolue rapidement.

C’est pourquoi le COFPE prévoit formuler un avis complémentaire sur l’importante question de la formation continue au cours de l’année 1999, sur la base d’un sondage qu’il effectuera auprès des enseignantes et des enseignants.

En terminant, le Comité d’orientation de la formation du personnel enseignant invite le ministre de l’Éducation à poursuivre les efforts récemment entrepris pour valoriser la profession enseignante. Outre que le système d’éducation a un besoin urgent de relève enseignante et qu’il y a lieu d’attirer les meilleures candidates et les meilleurs candidats possibles dans l’enseignement, la valorisation de cette profession contribuera également à la reconnaissance du fait que les enseignantes et les enseignants font un travail important pour notre avenir collectif.

[Annexe 1](#)

**Répartition des thématiques et des recommandations
dans les catégories d’intervention proposées**

CONSOLIDATION	AJUSTEMENTS	AMÉLIORATIONS
La maîtrise d’œuvre de la formation à l’enseignement (Rec. : 2.1.1 – Voir aussi les thèmes de l’intégration et du financement) L’intégration et la cohérence de la formation à l’enseignement (Rec. : 2.2.1 – Voir aussi le thème de la maîtrise d’œuvre et des liens avec les programmes d’études) Les liens utiles avec les programmes d’études en vigueur dans les écoles (Rec. : 2.2.2 – Voir aussi les thèmes de l’intégration et de la pédagogie universitaire)	La refonte du curriculum et les disciplines d’enseignement (Rec. : 3.1.1) Les compétences transversales (Rec. : 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3 – Voir aussi les thèmes de l’appropriation de la réforme des profils de compétences et de l’intégration) Le développement de l’esprit scientifique et l’intégration des sciences et de la technologie (Rec. : 3.3.1, 3.3.2 – Voir aussi les thèmes de liens avec les programmes d’études, de l’attraction des candidatures et de l’intégration) L’intégration et l’éducation interculturelle (Rec. : 3.4.1 – Voir aussi le thème de	La polyvalence et la bidisciplinarité (Rec. : 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3) L’enseignement en adaptation scolaire (Rec. : 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5 – Voir aussi les thèmes de la bidisciplinarité et des profils de compétences) Les profils de compétences attendues de la part des enseignantes et des enseignants (Rec. : 4.3.1) La pédagogie universitaire (Rec. : 4.4.1, 4.4.2)

La formation pratique et le partenariat école-université (Rec. : 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3 – Voir aussi les thèmes de l'intégration, du contingentement, des compétences transversales et du financement)	L'adaptation scolaire et des profils de compétences)	La recherche en sciences de l'éducation (Rec. : 4.5.1, 4.5.2 – Voir aussi le thème du partenariat et du financement)
Les technologies appliquées à l'enseignement (Rec. : 2.4.1)	L'enseignement moral et religieux (Rec. : 3.5.1)	Le contingentement des admissions (Rec. : 4.6.1 – Voir aussi les thèmes de l'attraction des candidatures, de la langue et du financement)
La culture générale des futures enseignantes et des futurs enseignants (Rec. : 2.5.1 – Voir aussi les thèmes de la langue, des liens interdisciplinaires et de l'attraction des candidatures)	L'autonomie des écoles (Rec. : 3.6.1 – Voir aussi les thèmes du profil de compétences et de la culture générale)	L'enseignement aux adultes (Rec. : 4.7.1 – Voir aussi les thèmes des profils de compétences et de l'intégration et de l'adaptation scolaire)
L'attraction des meilleures candidates et des meilleurs candidats dans l'enseignement (Rec. : 2.6.1, 2.6.2, 2.6.3 – Voir aussi les thèmes du contingentement)	L'avènement de la maternelle à temps plein à partir de l'âge de 5 ans (Rec. : 3.7.1, 3.7.2, 3.7.3 – Voir aussi le thème des profils de compétences et de la refonte du curriculum et de la formation pratique)	Le financement de la formation à l'enseignement – La formation pratique (Rec. : 4.8.1.1, 4.8.1.2, 4.8.1.3, 4.8.1.4, 4.8.1.5, 4.8.1.6) – La formation théorique (Rec. : 4.8.2.1, 4.8.2.2, 4.8.2.3)
La maîtrise de la langue d'enseignement (Rec. : 2.7.1, 2.7.2 – Voir aussi les thèmes de la culture générale et du contingentement)	L'appropriation de la réforme par les enseignantes et les enseignants en exercice (Rec. : 3.8.1, 3.8.2, 3.8.3, 3.8.4 – Voir aussi le thème du curriculum)	
Les liens interdisciplinaires (Rec. : 2.8.1 – Voir aussi les thèmes de l'intégration)	L'appropriation de la réforme par le milieu universitaire de la formation à l'enseignement (Rec. : 3.9.1 – Voir aussi le thème du financement)	
L'insertion professionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants (Rec. : 2.9.1)		

[Annexe 2](#)

Lettre de la ministre de l'Éducation, Mme Pauline Marois

Québec, le 29 janvier 1998

Madame Francine Schoeb
Présidente
Comité d'orientation de la formation du
personnel enseignant (COFPE)
150, boulevard René-Lévesque Est, 15^e étage
Québec (Québec) G1R 5W8

Madame la Présidente,

Au cours de l'année 1997, j'ai précisé, dans un plan d'action intitulé *Prendre le virage du succès*, la façon dont j'entendais procéder, avec les partenaires du monde de l'éducation, à la réforme du système scolaire au Québec. De nombreux changements ont été annoncés. Le personnel enseignant est particulièrement concerné par les changements attendus : sa compétence et son engagement sont les conditions essentielles à l'atteinte de l'objectif ultime de la réforme, soit le succès du plus grand nombre.

Les orientations en matière de formation initiale des maîtres sont récentes et globalement en harmonie avec les objectifs de la réforme de l'éducation, notamment avec ceux relatifs à la refonte du curriculum. À titre d'exemple, rappelons que les nouveaux programmes de formation des maîtres reconnaissent l'importance de la culture générale des futurs maîtres et de leur maîtrise de la langue d'enseignement. Ils offrent également une formation qui permet de mieux saisir et de mieux établir les liens entre les différentes disciplines ainsi que l'apport de chacune au développement des compétences attendues des élèves.

Toutefois, l'ampleur des changements proposés dans le plan d'action impose une analyse plus approfondie de leur impact sur la formation initiale des futurs maîtres. Dans cet ordre d'idées, il importe, dans ce dossier, de mesurer les effets de l'avènement du préscolaire 5 ans à temps plein, de la refonte du curriculum, de l'émergence d'une politique d'intégration et d'éducation interculturelle ainsi que d'une politique de formation continue, de la révision des orientations ministérielles en matière de services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et de l'adoption d'un nouveau cadre légal faisant une large part à l'autonomie des écoles.

Pour ce faire, je sollicite, par la présente, la collaboration du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant en lui confiant le mandat suivant :

Analyser les impacts de la réforme de l'éducation au regard de la formation initiale des maîtres et proposer les ajustements à apporter aux orientations ministérielles en la matière. Dans la réalisation de son mandat, le COFPE devra aborder, entre autres questions, les suivantes :

- *Quel est le profil de compétences de l'enseignant dont le système d'éducation a besoin pour atteindre les objectifs visés par la réforme?*
- *Le modèle actuel de formation des maîtres en enseignement général prévoit une formation pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, une pour l'enseignement secondaire général, une en adaptation scolaire, une pour les spécialités et une pour l'éducation aux adultes (en révision). Y a-t-il lieu de revoir ce modèle compte tenu de la nouvelle organisation de l'enseignement à l'école, qui offrira une formation de base commune jusqu'en troisième secondaire et une formation diversifiée en quatrième et cinquième année?*
- *Quels aménagements au dispositif de formation des maîtres contribueraient davantage à :*
 - *mettre l'accent sur les apprentissages essentiels des élèves;*
 - *rehausser le niveau culturel des apprentissages des élèves;*
 - *introduire plus de rigueur à l'école;*
 - *accorder une attention particulière à chaque élève;*
 - *assurer aux élèves les bases de la formation continue;*
 - *mettre l'organisation scolaire au service des élèves.*

Dans l'avis qu'il produira, le Comité d'orientation devra également prendre en compte l'analyse récemment produite par le Comité catholique au regard de la préparation des enseignantes et des enseignants du primaire à l'enseignement moral et religieux catholique.

En confiant cet important mandat au COFPE, je souhaite profiter de l'occasion privilégiée que constitue la réforme de l'éducation pour inscrire les ajustements à apporter aux cadres d'élaboration des programmes de formation à l'enseignement dans une vision globale des enjeux et des objectifs de l'éducation au Québec.

Je souhaite que le COFPE dépose son rapport, au plus tard, en décembre 1998. Après l'avoir étudié, je soumettrai aux partenaires concernés ce qu'il me semble important d'en retenir et verrai à établir la concertation nécessaire à l'émergence de nouveaux consensus en matière de formation initiale à l'enseignement.

Je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

PAULINE MAROIS

**Liste des organismes ayant participé à la consultation sur
les ajustements à apporter au dispositif
actuel de formation des maîtres**

- 1 Association mathématique du Québec
 - 2 Université du Québec – Commission de l’enseignement et de la recherche
 - 3 Fédération des enseignantes et des enseignants de commissions scolaires – Centrale de l’enseignement du Québec
 - 4 Conseil supérieur de l’éducation – Comité catholique
 - 5 Université de Montréal
 - 6 Conseil supérieur de l’éducation – Comité protestant
 - 7 Université Concordia
 - 8 Fédération des comités de parents de la province de Québec
 - 9 Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
 - 10 Fédération québécoise des directeurs et directrices d’établissement d’enseignement
 - 11 Direction des études de premier cycle en enseignement secondaire – Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
 - 12 Université McGill
 - 13 Université du Québec à Chicoutimi
 - 14 Université Laval
 - 15 Association québécoise universitaire en formation des maîtres
 - 16 Comité d’agrément des programmes de formation à l’enseignement
-

**Liste des membres du Comité d'orientation de
la formation du personnel enseignant**

Présidente

Francine Schoeb

Enseignante
École Honoré-Mercier
Commission scolaire de Montréal

Membres

André Bellavance

Directeur
Écoles Louis-Querbes et Saint-Philippe
Commission scolaire de l’Or-et-des-Bois

Nicole Bhérér

Parent
Rimouski

Martine Boivin

Enseignante
École Demers
Commission scolaire de Laval

Guy Boudreau

Vice-doyen
Faculté des sciences de l’éducation
Université de Sherbrooke

Rita Brunelle
Enseignante
École du Havre-Jeunesse
Commission scolaire des Samares

Ann Cumyn
Commissaire
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Lise Duchesneau
Enseignante
École secondaire du Rocher
Commission scolaire de l'Énergie

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

Clermont Gauthier
Professeur titulaire
Département de didactique, psycho-
pédagogie et technologie de l'éducation
Université Laval

France Goulet
Directrice générale adjointe
Commission scolaire Marguerite-
Bourgeoys

Gérard Messier
Enseignant
École secondaire La Ruche
Commission scolaire des Sommets

Conrad Ouellon
Président du Comité d'agrément des
programmes de formation à
l'enseignement
Université Laval

Alan Smith
Conseiller syndical
Association provinciale des enseignantes et des
enseignants protestants du Québec

**Secrétaire
coordonnateur**

René Lapierre

* [Dans cet avis, le mot « faculté » est un terme générique désignant les diverses formes de structures administratives, pédagogiques et disciplinaires qui existent dans les universités, notamment : les départements, les modules et les familles.](#)

1. [Réaffirmer l'école, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 112.](#)
2. [Ibid p. 112-113.](#)
3. [Réaffirmer l'école, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 113.](#)