

COMMISSION DES UNIVERSITÉS SUR LES PROGRAMMES

**Les programmes en éducation
dans les universités
du Québec**

Rapport n° 10

Avril 1999

Numéro de publication : 99-04
Dépôt légal - 2^e trimestre 1999
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque du Canada
ISBN 2-920079-73-5

CADRE GÉNÉRAL D'EXERCICE DU MANDAT DE LA COMMISSION DES UNIVERSITÉS SUR LES PROGRAMMES

NOTE AU LECTEUR

Le mandat

La Commission des universités sur les programmes a reçu le mandat d'examiner la pertinence et la complémentarité des programmes des universités et de recommander aux établissements des modalités de concertation, pouvant aller jusqu'au partage de domaines ou de programmes, tout en maintenant une offre de la meilleure qualité et aussi diversifiée que possible. Ces recommandations doivent tenir compte des ressources à la disposition des universités, des besoins sociaux et culturels en général ainsi que des réalités du marché du travail, de même que du voeu de la société québécoise, par l'intermédiaire de ses gouvernements successifs, de maintenir l'accessibilité à l'université pour tous ceux et celles qui en ont les capacités intellectuelles et la motivation, quelle que soit par ailleurs leur situation financière.

C'est dans cette perspective que la Commission a adopté son Document de référence qui situe le cadre de ses travaux et, notamment, interprète la portée des impératifs que la ministre de l'Éducation souhaitait voir pris en compte, dans la lettre qu'elle adressait le 6 novembre 1996 au président de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec, à l'occasion de son accord à la création de la Commission.

Son secrétariat ayant ouvert ses portes en janvier 1997, la Commission a tenu sa première réunion à la mi-février. Dès le début, elle a prouvé, par les conditions qu'elle a mises en place, qu'elle poursuit ses travaux à livre ouvert, sans réponse toute faite, y associant des professeurs, des étudiants et des personnes de l'extérieur de l'université. Elle donne accès sur son site WEB à diverses publications et communications.

Le fonctionnement en sous-commissions

La Commission a choisi de confier à des sous-commissions sectorielles le mandat d'effectuer l'analyse de la situation et de formuler des recommandations. En effet, compte tenu du caractère nécessairement spécialisé de l'enseignement universitaire, le redéploiement des forces et le partage des programmes entre les universités ne sont possibles que par la mise à contribution des hommes et des femmes qui enseignent dans les disciplines et champs d'études offerts dans les établissements. À part quelques exceptions récentes, aucune discussion systématique, par secteur disciplinaire ou champ d'étude, n'a été faite jusqu'à maintenant sur une base interuniversitaire en vue d'une offre conjointe de programmes, de l'adoption de créneaux respectifs de programmation ou encore de partage de cours ou de ressources et il était essentiel que l'on prenne le temps nécessaire pour réaliser cet exercice.

Aussi, même si la méthode adoptée, qui fait largement appel à la discussion et à la consultation, entraîne un certain délai, elle présente l'avantage d'associer les acteurs qui seront appelés à implanter les recommandations formulées par les diverses sous-commissions et, par là, le temps

requis aujourd'hui par le processus en constitue autant de gagné lors de la mise en oeuvre des recommandations que la Commission fera aux établissements. Compte tenu des fonctions qu'elles occupent ou ont occupées, ces personnes connaissent le secteur, ses forces et ses faiblesses, notamment en matière de recherche et de création qui constituent un des éléments clés des programmes d'enseignement aux deuxième et troisième cycles; elles connaissent les collaborations interinstitutionnelles formelles et informelles, de même que celles qu'il faut développer.

Plusieurs facteurs expliquent le fait que les travaux peuvent aboutir rapidement à des perspectives de collaboration de toute nature à l'intérieur des sous-commissions. La réunion autour d'une table, avec un objectif explicite de concertation, des personnes déléguées par les universités qui offrent un programme de baccalauréat, de maîtrise ou de doctorat dans un secteur provoque nécessairement une dynamique de dialogue. De plus et sans aucun doute, la conscience de l'effet qu'ont sur chacune des institutions les importantes réductions budgétaires actuelles contribue au caractère productif de ce dialogue. En outre, dans la mesure où les effectifs professoraux sont en profonde mutation en raison des nombreux départs à la retraite – 900 professeurs, soit l'équivalent du corps professoral de l'UQAM, partiront sur une période de moins de deux ans dans tout le système universitaire et très peu seront remplacés pour le moment – il est clair que le temps est révolu où tout le monde pouvait penser tout offrir. Des choix institutionnels s'imposent et les conclusions de la Commission pourront, à brève échéance, contribuer à les rendre cohérents dans une perspective systémique.

Dans ce contexte, les sous-commissions sont amenées à s'entendre sur les conditions de la consolidation des programmes actuels, sur l'abandon de certains d'entre eux ainsi que sur les possibilités de développement dans certains secteurs particulièrement cruciaux pour l'avenir de la société québécoise. Les sous-commissions sont le lieu où les unités d'une même discipline dans l'ensemble des universités se concertent sur les spécialités que chacune compte privilégier et où elle envisage combler des postes de professeurs lorsque les conditions le permettront.

Toutes les sous-commissions sont présidées par un ou une membre de la Commission. Les membres provenant de l'enseignement universitaire sont des professeurs mandatés par leur université, occupant ou non une fonction de direction académique. Une représentation étudiante, du premier cycle ou des cycles supérieurs, est également assurée. Les sous-commissions invitent à siéger au moins une personne oeuvrant à l'extérieur du milieu universitaire et reconnue dans le domaine à l'étude. Elles peuvent, en outre, rencontrer tout interlocuteur susceptible d'éclairer leurs travaux.

Les données utilisées

La première démarche des sous-commissions, avec le soutien du secrétariat de la Commission, consiste à réaliser le portrait des enseignements dispensés dans chacun de ces secteurs dans l'ensemble du Québec, avec les données sur les caractéristiques des programmes, les corps professoraux qui y enseignent et les effectifs étudiants. Les tendances de la dernière décennie y sont également observées, incluant l'évolution des nouvelles inscriptions et de la diplomation par secteur.

Les données sont extraites des sources communes que sont les banques d'information constituées conjointement par les universités et le ministère de l'Éducation, notamment le système de recensement des clientèles étudiantes, (RECU). Celles de la recherche sont traitées selon les catégories de subvention retenues par le système d'information sur la recherche universitaire

(SIRU). On complète le portrait à l'aide des annuaires des établissements ainsi que de leurs données sur le corps professoral. Les travaux sur la durée des études et sur les taux de diplomation, de même que sur le suivi des diplômés réalisés par le ministère de l'Éducation font également partie du tableau. Toutes ces données font l'objet d'une collecte et d'une validation conjointement avec les institutions.

On s'assure que l'information suivant les spécificités des différents secteurs permette de s'en faire une idée juste : les activités de recherche, le rayonnement scientifique ou artistique et les services aux collectivités locales ou régionales ne s'évaluent pas de la même façon en droit qu'en musique, en génie, en sciences humaines ou en sciences pures.

La CUP a également recours aux résultats des travaux de concertation menés depuis près de trente ans en matière de développement des collections de bibliothèques et qui ont donné lieu à des acquisitions sélectives selon les spécialisations des établissements, notamment au niveau des études supérieures. Plus récemment, les bibliothèques ont choisi de se partager l'achat de certains périodiques coûteux. Elles se sont engagées à les acquérir pendant une période de trois ans et à transmettre par voie électronique copie de tout article requis aux usagers des autres universités en moins de 48 heures après réception de la demande, dans chacun des établissements universitaires du Québec.

Élaboration des recommandations

Les sous-commissions procèdent ensuite à la préparation et à l'examen des hypothèses de rationalisation qui paraissent souhaitables ou nécessaires, et faisables. Cela peut se traduire par des propositions de regroupement des forces d'un secteur dans une ou plusieurs universités, de retrait ou encore de réorientation en vue d'occuper un champ jusqu'à maintenant non couvert, ou toute autre solution qui paraît réalisable. Les formes de la concertation interuniversitaire sont multiples, allant de l'offre de plusieurs cours planifiée conjointement entre deux ou plusieurs départements à l'offre conjointe de tout un programme, en passant par la mobilité des étudiants d'une université à l'autre pour certains cours, ou encore par celle de professeurs pour un ou plusieurs cours, selon le cas. Dans les sous-commissions qui sont convenues de recommandations jusqu'à maintenant, presque toutes les formes possibles de concertation sont apparues.

Tous les formats ne conviennent pas également à tous les secteurs – la musique et la physique s'appréhendent de façon différente – et le fait d'avoir recours aux praticiens des diverses disciplines permet de valider les solutions envisagées en cours de travail. En outre, il faut prendre garde d'affaiblir l'offre des cours dont un grand nombre est dispensé aux étudiants de plusieurs programmes à la fois. La suppression d'un programme constitué de certains cours communs à d'autres pourrait avoir comme conséquence directe de diminuer la viabilité de ces derniers et d'appauvrir la diversité de l'offre proposée aux étudiants.

Les sous-commissions acheminent leurs propositions à la Commission qui porte ultimement la responsabilité des recommandations qu'elle fera aux établissements et qu'elle rendra publiques. La Commission prévoit avoir terminé les travaux sectoriels à la fin de 1999 et procéder à la vérification des suivis donnés à ses recommandations au cours de l'année suivante.

Une entreprise commune

L'entreprise est complexe et le temps pour y procéder limité. Son succès dépend, pour une large part, de la volonté explicite des différents acteurs qui, à un titre ou l'autre, apportent leur contribution. Cela comprend le personnel que les universités affectent à la préparation de dossiers ou à la participation aux travaux de la Commission et de ses sous-commissions, les étudiants ainsi que des personnes extérieures aux universités, de même que le personnel des Affaires universitaires et scientifiques du ministère de l'Éducation qui rend disponibles les données sur les activités des universités.

Il faut réitérer que les travaux de la Commission ont pour objet d'examiner l'offre de programmes qu'ensemble les universités du Québec proposent à la clientèle étudiante, en s'assurant que la couverture des disciplines et des champs professionnels de niveau universitaire continue d'être aussi exhaustive que possible en dépit de conditions adverses. Le travail de la CUP se déroule parallèlement à d'importantes opérations de planification et de réorganisation dans les établissements universitaires du Québec. Il n'en est pas un qui ne réexamine actuellement ses priorités académiques et son organisation administrative, compte tenu des compressions à intégrer dans les budgets au cours d'une période de trois ans devant se terminer en juin 1999.

L'exercice doit également prendre en compte le contexte concurrentiel dans lequel vivent les universités à l'échelle mondiale et les défis auxquels, avec la société québécoise et notamment sa main-d'oeuvre hautement qualifiée, elles doivent pouvoir se mesurer dans une ère de mondialisation. Il faut en même temps aider à conserver une offre de programmes de base dans toutes les universités, y compris les plus petites, qui desservent une clientèle en provenance de leur région et d'ailleurs dans le monde selon leurs secteurs d'excellence.

Compte tenu des coupures de 370 millions déjà effectuées ou annoncées, il est clair que l'intégrité de l'offre globale des programmes universitaires est au coeur des travaux et la CUP verra à la préserver. La CUP doit s'assurer que les réorganisations à faire dans chacun des secteurs préservent une étendue de programmation que l'on attend des universités dans une société développée.

Août 1998

Faits saillants

Le dixième rapport de la Commission des universités sur les programmes fait le point sur la situation des programmes en éducation dans les établissements universitaires du réseau québécois. À l'automne 1997, tous cycles et régimes confondus, on dénombre au total plus de 26 500 étudiants en éducation, ce qui représente près de 12 % de la population universitaire du Québec. Ces étudiants se répartissent dans plus de 200 programmes, dont 65 baccalauréats, 60 certificats, 44 maîtrises et 14 doctorats. En plus de desservir toutes les régions du Québec et d'être disponibles en français et en anglais, les programmes en éducation couvrent plusieurs champs d'expertise. Sur l'ensemble des programmes offerts, moins de la moitié (41,4 %) mène à un permis ou un brevet d'enseignement. Ces programmes se retrouvent essentiellement au premier cycle, alors que ceux ne conduisant pas à une autorisation d'enseigner sont représentés majoritairement par des programmes d'études supérieures.

Depuis le début de la réforme de la formation des maîtres lancée en 1992, les universités se sont vu confier de plus importantes responsabilités à l'égard de la professionnalisation de la formation. Or, ces nouvelles responsabilités s'inscrivent dans un contexte où les universités ont dû faire face à des compressions budgétaires sans précédent. L'érosion du corps professoral en éducation a été particulièrement importante comparativement à celle qui a frappé d'autres domaines. C'est pourquoi la Commission recommande que le ministère de l'Éducation et la direction des établissements universitaires prennent acte de la pénurie des ressources affectées au secteur de l'éducation et tentent de corriger la situation actuelle.

Tous les intervenants du secteur de l'éducation souhaitent vivement la création d'un observatoire de la profession enseignante qui aurait notamment pour mandat d'étudier les questions liées à l'intégration des diverses formations à l'enseignement et au tronc commun de compétences. Cet observatoire, tout en conservant son autonomie, pourrait puiser ses ressources au sein du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CREFPE).

La nouvelle formation à l'enseignement implique un processus d'intégration de tous ses éléments par la voie d'une maîtrise d'oeuvre exerçant un leadership à l'intérieur de l'université. Les universitaires eux-mêmes reconnaissent volontiers que tout n'est pas réglé sur ce plan. La Commission invite donc les universités à faire connaître au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) les dispositions qu'elles ont prises et/ou qu'elles comptent prendre pour assurer que soit mieux reconnue aux facultés, départements ou modules d'éducation, la maîtrise d'oeuvre des programmes de formation à l'enseignement.

La réforme de la formation initiale des maîtres met aussi en évidence la nécessité de recruter des candidats mieux préparés à l'exercice de la profession enseignante. Or, le bassin de recrutement des candidats du collégial semble s'être rétréci à la suite de l'allongement de la formation au baccalauréat (passée de 3 à 4 ans) et de l'adoption d'exigences accrues à l'admission. La mise au point d'une stratégie de sensibilisation à la profession enseignante comme choix de carrière auprès des élèves des ordres d'enseignement secondaire et collégial pourrait donc s'avérer fort pertinente afin d'attirer davantage de candidats. De plus, dans le souci d'assurer une formation de qualité aux futurs enseignants, la Commission estime qu'un comité interuniversitaire composé de responsables de programmes devrait être formé par l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADEREQ) afin d'examiner les préalables jugés essentiels, particulièrement en mathématiques, en sciences et en technologie, pour les finissants du collégial qui demandent l'admission dans les programmes d'enseignement au primaire et d'adaptation scolaire. De manière transitoire, des dispositifs

doivent également être mis en oeuvre pour assurer une préparation adéquate en mathématiques, sciences et technologie, pour tous les finissants du collégial admis dans les programmes d'enseignement au primaire et d'adaptation scolaire chez qui on aurait identifié des lacunes de formation préalable pour l'enseignement de ces matières.

La formation à l'enseignement des mathématiques, des sciences et des technologies attire trop peu de candidats en regard des besoins prévisibles. Dans les programmes d'enseignement au secondaire, les inscriptions actuelles en mathématiques, en sciences et en technologies indiquent que le nombre de diplômés sera nettement insuffisant pour combler les postes qui deviendront vacants. Afin de renverser cette tendance, la Commission invite le ministère de l'Éducation à offrir un programme spécial de bourses pour les candidats qui choisiraient ces champs d'enseignement. Elle demande également que l'ADEREQ examine les conditions selon lesquelles les diplômés universitaires en mathématiques, en physique, en chimie et en génie pourraient accéder à la profession d'enseignant au secondaire.

Certains domaines de formation initiale à l'enseignement ne semblent pas attirer suffisamment de candidats, réduisant ainsi le bassin de la sélection. De plus, la réforme des programmes de formation à l'enseignement a été réalisée dans des délais serrés ne permettant pas la distance nécessaire à un examen interuniversitaire de l'offre de programmes. On a également constaté que le secteur de l'éducation est défavorisé en termes de ressources professorales régulières en comparaison d'autres champs de la formation universitaire. Par conséquent, la Commission recommande que les établissements universitaires procèdent, dans une perspective d'harmonisation et de rationalisation interuniversitaires, à l'examen de l'offre de programme de la formation initiale à l'enseignement en regard de leur masse critique de ressources professorales régulières ainsi que de celle des candidatures à l'admission dans chacun des programmes dispensés.

Les exigences du ministère de l'Éducation en matière de formation pratique relativement au partenariat avec le milieu scolaire ont été posées sans une analyse approfondie des conséquences qu'elles entraîneraient sur le plan du fonctionnement des établissements universitaires. Il apparaît donc souhaitable que les facultés, départements ou modules d'éducation commandent une étude dénombrant les places de stages, par champ d'enseignement, que chaque région est en mesure d'offrir pour les années qui viennent. D'autre part, la Commission invite le ministère de l'Éducation à donner suite aux nombreuses recommandations déjà formulées par diverses instances quant à l'augmentation du financement des stages en éducation et de leur encadrement par les maîtres associés.

Soixante certificats en éducation, dont les deux tiers ne conduisent pas à un permis ou un brevet d'enseignement, sont actuellement offerts dans le réseau universitaire. Les programmes ne donnant pas accès à une autorisation d'enseigner visent avant tout à répondre aux besoins de formation continue du personnel enseignant. La Commission s'interroge sur la pertinence de maintenir certains de ces programmes dont les effectifs étudiants sont en baisse depuis quelques années. C'est pourquoi elle recommande que les universités évaluent le bien-fondé de continuer à dispenser des certificats en éducation dont les effectifs étudiants sont en décroissance notable depuis 1990.

Historiquement, les établissements universitaires ont joué un rôle de premier plan dans la formation continue des enseignants, c'est-à-dire la formation qui vient après l'obtention de la qualification légale requise pour enseigner. De nouvelles circonstances, liées aux politiques ministérielles et aux relations de travail, pourraient avoir pour effet de réduire considérablement l'apport des universités à la formation continue des personnels de l'éducation. Les établissements

universitaires sont conviés, d'une part, à réaffirmer collectivement leur rôle et leur engagement actuels et futurs en formation continue du personnel professionnel de l'éducation et de l'enseignement oeuvrant dans les établissements scolaires et, d'autre part, à définir les termes d'une nouvelle relation contractuelle avec le ministère de l'Éducation et les milieux scolaires. La Commission estime aussi que la formation continue au sens large (éducation des adultes, perfectionnement personnel et professionnel, etc.) offerte dans les milieux non scolaires (groupes communautaires, entreprises, etc.), devrait faire l'objet d'une attention particulière de la part des établissements universitaires.

Aux études supérieures, la Commission invite les établissements universitaires à se concerter sur les modalités de reconnaissance des prestations de service (direction de recherche, cours, etc.) faites par les professeurs dans d'autres établissements que le leur dans le but d'encourager les échanges de ressources professorales entre universités. Elle recommande également qu'un comité de responsables de programmes soit constitué par l'ADEREQ pour définir des champs complémentaires de formation aux études supérieures en vue d'assurer que l'offre de programmes et de cours tende de plus en plus, d'une part, vers la complémentarité, en tenant compte de la répartition des compétences professorales et, d'autre part, vers la concertation interuniversitaire dans le développement éventuel des programmes. Dans le même ordre d'idée, la Commission incite la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval à poursuivre ses démarches de restructuration afin de réduire le nombre de programmes de doctorat de recherche (Ph.D.) qu'elle offre actuellement. La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill est également invitée à poursuivre le même type de démarches à l'égard de ses programmes de maîtrise.

Enfin, la région montréalaise comporte un certain nombre de spécificités, notamment en ce qui concerne les phénomènes de la pauvreté et de l'intégration scolaire des élèves immigrés. Or, compte tenu de ces spécificités et de la très grande diversité qui caractérise la région, la Commission souhaite que les quatre universités montréalaises mettent sur pied une table de concertation mandatée pour identifier les contraintes occasionnées par cette diversité et les accommodements qui s'imposent.

... pardon si j'abuse de votre complaisance, mais ce point est trop important pour que je l'abandonne; on ne parloit dans ma jeunesse que d'éducation.

Louis-Sébastien MERCIER, Londres, 1774

La science de la législation comprend la science du gouvernement, et celle de l'éducation. Car le gouvernement n'est que l'éducation des hommes faits, et l'éducation est le gouvernement des enfants.

**Antoine-Louis-Claude DESTUTT DE TRACY,
Éléments d'idéologie III, Paris, 1805**

... une société et un gouvernement qui se veulent démocratiques doivent appliquer les normes et les procédures de la démocratie dans tous les domaines d'activité, y compris l'éducation.

**Léon DION, Préface à Pourquoi le bill 60,
de Paul-Gérin-Lajoie, Montréal, 1963**

...la classe et l'organisation de l'école évoluent ... d'une organisation totalement dirigée par les enseignants et menant à l'isolement individuel des élèves, vers des lieux où les élèves travaillent avec des pairs dans leur classe et avec d'autres classes et commencent à prendre leur apprentissage en charge.

**L. CUBAN (1997), cité dans une étude du CREFPE
réalisée pour l'ADEREQ, mars 1999**

Table des matières

Note au lecteur.....	iii
Faits saillants.....	vii
Table des matières.....	xiii
 Introduction.....	 1
1. L'offre de programmes en éducation.....	5
1.1 Nombre de programmes et répartition des effectifs étudiants.....	5
1.2 Présentation des facultés ou départements en éducation.....	15
2. Les programmes conduisant à un permis ou un brevet d'enseignement.....	27
2.1 La formation des maîtres au Québec : bientôt 40 ans de réformes.....	27
2.1.1 Rappel historique.....	27
2.1.2 Orientations générales de la réforme des années quatre-vingt-dix.....	31
2.1.3 La maîtrise d'oeuvre des programmes de formation à l'enseignement.....	36
2.2 La situation des programmes conduisant à un permis ou un brevet d'enseignement.....	42
2.2.1 Éducation au préscolaire et enseignement au primaire.....	42
2.2.2 Enseignement au secondaire.....	49
2.2.3 Enseignement en adaptation scolaire.....	59
2.2.4 Enseignement spécialisé au primaire et au secondaire.....	65
2.2.5 Enseignement professionnel au secondaire et au collégial.....	70
2.2.6 Éducation des adultes.....	75
2.2.7 Programmes de formation à l'enseignement en milieux amérindien et inuit.....	78
3. Les programmes <i>ne conduisant pas</i> à un permis ou un brevet d'enseignement.....	81
3.1 Programmes de premier cycle.....	81
3.2 Programmes d'études supérieures.....	87
3.3 Orientation et information scolaire et professionnelle.....	95
3.4 Administration scolaire.....	101
3.5 La formation continue.....	107
4. Unités académiques en éducation : ressources professorales et efforts de rationalisation.....	117
4.1 Effectifs et caractéristiques du corps professoral.....	117
4.2 Exemples de rationalisation sur le plan des activités académiques.....	121
5. Les activités de recherche en éducation.....	127
5.1 Le développement de la recherche en éducation.....	127
5.2 La pertinence de la recherche en éducation.....	127
5.3 Financement et mesures de production.....	128
5.4 Axes de recherche et particularités institutionnelles.....	132

6. Le marché de l'emploi en éducation	149
6.1 Données de placement.....	149
6.2 Perspectives de carrière pour les diplômés.....	151
7. Recommandations	153
Conclusion	163
Références	167
 Annexes	
A Composition de la Commission des universités sur les programmes.....	171
B Composition de la sous-commission sur l'éducation.....	173
C Liste des programmes recensés pour la sous-commission sur l'éducation.....	175
D Tableaux sur l'évolution des inscriptions totales, des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés.....	185

Introduction

Depuis le début de cette décennie, le monde de l'éducation au Québec a connu des transformations majeures. De nombreuses préoccupations sociales parmi les plus larges et les plus pressantes touchent de près ou de loin à l'avenir du système d'éducation, et plus précisément de ceux qui le font, c'est-à-dire les élèves et leurs parents, les professionnels de l'enseignement, le personnel des administrations scolaires et les autres professionnels du domaine, qu'ils soient à l'emploi des commissions scolaires, du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) ou des universités. Les universités présentent la particularité d'être à la fois en amont et en aval du système d'éducation : elles reçoivent et forment les candidats à la profession d'enseignants, ceux-là même qui forment la jeunesse québécoise à tous les échelons du système qui précèdent le niveau universitaire.

La réforme de la formation des maîtres lancée en 1992, et dont il sera abondamment question dans le présent rapport — plus particulièrement au début du deuxième chapitre — s'inscrit dans le cadre d'un gigantesque chantier de redéfinition et de révision de ce que le MEQ appelle le « contrat éducatif québécois ». Le décrochage scolaire chez les jeunes et la refonte du régime pédagogique du collégial comptent parmi les premières mesures adoptées pour favoriser la réussite éducative, principal objectif visé par cette réforme globale du système d'éducation et des relations qu'il entretient avec l'ensemble de la collectivité et des autres institutions sociales. En octobre 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation déposait son rapport, dans lequel sont identifiés « dix chantiers prioritaires d'intervention pour rénover le système d'éducation ». Les conclusions s'en dégageant insistent sur les points suivants :

la nécessité de recentrer la mission de l'école, d'actualiser l'égalité des chances en éducation, de viser un meilleur encadrement des élèves, de consolider la formation professionnelle et technique et la formation continue, de favoriser la restructuration des curriculums, d'établir une politique intégrée de la petite enfance, etc.¹

Comme suite aux conclusions de la vaste consultation ayant mené à la publication du rapport précité, la ministre de l'Éducation de l'époque rend publiques, en octobre 1996, les grandes orientations de la réforme, qui est aussitôt entreprise.

Intitulé « Prendre le virage du succès », ce plan vise à passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre. Il met donc en priorité des actions pour intervenir dès la petite enfance, à quatre ans, accroître la diplomation, diversifier les voies et les modes de formation, particulièrement en formation professionnelle et technique et chez les jeunes de moins de 20 ans, enseigner les matières essentielles, donner plus d'autonomie à l'école, soutenir l'école montréalaise, **consolider et rationaliser l'enseignement supérieur et donner un meilleur accès à la formation continue** [nous soulignons].

Des actions récentes concourent à la mise en oeuvre de ce plan d'action : formation de groupes de travail sur la révision des curriculums du primaire et du secondaire, sur le programme éducatif du préscolaire, sur la politique de formation continue, sur la politique d'intégration et d'éducation interculturelle; avant-projet de loi sur le partage des responsabilités de l'école; commissions scolaires linguistiques; plan d'action sur l'utilisation des nouvelles technologies de l'information à l'école; soutien à l'école montréalaise; intervention dès la petite enfance. Déjà, ont été rendus publics le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, intitulé « Réaffirmer l'école » (juin 1997)

¹ Extraits d'un texte ministériel intitulé *L'éducation au Québec* et disponible sur le site web du MEQ à l'adresse suivante : http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/m_educacq.htm.

et l'énoncé de politique éducative de la ministre, intitulé « L'école, tout un programme » (septembre 1997)².

Comme on l'a vu dans les pages précédentes (Note au lecteur), la consolidation et la rationalisation de l'enseignement supérieur — universitaire mais aussi collégial dans la mesure où il est question d'arrimage entre les deux ordres d'enseignement — sont au coeur des travaux de la Commission des universités sur les programmes : le redéploiement des forces et la mise en commun des ressources disponibles visent à améliorer l'efficacité du système universitaire. Le chapitre quatre du présent rapport fait d'ailleurs état d'un grand nombre d'actions entreprises dans cette direction par les facultés ou départements du secteur.

Le secteur des sciences de l'éducation regroupait à l'automne 1997 près de 12 % des étudiants inscrits dans les universités québécoises. Les programmes de formation des maîtres et de formation à la recherche en éducation au sens strict — programmes pluridisciplinaires, didactique et technologies éducationnelles, programmes axés sur les différents ordres d'enseignement et les diverses clientèles scolaires — accueillent plus de 90 % des étudiants du secteur, alors que les champs de l'orientation scolaire et professionnelle et de l'administration scolaire reçoivent les quelque 10 % d'étudiants qui ne se destinent ni à l'enseignement ni à la recherche s'y rattachant. Concernant la diplomation, mentionnons à titre d'exemple que ce grand secteur produisait, en 1995, près de 20 % de tous les diplômes de baccalauréat décernés au Québec, 16 % des maîtrises et 8 % des doctorats³. À quelques exceptions près, les programmes de baccalauréat assurent la formation initiale, alors que les programmes de premier cycle plus courts et les programmes d'études supérieures s'adressent essentiellement à une clientèle de formation continue, un aspect important du plan ministériel évoqué ci-dessus. Une section du présent rapport porte d'ailleurs exclusivement sur la question de la formation continue (section 3.5).

Le plan du rapport obéit partiellement à des contraintes liées à la nature des changements introduits par la réforme de la formation des maîtres lancée il y a quelques années. L'implantation progressive de la réforme n'étant pas encore terminée, il est trop tôt pour en dresser un bilan exhaustif. Cependant, certains paramètres fondamentaux s'appliquent à tous les programmes de formation initiale au premier cycle, aussi bien au baccalauréat en enseignement secondaire, dont la première cohorte est sortie au printemps 1998, qu'aux programmes d'enseignement spécialisé au primaire et au secondaire, lesquels sont entrés en vigueur à l'automne suivant. Après un survol de l'offre de programmes, des effectifs étudiants et des facultés et départements concernés (premier chapitre), le chapitre deux débute par un bref historique de la formation des maîtres au Québec, de son intégration aux établissements universitaires jusqu'à la réforme des programmes en cours. Une section porte ensuite exclusivement sur la délicate question de la maîtrise d'oeuvre des programmes de formation des maîtres dans les divers établissements universitaires du réseau québécois.

L'offre de programmes est présentée de manière plus détaillée sous deux grandes rubriques : d'abord les programmes conduisant à l'obtention d'une autorisation d'enseigner, c'est-à-dire la formation initiale des maîtres proprement dite, exposée par champs d'études (chapitre deux); et, dans un deuxième temps, les programmes ne conduisant pas à l'obtention d'une telle autorisation, c'est-à-dire essentiellement des certificats de premier cycle et des programmes d'études supérieures, les programmes en orientation scolaire et professionnelle et en administration scolaire (chapitre trois). Le chapitre trois se termine par une section traitant de la problématique de la formation continue dans tous les champs d'études du secteur.

² Extrait de *L'éducation au Québec* (voir note précédente).

³ CREPUQ, *Quelques données et indicateurs significatifs sur le système universitaire québécois*, janvier 1999, p. 43.

Le chapitre quatre porte sur le corps professoral (évolution passée, état actuel, prospective à court terme) et les récents efforts de rationalisation concernant les programmes et la gestion des unités concernées (fusions de départements à l'intérieur d'une faculté, par exemple). Le chapitre cinq brosse un portrait de la recherche en sciences de l'éducation : le financement, les indicateurs de la production, les grands axes privilégiés par les différents établissements et les nombreux centres et groupes de recherche qui s'y rattachent, et, enfin, la coopération interuniversitaire, nationale et internationale. Ce portrait montre clairement les progrès réalisés depuis les années soixante-dix, à la fois sur le plan de la pertinence réelle et des perceptions s'y rapportant. Le chapitre six traite de l'insertion des diplômés dans le marché du travail et de leurs perspectives de carrière. Le rapport se termine par une série de recommandations issues des travaux de la Commission.

Les membres de la sous-commission réunie pour produire le présent rapport, une vingtaine de spécialistes provenant en majorité des établissements universitaires actifs dans le secteur des sciences de l'éducation, mais aussi des milieux scolaires et étudiants⁴, ont participé aux travaux de la Commission à un moment de l'histoire de leurs disciplines qui s'inscrit dans une période de profonds changements, un véritable point tournant à la fois pour la formation des maîtres et pour le système d'éducation québécois dans son ensemble.

⁴ L'annexe B dresse la liste des participants.

1. L'offre de programmes en éducation

Ce chapitre examine globalement l'offre de programmes en éducation dans les universités du Québec. La première section fait le point sur le nombre de programmes et la répartition des effectifs étudiants. La deuxième section est consacrée à une présentation des facultés ou départements en éducation de chaque établissement universitaire.

1.1 Nombre de programmes et répartition des effectifs étudiants

Les tableaux 1.1 à 1.3 permettent de dresser un bilan de l'ensemble des programmes en éducation offerts dans les établissements universitaires à l'automne 1997. Ce portrait de la situation selon le niveau d'études et l'établissement montre que l'étudiant désirant poursuivre des études en éducation dispose d'un choix varié et vaste de cours et de programmes. Au total, 205 programmes ont été recensés : 60 certificats, 2 mineures, 2 majeures, 65 baccalauréats, 18 diplômes de deuxième cycle, 44 maîtrises⁵ et 14 doctorats. Près d'une trentaine de microprogrammes ou programmes courts répartis entre le premier et le deuxième cycle sont également offerts. Les cours proposés par ces derniers programmes s'intègrent généralement aux programmes conduisant à un grade universitaire. Tous les établissements universitaires du Québec à vocation générale offrent des programmes en éducation. À l'exception de l'Université Bishop's et de la Télé-université, l'offre de programmes est présente aux trois cycles universitaires dans chaque établissement. C'est à l'Université McGill et à l'Université Laval que l'on retrouve le plus grand nombre de programmes. À eux seuls, ces deux établissements offrent le tiers de tous les programmes universitaires du Québec en éducation⁶.

Différentes raisons peuvent expliquer la multiplicité des programmes en éducation. Premièrement, l'offre de programmes doit desservir toutes les régions du Québec et être disponible en français et en anglais. Elle doit également couvrir un large éventail de champs d'expertise et répondre aux besoins exprimés par un grand nombre d'étudiants, soit quelque 26 500. De plus, les programmes de formation des maîtres à l'université sont en pleine période de transition avec la réforme en cours. Certains programmes sont donc appelés à disparaître une fois que l'ensemble de la réforme sera implanté. À titre d'exemple, le diplôme de deuxième cycle *in Art Education* de l'Université Concordia sera supprimé dès que la troisième année du nouveau baccalauréat (*specialization*) *in Art Education* arrivera à terme en 2001. On doit noter par ailleurs que la comptabilisation du nombre de programmes dans les tableaux 1.1 à 1.3 tient compte uniquement des programmes qui acceptent de *nouvelles* inscriptions à l'automne 1997 ou après. Les programmes dont les admissions sont suspendues, mais où il reste encore quelques étudiants inscrits à l'automne 1997 ne sont donc pas comptés dans le total⁷.

⁵ La comptabilisation du nombre de maîtrises tient compte de la nature du diplôme offert. La M.Ed et la M.A. sont donc considérées comme des programmes à part entière.

⁶ On doit préciser que l'importance relative du nombre de programmes dans chaque établissement doit tenir compte du fait que certains thèmes d'études sont considérés comme des programmes distincts dans quelques établissements alors que dans d'autres, ils constituent des options à l'intérieur d'autres programmes. Par exemple, au niveau de la maîtrise, l'administration scolaire à l'Université Laval représente un programme à part entière alors qu'à l'Université de Montréal, il s'agit d'une option à l'intérieur de la M.Ed et de la M.A.

⁷ L'éducation n'est évidemment pas le seul secteur de formation universitaire professionnelle au Québec à compter un nombre important de programmes. Dans le secteur du génie, à titre d'exemple, on dénombre à l'automne 1997, pour une population de quelque 17 000 étudiants, plus de 180 programmes, dont 56 baccalauréats, 48 maîtrises et 40 doctorats.

Pour les fins des travaux de la sous-commission, l'analyse des programmes a été séparée selon deux types de programmes : ceux conduisant à un permis ou un brevet d'enseignement (tableau 1.1) et ceux qui n'y conduisent pas (tableau 1.2). Les chiffres montrent que sur l'ensemble des programmes en éducation, moins de la moitié (41,4 %) mène à un permis ou un brevet d'enseignement. Ces programmes se retrouvent essentiellement au niveau du premier cycle alors que ceux ne conduisant pas à un permis sont représentés majoritairement par des programmes d'études supérieures. Or, on sait que les programmes d'études supérieures accueillent moins d'étudiants en général que les programmes de premier cycle. Il n'est donc pas surprenant de constater que même si les programmes conduisant à un permis sont moins nombreux, ils rejoignent en retour les deux tiers de la population totale en éducation.

Comme on peut le remarquer dans les tableaux, l'offre de programmes en éducation est présentée selon des sous-secteurs ou catégories⁸. La liste qui suit décrit brièvement la réalité couverte par chacun des sous-secteurs. L'annexe C permet d'identifier les noms de programmes associés à chaque sous-secteur.

Didactique — Regroupe les programmes qui couvrent l'étude des théories, des méthodes, des conditions et des moyens d'enseignement-apprentissage des matières scolaires comme le français, les mathématiques, les langues secondes, les sciences humaines, les arts et les sciences. La didactique s'intéresse également à l'évaluation et aux problèmes d'apprentissage de chaque matière.

Technologie éducationnelle — Regroupe les programmes qui visent à permettre aux étudiants de développer et d'utiliser de façon systématique des moyens et des systèmes d'enseignement reposant sur les technologies éducatives. On y retrouve les systèmes d'apprentissage et d'enseignement supportés par les NTIC, notamment les multimédias et l'internet.

Éducation au préscolaire et enseignement au primaire — Regroupe les programmes qui visent à former les maîtres pour les niveaux préscolaire et primaire.

Enseignement spécialisé au primaire et au secondaire — Regroupe les programmes destinés à former des spécialistes de l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes, de l'éducation physique, de la musique⁹, des arts plastiques, visuels et dramatiques, et de la danse.

Enseignement en adaptation scolaire (orthopédagogie) — Regroupe les programmes qui préparent à intervenir auprès des élèves en difficulté au primaire et au secondaire. La formation est axée sur les besoins d'apprentissage et d'enseignement des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage, en difficulté de comportement et ayant des incapacités intellectuelles.

Enseignement au secondaire — Regroupe les programmes qui visent à former les maîtres pour le niveau secondaire.

⁸ Les catégories de programmes sont les mêmes que celles utilisées par le MEQ. Seule la catégorie technologie éducationnelle a été créée pour les fins des travaux de la sous-commission. Dans la classification du MEQ, les programmes de cette dernière catégorie sont intégrés avec les programmes en didactique.

⁹ Les programmes en éducation musicale et les programmes en éducation physique ont fait l'objet, dans le cadre des travaux de la CUP, de sous-commissions distinctes. On peut se référer aux rapports de ces sous-commissions pour obtenir davantage de précisions sur ces programmes. Ces programmes sont indiqués dans les tableaux synthèses du présent rapport afin d'avoir une vue d'ensemble de l'offre de programmes en éducation.

Tableau 1.1
Nombre de programmes en éducation conduisant à un permis ou un brevet d'enseignement selon le niveau d'études et l'établissement universitaire, automne 1997¹

	Bish.	Conc.	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	TELUQ	TOTAL
Sc. de l'éducation (pluridisciplinaire)														
Certificat				1			1							2
Sous-total				1			1							2
Éduc. au préscolaire et ens. au primaire														
Certificat											1			1
Baccalauréat	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1		15
Sous-total	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1	2	1		16
Ens. spécialisé au primaire et au sec. Français et anglais														
langues secondes														
Certificat			1						1					2
Baccalauréat		1	1	2	1	1	1	1	1			1		10
Éducation physique														
Baccalauréat			1	1	1	1	1		1			1		7
Musique														
Certificat												1		1
Baccalauréat			1	1					*			*		2
Arts plastiques, dramat.														
Certificat							1 ²							1
Baccalauréat		1	1				1	1	*			1		5
Diplôme (2e cycle)		1												1
Danse														
Baccalauréat									*					
Sous-total		3	5	4	2	2	4	2	3			4		29
Ens. en adaptation scolaire (orthopédagogie)														
Certificat				1			1							2
Mineure					1 ³									1
Baccalauréat					1	1	1	1	1	1		1		7
Sous-total				1	2	1	2	1	1	1		1		10
Ens. au secondaire														
Baccalauréat	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		11
Sous-total	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		11
Ens. professionnel au sec. et au collégial														
Certificat			1			1	1	1 ⁵	1	1	1	1		8
Baccalauréat			1	1		1	1		1					5
Sous-total			2	1		2	2	1	2	1	1	1		13
Éducation des adultes														
Certificat						1 ²			1	1				3
Diplôme (2e cycle)		1												1
Sous-total		1				1			1	1				4
ENSEMBLE														
Certificat			2	2		2	4	1	3	2	2	2		20
Mineure					1									1
Baccalauréat	2	3	7	9	5	6	7	5	7	3	2	6		62
Diplôme (2e cycle)		2												2
Total	2	5	9	11	6	8	11	6	10	5	4	8	0	85
Distribution (%)	2,4	5,9	10,6	12,9	7,1	9,4	12,9	7,1	11,8	5,9	4,7	9,4	0,0	100,0

Source : établissements universitaires.

* = option, concentration ou spécialisation.

¹ Seuls les programmes qui acceptent de nouvelles inscriptions à l'automne 1997 (ou après) ont été retenus dans le tableau. Les options, concentrations ou spécialisations ne pas comptabilisées dans le total des programmes. On peut se référer à la liste des programmes recensés à l'annexe C afin d'identifier le nom des programmes.

² Programme actif par cohorte seulement.

³ Programme où les admissions sont suspendues depuis l'automne 1998.

⁴ Programme offert en extension par l'UQAR à l'UQAT depuis l'automne 1998.

⁵ Programme où les admissions sont suspendues depuis l'hiver 1998.

Tableau 1.2

Nombre de programmes en éducation *ne conduisant pas* à un permis ou un brevet d'enseignement selon le niveau d'études et l'établissement universitaire, automne 1997¹

	Bish.	Conc.	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	TELUQ	TOTAL
Sc. de l'éducation (pluridisciplinaire)														
Certificat			1	4			1		2	1				9
Mineure		1												1
Diplôme (2e cycle)	2		1		1				1				1	6
Maîtrise ²	2	1	2	3	2	1	2	2	2	2	³	2		21
Doctorat			1	2	1	1	⁴	⁴	⁴	⁴	⁴	⁴		6
Sous-total	4	2	5	9	4	2	3	2	6	3		2	1	43
Didactique (art d'ens.)														
Certificat							1							1
Diplôme (2e cycle)					*	1	1							2
Maîtrise	*		2	2	*	1				*				5
Doctorat			2		*									2
Sous-total			4	2		3	1							10
Techn. éducationnelle														
Certificat			1	1								1	1	4
Diplôme (2e cycle)		1												1
Maîtrise		1	1		*									2
Doctorat		1	1		*									2
Sous-total		3	3									1	1	8
Éduc. au préscolaire et ens. au primaire														
Certificat			1					1	1					3
Majeure		1												1
Maîtrise		1												1
Sous-total		2	1					1	1					5
Ens. spécialisé au primaire et au sec.														
Certificat	1	1		1		1			2	2	1			9
Majeure		1												1
Diplôme (2e cycle)									1					1
Maîtrise		3		2					*					5
Doctorat		1												1
Sous-total	1	6		3		1			3	2	1			17
Ens. en adaptation scolaire (orthopédagogie)														
Certificat									1					1
Diplôme (2e cycle)		*			*	1								1
Maîtrise		1			*	1			*					2
Doctorat				*										0
Sous-total		1				2			1					4
Ens. au secondaire														
Certificat			1	1			1				1	1		5
Sous-total			1	1			1				1	1		5
Ens. au collégial														
Certificat			1			1								2
Sous-total			1			1								2
Éducation des adultes														
Certificat		1	1	1			1 ⁵		1		⁶			5
Diplôme (2e cycle)						1		1						2
Maîtrise					*			*						
Doctorat				*	*									
Sous-total	1	1	1			1	1	1	1					7

Suite du tableau à la page suivante.

Tableau 1.2 (suite)

	Bish.	Conc.	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	TELUQ	TOTAL
Orientation, infor. scolaire et profess.														
Certificat			1											1
Baccalauréat			1			1			1					3
Maîtrise			1	2		1			*					4
Doctorat			1	1										2
Sous-total			4	3		2			1					10
Administration scolaire														
Diplôme (2e cycle)					*	2						1		3
Maîtrise	*		1	2	*	1	*	*		*	*	*		4
Doctorat			1		*									1
Sous-total			2	2		3						1		8
ENSEMBLE														
Certificat	1	2	7	8		3	3	1	7	3	2	2	1	40
Mineure		1												1
Majeure		2												2
Baccalauréat			1			1			1					3
Diplôme (2e cycle)	2	1	1		1	5	1	1	2			1	1	16
Maîtrise	2	6	8	11	2	5	2	2	2	2		2		44
Doctorat		2	6	3	1	1			1					14
Total	5	14	23	22	4	15	6	4	13	5	2	5	2	120
<i>Distribution (%)</i>	<i>4,2</i>	<i>11,7</i>	<i>19,2</i>	<i>18,3</i>	<i>3,3</i>	<i>12,5</i>	<i>5,0</i>	<i>3,3</i>	<i>10,8</i>	<i>4,2</i>	<i>1,7</i>	<i>4,2</i>	<i>1,7</i>	<i>100,0</i>

Source : établissements universitaires.

* = option, concentration ou spécialisation.

¹ Seuls les programmes qui acceptent de nouvelles inscriptions à l'automne 1997 (ou après) ont été retenus dans le tableau. Les options, concentrations ou spécialisations ne pas comptabilisées dans le total des programmes. On peut se référer à la liste des programmes recensés à l'annexe C afin d'identifier le nom des programmes.² La comptabilisation du nombre de maîtrises tient compte de la nature du diplôme offert. La M.Ed. et la M.A. sont donc considérées comme des programmes à part entière.³ Maîtrise en éducation offerte en extension par l'UQAR à l'UQAT.⁴ Doctorat en éducation offert par l'UQAM en association avec l'UQAC, l'UQAH, l'UQAR, l'UQTR et l'UQAT.⁵ Programme actif par cohorte seulement.⁶ Programme offert en extension par l'UQAC à l'UQAT.

Tableau 1.3

Nombre total de programmes en éducation selon le niveau d'études et l'établissement, automne 1997¹

	Bish.	Conc.	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	TELUQ	TOTAL
Certificat	1	2	9	10		5	7	2	10	5	4	4	1	60
Mineure		1			1									2
Majeure		2												2
Baccalauréat	2	3	8	9	5	7	7	5	8	3	2	6		65
Diplôme (2e cycle)	2	3	1		1	5	1	1	2			1	1	18
Maîtrise ²	2	6	8	11	2	5	2	2	2	2	³	2		44
Doctorat		2	6	3	1	1	⁴	⁴	⁴	⁴	⁴	⁴	⁴	14
Total	7	19	32	33	10	23	17	10	23	10	6	13	2	205
<i>Distribution (%)</i>	<i>3,4</i>	<i>9,3</i>	<i>15,6</i>	<i>16,1</i>	<i>4,9</i>	<i>11,2</i>	<i>8,3</i>	<i>4,9</i>	<i>11,2</i>	<i>4,9</i>	<i>2,9</i>	<i>6,3</i>	<i>1,0</i>	<i>100,0</i>

Source : établissements universitaires.

¹ Seuls les programmes qui acceptent de nouvelles inscriptions à l'automne 1997 (ou après) ont été retenus dans le tableau. Les options, concentrations ou spécialisations ne pas comptabilisées dans le total des programmes. On peut se référer à la liste des programmes recensés à l'annexe C afin d'identifier le nom des programmes.² La comptabilisation du nombre de maîtrises tient compte de la nature du diplôme offert. La M.Ed. et la M.A. sont donc considérées comme des programmes à part entière.³ Maîtrise en éducation offerte en extension par l'UQAR à l'UQAT.⁴ Doctorat en éducation offert par l'UQAM en association avec l'UQAC, l'UQAH, l'UQAR, l'UQTR et l'UQAT.

Enseignement professionnel au secondaire et au collégial — Regroupe les programmes qui s'adressent aux enseignants en formation professionnelle. Ces programmes permettent notamment la mise à jour dans le métier ou la technique de manière à assurer que les enseignants demeurent compétents dans leur domaine.

Enseignement au collégial — Regroupe les programmes qui s'adressent aux enseignants du collégial désireux de se perfectionner en psychopédagogie et en didactique dans leur discipline.

Éducation des adultes (andragogie) — Regroupe les programmes dont l'objectif est de préparer les enseignants du secteur des adultes à enseigner l'une ou l'autre des matières fondamentales en formation générale.

Orientation et information scolaire et professionnelle — Regroupe les programmes qui forment des professionnels en counseling et en orientation pour le milieu scolaire et extrascolaire.

Administration scolaire — Regroupe les programmes qui préparent les étudiants à gérer efficacement un organisme ou établissement d'éducation ou à pouvoir agir comme conseiller auprès d'administrateurs de ce type d'organisme ou d'établissement.

Sciences de l'éducation (pluridisciplinaire) — Regroupe tous les programmes qui ne sont pas inclus dans les sous-secteurs mentionnés ci-dessus. Il s'agit principalement de programmes aux études avancées comprenant, entre autres, l'option générale en éducation, la psychopédagogie, la psychologie éducationnelle, l'éducation comparée et les fondements de l'éducation.

Les tableaux 1.4 à 1.6 donnent la distribution des effectifs étudiants selon les mêmes regroupements que pour les tableaux sur le nombre de programmes. Au total, on dénombre au Québec, tous cycles et régimes confondus, plus de 26 500 étudiants en éducation, ce qui représente près de 12 % de la population universitaire québécoise. La majorité des étudiants en éducation (63,7 %) sont inscrits dans des programmes de baccalauréat (tableau 1.6). Les autres étudiants se répartissent principalement entre les programmes de certificat (16,4 %), de maîtrise (11,4 %), de diplôme de deuxième cycle (3,5 %) et de doctorat (3 %).

Sur l'ensemble des étudiants en éducation, un peu moins des deux tiers poursuivent leurs études à temps plein. C'est au baccalauréat que le statut temps plein est le plus courant, puisque 84 % des étudiants optent pour ce régime d'études. Au doctorat, la situation est moins tranchée, mais une majorité d'étudiants opte néanmoins pour un statut à temps plein (56 %). Par contre, au niveau du certificat et du diplôme de deuxième cycle, la situation est complètement inversée. Dans les deux cas, près de neuf étudiants sur dix privilégient un régime à temps partiel. À la maîtrise, la proportion d'étudiants à temps partiel est plus faible (environ 70 %), mais demeure majoritaire. Les proportions élevées d'étudiants à temps partiel au certificat, au diplôme de deuxième cycle et à la maîtrise indiquent que ces programmes s'adressent, du moins pour une large part, à une clientèle désirant satisfaire des besoins en formation continue ou en cours d'emploi. La formation continue recouvre plusieurs réalités différentes, tant sur le plan des besoins de formation que celui des pratiques, variables d'un établissement à l'autre. Nous reviendrons plus loin sur la problématique de la formation continue.

Tableau 1.4

Inscriptions totales dans les programmes en éducation conduisant à un permis ou un brevet d'enseignement selon le niveau d'études et l'établissement universitaire, automne 1997¹

	Bish.	Conc.	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	TELUQ	TOTAL	%
Sc. de l'éducation															
<i>(pluridisciplinaire)</i>															
Certificat				78			27							105	
Majeure					45 ²									45	
Sous-total				78	45		27							150	0,9
Éduc. au préscolaire et ens. au primaire															
Certificat											1			1	
Baccalauréat	20 ³	131	864	446	590	447	315	406	1 086	247	149	421		5 122	
Sous-total	20	131	864	446	590	447	315	406	1 086	247	150	421		5 123	29,7
Ens. spécialisé au primaire et au sec. Français et anglais langues secondes															
Certificat			30						95					125	
Baccalauréat		222	296	150		4	4	103	5	332		170		1 273	
Éducation physique															
Baccalauréat ⁵			242	189	239	222	108		414			165		1 579	
Musique															
Certificat												2		2	
Baccalauréat			87	48					223			38		396	
Arts plastiques, dramat.															
Certificat							7							0	
Baccalauréat		69	100				47	4	348			64		628	
Diplôme (2e cycle)		9												9	
Danse															
Baccalauréat									18					18	
Sous-total		300	755	387	239	222	258		1 430			439		4 030	23,3
Ens. en adaptation scolaire (orthopédagogie)															
Certificat				37			37							74	
Mineure					51 ⁸									51	
Baccalauréat				176	352	100	124	1 077	148		4	203		2 180	
Sous-total				37	227	352	137	124	1 077	148		203		2 305	13,4
Ens. au secondaire															
Baccalauréat	17 ³		563	314	627	407	328	132	962	325	98	468		4 241	
Sous-total	17		563	314	627	407	328	132	962	325	98	468		4 241	24,6
Ens. professionnel au sec. et au collégial															
Certificat			132			262	103 ⁹	50 ⁹	32	119 ⁹	3 ⁹	103 ⁹		804	
Baccalauréat			11	28		150	52		219					460	
Sous-total			143	28		412	155	50	251	119	3	103		1 264	7,3
Éducation des adultes															
Certificat						1 ⁷			114	2				117	
Diplôme (2e cycle)		34												34	
Sous-total		34				1			114	2				151	0,9
ENSEMBLE															
Certificat			162	115		263	167	50	241	121	4	105		1 228	7,1
Mineure					51									51	0,3
Majeure					45									45	0,3
Baccalauréat	37 ³	422	2 163	1 175	1 632	1 578	1 053	662	4 679	720	247	1 529		15 897	92,1
Diplôme (2e cycle)		43												43	0,2
Total	37	465	2 325	1 290	1 728	1 841	1 220	712	4 920	841	251	1 634	0	17 264	100,0
Distribution (%)	0,2	2,7	13,5	7,5	10,0	10,7	7,1	4,1	28,5	4,9	1,5	9,5	0,0	100,0	

Source : RECU (MEQ) et établissements universitaires.

¹ On peut se référer à la liste des programmes recensés à l'annexe C afin d'identifier le nom des programmes.

² Programme dont les admissions sont suspendues, mais où il reste encore des étudiants inscrits à l'automne 1997.

³ Les données portent exclusivement sur les étudiants inscrits à la quatrième année du baccalauréat.

⁴ Nouveau programme depuis l'automne 1998.

⁵ Nouveau programme à compter de l'automne 1999.

⁶ Les données de RECU en éducation physique pour l'UdeM, l'UdeS et l'UQAM ne permettent pas de distinguer les étudiants inscrits dans la voie scolaire de ceux inscrits dans la voie extra-scolaire. Les effectifs de l'automne 1997 pour ces trois établissements sont des estimations du nombre d'étudiants inscrits dans la voie scolaire. Ces estimations sont basées sur les nombres réels de l'automne 1996 tirés du rapport d'étape de la sous-commission en éducation physique.

⁷ Programme actif par cohorte seulement.

⁸ Programme où les admissions sont suspendues depuis l'automne 1998.

⁹ Les données intègrent le cheminement professionnel et le cheminement général.

Tableau 1.5

Inscriptions totales dans les programmes en éducation *ne conduisant pas* à un permis ou un brevet d'enseignement selon le niveau d'études et l'établissement universitaire, automne 1997¹

	Bish.	Conc.	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	TELUQ	TOTAL	%
Sc. de l'éducation															
(pluridisciplinaire)															
Certificat			162	²					71	47				280	
Mineure		71												71	
Diplôme (2e cycle)	16		80		37				⁴				48	181	
Maîtrise	54	64	72	30 ³	269	104	92 ⁵	46 ⁵	154 ⁶	61 ⁵	5 ⁵	52 ⁵		1 003	
Doctorat			48	54 ³	86	37	10 ⁷	10 ⁷	73 ⁷	11 ⁷		21 ⁷		350	
Sous-total	70	135	362	84	392	141	102	56	298	119	5	73	48	1 885	20,2
Didactique (art d'ens.)															
Certificat					299 ⁸	103								402	
Diplôme (2e cycle)					43	312	20							375	
Maîtrise	²		48	35	83	143			²					309	
Doctorat			38		97									135	
Sous-total			86	35	522	558	20							1 221	13,1
Techn. éducationnelle															
Certificat			55	75								111	315	556	
Diplôme (2e cycle)		21												21	
Maîtrise		99	56		53									208	
Doctorat		34	19		27									80	
Sous-total		154	130	75	80							111	315	865	9,3
Éduc. au préscolaire et ens. au primaire															
Certificat			27					31	168					226	
Majeure		199												199	
Maîtrise		45												45	
Sous-total		244	27					31	168					470	5,0
Ens. spécialisé au primaire et au sec.															
Certificat	10	51	27	59		22			76	44	22			311	
Majeure		136												136	
Diplôme (2e cycle)									⁴					0	
Maîtrise		117		46					²					163	
Doctorat		15												15	
Sous-total	10	319	27	105		22			76	44	22			625	6,7
Ens. en adaptation scolaire (orthopédagogie)															
Certificat									88					88	
Diplôme (2e cycle)			62		2	27								91	
Maîtrise			16		19	25			²					60	
Doctorat				²										0	
Sous-total			78		21	52			88					239	2,6
Ens. au secondaire															
Certificat			202	22			25				4	41		294	
Sous-total			202	22			25				4	41		294	3,2
Ens. au collégial															
Certificat			141			621								762	
Sous-total			141			621								762	8,2
Éducation des adultes															
Certificat		20	28	13	39 ⁸		⁹		95		⁹			195	
Diplôme (2e cycle)						33		52						85	
Maîtrise					89			²						89	
Doctorat				²	33									33	
Sous-total		20	28	13	161	33		52	95					402	4,3

Suite du tableau à la page suivante.

Tableau 1.5 (suite)

	Bish.	Conc.	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	TELUQ	TOTAL	%
Orientation, infor. scolaire et profess.															
Certificat			29											29	
Baccalauréat			388			226			418					1 032	
Maîtrise			284	207 ¹⁰		90			79					660	
Doctorat			20	104 ¹⁰										124	
Sous-total			721	311		316			497					1 845	19,8
Administration scolaire															
Diplôme (2e cycle)					35	63						46		144	
Maîtrise		²	49	60	120	173	8	14		32	6	43		505	
Doctorat			35		27									62	
Sous-total			84	60	182	236	8	14		32	6	89		711	7,6
ENSEMBLE															
Certificat	10	71	671	169	338	746	25	31	498	91	26	152	315	3 143	33,7
Mineure		71												71	0,8
Majeure		335												335	3,6
Baccalauréat			388			226			418					1 032	11,1
Diplôme (2e cycle)	16	21	142		117	435	20	52				46	48	897	9,6
Maîtrise	54	325	525	378	633	535	100	60	233	93	11	95		3 042	32,6
Doctorat		49	160	158	270	37	10	10	73	11		21		799	8,6
Total	80	872	1886	705	1358	1979	155	153	1 222	195	37	314	363	9 319	100,0
<i>Distribution (%)</i>	<i>0,9</i>	<i>9,4</i>	<i>20,2</i>	<i>7,6</i>	<i>14,6</i>	<i>21,2</i>	<i>1,7</i>	<i>1,6</i>	<i>13,1</i>	<i>2,1</i>	<i>0,4</i>	<i>3,4</i>	<i>3,9</i>	<i>100,0</i>	

Source : RECU (MEQ) et établissements universitaires.

¹ On peut se référer à la liste des programmes recensés à l'annexe C afin d'identifier le nom des programmes.² Données non disponibles dans RECU. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une option, concentration ou spécialisation à l'intérieur d'un autre programme. Les effectifs étudiants sont donc comptabilisés dans ce dernier programme.³ Les effectifs étudiants en « Educational Psychology » sont intégrés avec ceux en « Counselling Psychology ».⁴ Nouveau programme depuis l'automne 1998.⁵ Exclut les étudiants inscrits dans l'option administration scolaire.⁶ Exclut les étudiants inscrits dans le profil carriérologie.⁷ Doctorat en éducation offert par l'UQAM en association avec l'UQAC, l'UQAH, l'UQAR, l'UQTR et l'UQAT.⁸ Programme dont les admissions sont suspendues, mais où il reste encore des étudiants inscrits à l'automne 1997.⁹ Programme actif par cohorte seulement.¹⁰ Inclut les étudiants des deux programmes suivants : « Counselling Psychology » et « Educational Psychology ».

Tableau 1.6

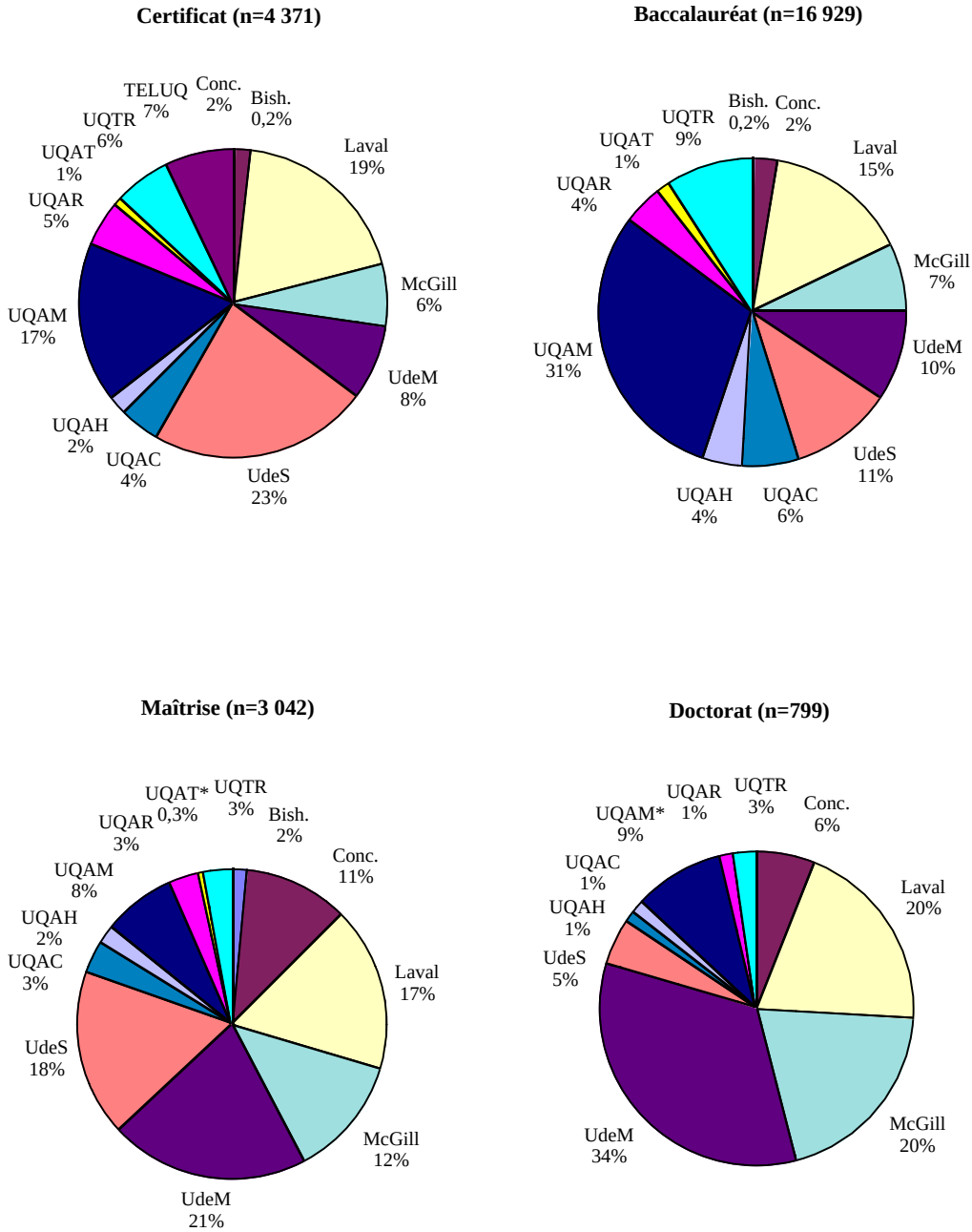
Inscriptions totales en éducation selon le niveau d'études et l'établissement, automne 1997¹

	Bish.	Conc.	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	TELUQ	TOTAL	%
Certificat	10	71	833	284	338	1 009	192	81	739	212	30	257	315	4 371	16,4
Mineure		71			51									122	0,5
Majeure		335			45									380	1,4
Baccalauréat	37	422	2 551	1 175	1 632	1 804	1 053	662	5 097	720	247	1 529		16 929	63,7
Diplôme (2e cycle)	16	64	142		117	435	20	52				46	48	940	3,5
Maîtrise	54	325	525	378	633	535	100	60	233	93	11	95		3 042	11,4
Doctorat		49	160	158	270	37	10	10	73	11		21		799	3,0
Total	117	1 337	4 211	1 995	3 086	3 820	1 375	865	6 142	1 036	288	1 948	363	26 583	100,0
<i>Distribution (%)</i>	<i>0,4</i>	<i>5,0</i>	<i>15,8</i>	<i>7,5</i>	<i>11,6</i>	<i>14,4</i>	<i>5,2</i>	<i>3,3</i>	<i>23,1</i>	<i>3,9</i>	<i>1,1</i>	<i>7,3</i>	<i>1,4</i>	<i>100,0</i>	

Source : RECU (MEQ) et établissements universitaires.

¹ On peut se référer à la liste des programmes recensés à l'annexe C afin d'identifier le nom des programmes.

Figure 1.1 Distribution de l'effectif étudiant en éducation selon les établissements, automne 1997



* Maîtrise de l'UQAR offerte en extension à l'UQAT.

* Le doctorat de l'UQAM est offert en association avec les autres constituantes du réseau de l'UQ. Le doctorat réseau de l'UQ compte donc pour 15% des effectifs totaux au troisième cycle.

Comme l'illustre la figure 1.1, la part relative de chaque établissement selon le niveau d'études donne des indications intéressantes sur la distribution des effectifs totaux. Au niveau du certificat, on remarque que l'Université de Sherbrooke, l'Université Laval et l'UQAM occupent une place relativement importante en termes d'effectifs étudiants. Au baccalauréat, l'UQAM se démarque des autres établissements en accueillant près du tiers des étudiants. La représentation de l'UQAM est cependant moins importante à la maîtrise comparativement aux universités de Montréal, de Sherbrooke, Laval, McGill et Concordia. Au doctorat, les trois quarts de la clientèle se répartissent essentiellement entre trois établissements : Montréal, Laval et McGill. À elle seule, l'Université de Montréal accueille le tiers des futurs docteurs en éducation. Le doctorat réseau de l'Université du Québec, pour sa part, compte pour 15 % des effectifs totaux au troisième cycle. Quant à la part modeste de l'Université de Sherbrooke à ce cycle d'études, elle s'explique par le fait que son programme de doctorat en éducation existe depuis 1995 seulement.

On a mentionné plus tôt que moins de la moitié des programmes en éducation donnent accès à un permis ou un brevet d'enseignement. Or, en termes d'effectifs étudiants, ces programmes ont un poids beaucoup plus important, car ils regroupent 65 % de la clientèle. Dans ce groupe de programmes, on retrouve surtout des étudiants inscrits au baccalauréat (92,1 %). Les programmes en éducation au préscolaire et enseignement au primaire attirent le plus d'étudiants (29,7 %), suivis de près par les programmes d'enseignement au secondaire et les programmes en enseignement spécialisé au primaire et au secondaire (tableau 1.4).

Quant aux programmes ne conduisant pas à une autorisation d'enseignement, un peu plus de la moitié de leur clientèle est aux études supérieures, particulièrement à la maîtrise (tableau 1.5). Les certificats représentent également un poids non négligeable avec le tiers des effectifs. En fait, les certificats et les maîtrises accueillent à eux seuls les deux tiers des étudiants inscrits dans des programmes ne conduisant pas à un permis ou un brevet. Le poids relatif de ces programmes est évidemment moins important en considérant l'ensemble de la population étudiante en éducation. Ainsi, ces 40 certificats et ces 44 maîtrises représentent respectivement 11,8 % et 11,4 % des effectifs étudiants totaux¹⁰.

1.2 Présentation des facultés ou départements en éducation

Cette section propose un portrait général des facultés ou départements en éducation de chaque établissement universitaire du Québec. L'offre de programmes rattachée aux unités académiques est mentionnée ici dans ses grandes lignes. Les spécificités ou les caractéristiques de certains programmes seront présentées dans les chapitres deux et trois.

Université Bishop's

L'Université Bishop's est activement impliquée dans la formation de candidats au brevet d'enseignement depuis 1898. Ayant été mis sur pied pour répondre aux besoins de la communauté anglophone rurale, le programme de formation en enseignement fut consolidé en un programme d'une durée d'un an en 1927. Par la suite, il fut élargi à 45 crédits et son contenu adapté pour répondre aux besoins de la collectivité.

¹⁰ L'évolution des clientèles par programme est analysée dans les chapitres deux et trois. Les tableaux de l'annexe D présentent ces chiffres de façon détaillée et fournissent les données sur l'évolution des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés.

L'École des hautes études en éducation vit officiellement le jour en 1962. Elle avait reçu comme premier mandat d'offrir un programme de deuxième cycle d'un an en formation des maîtres axé sur la formation des enseignants pour les communautés rurales. Depuis 1994, l'École a dû se conformer aux nouvelles exigences du ministère de l'Éducation quant aux programmes de formation des maîtres. Son programme de deuxième cycle d'un an a donc été remplacé par deux programmes de premier cycle s'échelonnant sur quatre ans : le baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement au primaire et le baccalauréat en enseignement au secondaire. Outre ces deux programmes de baccalauréat, l'École offre un programme de maîtrise, un diplôme d'études avancées et un certificat en enseignement de l'anglais langue seconde. De concert avec l'Université McGill, elle offre aussi un programme de certification pour les directions d'école.

Depuis 1994, l'École s'est engagée à offrir des services de formation continue pour les enseignants en milieux ruraux. C'est ainsi qu'est venu s'ajouter le volet d'ateliers et de cours hors-campus à son programme de cours d'été. Par la même occasion prenait naissance le *Québec Learning Consortium* (QLC). Ce partenariat entre l'Université Bishop's et trois commissions scolaires a comme mandat de travailler à l'avancement de l'éducation par le biais du perfectionnement professionnel. Le QLC identifie les priorités tant au niveau de formation initiale que de formation continue des enseignants et met sur pied des activités pour répondre aux besoins identifiés. Entre autres, le QLC organise annuellement le *CAST*, séminaire de perfectionnement pour les enseignants associés et leurs stagiaires. Un colloque de 4 jours a aussi lieu en juin de chaque année. Le thème choisi reflète un domaine où un besoin de formation a été exprimé par les membres. La gestion du QLC est assurée par un enseignant du milieu, libéré pour deux ans par sa commission scolaire selon une entente entre cette dernière et l'Université Bishop's.

Université Concordia

L'Université Concordia n'a jamais eu de Faculté d'éducation en propre, même si certains de ses départements offrent depuis déjà longtemps des programmes d'éducation qui relèvent de deux facultés distinctes. La création de ces départements, qui ont pris de l'expansion au cours des ans, faisait suite à des demandes exprimées par le milieu dans ce sens. Quoique administrativement indépendants, les trois départements d'enseignement que sont l'enseignement de l'art (Faculté des beaux-arts), les sciences de l'éducation et le Centre de didactique de l'anglais langue seconde (Faculté des arts et des sciences) s'échangent des renseignements et envoient régulièrement des représentants siéger au Comité de la formation des maîtres de l'Université.

Fondé en 1968, le Département des sciences de l'éducation est le plus important des trois en termes de population étudiante (baccalauréat, diplôme de deuxième cycle, maîtrise et doctorat) et d'effectifs professoraux. Le Département offre un nombre restreint de programmes de premier cycle; il met surtout l'accent sur les études supérieures et la recherche, à laquelle il se consacre intensivement. Il s'agit d'un département polyvalent regroupé autour de cinq modules : éducation des adultes; éducation au préscolaire et enseignement au primaire; études en éducation; technologie éducationnelle; études en bibliothéconomie.

Le Centre *TESL (Teaching of English as a Second Language)* a été institué en 1973 après des débuts comme simple programme d'été au sein du Département d'études anglaises. Le Centre a une mission plus diversifiée que la majorité des départements de la Faculté des arts et des sciences. Il offre maintenant des programmes de baccalauréat et de maîtrise. De plus, sont offerts 50 cours hors programme en didactique de l'anglais langue seconde aux étudiants de

l'ensemble de l'Université. Il fait également subir plus de 1 200 épreuves à autant d'étudiants par année pour établir leurs compétences en anglais.

Le Département d'enseignement de l'art a été fondé il y a plusieurs années et offre des programmes de baccalauréat, diplôme de deuxième cycle, maîtrise et doctorat. Ce Département a pour orientation la formation et le perfectionnement d'enseignants en arts visuels à différents niveaux. Le programme de baccalauréat est le seul au Québec à former en anglais des spécialistes des arts visuels qui se destinent à l'enseignement aux niveaux primaire et secondaire.

Université Laval

Dès sa fondation en 1852, l'Université Laval s'est préoccupée de la formation des enseignants du secondaire en offrant des enseignements en lettres et en sciences qui s'inscrivaient dans son projet de création d'une École normale supérieure et qui sont finalement restés sous la responsabilité de sa Faculté des Arts. C'est à compter de 1920 qu'elle s'occupe plus spécifiquement de pédagogie et d'éducation, ce qui la conduit à fonder, en 1947, l'École de pédagogie et d'orientation qui devient, en 1964, l'École des sciences pédagogiques et psychologiques et qui accède au rang de Faculté des sciences de l'éducation en 1965.

De 1975 à 1995, les effectifs professoraux de la Faculté sont répartis dans sept départements : Administration et politique scolaires, Counseling et orientation, Didactique, Éducation physique, Mesure et évaluation, Psychopédagogie et Technologie de l'enseignement. Selon les modalités de la bidimensionnalité pratiquée à l'Université Laval, ces unités contribuent aux programmes de formation de premier cycle tout en s'occupant des études supérieures et de la recherche dans chacun de leurs domaines.

En juin 1995, à la suite d'une importante restructuration qui l'a amenée à recentrer sa mission sur la formation professionnelle en intervention éducative, la Faculté a procédé au redéploiement de ses ressources professorales. Les six unités touchées par cette restructuration, qui a maintenu le Département d'éducation physique¹¹, sont ainsi devenues deux imposants départements qui comptent plus ou moins 50 professeurs chacun et qui, tout en étant chargés de la formation et de la recherche dans leurs domaines respectifs de compétence, sont appelés à contribuer à l'ensemble des programmes d'études de la Faculté de même qu'à ses diverses activités de coopération et de recherche interuniversitaire et internationale.

Le département issu de la fusion des trois unités antérieures d'Orientation, d'Administration et d'Évaluation en éducation est ainsi principalement chargé de la formation et de la recherche en éducation et en orientation, alors que la formation et la recherche en enseignement et en apprentissage sont essentiellement confiées au département formé des unités antérieures de Didactique, de Psychopédagogie et de Technologie éducative. C'est de ce département que relève le Réseau d'écoles associées qui permet à la Faculté d'offrir en partenariat avec les Commissions scolaires, dans plus de 120 écoles primaires et de 35 écoles secondaires de la Région Québec-Chaudière-Appalaches, ainsi que dans certains établissements d'enseignement privé, la formation pratique (stages) en enseignement; ce Réseau permet aussi d'organiser diverses activités de formation continue et de recherche en partenariat avec le milieu scolaire.

¹¹ Rappelons que le Département d'Éducation physique, ainsi que ses programmes de baccalauréat en enseignement de l'éducation physique (BEÉP) et en sciences de l'éducation physique (BScÉP), ont été pris en considération dans la sous-commission sur l'éducation physique; les études supérieures en éducation physique ont été récemment intégrées aux autres programmes de la Faculté.

Au premier cycle, les programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et le baccalauréat en enseignement secondaire, ainsi que les certificats de formation initiale ou continue en prime enfance, en enseignement collégial, en éducation morale et en technologie éducative, sont principalement confiés au département chargé de la formation et de la recherche en enseignement et en apprentissage, qui compte sur les ressources d'autres facultés pour la formation disciplinaire, notamment au secondaire. Quant aux programmes de baccalauréat et de certificat en enseignement professionnel, ils sont composés de cours offerts par les deux départements, comme le certificat en sciences de l'éducation. Pour la formation en orientation, où le baccalauréat est suivi d'une maîtrise pour les candidats et candidates à l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères en orientation, la Faculté compte essentiellement sur le département chargé de la formation et de la recherche en éducation et en orientation, qui s'occupe aussi de la formation et de la recherche en administration scolaire, en andragogie et en évaluation, et qui contribue en outre aux programmes de formation à l'enseignement.

Aux études supérieures, où la Faculté figure aux premiers rangs de l'Université Laval pour le nombre annuel de diplômés avec moins de la moitié des ressources professorales de ses plus proches concurrentes, les démarches consécutives à la restructuration facultaire de 1995 l'ont amenée à entreprendre le regroupement de ses programmes de diplômes de deuxième cycle, de maîtrise avec ou sans essai et de doctorat. Au deuxième cycle, les concentrations offertes dans le diplôme en intervention éducative qui les a regroupées portent sur l'adaptation scolaire, l'animation des groupes restreints, la gestion et le développement pédagogiques, la psychopédagogie et la supervision pédagogique. À la maîtrise et au doctorat, les démarches de restructuration sont toujours en cours, mais il y a lieu de mentionner la préparation d'un doctorat professionnel en éducation qui devrait franchir les dernières étapes de l'approbation universitaire au cours de l'année 1999.

Université McGill

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill a des origines qui remontent à 1857. En effet, c'est à cette époque, avec l'assentiment du Gouvernement du Québec, que l'École normale de McGill a été fondée. En 1907, sous le nom d'École pour enseignants, elle a été relocalisée à Sainte-Anne-de-Bellevue. Enfin, devenue Faculté de plein droit, elle a été transférée sur le campus du centre-ville en 1970. En 1955, elle s'est enrichie du Département d'éducation créé par les Facultés des Arts et des Sciences pour la formation à l'enseignement secondaire ainsi que de l'École d'éducation physique de McGill (fondée en 1912) et du Collège St. Joseph pour enseignants.

Conformément à la mission qu'elle s'est donnée, la Faculté assure, pour les écoles primaires et secondaires de langue anglaise du Québec, la formation initiale et la formation continue à l'enseignement, au leadership en éducation et à l'encadrement scolaire. Elle dispense à cette fin des programmes de premier, deuxième et troisième cycles. Elle intéresse aussi les écoles de langue française par ses programmes de formation à l'enseignement de l'anglais langue seconde. La Faculté vise également à développer les connaissances relatives à l'éducation au moyen de recherches fondamentales et appliquées. Enfin, elle participe activement à des projets de coopération internationale dans le domaine de l'éducation.

La Faculté comprend, en 1998, cinq départements : Études en éducation, Culture et valeurs en éducation, Éducation en langues secondes, Éducation physique et Psychologie et Counseling en éducation. Depuis 1997, l'École supérieure du nom de *Graduate School of Library and Information Studies* est rattachée à la Faculté.

C'est le département d'Études en éducation qui est responsable du plus grand nombre de programmes en éducation à McGill. On y retrouve notamment les programmes de baccalauréats en éducation au préscolaire et enseignement au primaire, et d'enseignement professionnel (*Vocational Education*). Les programmes de certificats destinés aux Premières nations et aux Inuits ainsi que les programmes de maîtrise en éducation (*Curriculum Studies, Literacy Studies, Administration and Policy Studies in Education*) sont également sous la responsabilité de ce département. Le département d'Éducation en langues secondes offre les programmes de premier cycle et d'études supérieures en enseignement de l'anglais et du français langues secondes. Le département de Psychologie et Counseling en éducation, pour sa part, est principalement responsable des programmes en adaptation scolaire, en orientation et en psychologie éducationnelle. Quant au département Culture et valeurs en éducation, en plus d'offrir son propre programme de maîtrise, il participe à plusieurs programmes de baccalauréat et de maîtrise sous la responsabilité d'autres départements. Enfin, on doit noter que le baccalauréat d'enseignement au secondaire est un programme facultaire qui met à contribution l'ensemble des départements.

Université de Montréal

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal a été créée en 1965. Elle prenait la relève de l'Institut des sciences pédagogiques mis sur pied en 1964 pour promouvoir la recherche en sciences de l'éducation et coordonner l'enseignement de la pédagogie dans différents établissements rattachés à l'Université de Montréal. Deux de ces établissements pédagogiques se sont intégrés à la Faculté des sciences de l'éducation au moment de sa création : il s'agit de l'École normale secondaire et de l'École normale supérieure. Fusionnées, elles constituèrent un des deux départements de la nouvelle Faculté, le Département de l'École normale supérieure; l'autre département fut le Département des sciences pédagogiques. En 1966, l'Institut pédagogique Saint-Georges s'intégra à son tour à la nouvelle Faculté.

En 1970, les départements furent abolis et la Faculté fut subdivisée en huit sections : Administration scolaire, Andragogie, Éducation préscolaire et enseignement primaire, Enseignement secondaire et collégial, Éducation comparée et fondements de l'éducation, Mesure et évaluation en éducation, Orthopédagogie et Technologie éducationnelle. En 1988, la Faculté fut restructurée à nouveau, mais cette fois-ci en trois départements : Département de didactique, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie. Outre ces trois départements, qui sont des lieux de rattachement du corps professoral, la Faculté comprend deux autres unités responsables des programmes d'études : le Centre de Formation initiale des maîtres (CFIM) et le Centre de formation continue. Conformément à sa mission, la Faculté des sciences de l'éducation dispense donc des programmes de formation initiale des maîtres, des programmes de formation à la recherche et des programmes de formation continue.

Les programmes de formation initiale relèvent du Centre de formation initiale des maîtres, une unité placée sous la gouverne de la direction de la Faculté des sciences de l'éducation et qui a pour mandat de gérer et de coordonner les programmes de baccalauréat de premier cycle. Cinq programmes sont présentement offerts : enseignement secondaire, éducation préscolaire et enseignement primaire, orthopédagogie, éducation physique et santé, et enseignement du français langue seconde. Le CFIM constitue une structure originale mise en place pour réaliser la professionnalisation de la formation initiale des maîtres.

Les deux programmes de formation à la recherche, soit la maîtrise ès arts (M.A.) et le doctorat (Ph.D.) en sciences de l'éducation, sont des programmes facultaires. Ils offrent des options sous

la responsabilité des départements suivants : Département de didactique – option didactique; Département d'études en éducation et administration de l'éducation – options administration de l'éducation, éducation comparée, fondements de l'éducation, mesure et évaluation, technologie éducationnelle; Département de psychopédagogie et andragogie – options andragogie, psychopédagogie, orthopédagogie.

Sous la rubrique de la formation continue, la Faculté offre un programme de maîtrise professionnelle (M.Ed.) et un programme de Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS). Auparavant, il y avait également des programmes de certificat de premier cycle, mais la Faculté a cessé d'y admettre, depuis l'automne 1997, de nouveaux étudiants. Le Centre de formation continue est responsable de l'option générale de la maîtrise et du DESS. Il s'agit d'une option qui permet à un étudiant ou à un groupe d'étudiants de constituer un projet d'études sur la base de ses besoins de formation. Toutes les options offertes à la M.A le sont également à la M.Ed, à l'exception de l'« éducation comparée » et des « fondements de l'éducation ».

Université de Sherbrooke

Dès la création de l'Université de Sherbrooke, en 1954, la Faculté des arts a organisé des formations en pédagogie s'adressant à différentes clientèles enseignantes. En 1955, l'Université met sur pied une École normale et, en 1957, un Institut de pédagogie. En 1961, est fondée une Faculté de pédagogie, qui devient dès l'année suivante la Faculté des sciences de l'éducation. À la suite de changements majeurs, elle prend son nom actuel en 1981. La Faculté d'éducation place au centre de ses orientations la formation de ses étudiantes et de ses étudiants dans une perspective de professionnalisation. Elle situe l'enseignement, la recherche, les services universitaires et les services à la collectivité sur le plan des stratégies éducatives en les mettant au service de la formation. C'est d'ailleurs en fonction de ces orientations qu'elle a adopté sa dénomination actuelle.

La Faculté comprend quatre départements : le Département d'éducation spécialisée, le Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, le Département d'orientation professionnelle et de gestion de l'éducation et de la formation et le Département de pédagogie. Deux de ces départements comprennent des secteurs : le Département d'éducation spécialisée comprend les secteurs de psychoéducation¹² et d'adaptation scolaire et sociale; le Département d'orientation professionnelle et de gestion de l'éducation et de la formation regroupe les secteurs d'orientation et d'administration scolaire.

Les formations dispensées à la Faculté d'éducation comprennent la formation initiale des enseignants de tous les ordres scolaires (baccalauréats), la formation continue du personnel scolaire (certificats, microprogrammes et diplômes de deuxième cycle) et la formation à la recherche (M.A. et doctorat). Les programmes de formation sont sous l'administration de l'un ou l'autre des départements. Le comité de programme dispose d'un mandat qui concerne la gestion pédagogique de chacun des programmes (confection et ajustement du curriculum, suivi des dossiers étudiants, innovation pédagogique, etc.) L'unité départementale est l'instance responsable de la gestion du personnel et du budget qui lui est alloué par le décanat. Par ailleurs, deux lieux principaux réunissent les programmes de formation initiale : le Comité des études des programmes de premier cycle et le Comité de la formation pratique. Ces deux comités sont sous la présidence du vice-doyen à l'enseignement. De plus, un Comité des études supérieures présidé

¹² Il est à noter que les programmes de psychoéducation relèvent de la sous-commission « psychologie-psychoéducation ».

par le vice-doyen à la recherche réunit les responsables des programmes de deuxième cycle. Enfin, la Table de concertation regroupe les directeurs de département et les responsables de secteur.

En plus des quatre départements auxquels se rattache le corps professoral, la Faculté abrite les activités de PERFORMA. Sa mission première est de répondre aux besoins de perfectionnement, principalement de nature pédagogique ou de nature didactique, du personnel enseignant des collèges du Québec. Son organisation est basée sur le partenariat entre les établissements membres et l'Université de Sherbrooke. Un certificat, un baccalauréat, un diplôme de deuxième cycle et deux maîtrises sont actuellement offerts par PERFORMA au personnel enseignant et, dans certains cas, aux conseillers pédagogiques du niveau collégial. Par ailleurs, la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke est responsable du secteur de formation continue non créditée s'adressant aux personnes du troisième âge : Université du troisième âge (UTA).

Université du Québec à Chicoutimi

Dès 1969, l'Université du Québec à Chicoutimi créait le département des sciences de l'Éducation et s'engageait très activement dans la formation des enseignants. Depuis cette époque, plusieurs programmes de premier cycle ont vu le jour afin de répondre le plus adéquatement possible aux besoins de la population du Saguenay-Lac-Saint-Jean et d'une partie de la Côte-Nord.

Au premier cycle, l'institution offre actuellement sept baccalauréats et six certificats d'enseignement ainsi que deux programmes courts de perfectionnement des enseignants. Les baccalauréats offerts sont les suivants : enseignement secondaire, éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement en adaptation scolaire et sociale, enseignement des arts, enseignement technologique et professionnel, enseignement des langues secondes, enseignement de l'éducation physique et à la santé. Le solide partenariat établi depuis plusieurs années entre les commissions scolaires de la région et l'université garantit une bonne formation pratique aux candidats du baccalauréat. Ce partenariat produit aussi une synergie qui favorise le lien théorie/pratique chez l'enseignant en formation et le conduit à une réflexion sur sa pratique. Par ailleurs, il importe de souligner que la rationalisation effectuée à l'UQAC dans les cours de psychopédagogie permet à tous les baccalauréats en enseignement d'offrir un large cursus de cours communs.

Les cours des programmes de certificat en enseignement sont puisés en presque totalité dans la banque de cours des baccalauréats correspondants. Ces programmes en perfectionnement en enseignement des arts, en perfectionnement en enseignement secondaire, en enseignement en adaptation scolaire, en sciences de l'éducation, en enseignement en milieu amérindien et en andragogie sont offerts à Chicoutimi et dans plusieurs centres hors-campus. Ils desservent des clientèles qui ne pourraient autrement avoir accès à une formation universitaire complémentaire sur le territoire du Saguenay-Lac-Saint-Jean et de la Côte-Nord. Ces programmes peuvent aussi être dispensés à des groupes particuliers qui en font la demande.

Au niveau des études supérieures, on retrouve deux programmes courts, un diplôme de deuxième cycle, une maîtrise et un doctorat en éducation. Plus spécifiquement, il s'agit du programme court d'études supérieures en administration scolaire, du programme court d'études supérieures en intervention éducative, du diplôme d'études supérieures spécialisées en didactique du français langue maternelle, de la maîtrise en éducation et du doctorat réseau en éducation de l'Université du Québec. Les deux programmes courts sont issus des concentrations de la maîtrise en éducation. Ces programmes sont offerts uniquement dans les centres hors-campus. Ils

constituent des portes d'entrée à la maîtrise en éducation. Ce dernier programme propose deux concentrations : administration scolaire, qui ne comprend que le profil professionnel (M.Ed.) et intervention éducative, qui comprend les profils professionnel et recherche (M.Ed. et M.A.).

Université du Québec à Hull

Dans l'Outaouais depuis 1972, l'UQAH a été successivement un Service, une Direction et un Centre d'études avant de devenir, en 1981, l'Université du Québec dans l'Outaouais. Au niveau du premier cycle, les programmes en éducation sont axés sur la formation initiale et le perfectionnement des maîtres. Il s'agit d'un mandat inscrit dans la Loi qui a constitué le réseau de l'Université du Québec.

Afin de réaliser ce mandat, des liens étroits se sont développés entre l'Université et les milieux scolaires. Ainsi, une Table de concertation régionale se rencontre périodiquement regroupant la Direction régionale du MEQ, l'UQAH et les Commissions scolaires de la région outaouaise. De plus, la direction du Module de l'éducation rencontre périodiquement les Tables des directeurs d'écoles, Tables sectorielles et Tables de concertation des conseillers pédagogiques, afin d'échanger sur les besoins respectifs. Par ailleurs, l'établissement porte une attention particulière à la formation pratique et à l'articulation théorie-pratique. Au moins le tiers des ressources professorales est impliqué dans la supervision des stages dans le milieu.

Au premier cycle, le département des sciences de l'éducation offre cinq baccalauréats de formation à l'enseignement : éducation préscolaire et enseignement au primaire; enseignement au secondaire; enseignement des arts; orthopédagogie; enseignement des langues secondes (début à l'automne 1999). Dans le cadre de la formation continue, l'UQAH a développé, en collaboration avec des ressources du milieu, trois programmes courts : technologie de l'information en milieu scolaire; technologie de la communication en milieu scolaire; perfectionnement en didactique du français.

Aux études supérieures, la maîtrise en éducation est offerte à l'UQAH depuis 1977. Au début, il s'agissait d'une extension du programme de l'UQAR. Actuellement, le programme de maîtrise relève exclusivement de l'UQAH et offre un cheminement recherche (M.A.) et un cheminement professionnel (M.Ed.). Un diplôme d'études supérieures spécialisées en andragogie est également offert depuis 1979. Son évolution a amené la création d'une passerelle pour le programme de maîtrise professionnelle. Au troisième cycle, l'UQAH participe avec le réseau de l'Université du Québec au programme de doctorat en éducation.

Université du Québec à Montréal

Depuis sa fondation, en 1969, l'UQAM est largement présente dans les programmes de formation à l'enseignement et les domaines connexes en éducation. Au premier cycle, l'offre de programmes y est complète et variée : préscolaire-primaire, secondaire, adaptation scolaire, activité physique, arts visuels, musique, théâtre, danse, français et anglais, langues secondes, formation professionnelle, développement de carrière, éducation des adultes, alphabétisation, formation en milieu de travail, milieu de garde, intervention en milieu communautaire. Tous ces domaines de formation à l'enseignement et à l'intervention éducative sont représentés dans des programmes de baccalauréat ou de certificat. L'UQAM offre également des programmes dans des créneaux de perfectionnement : éducation morale, éducation interculturelle, formation aux multimédias.

Au deuxième cycle, la maîtrise en éducation offre un profil distinct de formation en carrièreologie et différents champs de spécialisation (didactique-curriculum, fondements-axiologie, éducation communautaire et mésopédagogie, éducation spécialisée, évaluation, formation professionnelle). Les programmes de maîtrise en linguistique, en mathématiques et en arts visuels offrent un profil de formation en didactique. La maîtrise en kinanthropologie comporte un profil en éducation motrice et en didactique de l'activité physique et de la santé. Ces deux profils sont également offerts en programme court de deuxième cycle. Le département des sciences de l'éducation collabore au programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement de l'Institut des sciences de l'environnement de l'UQAM, à la maîtrise interdépartementale et interuniversitaire en muséologie (éducation muséale) ainsi qu'au diplôme interdépartemental de deuxième cycle en études sur la mort.

L'UQAM est associée au doctorat réseau en éducation. Logé à l'UQAM, ce programme offre des activités collectives de scolarité avec des équipes professorales de plusieurs disciplines et de plusieurs établissements. Il en va de même pour le CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation), qui offre des séminaires de formation pour les étudiants du doctorat.

La réalisation des programmes de formation à l'enseignement et d'études de cycles supérieurs fait appel à des ressources nombreuses et variées. La dynamique de ces programmes s'inscrit par conséquent dans des rapports interdisciplinaires. Le Département des sciences de l'éducation est un acteur important de la majorité de ces programmes, dans lesquels il dispense un nombre important de cours (certains cours relevant de départements associés aux programmes, comme mathématiques ou linguistique et didactique des langues secondes, d'autres, comme les stages, étant sous la responsabilité des directions de programmes). Il regroupe actuellement plus de soixante professeures et professeurs répartis en trois sections : didactique et formation professionnelle, évaluation et fondements, éducation spécialisée et éducation des adultes. D'autres départements sont également engagés dans des programmes de formation à l'enseignement (principalement l'enseignement secondaire, les langues secondes, l'activité physique et les arts) et ont développé une expertise soutenue par des didacticiens.

Cette variété des expertises s'est reflétée dans le développement des études avancées et de la recherche. Le CIRADE et le doctorat, notamment, regroupent des professeurs de différents départements (et institutions) ayant acquis une expertise dans plusieurs domaines de l'éducation. Ce trait caractéristique de l'UQAM (la contribution de plusieurs départements au développement de l'expertise en didactique) a marqué la mise en place du nouveau programme de baccalauréat en enseignement secondaire. En effet, les programmes de formation à l'enseignement des disciplines de formation générale (enseignement des mathématiques, du français, des sciences et des sciences humaines) comportaient déjà une dimension importante d'intégration de la discipline et de la didactique. Cet aspect des programmes anciens a été préservé dans les concentrations disciplinaires du nouveau programme.

Le nouveau Secteur de l'éducation, créé à l'automne 1998, comporte des mécanismes accrus de concertation entre les acteurs de l'éducation à l'UQAM, notamment pour répondre aux difficultés liées au développement de la formation pratique et à la maîtrise d'oeuvre des programmes.

Université du Québec à Rimouski

L'Université du Québec à Rimouski offre des programmes en éducation qui s'adressent aux étudiants inscrits aux trois niveaux de formation universitaire. La création du département date de

la venue de l'Université du Québec dans le réseau québécois. Même s'ils ont été révisés à plusieurs reprises, tous les programmes de baccalauréat existent depuis 1970. Les programmes de certificat se sont ajoutés au fil des ans ainsi que le programme de maîtrise en éducation (1978) et celui du doctorat quelques années plus tard.

Le département des sciences de l'éducation a été constitué à l'origine sur les fondements de la mission propre aux constituantes de l'Université du Québec, qui est notamment de répondre aux besoins de formation des maîtres dans les diverses régions du Québec. On voulait aussi rendre disponible la connaissance scientifique en milieu périphérique pour favoriser le développement local et supporter ainsi la croissance des milieux éloignés des grands centres. Toutefois, depuis septembre 1998, le département dispense aussi des programmes de baccalauréat à temps complet à Lévis en réponse à des demandes en ce sens de la part des représentants de cette ville et de sa région périphérique.

Ce département regroupe actuellement près d'une trentaine de professeurs qui dispensent des activités de divers champs d'intérêts reliés à l'éducation alors que les spécialistes des disciplines concernées par l'enseignement secondaire sont rattachés à leurs départements respectifs. Depuis septembre 1998, trois des professeurs en éducation sont affectés à temps complet au campus de Lévis pour assurer la bonne marche des activités des programmes qui y sont décentralisés et d'autres y seront également affectés tout au long de l'implantation de ces programmes. Conformément à la charte de l'Université du Québec, le département des sciences de l'éducation gère les ressources qui doivent supporter l'offre de cours alors que divers modules et un comité de programmes ont la responsabilité des programmes à assumer. Un seul comité de programme s'occupe de la gestion des programmes de maîtrise et de doctorat alors que trois modules ont la responsabilité des programmes de premier cycle : le module d'enseignement secondaire, le module d'enseignement en adaptation scolaire et sociale et le module d'éducation au préscolaire et enseignement au primaire.

L'UQAR a d'abord mis en place des programmes de baccalauréat en éducation généraux pour assurer la formation des enseignants au préscolaire, au primaire, à l'adaptation scolaire et sociale ainsi qu'au secondaire. Par la suite, divers programmes de certificat (notamment, le certificat en éducation contemporaine dont les cours sont médiatisés), et des programmes courts (en éducation, en utilisation des technologies de l'information et des communications ainsi qu'en application pédagogique de l'ordinateur) se sont ajoutés pour combler des besoins spécifiques relatifs à des clientèles diversifiées et actives sur le marché de l'emploi. Finalement, des demandes visant à favoriser le développement de la recherche autour des milieux de pratique ont amené la mise en place d'un programme de maîtrise en éducation et une association au projet de doctorat réseau en éducation. Dernièrement s'est ajouté un programme court de 2e cycle en administration scolaire.

Malgré des changements notables au fil des ans par des révisions assurant la mise à jour des profils, objectifs et contenus des cours dans les principaux programmes, le département est resté fidèle à sa mission première, qui est d'assurer en région la formation initiale et continue des enseignants des divers ordres et de champs variés, et d'assurer une formation de niveau avancé aux chercheurs et praticiens impliqués dans des dynamiques régionales ou locales qui questionnent leurs champs de pratique.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

En 1970, à la suite de nombreuses représentations du milieu, l'UQTR ouvre un centre à Rouyn-Noranda. Dès lors, la direction ouvre huit bureaux régionaux et assure de la formation sur tout le territoire. En 1972, l'enseignement universitaire en Abitibi-Témiscamingue et dans l'Outaouais est consacré dans un instrument commun, la Direction des études universitaires dans l'Ouest québécois (DEUOQ) qui deviendra, en 1976, le Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois. Ce n'est qu'en 1983 que l'UQAT est officiellement créée, avec pour mission d'assurer l'enseignement et la recherche sur tout le territoire de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord du Québec. Le département d'éducation existe depuis le début et a été constitué pour répondre aux missions propres de l'Université du Québec : offrir une formation des maîtres en milieu universitaire, rendre disponible la connaissance scientifique et favoriser le développement de la recherche de façon à soutenir la croissance et le développement de la région.

Pour répondre à une telle demande, le département d'éducation offre actuellement, au premier cycle, trois programmes de baccalauréat de formation à l'enseignement. Le baccalauréat en éducation au préscolaire et au primaire est à la fois le plus ancien et le plus revu de tous les programmes. Le baccalauréat en enseignement secondaire est dispensé à Rouyn-Noranda seulement, alors que le baccalauréat en adaptation scolaire est offert en extension par l'UQAR depuis l'automne 1998. Le département offre également au premier cycle quelques certificats, dont les plus actifs sont : perfectionnement en enseignement secondaire; enseignement d'une langue seconde; enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique. Deux programmes courts complètent l'offre de programme au premier cycle : technologies de l'information et des communications; éducation cognitive.

Aux études avancées, le département a été impliqué dès 1978 dans la conception et la mise en œuvre de la maîtrise en éducation qui était dispensée, au départ, par l'UQAR, l'UQAH et l'UQAT. Une quinzaine de groupes de maîtrise ont ainsi été inscrits au programme depuis l'origine. Le programme de maîtrise de l'UQAT se donne toujours en extension par l'UQAR. L'UQAT collabore aussi au doctorat réseau de l'Université du Québec, quoique sa participation à cet égard soit plutôt réduite.

Université du Québec à Trois-Rivières

Le département des sciences de l'éducation (DSÉ) de l'Université du Québec à Trois-Rivières fut créé en 1969, soit l'année de fondation de l'établissement. L'Université offre présentement sept baccalauréats en formation initiale des maîtres. Le baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire et le baccalauréat en adaptation scolaire s'alimentent essentiellement d'activités du DSÉ alors que les activités du baccalauréat en enseignement secondaire profitent de l'apport des départements disciplinaires et du DSÉ. Quant aux quatre baccalauréats d'enseignement spécialisé (musique, arts, éducation physique et anglais), ils relèvent essentiellement des départements concernés.

Outre les programmes de baccalauréat, l'UQTR offre au premier cycle quatre certificats : application pédagogique de l'ordinateur, éducation musicale, enseignement professionnel, et perfectionnement en enseignement secondaire. Ce dernier programme, qui prépare les enseignants déjà détenteurs d'un permis à l'enseignement d'une seconde discipline, propose 11 profils différents. Deux programmes courts, l'un en application pédagogique de l'ordinateur et l'autre en rééducation de l'handicap auditif, sont aussi offerts au premier cycle.

Aux études supérieures, le programme de maîtrise en éducation (M.A. ou M.Ed.) est doté de deux volets : enseignement et administration scolaire. Le département offre aussi un diplôme de deuxième cycle en administration scolaire qui est un levier de premier plan dans le registre de la formation continue. Toujours au deuxième cycle, l'établissement donne un programme court pour les formateurs de maîtres associés. Enfin, à l'instar des autres constituantes du réseau de l'Université du Québec, l'UQTR participe au doctorat réseau en éducation.

2. Les programmes conduisant à un permis ou un brevet d'enseignement

À l'automne 1997, les programmes conduisant à un permis ou un brevet d'enseignement regroupent moins de la moitié des programmes en éducation au Québec, mais accueillent environ les deux tiers des effectifs étudiants totaux. Ce chapitre, en plus de présenter les principaux traits distinctifs de ces programmes, expose les éléments de problématique s'y rattachant. Toutefois, dans un premier temps, il importe de rappeler le contexte dans lequel s'inscrit la réforme en cours.

2.1 La formation des maîtres au Québec : bientôt 40 ans de réformes

2.1.1 Rappel historique

La Révolution tranquille a marqué profondément le monde de l'éducation au Québec. En effet, dès 1960-1961 le gouvernement provincial adopte une série de lois, plus tard connue sous le nom de « Grande charte de l'éducation », qui enclenchent une réforme en profondeur de l'enseignement scolaire et de la formation des maîtres. L'une de ces lois institue la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Commission Parent), dont le rapport, publié en 1964, proposait « un véritable projet de réforme dans l'enseignement »¹³. C'est aussi en 1964 que sont créés, suite à des propositions du rapport Parent, le ministère de l'Éducation (MEQ) et le Conseil supérieur de l'éducation¹⁴. La première moitié des années soixante est donc caractérisée par « une prise en charge du système scolaire par l'État »¹⁵. Comme nous le verrons plus loin, cette prise en charge, loin d'être exclusive, s'est effectuée, au fil des ans, en partenariat avec d'autres acteurs de premier plan : les commissions scolaires, les syndicats d'enseignants et les universités.

Sur le plan de la formation des maîtres, la réforme issue du rapport Parent signifiait d'abord et avant tout l'abolition des écoles normales — au nombre de 105 en 1964 — et leur intégration aux universités. En 1968 l'État créait l'Université du Québec, dont l'une des missions était précisément de former des maîtres, et en 1971 l'opération d'intégration était accomplie. On peut donc dire que c'est à la fin des années soixante que les universités québécoises commencent à assumer une responsabilité fondamentale dans la formation des maîtres. Le modèle québécois qui s'est développé depuis est intéressant en ce qu'il combine des éléments typiquement nord-américains, comme le rôle qu'y jouent les universités; et des éléments qui l'apparentent à des systèmes européens, notamment celui de la France, où l'État exerce une influence centralisatrice décisive. Au Québec, la formation des maîtres devenait donc, peut-être plus qu'ailleurs, le

¹³ Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, 1988, p. 15.

¹⁴ Rappelons brièvement que le MEQ a succédé à d'autres organismes publics responsables du système d'éducation aux dix-neuvième et vingtième siècles : *En 1868, une loi crée un ministère de l'Instruction publique; en 1875, ce ministère redevient un simple département. Parallèlement, c'est le Conseil de l'instruction publique (créé en 1856) qui gère le système d'éducation. Ce Conseil est divisé en deux comités confessionnels distincts, comprenant les évêques et des laïcs. Le surintendant est au service de ces comités catholique et protestant et exécute leurs directives. Cette situation perdurera pendant plusieurs décennies.* (Extrait d'un texte ministériel intitulé *L'éducation au Québec* et disponible sur le site web du MEQ à l'adresse suivante : http://www.meq.gouv.qc.ca/-rens/brochu/m_educaqc.htm.)

¹⁵ Lenoir, Y. et M. Laforest, *La formation des maîtres au Québec : contexte historique et situation actuelle. 1- Un aperçu historique du système scolaire (version préliminaire)*, Documents du Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines, n° 6, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1995, p. 19.

résultat « d'une négociation entre les [quatre] différents acteurs du système »¹⁶ et « [d'] un partage des responsabilités entre le ministre qui reconnaissait les programmes de formation, les universités qui dispensaient la formation initiale et les commissions scolaires qui contrôlaient l'entrée dans la profession par le biais de la certification des maîtres »¹⁷.

Le rapport Parent proposait que le MEQ soit responsable de la direction et du contrôle de la formation des maîtres, en concertation avec le Conseil supérieur de l'éducation et les intervenants du monde scolaire et universitaire. Plus précisément, c'est au MEQ que reviendra la mission de déterminer les besoins en maîtres, les normes de qualification, la durée de la formation et les diplômes requis pour l'enseignement. Le règlement n° 4, édicté en 1966, structurera le champ de la formation jusqu'à la première moitié des années quatre-vingt-dix. Il fixe à 13 années d'études le critère d'admission aux programmes universitaires, à 63% des crédits obligatoires la part de la spécialisation dans les disciplines propres aux domaines et aux niveaux d'enseignement, et à 12% chacune la part de la didactique des disciplines d'enseignement, des stages d'observations et de pratique d'enseignement, et de la psychopédagogie et des disciplines d'appoint (Lessard, 1998 : 110).

Pour donner une idée globale de la manière dont se sont développés, durant les années soixante-dix et quatre-vingts, les blocs de programmes les plus importants — en termes d'effectifs étudiants — on présente ici les grandes lignes de l'évolution des programmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire d'une part, et en enseignement au secondaire d'autre part.

Pour ce qui est des ordres préscolaire et primaire, les facultés et départements des sciences de l'éducation ont développé au cours des années soixante-dix des programmes de formation des maîtres qui furent placés sous leur entière responsabilité. En raison du fait que les enseignants de ces deux ordres sont appelés à enseigner plusieurs matières, aucune faculté disciplinaire ne pouvait en réclamer la maîtrise d'oeuvre. C'est donc dans les différents départements et facultés des sciences de l'éducation que furent développés les programmes en éducation au préscolaire et enseignement au primaire, des programmes de baccalauréat d'une durée de trois ans (90 crédits). Les règles ministérielles établissant les conditions d'émission des permis d'enseignement définissaient environ 40 % du contenu de ces programmes, ce qui laissait aux universités une latitude certaine pour que s'expriment les différences d'un établissement à l'autre (Laforest et Lenoir, 1995 : 14).

L'insertion universitaire de la formation des maîtres de l'ordre secondaire se déroula de manière assez différente. Compte tenu des règles ministérielles définissant la part des contenus disciplinaires (63 %) et psychopédagogique (36 %), les départements disciplinaires (chimie, études françaises, histoire, mathématiques, physique, etc.), implantés et reconnus depuis longtemps, jouèrent d'entrée de jeu un rôle prépondérant. La formation disciplinaire des candidats à l'enseignement au secondaire ne différait donc en rien de celle des étudiants qui se destinaient vers une carrière de chimiste, d'historien, de mathématicien, de physicien, etc. La formation psychopédagogique d'une année (30 crédits) allait se greffer à la formation disciplinaire soit en complément de deux années de formation disciplinaire, soit en s'ajoutant à un baccalauréat disciplinaire sous la forme, par exemple, du Certificat d'aptitude à

¹⁶ Lessard, Claude, en collaboration avec Marcienne Lévesque, « La réforme de la formation des maîtres au Québec : un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire », in M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Presses Universitaires de France, 1998, p. 106.

¹⁷ Laforest, M. et Y. Lenoir, *La formation des maîtres au Québec : contexte historique et situation actuelle. 2- État actuel et perspectives de changement (version préliminaire)*, Documents du Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines, n° 7, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1995, p. 12.

l'enseignement secondaire (CAPES). Dans ce cadre pluridimensionnel, les facultés et départements d'éducation n'ont pas été en mesure de prendre le leadership nécessaire pour véritablement professionnaliser la formation des maîtres du secondaire (Laforest et Lenoir, 1995 : 13-14).

Aux deux ordres d'enseignement, le système de probation des nouveaux diplômés, instauré par le MEQ et placé sous la responsabilité des commissions scolaires, posera des problèmes considérables. Ce système prévoyait que les nouveaux enseignants obtiennent d'abord un permis d'enseignement temporaire, puis un brevet permanent après une période équivalente à deux années d'emploi et d'encadrement au cours des cinq années suivant l'obtention du permis temporaire. Pour un ensemble de raisons qu'il serait trop long d'énumérer et de commenter dans le cadre du présent rapport, le fonctionnement et les résultats de ce système furent l'objet de sévères critiques qui amèneront son abolition au début des années quatre-vingt-dix (Laforest et Lenoir, 1995 : 15-16; Lessard, 1998 : 111-12).

Le système de probation n'est pas le seul aspect structurel de la formation des maîtres à avoir été critiqué puis remis en cause au cours des décennies soixante-dix et quatre-vingts. Les programmes préparatoires à l'enseignement secondaire feront l'objet d'autres critiques sévères : on leur reprochera notamment d'être trop théoriques, trop spécialisés, et de négliger des aspects importants du développement des compétences professionnelles, comme la gestion de classe et l'évaluation des apprentissages (Laforest et Lenoir, 1995 : 16).

Sur le plan conjoncturel, l'évolution socio-démographique du Québec sera rapidement responsable de ce qui sera perçu par beaucoup comme d'importants décalages entre le contenu des programmes de formation des maîtres et les nouveaux défis auxquels se trouve confronté le milieu scolaire. Dès la fin des années 1970, surviennent la crise de l'éducation et la remise en question de l'école publique, à qui on reproche d'être incapable de contrer un fort taux d'abandons et d'échecs¹⁸, de produire des diplômés qui maîtrisent mal leur langue maternelle, de ne plus inciter à l'effort intellectuel, de ne plus être un lieu de culture dite générale ou d'intégration sociale des immigrants, etc. Ces inquiétudes, largement médiatisées, sont traduites dans le champ de la formation des maîtres sans grande nuance : la qualité des étudiants laisse à désirer, leur sélection est peu rigoureuse, le niveau des études n'est pas très élevé, les étudiants ont peu de culture générale, ils maîtrisent mal la langue d'enseignement, etc. (Lessard, 1998 : 115).

En 1977 le gouvernement crée la Commission d'étude sur les universités. Le mandat de la Commission est défini par quatre grands thèmes devant servir d'axes de réflexion : les indicateurs de l'avenir de l'Université, l'Université et la société québécoise, l'organisation du système universitaire, et la formation et le recyclage des enseignants. La présence de ce dernier thème, qualifié de « spécial » dans le *Document de consultation* publié par la Commission en janvier 1978, atteste éloquentement de l'importance qu'on y accorde alors, à peine dix ans après l'intégration de la formation des maîtres à l'université¹⁹. Un comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, comité composé de quatre universitaires et de deux acteurs du milieu scolaire, sera formé et publiera son rapport en mai 1979²⁰. Le rapport de ce comité contient

¹⁸ Les abandons et les retards scolaires étaient considérés comme des problèmes majeurs dans les années soixante-dix. Depuis 1979, ces deux problèmes se sont considérablement résorbés, la proportion des élèves abandonnant leurs études secondaires passant de 42 % à moins de 28 % entre 1979 et 1986. Voir le document du Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*, 1988, p. 31.

¹⁹ Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation*. Janvier 1978, pp. 6-8.

²⁰ Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, *Rapport — mai 1979*.

cinquante recommandations touchant à la formation et au perfectionnement des maîtres, des orientations philosophiques les plus générales aux relations entre les acteurs du système (MEQ, universités, commissions scolaires, enseignants), en passant bien sûr par les contenus de la formation initiale et du perfectionnement.

Tout au long des années quatre-vingts allaient se multiplier les critiques, avis, rapports et recommandations de toutes sortes et de toutes provenances²¹. Les universités allaient réagir au discours sur l'état de la formation des maîtres, le devançant même sur certains points, en accélérant leur réflexion et en modifiant certains des programmes concernés, sans parler de nombreux réaménagements d'ordre administratif (fusions de départements à l'intérieur d'une faculté, etc.). Dès 1981, par exemple, la Commission des études de l'Université de Montréal est saisie d'un projet novateur de programme de baccalauréat d'enseignement secondaire qui introduit la bi-disciplinarité et allonge la durée des études d'une année, la portant à quatre ans. La Commission accueille favorablement le projet mais décide d'en suspendre la mise en oeuvre pour des motifs que l'on peut qualifier de stratégiques (Lessard, 1998 : 136). Dans le réseau de l'Université du Québec, certaines modifications comparables sont apportées à partir de 1985. L'UQAM implante un programme de formation à l'enseignement des sciences au secondaire (biologie, chimie et physique) et l'UQTR crée un programme de baccalauréat d'enseignement au secondaire préparant à l'enseignement de deux disciplines. Soulignons que l'Université McGill offrait déjà un baccalauréat d'enseignement au secondaire bidisciplinaire au cours des années soixante-dix.

Dans d'autres universités, des comités d'évaluation de la formation des maîtres sont mis sur pied. Le Conseil des études de l'Université du Québec forme un comité de travail dont le mandat est d'examiner les standards de formation que ses programmes devront respecter. Le Conseil des études interpellera finalement le MEQ pour qu'il précise ses attentes à cet égard (Laforest et Lenoir, 1995 : 17). Mentionnons en terminant la publication, dans la deuxième moitié des années quatre-vingts, de la volumineuse étude du Conseil des universités intitulée *Bilan du secteur de l'éducation* (1986), étude qui fut suivie d'un rapport final contenant plus de quarante recommandations et d'un avis du Conseil au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science reprenant la plupart de ces recommandations²².

La lecture des divers documents dont il a été brièvement question au paragraphe précédent fait clairement ressortir que certains problèmes déjà bien identifiés à la fin des années soixante-dix n'avaient toujours pas été réglés à la satisfaction des principaux acteurs du secteur après une décennie d'observations et d'analyses. Dans le domaine de la formation des maîtres proprement dite, l'un de ces problèmes concerne la formation de base (ou générale) et la pluridisciplinarité²³.

²¹ Laforest et Lenoir, *La formation des maîtres au Québec. 2- État actuel et perspectives de changement (version préliminaire)*, 1995, p. 15 et bibliographie, pp. 45-47.

²² Conseil des universités, Comité de l'étude sectorielle en éducation, *Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec. Une analyse de la situation d'ensemble. Rapport*, 1987; Conseil des universités, *Le développement du secteur de l'éducation. Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, 1988; voir aussi la réponse de l'Association des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation dans son *Mémoire présenté au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur le développement du secteur de l'éducation dans les universités*, 1990. Le fait que le Conseil des universités et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science aient été tous deux abolis, respectivement en 1993 et 1994, est un autre exemple éloquent des transformations et réorganisations de toutes sortes qu'a connu le monde de l'éducation depuis bientôt quarante ans.

²³ Le rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants contenait les recommandations suivantes : « 2.2 Nous recommandons que la formation de base de l'enseignant : a) favorise un haut niveau de culture en sciences et en arts; [et] j) accentue son caractère pluridisciplinaire » (Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, *Rapport —mai 1979*, p.

Un autre a trait à la maîtrise d'oeuvre des programmes de formation des maîtres de l'ordre secondaire²⁴. Nous verrons à la section suivante quelles solutions ont été apportées à ces problèmes — et à de nombreux autres qui n'ont pas été abordés ci-dessus — dans le cadre de la réforme entreprise en 1992.

2.1.2 Orientations générales de la réforme des années quatre-vingt-dix

Sur le plan conjoncturel, les années quatre-vingt-dix sont marquées par de nombreux changements sociaux qui entraînent la remise en question de la pertinence de la formation et du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. De plus, en exigeant des nouveaux diplômés qu'ils maîtrisent sans délai les outils de base de la gestion de classe et les stratégies efficaces pouvant s'y appliquer, le milieu scolaire semble reconnaître qu'il n'a plus ni le temps ni les ressources nécessaires à l'encadrement des nouveaux enseignants et qu'il revient aux universités de leur livrer un « produit fini » (Lessard, 1998 : 118-20). La nouvelle donne sociale se distingue aussi par des transformations affectant la famille, par l'accentuation du caractère multiculturel de la société, particulièrement dans la grande région montréalaise; par la mondialisation de l'économie et l'augmentation de la pauvreté, l'explosion de la technologie des communications, le pluralisme des valeurs, le droit des minorités, l'égalité des sexes, etc.²⁵ En outre, dans un contexte de baisse du nombre d'élèves et de surplus d'enseignants dans un premier temps et de stabilisation dans un deuxième temps²⁶, la spécialisation des enseignants de l'ordre secondaire est un frein à leur mobilité et à leur affectation à des tâches différentes et changeantes. Enfin, l'arrivée à la retraite d'une génération d'enseignants embauchés trente ans plus tôt signifie un recrutement massif de nouveaux enseignants²⁷.

Objectifs et principes directeurs de la réforme

La réforme de la formation des maîtres lancée par le MEQ en 1992 est toujours en cours et il est encore trop tôt pour en dresser un bilan définitif. Cependant, on peut affirmer d'emblée qu'elle s'inscrit dans le contexte d'une demande adressée à l'université de mieux prendre en compte les besoins sociaux et qu'elle poursuit les cinq grands objectifs de formation des enseignants suivants :

79). Neuf ans plus tard, un avis du Conseil des universités formulait les recommandations suivantes : « 1. QUE les objectifs des programmes de baccalauréat soient revus de façon à accorder une plus large place à la formation générale. 2. QUE les programmes de formation initiale des enseignants visent désormais à une préparation plus générale rendant le futur enseignant capable d'intervenir dans plus d'une discipline [...] » (Conseil des universités, *Le développement du secteur de l'éducation. Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, 1988, Annexe, p. i).

²⁴ Exercice semblable à celui de la note précédente, comparant les mêmes documents. Recommandation 3.5 du rapport de mai 1979 : « Nous recommandons que chaque université se dote d'une instance clairement identifiée ayant des pouvoirs décisionnels de coordination de toutes les activités de formation et de perfectionnement des enseignants » (p. 79). Recommandation 9 de l'avis du Conseil des universités de 1988 : « QUE la responsabilité des programmes de formation des enseignants soit confiée aux facultés, départements ou modules d'éducation » (Annexe, p.iii).

²⁵ Gouvernement du Québec, MEQ, Direction générale de la formation et des qualifications, *La formation à l'enseignement secondaire général*, 1992, pp. 5-6 et 15.

²⁶ Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*, 1988, pp. 29-30.

²⁷ Environ 50 % du personnel enseignant des écoles québécoises aura été renouvelé d'ici une dizaine d'années. Cela représente environ 30 000 personnes (Gouvernement du Québec, MEQ, Direction générale de la formation et des qualifications, *Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*, p. 6).

- 1) la professionnalisation de la formation initiale, notamment par :
 - a) des exigences accrues à l'admission, entre autres sur le plan de la maîtrise de la langue d'enseignement et des compétences autres que scolaires (expérience de vie auprès des jeunes, etc.);
 - b) la construction de nouveaux programmes de formation à partir d'une approche par compétences, la définition de celles-ci ayant été négociée entre les principaux partenaires;
 - c) l'allongement de la formation au baccalauréat, dont la durée passe de trois à quatre années, de manière à offrir une formation pédagogique plus poussée, notamment une formation pratique en milieu scolaire (portée à 700 heures);
 - et d) l'abolition de la période de probation de deux ans et l'obtention simultanée du diplôme et du brevet permanent, les universités ayant donc dorénavant tout intérêt à évaluer la compétence professionnelle à la sortie des programmes de formation initiale;
- 2) la mise en place d'un continuum intégrant formation initiale et formation continue;
- 3) la polyvalence des enseignants par le truchement de la bi- ou la tri-disciplinarité (au secondaire) et de la remise en question de la notion même de spécialités (arts, musique, langues secondes, adaptation scolaire et enseignement aux adultes « raccrocheurs »)²⁸;
- 4) le partenariat entre les universités et le milieu scolaire pour la formation et la recherche;
- 5) la planification de la main-d'oeuvre enseignante par l'établissement d'un *numerus clausus* — la détermination ministérielle d'un nombre maximal d'enseignants à former et le partage entre universités des places disponibles, c'est-à-dire contingentées — de sorte que les universités répondent mieux aux besoins réels des milieux scolaires (Lessard, 1998 : 128-34).

Il va sans dire que les objectifs de la réforme doivent concourir à améliorer la qualité de l'éducation dispensée dans les écoles du Québec. Par ailleurs, le postulat fondamental qui sous-tend les différentes mesures retenues par le MEQ est que les premiers agents de cette amélioration sont les enseignants eux-mêmes. Le souci d'améliorer la qualité de l'éducation et d'assurer aux enseignants un rôle central à cet égard n'est pas spécifique au contexte québécois, mais participe au contraire d'une tendance commune à un grand nombre de pays membres de l'OCDE, notamment la France et les États-Unis²⁹.

La professionnalisation de la condition enseignante repose sur le constat que « l'acte d'enseignement peut être qualifié de professionnel en raison de son caractère de service public, des exigences éthiques qui lui sont propres et de la marge de manoeuvre qui le caractérise »³⁰. D'autre part, la conjoncture actuelle appelle une revalorisation de la profession enseignante et un renouvellement du contrat social entre le corps enseignant et la société. Au cours des dernières décennies, plusieurs facteurs ont en effet contribué à une remise en question de la place des enseignants dans l'économie du savoir et la hiérarchie sociale : le développement de la société de l'information, l'augmentation générale de la scolarité, la redéfinition des rôles familiaux, et la contestation néo-libérale de l'État-providence et des services publics dont il a la responsabilité.³¹ Bref, les enseignants font actuellement face au défi de se refaire une crédibilité et une autorité intellectuelle et morale, aussi bien auprès des élèves que de leurs parents.

²⁸ Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, *Rapport d'activité 1995-1997*, 1997, section 2.1.

²⁹ Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, 1991, pp. 12-13.

³⁰ Gouvernement du Québec, MEQ, Direction générale de la formation et des qualifications, *Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*, p. 7.

³¹ Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, 1991, pp. 15-16.

Selon le MEQ, la formation des enseignants doit dorénavant s'appuyer sur cinq grands principes directeurs s'appliquant à tous les programmes de formation. La définition précise de ces principes varie en fonction des spécificités propres aux différents ordres d'enseignement et aux programmes s'adressant à des clientèles particulières (adaptation scolaire, par exemple). Ces cinq principes directeurs sont : 1) l'acquisition d'une solide culture générale; 2) la polyvalence de la formation; 3) le développement personnel des enseignants; 4) la formation pratique; et 5) la formation intégrée³².

L'acquisition d'une solide culture générale par les futurs enseignants relève aussi des objectifs généraux des ordres d'enseignement secondaire et collégial. Le MEQ invite donc les universités à évaluer les faiblesses des candidats admis dans leurs programmes de sciences de l'éducation et à y remédier en leur offrant des cours d'appoint. Comme le souligne deux auteurs déjà mentionnés ci-dessus, les documents ministériels ne présentent aucune précision sur ce qu'on doit entendre par *solide culture générale*, exception faite de la maîtrise de la langue d'enseignement. Il incombera donc aux universités d'adopter leurs propres définitions et de veiller à les traduire dans l'élaboration de leurs programmes (Laforest et Lenoir, 1995 : 21).

La polyvalence de la formation prend diverses formes selon les ordres d'enseignement et les programmes. C'est dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire que les changements définis par le MEQ sont les plus importants. Alors que depuis vingt-cinq ans, la formation dans une seule discipline était la norme, sauf aux universités Bishop's et McGill, il faudra dorénavant que les enseignants aient terminé leur formation initiale dans deux disciplines, voire trois « dans les domaines où cela est possible et justifié »³³. En ce qui concerne l'enseignement en adaptation scolaire, le MEQ souhaite que les enseignants soient préparés « à travailler aux deux ordres d'enseignement comme soutien de l'élève maintenu en classe ordinaire ou comme titulaire d'une classe spéciale, au sein d'une école ordinaire ou spécialisée » et qu'ils puissent intervenir « auprès de tout élève présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage »³⁴. Les justifications de la polyvalence avancées par le MEQ tiennent à la fois de considérations pédagogiques et administratives. D'une part, le MEQ affirme que « l'étude de deux disciplines d'enseignement ne peut qu'enrichir les futurs enseignants et enseignantes et contribuer à approfondir leur culture générale »; d'autre part, c'est « la décroissance de l'effectif scolaire et ses effets sur les affectations du personnel enseignant » ainsi que l'importance de « conserver une certaine souplesse à l'organisation scolaire » qui motivent l'accroissement de la polyvalence du personnel enseignant³⁵. Notons que ce principe de polyvalence est un aspect de la formation qui demeure l'objet de vives discussions.

Le troisième principe directeur concerne le développement personnel des enseignants. Quatre dimensions sont mentionnées dans les documents du MEQ : une conscience des enjeux sociaux de l'éducation; des attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture à l'égard de tous les élèves; l'acquisition d'un esprit critique; et une capacité de renouvellement. L'énoncé de ce principe

³² Ces principes sont repris dans les publications suivantes : MEQ, Direction générale de la formation et des qualifications, *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*, 1992; MEQ, *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*, 1994; MEQ, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*, 1996. Ils sont discutés en détails dans Laforest et Lenoir, *La formation des maîtres au Québec : contexte historique et situation actuelle. 2- État actuel et perspectives de changement (version préliminaire)*, Documents du Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines, n° 7, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1995, pp. 21-24.

³³ MEQ, *La formation à l'enseignement secondaire général*, 1992, p. 15.

³⁴ MEQ, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*, 1996, p. 21.

³⁵ MEQ, *La formation à l'enseignement secondaire général*, 1992, p. 15.

vient en quelque sorte « justifier la réintroduction d'une formation fondamentale en éducation », élément de formation qui « avait à peu près disparu des programmes » (Laforest et Lenoir, 1995 : 22).

Le quatrième principe porte sur la formation pratique. En fixant à un minimum de 700 heures de stage la durée de la formation pratique, le MEQ ajoute à la polyvalence une exigence qui ne peut qu'allonger la durée de la formation initiale des maîtres, qui passera de trois à quatre années. D'autre part, en étalant les stages pratiques sur toute la durée des études, c'est-à-dire en introduisant la formation pratique dès la première année, on devient en mesure d'identifier beaucoup plus tôt les problèmes qui y sont liés et de les corriger avant que les candidats ne soient engagés trop loin dans leur programme d'études. Voilà donc un aspect très positif de la réforme en cours.

Le cinquième principe est celui de la formation intégrée. En affirmant « qu'il est indispensable que les diverses composantes d'un programme soient organiquement liées et se complètent mutuellement » et que les facultés d'éducation doivent « contrer l'éclatement de la formation à l'enseignement secondaire ainsi que la fragmentation des programmes et des ressources »³⁶, le MEQ prend clairement position pour que la maîtrise d'oeuvre des programmes de formation des maîtres de l'ordre secondaire soit confiée aux facultés et départements d'éducation (Laforest et Lenoir, 1995 : 23). S'il est un point sur lequel tous les observateurs semblent tomber d'accord, c'est bien sur l'importance de la question de la maîtrise d'oeuvre. Certains, et non des moindres, n'hésitent pas à parler de « véritable révolution des moeurs » dans les universités :

Un principe essentiel de la réforme [...] place en effet la maîtrise d'oeuvre des programmes de formation à l'enseignement sous la responsabilité des facultés d'éducation. Ceux qui connaissent le milieu universitaire imagineront sans mal les obstacles qui s'opposaient à la jonction des sciences de l'éducation et des autres secteurs disciplinaires pour construire une vision commune de la formation des professionnels de l'enseignement. Le dialogue s'est pourtant instauré, dans des conditions souvent difficiles, et il a produit des résultats très positifs. Ces efforts ont englouti des énergies importantes et ils méritent d'être appuyés³⁷.

Si le thème de la revalorisation de la profession et du renouvellement du contrat social a été abordé plus haut en rapport avec le contexte social global, on ne doit pas oublier que l'Université en fait partie et que, par conséquent, elle n'est pas épargnée par les débats qui se déroulent hors de ses murs. Au sein même de l'Université, un lien académique plus suivi entre le secteur de l'éducation et les secteurs disciplinaires doit être établi. Pour que des progrès substantiels soient accomplis à ce chapitre, l'Université dans son ensemble doit reconnaître l'importance des études de premier cycle et cesser de les considérer comme le lieu du tri pour les études supérieures et la formation en recherche. Pour leur part, les universitaires doivent reconnaître que leur fonction de professeur est un métier, au même titre que celui de chercheur, et qu'il s'apprend. C'est à cette dernière condition que sera reconnue l'importance d'une formation des maîtres pour le primaire et le secondaire qui dépasse l'apprentissage des matières à enseigner. Les formateurs de maîtres font actuellement face à de nombreux défis. Par souci de cohérence, ils doivent donner l'exemple de pratiques pédagogiques qu'ils valorisent pour l'école primaire et secondaire. Ils doivent travailler sur la pédagogie ou l'andragogie de la formation des maîtres et diversifier leur pratique d'enseignement, encore trop souvent magistrales (Lessard, 1998 : 142-45).

³⁶ MEQ, *La formation à l'enseignement secondaire général*, 1992, p. 18.

³⁷ CREPUQ, *Mémoire de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec à la Commission des États généraux sur l'éducation*, 1995, pp. 13-14.

La structure d'encadrement ministériel

Le succès d'une telle réforme exige la mise en place d'une structure d'encadrement et de contrôle des processus qu'elle met en marche. Cette structure se déploie autour de trois grands axes d'intervention : 1) la formulation des standards de compétence et de formation professionnelle; 2) la vérification de l'adéquation des programmes aux standards; 3) la concertation entre les principaux partenaires.

Cette structure se compose d'un ensemble d'organismes dont la coordination est assurée par une direction du MEQ, la Direction générale de la formation et des qualifications (et par la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire). Les organismes dont le mandat est plus restreint sont les suivants :

- le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), créé en 1993 mais formellement mis en oeuvre en 1994;
- le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), créé en 1992;
- une table de concertation Éducation-Université;
- une table nationale de consultation (milieux universitaire, scolaire, enseignant et MEQ);
- une table de concertation nationale sur le marché de l'emploi en éducation;
- diverses tables régionales de concertation sur la formation pratique (Lessard, 1998 : 132).

Le COFPE, comité, à caractère consultatif, a pour mandat de proposer des orientations et des recommandations au ministre de l'Éducation sur les sujets suivants :

- l'identification des priorités en matière de formation à l'enseignement;
- les conditions d'obtention des brevets, permis et autorisations provisoires d'enseigner;
- les critères et les modalités de délivrance du diplôme d'enseignement;
- les projets de règlements relatifs à la formation du personnel enseignant;
- la nomenclature et la terminologie des diplômes, permis et autorisations;
- les orientations et les compétences visées par la formation à l'enseignement (formation initiale et formation continue).

Le COFPE peut aussi présenter, à la demande du Ministre, des orientations et des recommandations sur l'un ou l'autre aspect de la profession enseignante³⁸.

Quant à l'autre comité mis sur pied par le MEQ, le CAPFE, il a pour mission de conseiller le Ministre sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire. Pour l'exercice de sa mission, le Comité :

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

Une part très importante du travail effectué par le CAPFE est sous la responsabilité de son comité visiteur, dont le mandat est de rencontrer, dans l'établissement ayant soumis des programmes pour agrément, les différents intervenants dans les programmes faisant l'objet de son étude. Ces rencontres visent à :

³⁸ Paragraphe extrait du site web du COFPE : <http://www.cofpe.gouv.qc.ca/>. On peut aussi consulter les extraits de la Loi sur l'instruction publique qui concernent le COFPE. La Loi est disponible sur le site web du MEQ à l'adresse suivante : http://www.meq.gouv.qc.ca/legislat/Lois/Inst-pub/m_lip.htm.

- constater l'appropriation par le milieu universitaire concerné des orientations retenues pour la formation à l'enseignement;
- vérifier la concordance entre les projets présentés et la réalité vécue;
- connaître le contexte et les conditions de mise en oeuvre des programmes;
- obtenir des compléments d'information sur les projets présentés;
- connaître les suites qui ont été données aux questions et remarques préliminaires déjà formulées par le CAPFE au sujet des programmes;
- établir ou renforcer les liens d'interaction entre l'université concernée et le CAPFE;
- fournir à l'université une rétroaction sur les possibilités d'améliorer les programmes.

Le comité visiteur fait rapport au CAPFE, qui transmet une copie du rapport à l'université et attend la réaction de celle-ci avant de prendre sa décision concernant l'agrément. Un comité visiteur est ordinairement composé de :

- un président qui est membre du CAPFE;
- une personne provenant du milieu scolaire, de préférence un enseignant ou une enseignante, membre ou non du CAPFE;
- une personne provenant du milieu universitaire, membre ou non du CAPFE;
- le secrétaire-coordonnateur du CAPFE qui agit comme secrétaire du comité;
- une cinquième personne provenant soit du milieu universitaire, soit du milieu scolaire régional, pour assurer l'équilibre entre l'universitaire et le scolaire dans la composition du comité. Cette cinquième personne est membre ou non du CAPFE³⁹.

Parallèlement à la structure mise en place par le MEQ et les autres intervenants du secteur, il y a lieu de mentionner l'existence d'un autre lieu de concertation, interuniversitaire celui-là. Il s'agit de l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADEREQ). L'ADEREQ collabore notamment avec le CAPFE sur certains dossiers d'intérêt commun, comme en fait foi l'extrait suivant du *Rapport annuel 1996-1997* publié par le CAPFE :

Les membres [du CAPFE] ont, de plus, étudié le contenu du document ministériel traçant les profils de compétence dans l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Cette étude en profondeur du document ministériel a permis, en collaboration avec l'Association québécoise des doyens, doyennes et directeurs, directrices, pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADEREQ), de poser des balises précises pour le jumelage des disciplines dans ces secteurs de formation et d'élaborer un guide de présentation des programmes. Ce document a été acheminé à toutes les universités⁴⁰.

2.1.3 La maîtrise d'oeuvre des programmes de formation à l'enseignement

Depuis 1993, le CAPFE a publié cinq rapports annuels dans lesquels il est fait état des activités du Comité pour l'année écoulée, de réflexions sur des thèmes ponctuels et des activités prévues pour l'année à venir. Dans son *Rapport annuel 1997-1998*, publié en octobre 1998, le CAPFE consacre la partie thématique du document à « la délicate question de la maîtrise d'oeuvre de la

³⁹ Les trois derniers paragraphes sont extraits du site web du CAPFE : <http://www.capfe.gouv.qc.ca/>. On peut aussi consulter les extraits de la Loi sur l'instruction publique qui concernent le CAPFE à l'annexe A du *Rapport annuel 1997-1998* ou sur le site web dont l'adresse figure à la note précédente.

⁴⁰ CAPFE, *Rapport annuel 1996-1997, 1997*, p. 5.

formation à l'enseignement »⁴¹. Quatre ans après l'implantation des premiers programmes refondus de baccalauréat en enseignement au secondaire (septembre 1994) et quelques mois après la diplomation d'une première cohorte d'étudiants (avril 1998), le CAPFE dresse un bilan plutôt sévère de la situation :

Actuellement, force est de constater qu'il y a de sérieux problèmes de maîtrise d'oeuvre dans la formation des enseignants et des enseignantes au Québec, même dans les cas où on la dit exercée directement par les sciences de l'éducation, et ce, malgré tous les efforts de dialogue et de négociation entrepris depuis le début des années 90⁴².

Les universitaires eux-mêmes reconnaissent volontiers que tout n'est pas réglé sur ce plan. La nouvelle formation à l'enseignement implique un processus où tous les éléments (formation pratique, formation dans les disciplines, formation didactique) sont intégrés par la voie d'une maîtrise d'oeuvre exerçant un leadership à l'intérieur de l'université. On doit aussi reconnaître que la réduction de plusieurs programmes de formation à l'enseignement secondaire à un programme unique n'a pas été facile en raison de l'ampleur et de la rapidité des changements. Malgré quelques réticences de la part de certains professeurs disciplinaires dans les premiers stades de la réforme, la maîtrise d'oeuvre semble maintenant acceptée par tous. Une consolidation du partenariat avec les professeurs disciplinaires reste cependant à faire.

Notons d'emblée que le rôle de maître d'oeuvre dans les programmes de formation à l'enseignement comporte des différences notables selon qu'il s'agit du préscolaire-primaire (BEPP), du secondaire (BES), des programmes de spécialité — qui concernent à la fois le primaire et le secondaire — et de la formation pratique. Dans la plupart des établissements, c'est dans les programmes de baccalauréat en enseignement secondaire que le problème des relations entre les unités administratives du secteur de l'éducation et les départements disciplinaires se pose de la manière la plus aiguë. Cette situation est en grande partie causée par le fait que le nombre des départements disciplinaires — et même de facultés — concernés est très élevé : plusieurs départements de sciences naturelles, de sciences humaines et/ou sociales, facultés de théologie ou de sciences religieuses, etc. Dans la mesure où les différents programmes dits de spécialités relèvent, dans plusieurs cas, entièrement des départements disciplinaires concernés, l'exercice de la maîtrise par les unités administratives du secteur de l'éducation — particulièrement dans certaines constituantes de l'Université du Québec dont l'UQAM — se présente moins sous l'aspect de la coordination que sous celui de la participation du secteur de l'éducation à l'élaboration et à la gestion des programmes. Les sections thématiques qui suivent font état des particularités institutionnelles en présentant les nombreuses nuances caractérisant la complexité du contexte propre à chacun des établissements.

Prééminence des départements et facultés d'éducation

À l'Université Laval, le programme de BEPP est sous la responsabilité de la Faculté des sciences de l'éducation (FSÉ), qui offre tous les cours obligatoires à l'exception de deux cours de mathématiques et d'un cours d'art. Au BES, comme la formation dans les disciplines est essentiellement confiée à d'autres facultés, notamment en Lettres (français, histoire et géographie) et en Sciences et génie (mathématiques, biologie, chimie, physique et informatique), et qu'elle équivaut à environ la moitié des activités de formation, il va de soi que le rôle de

⁴¹ Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), *Rapport annuel 1997-1998*, 1998, p. 10.

⁴² CAPFE, *Rapport annuel 1997-1998*, 1998, p. 12.

maître d'oeuvre permet à la FSÉ, en particulier comme responsable de la formation pratique, de mieux faire valoir son point de vue dans les débats sur les orientations et les pratiques de la formation à l'enseignement secondaire. Le rôle de maître d'oeuvre de la Faculté des sciences de l'éducation reste problématique dans trois des quatre baccalauréats en enseignement des spécialités qui concernent à la fois le préscolaire-primaire et le secondaire. S'il est plus nettement reconnu dans le domaine de la formation pratique où la FSÉ coordonne l'ensemble des relations avec le Réseau des écoles associées, ce rôle se confronte toujours aux orientations qui ont prévalu pour les domaines dits de spécialité dans la réforme mise en œuvre ces dernières années. En retenant, pour ces domaines, des orientations qui visent aussi bien le préscolaire-primaire que le secondaire, la réforme a fait en sorte que les enseignants de ces domaines qui se destinent au secondaire doivent être considérés comme des *spécialistes* d'une seule discipline alors qu'ils ne sont en réalité pas davantage spécialistes que les autres et que ceux-ci sont formés pour enseigner au moins deux matières.

À l'Université McGill, la maîtrise d'oeuvre de la formation à l'enseignement réside entièrement dans la Faculté des sciences de l'éducation. On définit cette maîtrise d'oeuvre de la façon suivante. La Faculté des sciences de l'éducation définit ses critères d'admission et les transmet au *Admissions and Registrar's Office* pour leur application dans le traitement des dossiers. Une seule exception est faite dans le cas de la formation des enseignants en musique dont l'admission est une responsabilité conjointe. La Faculté assure l'orientation des étudiants admis aux programmes de formation (choix des cours) et elle en évalue le cheminement. Elle dispense tous les cours de type professionnel requis dans la formation (système scolaire, psycho-éducation, philosophie de l'éducation, didactique, séminaires professionnels, cours complémentaires). Les cours disciplinaires sont dispensés par les facultés dites disciplinaires. La Faculté assume une large part de responsabilité dans la formation pratique (placement, encadrement, évaluation) en partenariat avec les milieux scolaires. Enfin, c'est la Faculté des sciences de l'éducation qui recommande les étudiants au ministère de l'Éducation à des fins de certification. Les programmes de baccalauréats *of Education General Secondary Two-Subject Option Program* (« BES »), *of Education in Kindergarten and Elementary Education*, *of Education in Kindergarten Education - Jewish Option* (BEPP), *of Education Major in Physical Education* (éducation physique), *of Education in Teaching French as a second language* (français langue seconde), et, enfin, *of Education in Teaching English as a second language* (anglais langue seconde), répondent en tous points aux critères de maîtrise d'oeuvre énumérés ci-dessus. Il en est de même pour les baccalauréats conjoints offerts en sciences : (*Concurrent Bachelor of Science [Major in Two Subjects for Teachers]* et *Bachelor of Education [General Secondary Two-Subject Option Program]*). Pour ces diplômes conjoints — de même que pour les diplômes en musique, dont il sera question à la section suivante — des critères additionnels ont été retenus : 1) les étudiants sont admis simultanément aux deux programmes; 2) ceux-ci sont complétés en même temps et donnent droit à une double diplomation. Ce cheminement particulier assure une intégration continue des cours disciplinaires et des cours professionnels.

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal assure la maîtrise d'oeuvre des cinq programmes de formation à l'enseignement que dispense l'établissement, soit le B.Ed. éducation préscolaire et enseignement primaire, le B.Ed. enseignement secondaire, le B.Ed. orthopédagogie, le B.Ed. éducation physique et santé et le B.Ed. français langue seconde. La Faculté des sciences de l'éducation assume la maîtrise d'oeuvre du B.Ed. éducation physique et santé depuis sa mise en œuvre en septembre 1998. Pour ce faire, l'Université de Montréal a dû procéder à un redéploiement de ressources en faveur de la Faculté des sciences de l'éducation au détriment du nouveau département de Kinésiologie (anciennement Éducation physique). Pour tous ces programmes, la Faculté des sciences de l'éducation est responsable de l'admission et du cheminement des étudiants, de la conception et de la gestion des programmes et de la

recommandation de la délivrance des diplômes. Elle assure tous les cours reliés à l'éducation incluant les cours de didactique et la formation pratique alors que la Faculté des arts, la Faculté de théologie et le département de Kinésiologie dispensent les cours disciplinaires.

Mécanismes de concertation et exemples de collaboration

À l'Université McGill, les demandes d'admission aux baccalauréats conjoints en musique sont acheminées à un comité d'admission de la Faculté de musique, comité formé de membres de la Faculté de musique et d'un représentant de la Faculté des sciences de l'éducation. Les demandes d'admission des titulaires d'un *Bachelor in Music* désireux de s'inscrire au *Bachelor of Education in Music* sont évaluées par un comité d'admission composé d'un membre de la section « *Music Education* » de la Faculté de musique et d'un membre de la Faculté des sciences de l'éducation. Le partenariat entre les deux Facultés est motivé par le souci de sélection des meilleurs candidats possible pour l'enseignement musical. Il est perçu par la Faculté des sciences de l'éducation comme un enrichissement de la qualité du programme offert en éducation.

À l'Université de Montréal, la maîtrise d'œuvre de l'ensemble des programmes de formation à l'enseignement a été confiée à la Faculté des sciences de l'éducation. Pour le programme de formation à l'enseignement secondaire, la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) a établi un partenariat avec la Faculté des arts et des sciences (FAS) et la Faculté de théologie pour la formation disciplinaire en français, anglais, espagnol (allemand), mathématiques, biologie, physique, chimie, informatique, histoire-géographie, morale et religion catholique. Un protocole a été signé avec la Faculté des arts et des sciences qui explicite le partage des responsabilités entre les deux facultés. Un comité conjoint interfacultaire en assure la coordination. La concertation entre la FSE et la FAS sur le plan académique se fait via des comités conjoints disciplinaires qui comprennent un représentant de la discipline qui dispense les cours, d'un didacticien et d'un représentant des vice-décanats aux études de chacune des facultés. Ces comités sont présidés par le responsable pédagogique du baccalauréat en enseignement secondaire. Fait à noter, la Faculté des sciences de l'éducation participe à l'élaboration des profils disciplinaires de ses programmes de formation à l'enseignement. C'est le Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation qui, en dernière instance, adopte ces profils.

À l'Université de Sherbrooke, la maîtrise d'œuvre des programmes de baccalauréat en enseignement au secondaire est assumée par la Faculté d'éducation. Un comité de programme est constitué et présidé par le responsable du programme du BES. Ce dernier est rattaché au département de pédagogie de la Faculté d'éducation. Le comité de programme est composé de 14 à 15 membres, nommés par le doyen de la Faculté d'éducation, après consultation auprès des facultés partenaires. Le comité de programme comprend les programmes du BES et baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS). Pour chaque membre du Comité, le mandat est d'un minimum de deux ans, et est renouvelable. La répartition de la représentation est la suivante :

- la responsable ou le responsable du BES et du BEALS;
- un professeur oeuvrant dans le BEALS;
- un professeur de chaque faculté partenaire (Faculté des lettres et sciences humaines, Faculté des sciences);
- deux professeurs du département de pédagogie;
- un chargé de cours au BES;
- une personne représentant le personnel enseignant (milieu scolaire);
- une personne représentant le personnel de direction (milieu scolaire);

- un étudiant du BEALS
- quatre étudiants du BES, deux par faculté disciplinaire et de cheminement différent;
- un professeur du BEPP lorsque le Comité traite de questions reliées aux activités du préscolaire et du primaire.

Le comité de programme invite chaque faculté partenaire à se doter d'une instance responsable d'assurer la coordination avec la Faculté d'éducation. Cette instance comporte nécessairement une personne répondante devant siéger au Comité de programme du BES et du BEALS. Il est du ressort de chaque faculté partenaire de déterminer si cette instance se résume à cette seule personne ou se traduit également par un « comité-conseil » local, regroupant d'autres personnes (par exemple, professeurs impliqués dans la formation au BES ou au BEALS, chargés de cours, étudiants, représentants du milieu, etc.). Le répondant facultaire assure l'encadrement des programmes dans son champ et la liaison entre les deux facultés. Cette personne reçoit et transmet l'information sur le BES et le BEALS.

Dans le cas du programme de baccalauréat d'enseignement en éducation physique et à la santé offert à l'Université de Sherbrooke, la maîtrise d'oeuvre a été déléguée par la Faculté d'éducation à la Faculté d'éducation physique et sportive. Il faut comprendre ici que l'éducation physique relève d'une faculté et non pas, comme c'est le cas des autres universités, d'un département. La délégation de la maîtrise d'oeuvre est conditionnelle à l'obligation pour la Faculté d'éducation physique et sportive d'informer la Faculté d'éducation de tous les changements qui pourraient être apportés au programme de baccalauréat d'enseignement en éducation physique et sportive.

À l'UQAM, sur le plan de la coordination des programmes dits de spécialités, le Comité des programmes de formation à l'enseignement du Secteur de l'éducation compte des représentants du Secteur des arts et le Conseil académique du Secteur de l'éducation, des représentants du Département de linguistique et de didactique des langues (Faculté des sciences humaines). Les programmes de formation des maîtres en enseignement des langues secondes relèvent de ce département. Sur la question complexe de la coordination du placement des étudiantes en stages de formation pratique, le Département de linguistique et de didactique des langues a récemment donné son accord pour que le placement en stages pour les langues secondes soit placé sous la responsabilité du Bureau de la formation pratique du secteur de l'éducation. En général, la situation actuelle du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) en est une de transition et d'exploration de modes de collaboration, en particulier en ce qui concerne la formation pratique dans ses aspects liés au placement en stage et à la formation des maîtres associés. La réforme administrative récemment accomplie à l'UQAM (réorganisation des secteurs et création de facultés et d'écoles) devrait créer des conditions favorables à la résorption de certaines difficultés liées à la maîtrise d'oeuvre, notamment par l'action du responsable du Bureau de la formation pratique et du doyen du Secteur de l'éducation, qui seront les porte-parole institutionnels pour l'ensemble des programmes de formation à l'enseignement auprès des milieux scolaires.

La maîtrise d'oeuvre n'a posé de vrais problèmes à l'UQAM — comme ailleurs — que pour le BES et la formation pratique, compte tenu des exigences de concertation très élevées de ces deux entreprises qui, au départ, ont fait l'objet de contentieux. Le fait que l'UQAM n'ait pas eu à développer de cours de didactique dans les départements disciplinaires (il y en avait déjà), ni à se convaincre de la nécessité de développer des cours disciplinaires pour les enseignants (de nombreux cours disciplinaires du BES sont réservés à ce programme), peut être considéré comme un avantage ayant facilité l'implantation des nouveaux programmes.

La maîtrise d'oeuvre des programmes en éducation à l'UQAR relève exclusivement du Département des sciences de l'éducation, auquel les didacticiens sont rattachés, et les décisions

sont prises par les divers conseils de modules et le comité de programmes concernés. Les étudiants en enseignement secondaire sont rattachés au module d'enseignement secondaire et, tout en poursuivant leurs activités disciplinaires dans les départements concernés, relèvent du directeur du module en éducation. Les programmes sont composés par le module d'enseignement secondaire en collaboration avec les modules des autres disciplines pour ce qui concerne les cours disciplinaires. Ce mode de fonctionnement semble convenir à l'ensemble des parties, sauf peut-être pour l'enseignement secondaire, où les situations deviennent facilement conflictuelles. Cela dit, il faut noter que la maîtrise d'oeuvre n'est jamais contestée au point de remettre en question son mode de fonctionnement actuel.

La situation qui prévaut à l'UQTR est assez comparable à ce que l'on retrouve à l'UQAM, dans la mesure où l'enseignement des spécialités (arts, langues secondes, musique) relève des départements et modules concernés. À l'UQTR, la maîtrise d'oeuvre des programmes de formation à l'enseignement relève au premier chef des directions de modules concernées et ce, sous la coordination ultime du Décanat des études de premier cycle. Pour assurer la cohérence des diverses interventions (disciplinaires et didactiques), particulièrement au niveau du programme de baccalauréat en enseignement secondaire (BES), le Décanat a mis en place des comités de coordination interdépartementaux. Quant à l'éducation physique, elle s'enseigne à l'UQAM au Département de kinanthropologie, lequel fait partie intégrante du Secteur de l'éducation, et à l'UQTR au Département des sciences de l'activité physique, qui constitue un département disciplinaire au même titre que les autres.

Pour des raisons historiques, la maîtrise d'oeuvre des programmes de formation à l'enseignement à l'Université Concordia est répartie dans trois départements autonomes : Sciences de l'éducation; Centre de didactique de l'anglais langue seconde (tous les deux dans la Faculté des arts et des sciences); et Enseignement de l'art (dans la Faculté des beaux arts). Le département des Sciences de l'Éducation forme des enseignants pour les secteurs préscolaire/primaire et adultes. Il offre ses cours sur les principes de l'éducation aux étudiants des deux autres départements. Au-delà de ce partage de cours, chaque département est autonome en ce qui a trait à l'élaboration, la mise en oeuvre, et l'évaluation de leurs programmes. Les trois départements s'échangent néanmoins des renseignements et envoient des représentants siéger au Comité de la formation des maîtres de l'Université.

À l'École des hautes études en éducation de l'Université Bishop's, la réforme a provoqué la création de programmes de premier cycle entièrement nouveaux, puisque l'École n'offrait auparavant aucun programme de premier cycle. Il aura fallu de nombreux efforts et quelques années de dialogue pour, d'une part, faire comprendre aux membres du corps professoral des autres facultés la nature des changements dans la formation des professionnels de l'enseignement et, d'autre part, leur faire accepter que la maîtrise d'oeuvre doive être exercée par l'École. Le dialogue a été beaucoup plus facile avec certaines facultés que d'autres, notamment la faculté des sciences, avec laquelle la collaboration est continue et constructive.

Adaptation des contenus de cours et conflits d'horaires

L'Université Laval, comme plusieurs autres, a mis sur pied des cours disciplinaires spécialement conçus pour les candidats et les candidates à l'enseignement. Or, en raison de contraintes liées principalement aux restrictions budgétaires, certains de ces cours ont été remis en question. Tous les interlocuteurs s'entendent pourtant pour dire que certains cours disciplinaires ne répondent pas forcément aux besoins du futur enseignant de la discipline. Une situation similaire prévaut à l'Université de Montréal : des insatisfactions se sont parfois manifestées à l'égard des contenus

de cours ou à l'égard des enseignants, mais ce sont aussi des difficultés qui se retrouvent parfois dans les cours de la Faculté des sciences de l'éducation. L'association étudiante est fréquemment consultée et les revendications exprimées sont soumises aux comités conjoints. Sur le plan de l'harmonisation des horaires de cours, des difficultés sont survenues en raison des périodes de stages ainsi qu'avec les cours de la Faculté des sciences de l'éducation. Pour trouver des solutions à ces problèmes, il a fallu recourir à diverses stratégies dont certaines furent partiellement dictées par les effets des compressions financières subies par l'université.

À l'UQAH, où la maîtrise d'oeuvre est entièrement assumée par le Module d'éducation, on signale que les étudiants des baccalauréats en enseignement constatent que leurs confrères et consoeurs disciplinaires des cours d'informatique sont mieux préparés pour assimiler la matière des cours qu'ils/elles ne le sont. Ils éprouvent aussi certains problèmes liés aux conflits d'horaires entre cours en éducation et cours disciplinaires. À l'UQAC, la gestion des programmes d'enseignement au secondaire bénéficie d'une excellente collaboration de la part des responsables disciplinaires. Les horaires de cours, par exemple, sont élaborés en collégialité, dans le plus grand respect des contraintes et besoins de chacun. En ce qui a trait au contenu des cours disciplinaires, la situation est en transition : comme très peu de cours ont été créés spécialement pour répondre aux besoins, on s'est rendu compte, à l'usage, du besoin d'apporter certaines modifications aux contenus existants. Actuellement, au moins deux équipes professorales de disciplines différentes travaillent à la conception de quelques cours destinés aux étudiants en enseignement qui seront offerts dans chacune des concentrations existantes (mineures et majeures). De plus en plus de professeurs disciplinaires reconnaissent la pertinence de tenir compte des étudiants en enseignement, particulièrement lorsque ces derniers sont majoritaires dans les groupes-cours, comme c'est déjà le cas.

2.2 La situation des programmes conduisant à un permis ou un brevet d'enseignement

L'organisation des programmes actuels de formation des maîtres prévoit une formation pour l'éducation au préscolaire et l'enseignement au primaire, une autre pour l'enseignement secondaire, une troisième regroupant les deux ordres, en adaptation scolaire, et une quatrième pour les spécialités qui touche aussi les deux ordres scolaires. En plus de ces quatre catégories de programmes, cette section fait le point sur la situation des programmes en enseignement professionnel au secondaire et au collégial, et en andragogie. En dernier lieu, il est question des programmes de formation à l'enseignement en milieux amérindien et inuit.

2.2.1 Éducation au préscolaire et enseignement au primaire

Offre de programmes et inscriptions

Les programmes de baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement au primaire (BEPP) comptaient à l'automne 1997 un peu plus de 5 000 étudiants inégalement répartis dans toutes les universités du Québec, ce qui représente tout près de 30 % des inscriptions totales dans les

programmes conduisant à un brevet d'enseignement. La très grande majorité (86,8 %) de ces étudiants étaient inscrits en formation initiale à temps plein (Annexe D, tableau D.3)⁴³.

La figure 2.1 présente la répartition en pourcentage de l'effectif étudiant dans chacune des universités à l'automne 1997. L'UQAM compte l'effectif le plus important avec 20 % du total et l'ensemble du réseau de l'Université du Québec, UQAM comprise, réunit exactement 50 % de l'effectif total. On retrouve 44 % de l'effectif dans les quatre universités montréalaises et 17 % à l'Université Laval, deuxième en importance dans ce champ de formation après l'UQAM. Du côté anglophone, l'Université McGill domine nettement avec 9 % de l'effectif total (73 % de la clientèle anglophone), soit près de trois fois plus d'étudiants que les universités Bishop's et Concordia réunies. Il faut cependant noter qu'à l'Université Bishop's le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire en était à sa première année d'implantation en 1997-1998. Le poids relatif de cet établissement augmentera donc sensiblement au cours des trois prochaines années; il pourrait théoriquement passer à 10,6 % du total de la clientèle anglophone si les contingents se maintiennent à leur niveau de l'automne 1998 (25 à Bishop's, 40 à Concordia et 170 à McGill), ce qui ne représenterait toutefois que 1,1 % du total québécois.

La figure 2.2 montre l'évolution des inscriptions totales dans tous les établissements entre 1985 et 1997. Après une croissance pratiquement ininterrompue entre 1985 et 1992, croissance de près de 42 %, on remarque une période de décroissance notable, partiellement attribuable au contingentement en vigueur depuis l'automne 1995. Entre 1992 et 1997, la baisse s'établit à 19,5 %, comparativement à 14,6 % pour l'ensemble des programmes de premier cycle dans toutes les universités du Québec.

Depuis septembre 1995, date d'entrée en vigueur de la réforme pour ces programmes, un contingentement négocié entre le MEQ et les universités s'applique dans tous les établissements. Pour la totalité des établissements, le contingent à l'automne 1998 s'établissait à 1878 nouvelles inscriptions. Dans l'ensemble, les nouvelles inscriptions comblent pratiquement toutes les places disponibles (98,6%). Les autorités de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, où le taux s'établit pour ce programme à 74 %, sont d'avis que la capacité d'encadrement de la Faculté dans ce programme du baccalauréat est actuellement de 180 étudiants. La Faculté pourrait même envisager, dans un avenir plus ou moins rapproché, l'opportunité de céder le déficit de 64 places entre le contingent et les inscriptions à un établissement capable d'en prendre la charge (tableau 2.1).

⁴³ Seules McGill et l'UQAM offre un programme de baccalauréat de perfectionnement dans le domaine et l'UQAM est le seul établissement à accepter des nouveaux étudiants à la session d'hiver. De plus, 37,5 % de sa clientèle est inscrite à temps partiel; de ce nombre, une bonne partie s'est inscrite avant septembre 1995, dans les anciens programmes, et une autre partie est inscrite au baccalauréat de perfectionnement.

Figure 2.1. Distribution de l'effectif étudiant au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, automne 1997 (n= 5 122)

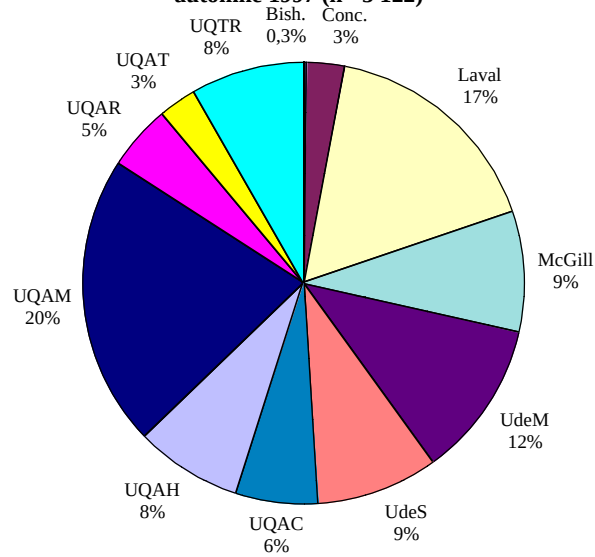
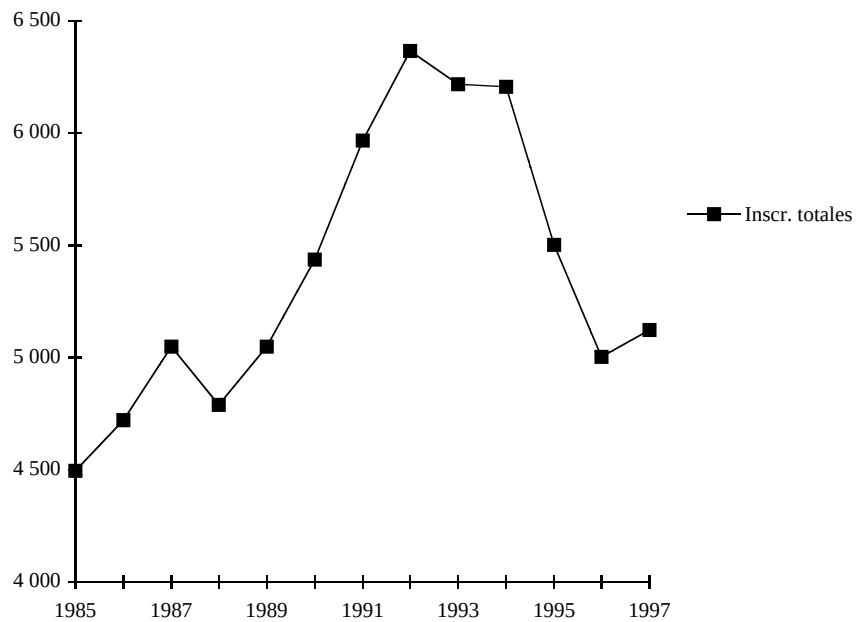


Figure 2.2. Évolution des inscriptions totales au bacc. en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, aut. 85 - aut. 97



Source : RECU (MEQ). Le tableau D.1 de l'annexe D présente les chiffres de façon détaillée et fournit les données sur l'évolution des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés.

Tableau 2.1

Sélection des candidats et contingentement dans les baccalauréats d'éducation au préscolaire et enseignement au primaire, automne 1998

	Sélection des candidats				% I/O	Contingement annuel (C)	% I/C
	Demandes d'admis. (D)	Offres (O)	% O/D	Nouvelles inscript. (I)			
Université Bishop's	20	15	75,0%	11	73,3%	25	44,0%
Université Concordia	102	29	28,4%	22	75,9%	40	55,0%
Université Laval	1 137	394	34,7%	285	72,3%	275	103,6%
Université McGill	535	226	42,2%	151	66,8%	170	88,8%
Université de Montréal	1 795	610	34,0%	203	33,3%	204	99,5%
Université de Sherbrooke	829	434	52,4%	180	41,5%	244	73,8%
Université du Québec	3 343	1 816	54,3%	999	55,0%	920	108,6%
UQAC	303	258	85,1%	141	54,7%	135	104,4%
UQAH	274	253	92,3%	151	59,7%	150	100,7%
UQAM	1 686	551	32,7%	312	56,6%	250	124,8%
UQAR	361	288	79,8%	176	61,1%	150	117,3%
UQAT	115	95	82,6%	70	73,7%	85	82,4%
UQTR	604	371	61,4%	149	40,2%	150	99,3%
Total	7 761	3 524	45,4%	1 851	52,5%	1 878	98,6%

Sources : CREPUQ et établissements universitaires.

Aperçu des particularités institutionnelles

L'Université **Bishop's** présente la particularité d'offrir une possibilité de double diplomation. La structure du programme de formation des maîtres en éducation au préscolaire et enseignement au primaire (B.A/B.Ed.) permet à l'étudiant de réfléchir davantage sur sa formation professionnelle. Inscrit dans un premier baccalauréat, l'étudiant est progressivement initié aux exigences de la profession enseignante par des cours et des stages pratiques. Au terme de son premier programme, qui est un baccalauréat ès arts en études de l'éducation (*Bachelor of Arts in Educational Studies*), l'étudiant qui le désire peut alors faire sa demande d'admission pour compléter la dernière année (42 crédits) du programme du B.Ed. Cette structure offre une plus grande flexibilité à l'étudiant et à l'École. L'étudiant se voyant refuser l'entrée au B.Ed. a néanmoins complété un premier programme. L'École est aussi en mesure de mieux gérer l'accès à la formation à l'enseignement en disposant d'une évaluation plus juste de la qualité des compétences acquises par l'étudiant.

Les programmes d'éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université **Concordia** sont très réputés et attirent des étudiants de partout au Canada; le *BA specialization in early childhood and elementary education* (B.A. avec spécialisation en éducation préscolaire et enseignement primaire, soit le nouveau programme de quatre ans approuvé par le MEQ), conduit à la certification des enseignants au primaire. Contingenté à 40 étudiants, ce programme en compte près de 150 au total. Il reçoit chaque année quelque 100 demandes d'admission.

À l'Université **Laval**, tous les stages de formation pratique du BEPP sont réalisés dans les écoles associées à l'établissement et supervisés par deux personnes : l'enseignant hôte (ou associé) et un chargé de formation pratique mandaté par l'Université. Le programme permet notamment d'acquérir la capacité de planifier des activités en tenant compte des facteurs et des conditions qui influencent l'apprentissage, et d'adapter l'enseignement à une grande diversité d'élèves.

Les programmes de formation à l'enseignement offerts par l'Université **McGill** visent à répondre à la nature particulière de l'enseignement en langue anglaise dans la région de Montréal. Cette

dernière est caractérisée par un grand nombre d'habitants bilingues et la présence d'immigrants nombreux, d'où l'importance accordée à la langue maternelle et au français langue seconde ainsi qu'à la sensibilisation aux réalités interculturelles. Deux programmes de baccalauréat entendent aussi répondre aux besoins en formation particuliers des Premières Nations et des Inuits (B.Ed. *for Certified Teachers*) ainsi que des écoles de la communauté juive (B.Ed. *Kindergarten and Elementary Education, Jewish Option*). Ces programmes prennent en compte l'importance des expériences pédagogiques dans les milieux scolaires tout au long de la formation, expériences qui sont le fruit d'un partenariat étroit entre les écoles et l'université. Ils visent, enfin, à faire comprendre aux enseignants débutants la complexité et la diversité de leurs rôles pour un travail efficace en collaboration avec d'autres professionnels scolaires et en liaison avec la communauté dans son ensemble.

À l'Université de **Montréal**, les exigences du BEPP en matière de connaissance du français et des mathématiques sont telles que des épreuves diagnostiques sont administrées après l'admission et que les étudiants et étudiantes dont les résultats sont trop faibles sont tenus de suivre des cours de mise à niveau. De plus, le programme comporte des cours de renforcement disciplinaire et de rapport au savoir pendant la première année d'études. La préparation à l'éducation préscolaire compte pour près d'une année et les stages suivis se font au préscolaire et au primaire et dans des milieux diversifiés. Le programme comprend également deux cours de trois crédits de formation à l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement et à l'apprentissage. D'autre part, il y a lieu d'ajouter ici une remarque de portée plus générale concernant un grand nombre d'établissements universitaires. Cette remarque porte sur le niveau de culture générale des étudiants des programmes de formation initiale en éducation au préscolaire et enseignement au primaire, niveau qui semble ne pas être partout à la hauteur des exigences des universités, particulièrement sur le plan de la culture générale scientifique et technique et, donc, de la préparation à l'enseignement des mathématiques au primaire.

Les orientations du BEPP de l'Université de **Sherbrooke** gravitent autour d'une conception du ou de la professionnelle de l'enseignement sous cinq facettes : un maître instruit, un technicien, un professionnel, un acteur social, une personne. Ces dimensions de la profession enseignante ont permis d'établir une thématique spécifique à chacune des quatre années de formation. La première année de formation privilégie le thème de l'enseignante ou l'enseignant comme personne en devenir personnel et professionnel; la deuxième année cible plus particulièrement le maître instruit, le technicien éclairé, le praticien réfléchi; la thématique de la troisième année fait intervenir le maître instruit, le praticien réfléchi, le praticien chercheur, l'acteur social; la quatrième année met en évidence le praticien chercheur, l'acteur social et la personne. Pour chacune des années de formation, un atelier d'intégration est animé par des professeurs, des superviseurs de stage et des enseignantes associées de manière à assurer le meilleur transfert entre la théorie et la pratique.

Les candidats au BEPP à l'**UQAC** ont tous accès à un programme court de formation à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) et plusieurs cours du programme intègrent les NTIC. L'Université est responsable de la formation des superviseurs de stage, des enseignants associés, des stagiaires et du personnel de direction scolaire dans quatre villes de la région qu'elle dessert : Chicoutimi, Alma, St-Félicien et Baie-Comeau.

À l'**UQAH**, un certain nombre de préoccupations dominantes déterminent l'articulation du BEPP et des autres programmes de formation des maîtres, dont les principaux objectifs sont 1) d'offrir aux étudiants une initiation graduelle à la profession; 2) d'inciter les étudiants à s'identifier

comme candidats à l'enseignement dès l'amorce de leur cheminement; et 3) d'articuler les programmes autour d'un partenariat étroit entre l'université et le milieu scolaire de façon à favoriser le rapprochement entre les deux cultures. Tout est donc mis en oeuvre pour éviter la simple juxtaposition des savoirs théoriques et des savoirs pratiques, et les plans de formation proposent un dosage qui favorise l'équilibre entre les deux sphères de savoirs d'une part, et, d'autre part, des retours réflexifs sur la formation théorique et les expériences vécues dans les cours et les stages pratiques.

À l'**UQAM**, l'encadrement des étudiants est l'objet d'une attention particulière qui se traduit au niveau du BEPP par le cheminement par cohortes en formation initiale. Toujours au BEPP de formation initiale, l'arrimage entre la formation et les conditions réelles d'exercice d'emploi est encouragé et soutenu par la pédagogie du projet en stage de troisième année. Au préscolaire-primaire, des enseignants associés sont intégrés à l'équipe enseignante, le programme est établi en partenariat avec le milieu scolaire et une attention particulière est accordée au préscolaire; le programme de perfectionnement est le seul à offrir aux détenteurs d'un permis d'enseignement dans une spécialité la possibilité de se réorienter vers l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire.

Le BEPP offert par l'**UQAR** se caractérise par une insistance particulière accordée à la formation pratique, surtout lors de la dernière année de formation des étudiants. Ces derniers sont alors impliqués à temps complet dans les milieux de stages et ils sont libérés de toute autre activité universitaire sur le campus. Le suivi des stages est assuré par une équipe de professeurs et de chargés de cours expérimentés qui ont acquis une certaine permanence dans ces tâches. Ce programme est dispensé à temps complet au Centre universitaire de la Rive-Sud (Lévis-UQAR) depuis la session d'automne 1998. Ce nouveau centre a accueilli environ 40 % de la nouvelle clientèle totale admise au programme à cette dernière session.

Le BEPP est le plus important des trois baccalauréats de formation à l'enseignement offerts à l'**UQAT**. Il est actuellement dispensé à temps plein à Rouyn-Noranda et à Val-d'Or. La grande spécificité du programme est qu'il offre aux étudiantes et étudiants la possibilité de faire un stage en France encadré par l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Reims et de recevoir des stagiaires de ce même institut. De plus, l'ensemble des stages, et tout particulièrement le stage de longue durée (stage IV), sont encadrés par une équipe de professeurs réguliers. Cela donne une teinte particulière à la formation pratique, à la fois pour les stagiaires, les professeurs associés et l'ensemble des partenaires du milieu scolaire. C'est là un des grands investissements que le module et le département ont jugé prioritaires. Chacun des stages de longue durée est, dans la mesure du possible, sous la responsabilité d'une équipe de professeurs réguliers.

À l'**UQTR**, le BEPP se caractérise par une première année conjuguant formation fondamentale et mise à l'épreuve du choix professionnel, et des années subséquentes où l'intégration des didactiques et des stages est majorée. En marge de l'introduction significative des NTIC au sein des activités de formation, les étudiants constituent, au fil des sessions, un « Dossier de cheminement professionnel » dans le cadre de cours dits d'intégration. La formation à la pratique professionnelle (stages), définie en concertation avec le milieu scolaire, fait l'objet d'une évaluation printanière annuelle qui commande, le cas échéant, son lot d'ajustements.

L'organisation des stages de formation pratique

Dans le champ de la formation en éducation au préscolaire et enseignement au primaire, l'un des problèmes les plus sérieux concerne l'organisation des stages de formation pratique. Si les relations avec les commissions scolaires, les écoles et les enseignants se sont grandement améliorées depuis 1995, il subsiste néanmoins des problèmes logistiques. Les deux établissements montréalais de langue française éprouvent des difficultés particulières à placer tous leurs stagiaires. À moins d'y trouver une solution à l'intérieur de délais relativement courts, ce problème ne pourra que s'aggraver à mesure que les cohortes de candidats aux baccalauréats de l'enseignement spécialisé au primaire et au secondaire entreprendront les 700 heures de stages prévus aux programmes réformés. Rappelons que la première cohorte est inscrite depuis septembre 1998.

À l'UQAM, on déplore la somme considérable d'énergie déployée pour trouver les places nécessaires, alors qu'à l'Université de Montréal, on constate que les nouveaux mécanismes de liaison école-université, où tout doit passer par le pallier de la commission scolaire, ont remplacé des mécanismes plus souples d'entente informelle avec les écoles elles-mêmes. La consolidation des réseaux d'écoles associées pourrait faciliter l'organisation des stages et, du même coup, stabiliser et renforcer le bassin de maîtres associés, dont le rôle est de plus en plus important⁴⁴. À cet égard, il est opportun de rappeler que l'Université Laval disposait déjà, avant 1995, d'un réseau d'écoles secondaires associées très développé qui a facilité l'implantation des nouveaux programmes en enseignement au secondaire; à l'Université de Montréal et à l'UQAM, la situation était largement comparable.

À l'Université Bishop's, le développement du Quebec Learning Consortium (QLC), en partenariat avec trois commissions scolaires, a permis de consolider formellement un réseau d'écoles associées pour la formation pratique initiale et la formation continue du personnel enseignant. À l'Université McGill, c'est un comité consultatif sur les relations avec les écoles, mis sur pied il y a longtemps, et le comité de gestion du baccalauréat en éducation (*B.Ed. Management Committee*) qui ont facilité la transition. À l'Université de Sherbrooke, on expérimente actuellement une formule innovatrice de « stage » de première année en milieu de garde scolaire. À l'Université de Montréal, il ne s'agit pas d'un stage proprement dit, puisqu'il n'est pas crédité et que les étudiants peuvent choisir ou non de faire partie de ce programme après leur première année de formation. Dans ces deux derniers cas, les étudiants aident les enfants à faire leurs devoirs, ce qui leur permet d'observer sur le terrain les stratégies d'apprentissage utilisées par les enfants. À l'Université de Sherbrooke, ces stages s'inscrivent dans le cadre de projets d'innovation pédagogique financés par le vice-rectorat à l'enseignement. Quant aux stages de quatrième année, certains établissements étudient la possibilité d'en programmer à l'étranger dans une démarche de sensibilisation des étudiants à l'interculturalité. Voilà donc deux exemples d'innovation dans la conception des formes que peuvent prendre la formation pratique. Cette question fait actuellement l'objet d'une intense réflexion dans les divers établissements.

Un autre problème lié aux stages est dû au fait que les retraites d'enseignants du primaire seront très nombreuses au cours des prochaines années. Cela signifie que les universités devront consacrer plus de ressources à la formation de jeunes maîtres associés qui seront chargés de la

⁴⁴ C'est d'ailleurs l'avis du MEQ, tel qu'exprimé dans le document portant sur les stages : « il est souhaitable, à moyen terme, que chaque établissement universitaire offrant des programmes de formation puisse se doter d'au moins une école associée, qui se consacre plus particulièrement à la recherche-action quotidienne portant sur la formation des enseignantes et des enseignants » (MEQ, *La formation à l'enseignement. Les stages*, Québec, 1994, p. 15).

supervision des stages et ce, dans un contexte où les pressions sur les ressources sont déjà considérables. À l'heure actuelle, le ratio stagiaire/enseignant est encore raisonnable, mais on prévoit qu'il pourrait bientôt atteindre un pour deux dans certaines écoles. Un tel ratio serait très difficile à soutenir à moyen terme. Bien que les commissions scolaires et les écoles accueillent traditionnellement des stagiaires en formation pratique, il ne faut pas oublier que ni ces établissements ni les enseignants n'ont, au Québec, l'obligation légale d'accepter les stagiaires et la supervision de stage, contrairement à ce qui prévaut, par exemple, dans certains pays d'Europe⁴⁵.

D'autre part, il est important de noter que les universités sont conscientes des problèmes à venir et cherchent activement des solutions. Toutefois, l'inquiétude persiste. Dans quelques années, elles ne seront peut-être plus en mesure d'assurer à chaque candidat à la profession d'enseignant les 700 heures de stage requises. Les établissements auraient peut-être intérêt à établir une politique commune sur ce problème, qui risque de s'aggraver à mesure que tous les établissements atteindront leurs contingents et que s'ajouteront les stagiaires des programmes refondus de l'enseignement spécialisé au primaire et au secondaire. Il n'est pas impensable que les établissements puissent agir de concert afin de rendre public, à la fin de chaque année universitaire, le nombre global des stages qui n'ont pu être effectués faute de places disponibles dans les écoles.

2.2.2 Enseignement au secondaire

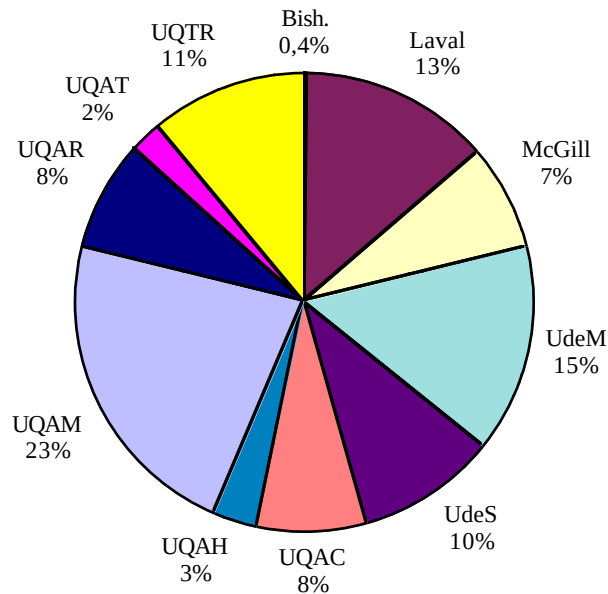
Offre de programmes et inscriptions

La majorité des programmes révisés de formation à l'enseignement secondaire sont en place depuis l'automne 1994. Une première cohorte d'étudiants a donc terminé le programme en avril 1998. À l'exception de l'Université Concordia, tous les établissements universitaires québécois à vocation générale offrent le baccalauréat en enseignement au secondaire (BES). L'Université Concordia est néanmoins présente en enseignement secondaire via ses deux baccalauréats dits de spécialité : *Teaching English as a Second Language* et *Art Education*.

À l'automne 1997, l'ensemble des programmes de baccalauréat en enseignement au secondaire au Québec compte quelque 4 200 étudiants, soit le quart des inscriptions totales dans les programmes conduisant à un brevet d'enseignement. La distribution des étudiants selon les établissements (figure 2.3) montre que l'UQAM accueille la plus forte proportion des effectifs, suivie par l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université de Sherbrooke. L'ensemble du réseau de l'Université du Québec réunit 55 % de l'effectif total.

⁴⁵ Dans la *Loi sur l'instruction publique* du Québec, seul l'article 261.1 fait référence à la question des stages. Le voici en entier : *La commission scolaire peut conclure une entente avec tout établissement d'enseignement de niveau universitaire sur la formation des futurs enseignants et l'accompagnement des stagiaires ou des enseignants en début de carrière.* Cet article ne définit donc pas une obligation de la part des commissions scolaires, mais plutôt un de leurs pouvoirs.

Figure 2.3. Distribution de l'effectif étudiant au baccalauréat en enseignement au secondaire, automne 1997 (n=4 241)



Source : RECU (MEQ). Le tableau D.2 de l'annexe D présente les chiffres de façon détaillée et fournit les données sur l'évolution des nouvelles inscriptions. Les données portent exclusivement sur le nouveau baccalauréat (4 ans) offert depuis l'automne 1994 dans la plupart des établissements.

Le contingentement

Depuis la mise en place des programmes révisés, un contingentement est négocié entre le MEQ et les universités. À l'automne 1998, ce contingentement pour l'ensemble des établissements s'établissait à 1710 places. Les données globales sur les nouvelles inscriptions indiquent que ce contingent est atteint dans une proportion de 78,4 % (tableau 2.2). Quelques établissements, en l'occurrence les universités Laval, de Montréal et de Sherbrooke, comblent la totalité des places disponibles.

Le principal problème quant aux nouvelles inscriptions ne se situe pas tant au niveau du contingent national que de la répartition des contingents entre les disciplines. Le constat est partagé par tous les établissements : il y a une pénurie de candidats pour l'enseignement des mathématiques et des sciences pures. En sciences humaines, on observe tout simplement la tendance inverse. Comme l'indiquent les chiffres du tableau 2.3, les mathématiques et les sciences pures comptent respectivement pour 15,7 % et 11,4 % des demandes d'admissions comparativement à 29,7 % en sciences humaines. L'écart au niveau des nouvelles inscriptions est certes moins marqué, mais demeure néanmoins préoccupant. Au tableau 2.4, on peut également observer que le surplus de candidats pour l'enseignement des sciences humaines force les établissements à effectuer une sélection plus serrée des étudiants. À peine 42,8 % des candidats en sciences humaines sont acceptés comparativement à 72,2 % en mathématiques. Toutefois, l'offre plus élevée en mathématiques ne se traduit pas par une proportion aussi importante de nouvelles inscriptions.

Tableau 2.2**Sélection des candidats et contingentement dans les baccalauréats d'enseignement au secondaire, automne 1998**

	Sélection des candidats				Continentement annuel (C)	% I/C	
	Demandes d'admis. (D)	Offres (O)	% O/D	Nouvelles inscript. (I)			% I/O
Université Bishop's	44	30	68,2%	18	60,0%	35	51,4%
Université Laval	823	364	44,2%	201	55,2%	200 ¹	100,5%
Université McGill	258	126	48,8%	72	57,1%	130	55,4%
Université de Montréal	1 977	610	30,9%	188	30,8%	180	104,4%
Université de Sherbrooke	641	504	78,6%	158	31,3%	150	105,3%
Université du Québec	2 200	1 626	73,9%	704	43,3%	1 015	69,4%
UQAC	217	201	92,6%	104	51,7%	120	86,7%
UQAH	96	90	93,8%	48	53,3%	100	48,0%
UQAM	1 367	895	65,5%	340	38,0%	480	70,8%
UQAR	140	111	79,3%	66	59,5%	110	60,0%
UQAT	43	41	95,3%	30	73,2%	80	37,5%
UQTR	337	288	85,5%	116	40,3%	125	92,8%
Total	5 943	3 260	54,9%	1 341	41,1%	1 710	78,4%

Sources : CREPUQ et établissements universitaires.

¹ En 1998, le contingentement global du programme fixé par l'établissement était de 200. Le contingentement de 330 attribué par le MEQ reste à atteindre éventuellement.**Tableau 2.3****Distribution des demandes d'admissions, des offres et des nouvelles inscriptions selon les grands secteurs de concentration du baccalauréat d'enseignement au secondaire, automne 1998**

	Demandes d'admis.	%	Offre	%	Nouvelles inscript.	%
Formation de la personne	203	3,4%	121	3,7%	48	3,6%
Français, anglais, autres langues	2 347	39,8%	1 264	39,1%	549	41,4%
Sciences humaines	1 751	29,7%	749	23,2%	302	22,8%
Mathématiques	924	15,7%	667	20,7%	282	21,3%
Sciences pures	674	11,4%	429	13,3%	145	10,9%
Total¹	5 899	100,0%	3 230	100,0%	1 326	100,0%

Source : CREPUQ.

¹ Le total ne peut être identique à celui du tableau 2.2, car les données de l'Université Bishop's ne sont pas disponibles selon les concentrations.

Dans son *Rapport annuel 1997-1998*, le CAPFE tente d'expliquer pourquoi les options scientifiques menant au baccalauréat de formation à l'enseignement secondaire attirent moins de candidats :

Le fait que les futurs candidats ou candidates à l'enseignement secondaire sont si peu attirés par ces profils de formation est peut-être dû en partie à l'attitude des professeurs qui y donnent les cours ou au peu de soutien apporté par les sciences de l'éducation à ceux et celles qui s'y inscrivent. Le mythe entourant cette formation, souvent présentée comme extrêmement exigeante par les personnes mêmes qui la donnent, contribue peut-être aussi à la baisse des effectifs, en ce sens qu'elle est perçue, par des candidates ou des candidats potentiels, comme réservée uniquement à une petite élite dont on ne fait pas partie⁴⁶.

⁴⁶ CAPFE, *Rapport annuel 1997-1998*, p. 14

Quelles que soient les raisons, des mesures s'imposent afin de corriger la situation. Si la tendance se maintient, il apparaît clairement que le nombre de diplômés en mathématiques et en sciences dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire sera insuffisant pour combler les postes qui deviendront vacants au cours des prochaines années.

Aperçu des particularités institutionnelles

L'École des hautes études en éducation de l'Université **Bishop's** reçoit de l'extérieur du Québec une proportion importante de ses étudiants (40 %). Ces derniers viennent de l'Ontario, des provinces Atlantiques et d'ailleurs. Une des particularités du BES de Bishop's est qu'il prépare le futur enseignant pour l'enseignement de deux disciplines tout en lui permettant de choisir d'autres cours dans un ensemble de disciplines, ce qui favorise le développement d'une plus grande ouverture sur le monde et la connaissance. Bien que le programme du BES ne prescrive pas de champs d'études particuliers, les champs suivants semblent obtenir la faveur des étudiants : mathématiques et sciences, langues et sciences humaines, langues et arts. À l'intérieur de ces champs, il y a une variété de profils possibles. Cependant, jusqu'à présent, les inscriptions dans les différentes disciplines indiquent une combinaison davantage axée sur les langues et les sciences humaines. Compte tenu que le contingentement n'a pas encore été atteint, l'École n'a pas eu à limiter l'accès à ce champ d'études. Comme pour le programme de baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement au primaire, le BES de l'Université Bishop's offre la possibilité d'une double diplomation⁴⁷.

À l'automne 1997, le BES offert à l'Université **Laval** comprenait trois champs d'études dans lesquels se répartissaient les 19 voies de formation du programme. Pour donner suite à l'*Énoncé de politique éducative* du MEQ, certaines de ces voies sont en suspension d'admission depuis l'automne 1998, ce qui a entraîné le réaménagement des voies de formation qui étaient auparavant dans le champ Formation de la personne. Le programme compte maintenant deux champs (français-sciences humaines, mathématiques-sciences de la nature) dans lesquels on retrouve 13 voies (tableau 2.4). En 1998, le contingentement fixé par l'établissement était de 200, soit 120 en français-sciences humaines et 80 en mathématiques-sciences de la nature. Le contingentement global du programme a été atteint, mais non celui du champ en mathématiques-sciences de la nature. Pour atteindre le contingentement global, il a donc été nécessaire d'accroître le nombre d'étudiants prévus en français-sciences humaines. Dans chaque champ, y compris les voies interchamps, le programme propose des cours dits « de socle » qui s'adressent à l'ensemble des étudiants. Ces cours relèvent des disciplines et ont pour principale fonction de contribuer à l'élargissement de la formation disciplinaire et au développement de la culture des étudiants dans les matières de leur champ d'études. L'encadrement des étudiants au niveau des stages implique non seulement des professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation mais aussi des chargés de formation pratique, des membres du personnel de la direction des écoles ainsi que des enseignants du secondaire. De plus, la formation psychopédagogique et didactique est intégrée à la formation disciplinaire et à la formation pratique.

⁴⁷ Pour plus de détails sur la double diplomation offerte à l'Université Bishop's, on peut se référer à la section précédente (2.2.1).

Tableau 2.4

Sélection des candidats dans les baccalauréats d'enseignement au secondaire selon les concentrations¹, automne 1998

	Sélection des candidats				
	Demandes d'admis. (D)	Offres (O)	% O/D	Nouvelles inscript. (I)	% I/O
1. Formation de la personne					
Université McGill					
Éducation morale et religieuse (+ Sc. humaines)	8	3	37,5%	2	66,7%
Études religieuses (+ Sc. humaines)	11	9	81,8%	5	55,6%
Université de Montréal					
Éducation morale et religieuse (+ autre discipline)	101	49	48,5%	13	26,5%
UQAC					
Enseignement religieux ²	5	4	80,0%	3	75,0%
UQAM					
Formation religieuse et morale	78	56	71,8%	25	44,6%
Sous-Total	203	121	59,6%	48	39,7%
2. Français, anglais, autres langues					
Université Laval					
Français - Enseignement moral	52	24	46,2%	16	66,7%
Français - Géographie	99	34	34,3%	15	44,1%
Français - Histoire	211	67	31,8%	43	64,2%
Français - Mathématiques	55	35	63,6%	14	40,0%
Université McGill					
Anglais (+ Sc. humaines, Form. pers. ou Éduc. phys.)	111	57	51,4%	36	63,2%
Université de Montréal					
Anglais (+ autre discipline)	187	49	26,2%	9	18,4%
Espagnol (+ autre discipline)	53	16	30,2%	6	37,5%
Français (+ autre discipline)	472	146	30,9%	42	28,8%
Université de Sherbrooke					
Français - histoire	171	104	60,8%	24	23,1%
Français - géographie	104	96	92,3%	32	33,3%
UQAC					
Français ³	91	84	92,3%	45	53,6%
UQAH					
Français - Histoire/ Français - Ens. moral/ Français - Ens. religieux	48	45	93,8%	28	62,2%
UQAM					
Français - Histoire/ Français - Ens. moral	426	289	67,8%	116	40,1%
UQAR					
Lettres et sciences humaines ⁴	107	82	76,6%	49	59,8%
UQAT					
Français - Histoire	32	31	96,9%	25	80,6%
UQTR					
Français et sciences sociales ⁵	128	105	82,0%	47	44,8%
Sous-total	2 347	1 264	53,9%	547	43,3%

Suite du tableau à la page suivante.

Tableau 2.4 (suite)

	Sélection des candidats				
	Demandes d'admis. (D)	Offres (O)	% O/D	Nouvelles inscript. (I)	% I/O
3. Sciences humaines					
Université Laval					
Géographie - Histoire	191	76	39,8%	42	55,3%
Histoire - Enseignement moral et religieux catholique	16	9	56,3%	7	77,8%
Histoire - Enseignement moral	36	27	75,0%	13	48,1%
Université McGill					
Histoire (+ Sc. hum., Langues ou Educ. phys.)	26	8	30,8%	7	87,5%
Business education (+ Math., Sc. hum., Form. pers. ou Langues)	5	1	20,0%	0	0,0%
Université de Montréal					
Histoire et géographie	630	122	19,4%	44	36,1%
Université de Sherbrooke					
Sciences humaines	178	122	68,5%	49	40,2%
UQAC					
Histoire ⁶	33	31	93,9%	15	48,4%
Géographie ⁷	28	27	96,4%	15	55,6%
UQAH					
Histoire - Ens. moral/ Histoire - Ens. religieux	19	18	94,7%	5	27,8%
UQAM					
Sciences humaines	479	221	46,1%	74	33,5%
UQTR					
Sciences sociales ⁸	110	87	79,1%	30	34,5%
Sous-total	1 751	749	42,8%	301	40,2%
4. Mathématiques					
Université Laval					
Mathématiques - Biologie - Écologie	40	30	75,0%	17	56,7%
Mathématiques - Physique	34	16	47,1%	11	68,8%
Mathématiques - Chimie	27	17	63,0%	9	52,9%
Mathématiques - Informatique	20	10	50,0%	5	50,0%
Université McGill					
Mathématiques (+ Sc.hum., Frm. pers., Langues ou Educ. phys.)	25	9	36,0%	5	55,6%
Université de Montréal					
Mathématiques (+ autre discipline)	261	113	43,3%	41	36,3%
Université de Sherbrooke					
Mathématiques - Informatique	50	47	94,0%	11	23,4%
Mathématiques - Physique	63	61	96,8%	18	29,5%
UQAC					
Math. - Physique/ Math. - Chimie/ Math. - Informatique	29	27	93,1%	15	55,6%
UQAH					
Mathématiques - Informatique	15	15	100,0%	7	46,7%
UQAM					
Math. - Physique/ Math. - Informatique	228	197	86,4%	84	42,6%
UQAR					
Math. - Informatique/ Math. - Géographie	20	17	85,0%	9	52,9%
Math. - Biologie/ Math. - Chimie	13	13	100,0%	7	53,8%
UQAT					
Mathématiques et sciences physiques	11	10	90,9%	5	50,0%
UQTR					
Mathématiques et informatique ou sciences sociales ⁹	50	48	96,0%	20	41,7%
Math. - Biologie/ Math. - Chimie/ Math. - Physique	38	37	97,4%	18	48,6%
Sous-total	924	667	72,2%	282	42,3%

Suite du tableau à la page suivante.

Tableau 2.4 (suite)

	Sélection des candidats				
	Demandes d'admis. (D)	Offres (O)	% O/D	Nouvelles inscript. (I)	% I/O
5. Sciences pures					
Université Laval					
Chimie - Physique	11	4	36,4%	1	25,0%
Chimie - Biologie - Écologie	31	15	48,4%	8	53,3%
Université McGill					
Biologie - (Maths, Sc. hum., Form. perm., Langues ou Éduc. phys.)	37	23	62,2%	10	43,5%
Chimie - (Maths. ou sc. pures)	10	6	60,0%	3	50,0%
Sc. général - (Maths. Sc. hum., Form. pers., Lang. ou éduc. phys.)	12	6	50,0%	3	50,0%
Physique - (Maths, Sc. pures, Langues ou éduc. phys.)	13	4	30,8%	1	25,0%
Université de Montréal					
Biologie (+ autre discipline)	161	67	41,6%	16	23,9%
Chimie (+ autre discipline)	67	28	41,8%	7	25,0%
Physique (+ autre discipline)	45	20	44,4%	10	50,0%
Université de Sherbrooke					
Sciences expérimentales	75	74	98,7%	24	32,4%
UQAC					
Biologie- Chimie / Biologie - Math./ Biologie - Informatique	20	18	90,0%	7	38,9%
Chimie - Physique/ Chimie - Biologie/ Chimie - Informatique	8	7	87,5%	3	42,9%
Physique - Chimie/ Physique - Math./ Physique - Informatique	3	3	100,0%	1	33,3%
UQAM					
Sciences	157	131	83,4%	42	32,1%
UQAR					
Biologie- Chimie / Biologie - Géographie/ Chimie - Biologie	13	12	92,3%	8	66,7%
UQTR					
Sciences pures ¹⁰	11	11	100,0%	1	9,1%
Sous-total	674	429	63,6%	145	33,8%

Sources : CREPUQ et établissements universitaires.

¹ Si une seule concentration est indiquée, cela signifie qu'elle correspond au profil disciplinaire principal.² Combinaisons avec Histoire, Géographie, Économie et sociétés, Enseignement moral.³ Combinaisons avec Histoire, Géographie, Économie et sociétés, Enseignement religieux, Enseignement moral.⁴ Combinaisons : Français - Éduc. morale/ Français - Géographie/ Français - Histoire/ Français - Sc. religieuses/ Éduc. morale - Géographie/ Éduc. morale - Histoire/ Géographie - Éduc. morale/ Géographie - Histoire/ Géographie - Sc. religieuses/ Histoire - Educ. morale/ Histoire - Géographie/ Histoire - Sc. religieuses/ Sc. religieuses - Géographie/ Sc. religieuses - Histoire.⁵ Combinaisons avec Géographie, Histoire, Formation morale, personnelle et sociale, Religion et morale catholiques, Économie.⁶ Combinaisons avec Géographie, Économie et sociétés, Enseignement religieux, Enseignement moral.⁷ Combinaisons avec Histoire, Économie et sociétés, Enseignement religieux, Enseignement moral.⁸ Combinaisons : Géographie - Économie/ Géographie - Histoire/ Géographie - Formation morale, personnelle et sociale/ Géographie - Religion et morale catholiques/ Histoire - Économie/ Histoire - Géographie/ Histoire - Formation morale, personnelle et sociale/ Histoire - Religion et morale catholiques/ Religion et morale catholiques - Économie/ Religion et morale catholiques - Géographie/ Religion et morale cath. - Histoire.⁹ Combinaisons : Math. - Économie/ Math. - Géographie/ Math. - Histoire/ Math. - Informatique.¹⁰ Combinaisons : Biologie - Chimie/ Biologie - Physique/ Chimie - Biologie/ Chimie - Physique/ Physique - Chimie/ Physique - Biologie.

Le BES de l'Université **McGill** est un programme facultaire qui comprend une dizaine de profils (tableau 2.4). Il n'y a pas de contingentement fixé par profil. Le choix des candidats est libre et dépend de leurs intérêts. Toutefois, pour l'enseignement de la science et des mathématiques, des pré-requis au niveau du DEC sont évidemment très fortement conseillés. À l'instar de l'Université Bishop's, McGill offre aux étudiants la possibilité d'une double diplomation. Il est possible d'obtenir un baccalauréat en sciences (*Major in Two-Subjects for Teachers*) et un Baccalauréat en éducation (*General Secondary Two-Subjects Option*) après avoir complété 135 crédits d'études. Depuis l'automne 1997, les étudiants peuvent donc suivre simultanément les cours de deux baccalauréats, l'un en sciences (B.Sc.) et l'autre en éducation (B.Ed.). Pendant une période qui ne devrait pas excéder cinq ans, l'étudiant suit concurremment tous les cours requis

pour les deux programmes. Ce type de formation répond aux exigences des deux programmes en fournissant aux étudiants une forte formation scientifique ainsi qu'une solide préparation à l'enseignement⁴⁸.

Le CFIM (Centre de formation initiale des maîtres) de l'Université de **Montréal** offre le BES en collaboration avec la Faculté des arts et des sciences et la Faculté de théologie. Les jumelages entre discipline principale et discipline complémentaire sont en révision pour les adapter à la réforme en cours du curriculum scolaire du secondaire. Les profils offerts à l'automne 1998 sont résumés dans le tableau 2.4. À chaque année, la Faculté des sciences de l'éducation, en tenant compte des informations fournies par le ministère de l'Éducation concernant les possibilités d'emplois dans les champs d'enseignement pour les années à venir, détermine la capacité d'accueil de chacune des disciplines principales. Le contingentement pour 1999 est réparti de la manière suivante : français (35), anglais (10), espagnol (10), mathématiques (40), histoire-géographie (30), morale (15), sciences (40). Il est important de noter que le programme du BES de l'Université de Montréal met l'accent sur une connaissance approfondie de la discipline principale (45 crédits n'incluant pas les crédits accordés à la didactique).

Les orientations du BES de l'Université de **Sherbrooke** s'articulent autour de trois grandes composantes de la formation professionnelle à l'enseignement : la situation de la formation à l'Université, la situation de la pratique professionnelle, la situation de la personne en développement personnel et professionnel. L'intersection de ces composantes constitue la finalité du programme, soit l'intégration des savoirs dans des compétences selon une perspective de professionnalisation. Le BES comprend six cheminements, trois en sciences (sciences expérimentales, mathématiques-physique, mathématiques-informatique) et trois en lettres et sciences humaines (français-histoire, français-géographie, sciences humaines). Pour chacun de ces cheminements, les admissions sont contingentées. Ainsi les cheminements français-histoire, sciences expérimentales, mathématique-physique, mathématique-informatique sont contingentés à 25, alors que ceux de français-géographie et sciences humaines sont respectivement contingentés à 20 et 30 admissions. Les étudiantes et les étudiants ne peuvent donc pas, lors de leur demande d'admission, déterminer un autre couplage bidisciplinaire que ceux qui sont offerts. Les candidats doivent alors faire une demande d'admission pour l'un ou l'autre des six cheminements disponibles. Toutes les sessions de formation comprennent des activités pédagogiques reliées à la discipline, à la psychopédagogie et à la formation pratique. Les programmations favorisent donc l'intégration. Pour chacune des sessions, les objectifs de formation pratique sont concomitants à des activités pédagogiques portant sur la didactique.

Le BES de l'**UQAC** offre une formation polyvalente où la pratique occupe une très grande place. L'approche réflexive y est privilégiée, particulièrement dans le cadre des stages d'enseignement. Le module responsable du programme a établi un solide partenariat avec le milieu scolaire, qui joue un rôle de plus en plus important dans le domaine de la formation pratique des futurs enseignants. Le bloc de formation de 60 crédits bidisciplinaires regroupe une majeure de 36 crédits et une mineure de 24 crédits sous l'une des deux concentrations suivantes : français et sciences humaines, mathématiques et sciences. Chaque concentration est contingentée à 60 étudiants. Comme on peut le constater au tableau 2.4, à l'intérieur de ces deux concentrations, plusieurs combinaisons de disciplines sont possibles.

⁴⁸ Pour plus d'informations sur le baccalauréat double, on peut consulter le document suivant : Le Maistre C., J. Hanrahan et J. Rebuffot, *La formation d'enseignants qualifiés en sciences à McGill : une solution originale*, Faculté des sciences de l'éducation, Université McGill, septembre 1998.

À l'**UQAH**, les cheminements offerts par le BES se résument à six combinaisons de disciplines : français-histoire, français-enseignement moral, français-enseignement religieux, histoire-enseignement moral, histoire-enseignement religieux, mathématiques-informatique. Actuellement, il n'y a pas de contingentement par discipline; l'établissement songe cependant à les introduire. L'étudiant doit compléter un maximum de 33 crédits dans la discipline principale et un minimum de 27 crédits dans la discipline complémentaire, le tout totalisant au plus 60 crédits. Comme pour les autres programmes de formation des maîtres de l'UQAH, la formation pratique et l'articulation théorie-pratique occupe une place centrale dans le BES.

L'intégration des éléments disciplinaires et didactiques est un des traits distinctifs des programmes de l'**UQAM**. Le souci d'intégration des différentes composantes se manifeste dans la structure même du programme du BES, qui offre un nombre réduit de cheminements afin de proposer des combinaisons de deux disciplines ayant un maximum d'affinités et de soutenir des cours propres au programme. Les cinq cheminements et leur capacité d'accueil sont les suivants : français (90), formation religieuse et morale (90), sciences humaines (70), mathématiques (140), sciences (90). À l'intérieur de ces cheminements, il y a peu de combinaisons possibles (tableau 2.4), ce qui assure plus de cohérence et d'unité à la formation. Le programme offre une proportion importante de cours disciplinaires propres au programme et donc orientés vers l'enseignement secondaire. De plus, les stages prennent en compte les compétences psychopédagogiques et les compétences en didactique disciplinaire. L'intégration réelle des disciplines dans la formation découle d'une particularité de l'UQAM : la présence des didacticiens disciplinaires dans les départements disciplinaires. Cette particularité se manifeste au niveau de l'administration du programme. En effet, le programme est géré par un exécutif constitué des responsables de chacune des concentrations et d'un représentant du département des sciences de l'éducation.

Le volet disciplinaire du BES de l'**UQAR** propose quatre grands secteurs : lettres-sciences humaines, économie-informatique-mathématiques, sciences, mathématiques-sciences. L'ensemble de ces secteurs offre plus d'une vingtaine de profils de formation constitués d'une concentration principale et d'une concentration complémentaire (tableau 2.4). Il n'y a pas de contingentement par concentration et les étudiants sont libres de composer leurs profils parmi ceux offerts. L'étendue du territoire couvert par les stages est large et engendre des coûts importants pour les déplacements. À l'Est, ce territoire s'étend jusqu'à Gaspé, la Vallée de la Matapédia et la Côte-Nord. À l'Ouest, l'offre de stages rejoint la Ville de Lévis.

Le BES de l'**UQAT** est dispensé à Rouyn-Noranda seulement. Il offre deux profils de formation : français et histoire, mathématiques et sciences physiques. Les collaborations inter-départementales y sont limitées : seul le département des sciences appliquées est impliqué dans le BES. Le département d'éducation fait plutôt appel aux ressources professorales du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et, à l'occasion, à celles des commissions scolaires avoisinantes. Il partage avec le Cégep, en plus des ressources professorales, les laboratoires et la bibliothèque.

À l'**UQTR**, l'étudiant inscrit au BES doit choisir l'un des cinq profils disciplinaires suivants : français et sciences sociales, sciences pures, mathématiques et sciences pures, mathématiques et informatique ou sciences sociales. Chaque profil offre le choix entre plusieurs combinaisons de concentrations (tableau 2.4). Les modalités d'admission selon les profils disciplinaires conjuguent le double souci de favoriser les secteurs en forte demande (maths et sciences) et de juguler le domaine où, bien que les demandes d'admission affluent, le besoin d'enseignants est plus ténu (sciences humaines). Ainsi, les candidats aux cheminements en « sciences pures » et en « mathématiques et sciences pures » sont admis dans un premier temps (dans le respect des conditions d'entrée évidemment); dans un deuxième temps, les candidatures des secteurs

« mathématiques et informatique ou sciences sociales » et « français et sciences sociales » sont considérées et, en troisième lieu seulement, les intéressés au domaine des « sciences sociales » qui subissent ainsi plus fortement que les autres le poids du contingentement institutionnel. À l'exemple de l'Université McGill, l'UQTR offrira à compter de l'automne 1999 un double baccalauréat en mathématiques et enseignement secondaire. Ce cheminement d'une durée normale de cinq années (150 crédits) conduit, par l'articulation des exigences propres aux deux professions, à l'obtention de deux grades de bacheliers, l'un en sciences, l'autre en éducation (B.Sc. et B.Ed.). La formation psychopédagogique et la connaissance poussée en mathématiques des étudiants les rendront également aptes à l'enseignement à l'ordre collégial. En tant que mathématiciens, ils pourront aussi combler les exigences du marché du travail dans divers domaines.

La polyvalence et la bidisciplinarité

Comme on vient de le voir, plusieurs cheminements de formation coexistent dans la formation à l'enseignement au secondaire. Le défi à cet égard consiste à assurer une certaine cohérence dans l'ensemble des didactiques des matières de manière à favoriser une meilleure approche interdisciplinaire. Les membres de la sous-commission ont exprimé certaines réserves quant à la façon d'appliquer le concept de la polyvalence. La polyvalence doit-elle nécessairement se limiter à la bidisciplinarité ? L'exigence de la polyvalence ne pourrait-elle pas s'appliquer de façon plus souple et variée selon les besoins exprimés par le milieu ?

La question de la bidisciplinarité et de la polyvalence a déjà été soulevée par le CAPFE dans son *Rapport annuel 1996-1997*. Compte tenu que les exigences actuelles du MEQ conduisent les universités à établir des programmes de formation d'environ 60 crédits disciplinaires pour l'enseignement des langues secondes, le CAPFE s'interroge sur le fait que, dans le cadre du BES, la formation disciplinaire en français langue maternelle varie entre 30 et 45 crédits selon les universités. En d'autres termes, le système fait actuellement en sorte que la personne formée pour enseigner la langue seconde bénéficie d'une formation plus lourde en nombre de crédits disciplinaires comparativement à la personne formée pour l'enseignement de la langue maternelle.

La formation pratique et les stages

La formation pratique, qui constitue l'une des pierres d'assise de la réforme, nécessite énormément de contacts entre les divers intervenants et demande beaucoup d'énergie de la part du corps professoral. Un travail considérable de concertation est fait avec les partenaires du milieu scolaire. Comme c'est le cas pour l'ensemble des programmes de formation à l'enseignement, le BES n'échappe pas à certaines difficultés que suscite le placement des étudiants en stage comme, par exemple, les problèmes liés à la coordination entre les établissements universitaires et scolaires, particulièrement à Montréal. Les problèmes relevant du financement sont également très présents. Tous les interlocuteurs, autant ceux du milieu universitaire que du milieu scolaire, estiment que le financement alloué aux stages est précaire et insuffisant.

Le plus récent rapport du CAPFE est particulièrement éloquent quant aux ressources allouées à la formation pratique :

Toujours au chapitre des ressources consenties à la formation à l'enseignement, le dialogue avec les personnes responsables de la formation pratique, qu'il s'agisse d'universitaires ou d'enseignants et d'enseignantes, a permis de percevoir un certain degré de fatigue, voire d'épuisement, au sein des effectifs. Il faut d'ailleurs souligner qu'il y aura bientôt 20 000 stagiaires dans les écoles du Québec, si on tient compte de tous les programmes de formation à l'enseignement. Il y a donc urgence de se poser la question de l'augmentation des ressources humaines et financières, si on veut non seulement continuer de maintenir à bout de bras la formation pratique, mais surtout en assurer le développement harmonieux et crédible⁴⁹.

L'implantation des stages des nouveaux programmes a certes commandé un travail énorme dans les universités. Mais, en retour, il en a résulté des progrès très importants pour la formation, notamment en ce qui concerne la collaboration avec le milieu scolaire. Aussi, la formation pratique offre parfois des occasions novatrices d'apprentissage. À titre d'exemple, à l'École des hautes études en éducation de l'Université Bishop's, l'étudiant inscrit au BES doit effectuer un stage en milieu préscolaire et primaire. Ceci a l'avantage de pouvoir montrer aux futurs enseignants du secondaire le continuum du développement de l'enfant et sa progression dans l'apprentissage des disciplines.

Les membres de la sous-commission estiment que des dispositifs de stages novateurs devront être instaurés afin de répondre à toute cette problématique de la formation pratique. La possibilité d'effectuer des stages à l'extérieur du milieu scolaire devrait être envisagée. En somme, une plus grande souplesse quant à la façon de répondre aux exigences de la formation pratique est hautement souhaitable.

2.2.3 Enseignement en adaptation scolaire

Offre de programmes et inscriptions

Les programmes de baccalauréat en adaptation scolaire comptaient à l'automne 1997 près de 2 200 étudiants inégalement répartis dans sept universités du Québec, ce qui représente 12,6 % des inscriptions totales dans les programmes conduisant à un brevet d'enseignement. La très grande majorité (80 %) de ces étudiants étaient inscrits en formation initiale à temps plein (Annexe D, tableau D.3)⁵⁰.

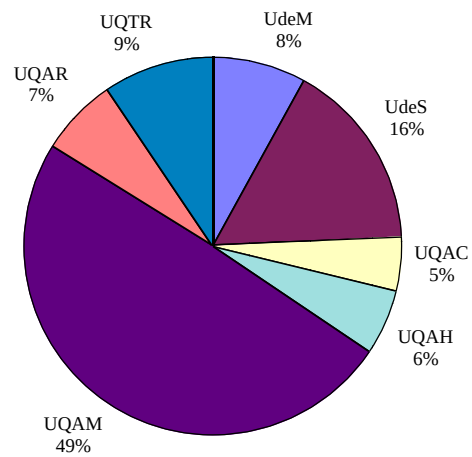
La figure 2.4 présente la répartition en pourcentage de l'effectif étudiant dans chacune des universités à l'automne 1997. L'UQAM compte de loin l'effectif le plus important avec 49 % du total et l'ensemble du réseau de l'Université du Québec, UQAM comprise, réunit 76 % de l'effectif total⁵¹. Du côté anglophone, on ne retrouve aucun programme de baccalauréat. Seule l'Université McGill offre un certificat (*in inclusive education*) où l'on comptait 37 inscriptions à l'automne 1997. Ce programme remplace depuis l'automne 1998 l'ancien certificat *in special education*.

⁴⁹ CAPFE, *Rapport annuel 1997-1998*, p. 16.

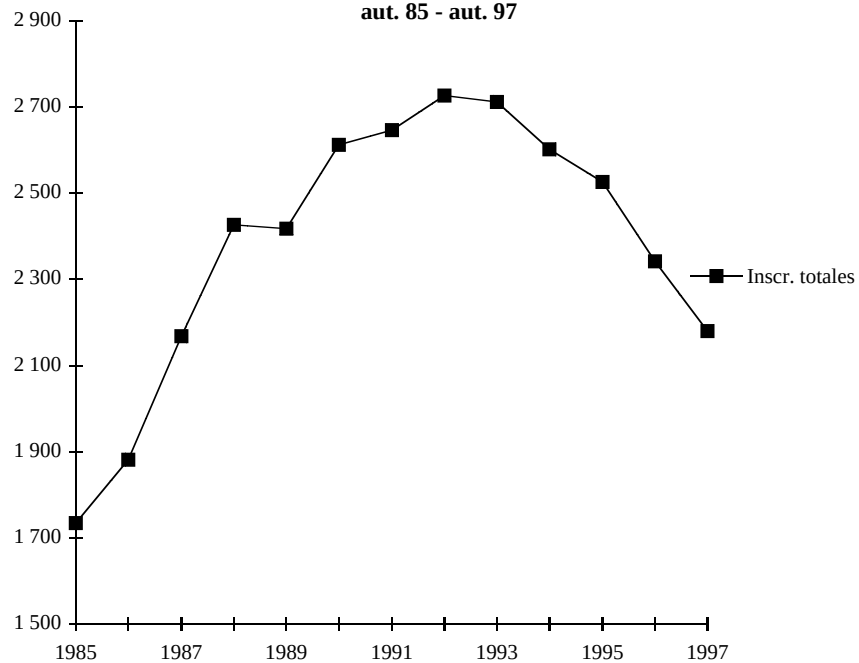
⁵⁰ De plus, 34,6 % de la clientèle du baccalauréat de l'UQAM est inscrite à temps partiel; de ce nombre, on peut présumer qu'une bonne partie s'est inscrite avant septembre 1997, dans les anciens programmes, ainsi que dans le programme de perfectionnement (formation continue).

⁵¹ On peut noter que l'Université Laval est absente dans ce champ d'enseignement au premier cycle.

**Figure 2.4. Distribution de l'effectif étudiant
au bacc. en adaptation scolaire,
automne 1997 (n=2 180)**



**Figure 2.5. Évolution des inscriptions totales
au bacc., en adaptation scolaire,
aut. 85 - aut. 97**



Source : RECU (MEQ). Le tableau D.3 de l'annexe D présente les chiffres de façon détaillée et fournit les données sur l'évolution des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés.

La figure 2.5 montre l'évolution des inscriptions totales dans les huit établissements entre 1985 et 1997. Après une croissance pratiquement ininterrompue entre 1985 et 1992, croissance de 57,1 %, on remarque une période de décroissance notable, partiellement attribuable au contingentement en vigueur depuis l'automne 1997. Entre 1992 et 1997, la baisse s'établit à 20 %, comparativement à 14,6 % pour l'ensemble des programmes de premier cycle dans toutes les universités du Québec.

Depuis septembre 1997, date d'entrée en vigueur de la réforme pour ces programmes, un contingentement négocié entre le MEQ et les universités s'applique dans tous les établissements. Pour la totalité des établissements, le contingent national du baccalauréat à l'automne 1998 s'établissait à 745 nouvelles inscriptions. Dans l'ensemble, les nouvelles inscriptions à l'automne 1998 étaient inférieures au contingent, les universités n'accueillant que 661 nouveaux inscrits sur une possibilité de 745, soit un taux de 88 %. Cependant, certains établissements (UdeM, UdeS, UQAR, UQTR) ont pratiquement atteint leur contingent respectif ou l'ont même légèrement dépassé (tableau 2.5).

Tableau 2.5
Sélection des candidats et contingentement dans les baccalauréats d'enseignement en adaptation scolaire, automne 1998

	Sélection des candidats				Contingentement annuel (C)	% I/C
	Demandes d'admis. (D)	Offres (O)	% O/D	Nouvelles inscript. (I)	% I/O	
Université de Montréal	1 023	382	37,3%	103	27,0%	98
Université de Sherbrooke	400	379	94,8%	102	26,9%	107
Université du Québec	1 583	1 208	76,3%	456	37,7%	540
UQAC	120	115	95,8%	31	27,0%	40
UQAH	66	64	97,0%	21	32,8%	50
UQAM	850	620	72,9%	272	43,9%	330 ¹
UQAR	194	102	52,6%	56	54,9%	40
UQAT	29	23	79,3%	18	78,3%	30
UQTR	324	284	87,7%	58	20,4%	50
Total	3 006	1 969	65,5%	661	33,6%	745
						88,7%

Sources : CREPUQ et établissements universitaires.

¹ Le contingent est de 220 en formation initiale et de 110 en formation continue. Ces deux profils de formation remplacent les deux anciens programmes de formation initiale et de perfectionnement.

Appellation des programmes, commande ministérielle et agrément

La liste des programmes révèle que trois appellations sont actuellement employées pour désigner ce qui est généralement considéré comme un seul et même champ d'études. Ces trois appellations sont : orthopédagogie, adaptation scolaire, et adaptation scolaire et sociale. L'appellation *adaptation scolaire* est la seule encore employée par le MEQ. De tous les établissements, seules l'Université de Montréal et l'UQAH ont choisi de conserver le terme orthopédagogie. L'Université de Montréal soutient que le terme *orthopédagogie* recouvre une spécificité conceptuelle, bien que l'on puisse penser que les diverses appellations employées par les universités ne correspondent plus nécessairement aux spécificités institutionnelles, qui ont pu changer au cours des années. Cela dit, l'examen des fondements scientifiques de chacune des appellations déborde le mandat de la Commission.

Rétrospectivement, la distinction entre *orthopédagogie* et *adaptation scolaire* a eu peu d'influence sur les résultats des diplômés sur le marché du travail. Les différents établissements

universitaires ont réussi à établir leur réputation de spécialisation dans les divers domaines et les employeurs ont tenu compte de cette diversité au moment de l'embauche, en fonction de leurs besoins, aussi variés que les différents programmes universitaires.

Au-delà de cette question terminologique, on peut s'interroger sur la capacité des établissements à remplir la commande du MEQ portant sur les programmes en adaptation scolaire (et sociale) et en orthopédagogie⁵². Il faut cependant souligner que les responsables de programmes travaillent toujours à chercher des solutions, en collaboration avec leurs partenaires externes, dont le MEQ. Certains intervenants du secteur ont déjà soutenu, par exemple, que la consigne d'intégration émanant du MEQ fait en sorte que tous les enseignants devraient avoir une connaissance minimale des difficultés d'adaptation scolaire, et que seules les difficultés d'adaptation majeures relèveraient des spécialistes de l'adaptation ou de l'orthopédagogie.

Quant à l'agrément des programmes accordé par le CAPFE, signalons qu'il a été de deux ans dans un premier temps et de trois ans dans un second temps, pour un total de 5 ans, de 1997-1998 à 2001-2002. Dans son Rapport annuel 1996-1997, le CAPFE souligne que « les universités avaient été placées devant l'impossibilité de répondre aux exigences du document ministériel » précité. Le CAPFE constate néanmoins que « chacune des universités a répondu à la demande de refonte des programmes, en fonction de son histoire et son expertise propres et [qu'] il y a eu des améliorations notables par rapport à ce qui se faisait antérieurement »⁵³. En définitive, le type de formation visant à répondre aux besoins des clientèles scolaires en difficulté d'apprentissage, en difficulté de comportement ou ayant des incapacités intellectuelles, semble n'avoir pas encore été défini assez clairement pour susciter un consensus dans les milieux scolaires et universitaires concernés. Le CAPFE a au moins le mérite de reconnaître la complexité du problème et de poser une question claire à l'intention de tous les intervenants :

la question qui mérite d'être posée est sans doute la suivante : « Est-ce que le futur intervenant ou la future intervenante en adaptation scolaire devrait recevoir une formation générale en enseignement avant de se spécialiser dans le domaine de l'adaptation scolaire ou être, dès l'entrée dans la carrière, un spécialiste de l'orthopédagogie et de l'orthodidactique chevronné, ce qui aurait pour effet de modifier le dosage de la formation? ». L'analyse des sept programmes reçus pour agrément au CAPFE permet de constater que les universités ont eu beaucoup de difficulté à répondre à la commande ministérielle parce qu'on leur demandait, en quelque sorte de former, en quatre ans, des « généralistes hautement spécialisés »⁵⁴.

Aperçu des particularités institutionnelles

À l'Université de **Montréal**, les étudiants et étudiantes du B.Ed. en orthopédagogie sont soumis aux mêmes exigences que ceux du B.Ed. en éducation préscolaire et enseignement primaire. Ce programme les prépare à intervenir auprès des élèves en difficulté au primaire et au secondaire. La formation est axée sur les besoins d'apprentissage et d'enseignement des élèves en difficulté d'apprentissage, en difficulté de comportement ou ayant des incapacités intellectuelles. La formation comprend une intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication. En plus d'être formés à intervenir auprès de groupes d'élèves en difficulté

⁵² Voir le document publié par le MEQ, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*, 1996.

⁵³ CAPFE, *Rapport annuel 1996-1997*, 1997.

⁵⁴ CAPFE, *Rapport annuel 1996-1997*, 1997. L'un de ces sept programmes est donné en extension par l'UQAR à l'UQAT depuis l'automne 1998.

d'adaptation et d'apprentissage, les étudiants du B.Ed. en orthopédagogie se familiarisent avec d'autres fonctions exercées par l'orthopédagogue, tels le service des élèves en difficulté intégrés à la classe ordinaire (D-F), l'enseignement aux élèves décrocheurs 16-18 ans ou aux adultes en difficultés d'apprentissage, l'intervention auprès d'élèves en difficultés d'âge préscolaire. Le Centre d'aide à l'apprentissage dont l'ouverture a eu lieu à l'automne 1998 est également appelé au fur et à mesure de son développement à contribuer de manière significative à la formation des étudiants et étudiantes du B.Ed. en orthopédagogie.

À l'Université de **Sherbrooke**, le programme de baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (BASS) est organisé selon une *structure thématique*. Toutes les activités de formation de chacune des sessions sont unifiées autour d'un thème et, en ce sens, chaque session est thématisée. Les thèmes des huit sessions sont les suivants (dans l'ordre chronologique) : professionnalisation, didactique, apprentissage et phases de développement des élèves, apprentissage et développement des élèves en difficulté, interdisciplinarité, motivation et gestion de classe, approfondissement et culture générale, synthèse de la formation. Le BASS se distingue par le fait que 51 crédits sont consacrés aux activités dites longitudinales dont les contenus portent sur la didactique et l'orthodidactique du français et des mathématiques ainsi que sur les caractéristiques des élèves.

Le programme du BASS a été renouvelé et le CAPFE a adopté le curriculum nouveau qui a été implanté à l'automne 1997. Ainsi, les dossiers de développement sont directement reliés à cette implantation. Toutefois, au-delà des exigences de l'implantation, l'équipe des professeurs du programme en partenariat avec différents milieux scolaires ont mis sur pied un projet visant le développement d'une approche par études de cas à partir d'une banque vidéo d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Cette instrumentation est utilisée dans les cours de didactique et d'orthodidactique. Par ailleurs, la mise sur pied d'une clinique d'apprentissage demeure une initiative qui doit être consolidée au cours des prochaines années. La clinique inaugurée à l'automne 1997 a pour objectif de venir en aide aux élèves du primaire et du secondaire qui connaissent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Ces élèves sont confiés à des étudiants de deuxième cycle et leur travail d'intervention est supervisé par un professeur du programme. Cette clinique s'avère aussi un lieu d'observation pour les étudiants du baccalauréat et un dispositif permettant aux professeurs de demeurer en contact avec la clientèle d'élèves concernée par la formation en adaptation scolaire et sociale.

À l'**UQAC**, chaque session du programme est aussi articulée autour d'un thème intégrateur, ce qui permet aux étudiants de donner un cadre précis et signifiant à leur démarche au cours de la session. La formation pratique passe bien entendu par les stages en milieu scolaire, mais aussi par un stage en milieu communautaire ainsi que par une participation d'une année à la clinique d'aide psychopédagogique pour les élèves du primaire. Cette clinique a lieu à l'Université. On y reçoit deux fois semaine près d'une trentaine d'élèves de la deuxième à la sixième année qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Cette clinique permet à l'étudiant de développer ses savoirs pratiques à la fois aux niveaux de la prise en charge d'un groupe-classe et de l'intervention individuelle ou en petit groupe.

Une très grande place est accordée à l'apprentissage et à l'enseignement coopératifs. Ces choix ont été motivés par la nécessité de préparer des intervenants capables de gérer la différence et de coopérer avec les enseignants de classes ordinaires. Enfin, le milieu scolaire est fortement impliqué dans la formation des stagiaires.

L'UQAC offre aussi un certificat d'enseignement en adaptation scolaire qui vise à perfectionner les enseignants du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui auront à oeuvrer en classe

spéciale auprès d'enfants ou d'adolescents manifestant des difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation scolaire ou sociale. Ce programme donne la possibilité aux détenteurs d'une autorisation ou d'un permis d'enseignement de se qualifier pour enseigner en classe fermée et d'obtenir ainsi une autorisation d'enseignement en adaptation scolaire. On recensait 37 inscriptions à ce programme de certificat à l'automne 1997.

Le programme de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale offert à l'**UQAM** repose sur une formation polyvalente. Il prépare à intervenir sur les problématiques reliées aux difficultés d'apprentissage, à la déficience mentale et aux troubles de comportement en classe spéciale et en classe régulière. Il prépare également à oeuvrer comme personne ressource auprès des parents et des intervenants des milieu scolaire et communautaire. On trouve à l'UQAM deux profils de formation : initiale et continue, ce second profil ayant remplacé le baccalauréat de perfectionnement en EASS. L'UQAM est la seule université à offrir le profil de formation continue. Les étudiants s'inscrivent à l'un ou l'autre profil pour occuper des postes de spécialistes ou de titulaires.

L'UQAM offre également un Certificat en intervention éducative en milieu familial et communautaire, centré sur les problématiques des réseaux de la santé, des services sociaux ainsi que ceux de l'entraide et du soutien collectif. Cependant, ce programme est *non* qualifiant, c'est-à-dire qu'il ne conduit pas à l'obtention d'une autorisation d'enseigner. Conçu en réponse au « virage communautaire » dans les services de soutien, il s'adresse aux intervenants qui oeuvrent auprès de personnes handicapées ou présentant une mésadaptation socio-affective. Certains cours de ce certificat sont offerts dans le cadre d'un bloc optionnel du baccalauréat en EASS.

Les défis auxquels font face ces programmes d'études sont nombreux : améliorer la coordination entre la partie psychopédagogique et la partie pratique de la formation; continuer à développer des réseaux avec les différents acteurs du domaine (conseillers pédagogiques, directions d'écoles, enseignants); développer un réseau d'enseignants associés travaillant en étroite collaboration avec le milieu universitaire; et, enfin, soutenir le développement de la recherche et proposer une formation courte de deuxième cycle pour les enseignants en exercice dans une optique d'actualisation de la formation et de diffusion de la recherche.

Le programme de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire offert par l'**UQAR** a été largement offert dans les années passées, sur tout le territoire desservi par l'UQAR, aux enseignants en exercice qui souhaitaient obtenir une formation de niveau de baccalauréat pour accomplir leur travail auprès des clientèles écolières visées. De programme en orthopédagogie, il est devenu programme en adaptation scolaire et sociale, pour ne conserver ces dernières années que la mention adaptation scolaire. Ce programme continue à accueillir des effectifs à Rimouski tout en prolongeant son offre à temps complet au Centre universitaire de la Rive-Sud (Lévis-UQAR). La majorité des étudiants admis à la session d'automne 1998 fréquentent d'ailleurs ce dernier campus. Quelques ressources à temps complet assurent déjà le suivi de ce programme à Lévis et d'autres devraient s'y ajouter sous peu.

Le Département d'éducation de l'**UQAT** offre depuis l'automne 1998 le programme du baccalauréat en adaptation scolaire suite à une entente avec l'UQAR (programme offert par extension). Les cours sont offerts en collaboration avec le Département des sciences du comportement, déjà responsable d'un programme de baccalauréat en psycho-éducation.

Le programme de baccalauréat en adaptation scolaire de l'**UQTR** forme des professionnels de l'intervention pédagogique capables de travailler auprès des clientèles de l'adaptation scolaire, particulièrement auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement, aux niveaux

préscolaire, primaire et secondaire. Conformément à la politique institutionnelle, les étudiants peuvent entreprendre leurs stages dans leur commission scolaire d'origine.

2.2.4 Enseignement spécialisé au primaire et au secondaire

Offre de programmes et inscriptions

L'enseignement spécialisé au primaire et au secondaire compte le plus grand nombre de programmes parmi ceux conduisant à un permis ou un brevet d'enseignement. On y dénombre une trentaine de programmes accueillant environ 4 000 étudiants, soit près du quart de l'ensemble des inscriptions dans les programmes conduisant à une autorisation d'enseigner. Ces programmes, rappelons-le, sont destinés à former des spécialistes de l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes, de l'éducation physique, de la musique, des arts plastiques, visuels et dramatiques, et de la danse.

Il faut mentionner d'emblée que les travaux des sous-commissions en musique, en éducation physique et en sciences de l'activité physique, et en linguistique ont déjà traité des programmes en enseignement les concernant. La sous-commission prévue sur les arts fera de même pour les programmes en arts plastiques, visuels, dramatiques et en danse. Dans le cadre de la présente section, on ne reprend évidemment pas l'exercice qui a été fait au sein des autres sous-commissions. Essentiellement, on présente ici un portrait succinct et général de la situation. Pour obtenir une description plus détaillée sur la nature et les particularités des programmes, le lecteur est invité à se référer aux rapports de ces sous-commissions.

La figure 2.6 montre la distribution de l'effectif étudiant pour l'ensemble des baccalauréats d'enseignement spécialisé au primaire et au secondaire à l'automne 1997. L'UQAM, avec plus du tiers des inscriptions totales, y accueille le plus grand nombre d'étudiants. Elle est suivie par l'Université Laval qui compte 19 % des effectifs totaux. Le poids relatif des autres établissements varie entre 6 et 11 %.

L'évolution des inscriptions pour l'ensemble des baccalauréats est résumée dans la figure 2.7. La croissance y est soutenue entre 1985 et 1993 et retombe par la suite au niveau de 1991. Les données détaillées des tableaux D.4 à D.6 de l'annexe D indiquent cependant que, depuis 1993, l'évolution des inscriptions est plutôt stable en enseignement des langues secondes et des arts alors qu'elle baisse de façon marquée en éducation physique.

La figure 2.8 donne des précisions sur la distribution des effectifs étudiants à l'automne 1997 selon les trois grands secteurs de spécialités : langues secondes, éducation physique et arts. Dans les trois cas, l'UQAM y détient la part relative la plus importante, particulièrement en enseignement des arts. Dans ce dernier type de programmes, l'UQAM domine largement avec 56 % des effectifs totaux. Comme on le constate, en 1997, les effectifs étudiants dans les programmes en enseignement des langues secondes se distribuent entre six établissements : Concordia, Laval, McGill, UQAC, UQAM, UQTR. En plus de ces six établissements, l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke offrent respectivement, depuis septembre 1998, un baccalauréat en français langue seconde et un baccalauréat en anglais langue seconde⁵⁵.

⁵⁵ Rappelons qu'à l'instar des programmes d'éducation au préscolaire et enseignement au primaire, d'enseignement au secondaire et d'enseignement en adaptation scolaire, les programmes d'enseignement spécialisé au primaire et au secondaire ont, depuis septembre 1998, date d'entrée en vigueur des programmes révisés, une durée de 4 ans et impliquent 700 heures de stages. Avant l'implantation des nouveaux baccalauréats spécialisés, les étudiants de

L'UQAH, pour sa part, offrira à partir de l'automne 1999 un baccalauréat en enseignement des langues secondes. L'Université Bishop's et l'UQAR projettent également d'offrir leur propre baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde. L'Université Laval compte aussi offrir un nouveau baccalauréat en enseignement du français langue seconde⁵⁶. C'est donc dire qu'à plus ou moins brève échéance, ce type de formation en langues secondes au niveau du baccalauréat serait offert dans la quasi-totalité des établissements universitaires.

Le contingentement

Comme pour les autres programmes de formation des maîtres, l'implantation des nouveaux programmes de spécialités en septembre 1998 fut accompagnée d'un contingentement. Les données du tableau 2.6 montrent que seul l'enseignement de l'éducation physique a presque atteint (95,2 %) le contingentement global fixé par le MEQ. Les universités souhaitent que les contingents fixés par le MEQ ne soient pas soumis à des variations annuelles telles que le recours à des enseignants à statut précaire devienne inévitable. Il en va de la stabilité de l'action universitaire dans le domaine. Au-delà de la question du contingentement, c'est toute la place de l'éducation physique dans les programmes scolaires qui semble poser problème au MEQ. En effet, chaque fois que la grille-matières est modifiée, le sort de l'éducation physique est remis en question.

Comparativement à l'éducation physique, les taux globaux de contingent atteint par l'enseignement de l'anglais langue seconde (65,9%), du français langue seconde (60 %) et des arts (67 %) apparaissent modestes. En fait, en tenant compte de l'ensemble de programmes de formation des maîtres, l'enseignement des langues secondes et des arts obtiennent les résultats les plus faibles en regard des contingentements prévus. Rappelons que les programmes en éducation au préscolaire et enseignement au primaire comblent pratiquement toutes les places disponibles. Les programmes en adaptation scolaire et en enseignement secondaire atteignent également leur contingent dans des proportions relativement élevées, soit respectivement 88 % et 78 %.

La maîtrise d'oeuvre des programmes de spécialités

Dans son *Rapport annuel 1997-1998*, le CAPFE rappelle que la maîtrise d'oeuvre « peut s'exercer directement par les facultés des sciences de l'éducation ou par voie de délégation à d'autres facultés, en tout ou en partie, lorsque des circonstances particulières l'exigent »⁵⁷. Comme on l'a vu dans la section 2.1.3, la façon dont s'exerce la maîtrise d'oeuvre des programmes d'enseignement spécialisé au primaire et au secondaire varie considérablement d'un établissement à l'autre. On peut affirmer néanmoins qu'elle relève le plus souvent des départements disciplinaires. À titre d'exemple, à l'Université Laval, les traditions de formation à l'enseignement en anglais langue seconde et en musique développées dans les unités disciplinaires sont bien ancrées dans la vie universitaire. Ces unités entretiennent de bonnes relations avec la Faculté des sciences de l'éducation. Certains membres de la sous-commission sont d'avis que la conjoncture budgétaire actuelle favorise la collaboration interdépartementale et interfacultaire, mais que la situation pourrait bien changer au cours des prochaines années.

l'Université de Sherbrooke pouvaient obtenir une formation en enseignement de l'anglais langue seconde en cumulant une majeure en études anglaises et une mineure en pédagogie. Une formule équivalente existait également à l'Université de Montréal.

⁵⁶ Le contingentement annuel pour ce nouveau programme serait de 25 étudiants. Les contingentements annuels pour les programmes prévus à Bishop's et l'UQAR seraient respectivement de 20 et 25 étudiants.

⁵⁷ CAPFE, *Rapport annuel 1997-1998*, p. 11.

Figure 2.6. Distribution de l'effectif étudiant pour l'ensemble des bacc. d'enseignement spécialisé au primaire et au secondaire, automne 1997 (n=3 894)

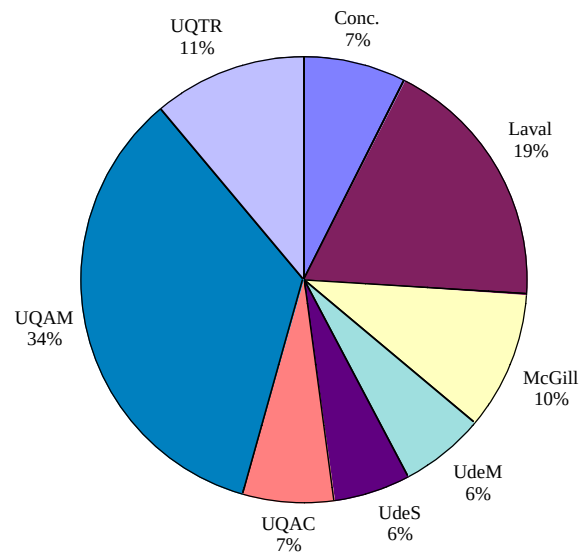
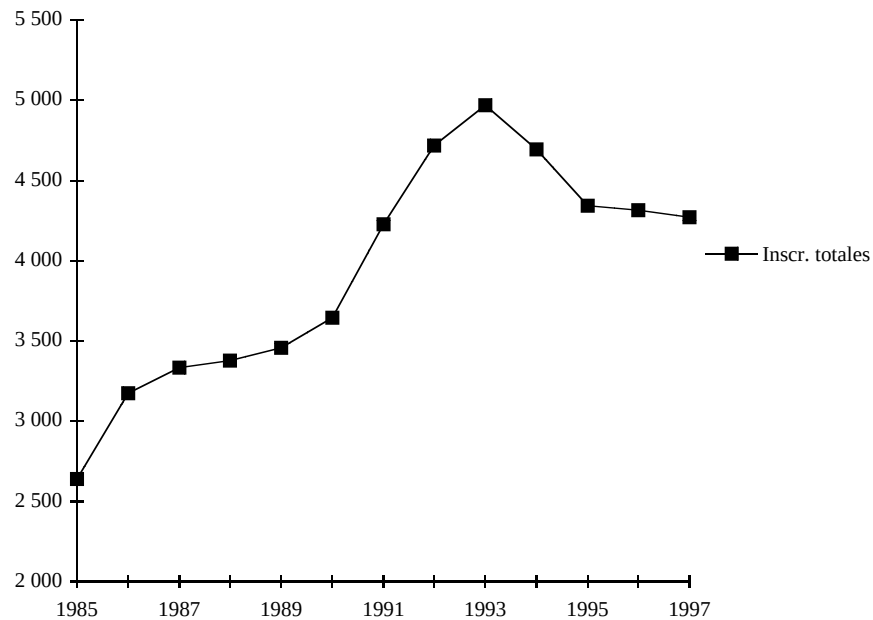


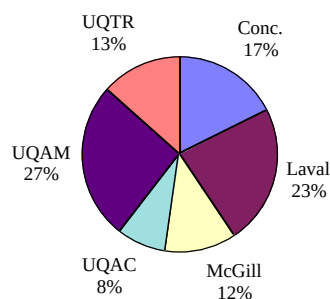
Figure 2.7. Évolution des inscriptions totales pour l'ensemble des bacc. d'enseignement spécialisé au primaire et au secondaire, aut. 85 - aut. 97



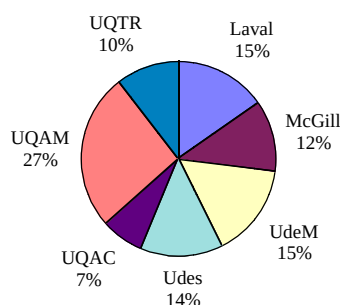
Source : RECU (MEQ). Les tableaux D.4 à D.6 de l'annexe D présentent les chiffres de façon détaillée et fournissent les données sur l'évolution des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés. Il est à noter que l'évolution des inscriptions totales intègre un certain nombre d'étudiants qui ne se destinent pas à l'enseignement compte tenu que les données de l'UdeM, de l'UdeS et l'UQAM pour l'éducation physique cumulent les effectifs des voies scolaire et extra-scolaire.

Figure 2.8. Distribution de l'effectif étudiant au baccalauréat d'enseignement spécialisé au primaire et au secondaire selon les trois grands secteurs, automne 1997

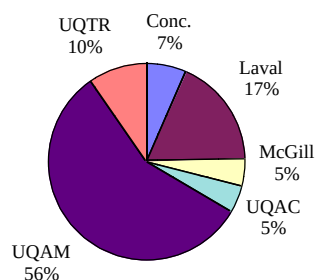
Enseignement des langues secondes (n=1 273)



Enseignement de l'éducation physique (n=1 579)



Enseignement des arts (n=1 042)



Source : RECU (MEQ). Les tableaux D.4 à D.6 de l'annexe D présentent les chiffres de façon détaillée et fournissent les données sur l'évolution des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés. Il est à noter que les données de RECU ne font pas la distinction entre l'enseignement du français et de l'anglais langue seconde. De plus, les données de RECU en éducation physique pour l'UdeM, l'UdeS et l'UQAM ne permettent pas de distinguer les étudiants inscrits dans la voie scolaire de ceux inscrits dans la voie extra-scolaire. Les effectifs de l'automne 1997 pour ces trois établissements sont des estimations du nombre d'étudiants inscrits dans la voie scolaire. Ces estimations sont basées sur les nombres réels de l'automne 1996 tirés du rapport d'étape de la sous-commission en éducation physique. Enfin, les données sur l'enseignement des arts intègrent les différentes spécialités : musique, arts plastiques, arts visuels, art dramatique et danse.

Tableau 2.6

Sélection des candidats et contingentement dans les baccalauréats d'enseignement spécialisé au primaire et au secondaire, automne 1998¹

	Sélection des candidats				Contingement annuel (C)	% I/C	
	Demandes d'admis. (D)	Offres (O)	% O/D	Nouvelles inscript. (I)			
Anglais, langue seconde							
Université Concordia	90	59	65,6%	48	81,4%	85	56,5%
Université Laval	218	212	97,2%	81	38,2%	105	77,1%
Université McGill	150	36	24,0%	21	58,3%	65	32,3%
Université de Sherbrooke	68	64	94,1%	31	48,4%	45	68,9%
Université du Québec	317	250	78,9%	99	39,6%	125	79,2%
UQAC	60	57	95,0%	25	43,9%	30	83,3%
UQAM	190	158	83,2%	51	32,3%	50	102,0%
UQTR	67	35	52,2%	23	65,7%	45	51,1%
Total	843	621	73,7%	280	45,1%	425	65,9%
Français, langue seconde							
Université McGill	82	20	24,4%	14	70,0%	40	35,0%
Université de Montréal	164	100	61,0%	23	23,0%	30	76,7%
UQAM	190	171	90,0%	59	34,5%	90	65,6%
Total	436	291	66,7%	96	33,0%	160	60,0%
Éducation physique							
Université Laval	266	123	46,2%	65	52,8%	64	101,6%
Université McGill	144	69	47,9%	49	71,0%	40	122,5%
Université de Montréal	324	143	44,1%	40	28,0%	52	76,9%
Université de Sherbrooke	231	202	87,4%	72	35,6%	66	109,1%
Université du Québec	357	243	68,1%	109	44,9%	130	83,8%
UQAC	61	60	98,4%	28	46,7%	25	112,0%
UQAM	186	87	46,8%	49	56,3%	55	89,1%
UQTR	110	96	87,3%	32	33,3%	50	64,0%
Total	1 322	780	59,0%	335	42,9%	352	95,2%
Arts ²							
Université Laval	87	81	93,1%	33	40,7%	86	38,4%
Université du Québec	268	255	95,1%	172	67,5%	220	78,2%
UQAC	24	22	91,7%	12	54,5%	20	60,0%
UQAH	25	22	88,0%	17	77,3%	20	85,0%
UQAM	183	181	98,9%	126	69,6%	150	84,0%
UQTR	36	30	83,3%	17	56,7%	30	56,7%
Total	355	336	94,6%	205	61,0%	306	67,0%
Ensemble des spécialités	2 956	2 028	68,6%	916	45,2%	1 243	73,7%

Sources : CREPUQ et établissements universitaires.

¹ Seuls les programmes révisés de quatre ans offert à l'automne 1998 ont été retenus dans le tableau.

² Les données intègrent les différentes spécialités en arts : musique, arts plastiques, arts visuels, art dramatique et danse. Dans le baccalauréat (*specialization*) in Art Education de l'Université Concordia, le choix de la spécialisation menant à la certification ne se fait qu'en deuxième année du programme.

Le contingentement annuel pour ce programme est de 20 inscriptions. Quant au nouveau programme d'éducation musicale de l'Université McGill, il n'était pas offert à l'automne 1998. Un contingentement annuel de 25 inscriptions est prévu pour ce programme.

Par ailleurs, le CAPFE porte un regard critique sur la façon dont pourrait s'exercer éventuellement la maîtrise d'oeuvre dans le domaine des arts, de l'éducation physique et des langues secondes au sein des universités. Ainsi, le CAPFE se demande comment les facultés des sciences de l'éducation peuvent-elles envisager de revendiquer la maîtrise d'oeuvre de ces spécialités « alors qu'elles ont peine à l'exercer, par exemple, dans le domaine de la formation à l'enseignement secondaire pour exiger des cours disciplinaires où l'on tiendrait véritablement compte de la formation à l'enseignement ? »⁵⁸ Cependant, il faut noter que la volonté d'adapter les contenus de cours en fonction des besoins des candidats à l'enseignement n'est pas nécessairement absente des départements disciplinaires; ce sont souvent les clientèles qui ne sont pas assez nombreuses, particulièrement dans les disciplines des sciences fondamentales. De plus, le contexte de restrictions budgétaires des dernières années a mis un frein aux cours dédiés aux petites clientèles.

2.2.5 Enseignement professionnel au secondaire et au collégial

Offre de programmes et inscriptions

À l'automne 1997, les cinq baccalauréats et les huit certificats offerts dans ce champ d'études comptent quelque 1 200 étudiants, soit environ 7 % des inscriptions totales dans l'ensemble des programmes conduisant à un permis ou un brevet d'enseignement. Neuf établissements sont impliqués dans l'offre de programmes. L'Université Laval, l'Université de Sherbrooke, l'UQAC et l'UQAM offrent à la fois le programme de certificat et de baccalauréat. Dans ces établissements, le programme de certificat s'intègre à la première année du baccalauréat. À l'Université McGill, l'offre se concentre au niveau du baccalauréat alors que celle de l'UQAH⁵⁹, l'UQAR, l'UQAT et l'UQTR se limitent au certificat. À l'automne 1997, avec plus du tiers de l'ensemble des effectifs, l'Université de Sherbrooke occupe la place la plus importante en termes de clientèle étudiante (figure 2.9). Au baccalauréat, près de la moitié des effectifs étudiants se retrouve à l'UQAM. Le reste des effectifs est partagé principalement entre l'Université de Sherbrooke (33 %) et l'UQAC (11 %).

Contrairement aux autres programmes de baccalauréat conduisant à une autorisation d'enseigner, le baccalauréat en enseignement professionnel s'adresse avant tout à des candidats qui sont déjà en emploi dans une institution d'enseignement de niveau secondaire ou collégial. Cela explique d'ailleurs pourquoi environ neuf étudiants sur dix au baccalauréat poursuivent leurs études à temps partiel. Dans les autres programmes de baccalauréat conduisant à un permis ou un brevet, cette proportion est beaucoup plus faible. En général, moins d'un étudiant sur cinq y est inscrit à temps partiel. L'évolution des inscriptions totales pour les cinq baccalauréats est présentée à la figure 2.10. Quant aux données détaillées décrivant l'évolution des inscriptions et de la diplomation par établissement, elles figurent aux tableaux D.7 (baccalauréat) et D.19 (certificat) de l'annexe D.

Tous les programmes en formation professionnelle feront l'objet d'une révision en profondeur à plus ou moins brève échéance. Ils devront répondre aux orientations et compétences attendues du MEQ. La consultation à cet égard a débuté à l'automne 1998.

⁵⁸ CAPFE, *Rapport annuel 1997-1998*, p. 13.

⁵⁹ Depuis l'hiver 1998, les admissions sont suspendues dans ce programme.

Figure 2.9. Distribution de l'effectif étudiant en enseignement professionnel au secondaire et au collégial, automne 1997

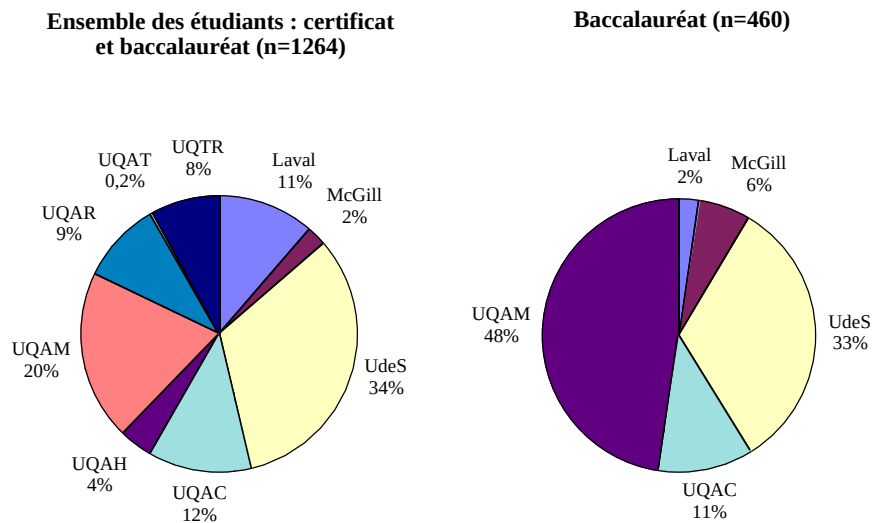
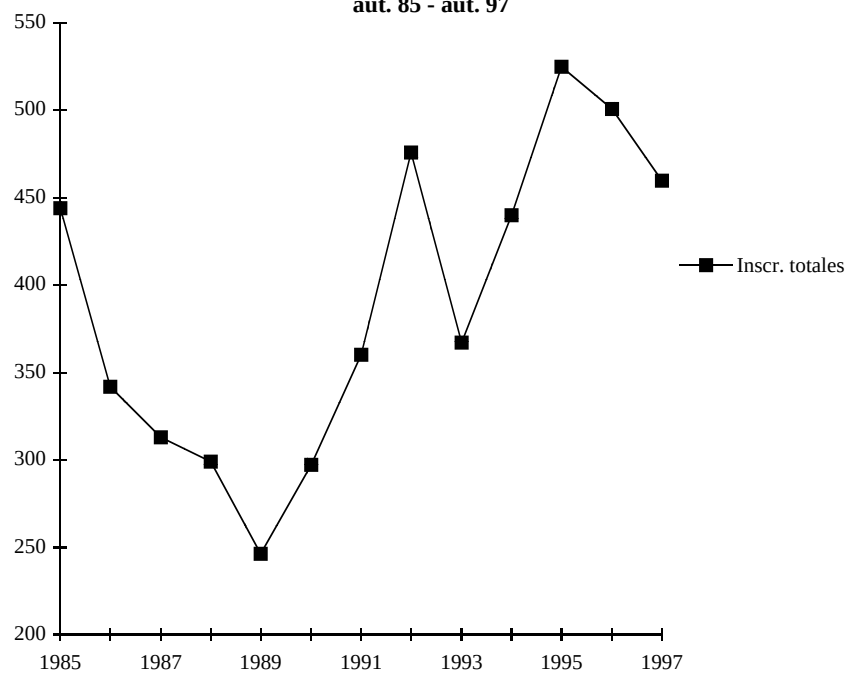


Figure 2.10. Évolution des inscriptions totales au bacc. en enseignement professionnel, aut. 85 - aut. 97



Source : RECU (MEQ). Le tableau D.7 de l'annexe D présente les chiffres de façon détaillée et fournit les données sur l'évolution des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés. On doit noter que les données au certificat à l'UQAC, l'UQAH, l'UQAR, l'UQAT et l'UQTR intègrent le cheminement professionnel et le cheminement général.

Aperçu des particularités institutionnelles

Le programme de baccalauréat de l'Université **Laval** intègre le certificat de pédagogie pour l'enseignement professionnel. C'est un programme de perfectionnement des enseignants du secteur professionnel, principalement de l'ordre de l'enseignement secondaire. Les concentrations de ce programme sont celles des spécialités des étudiants qui le fréquentent.

Le baccalauréat *in Education - Vocational Education Secondary One Subject* de l'Université **McGill** offre deux concentrations : *Business Education* et *Technical Education*. Le programme offre aux étudiants l'occasion d'élaborer un projet spécial pouvant être effectué dans leur milieu de travail.

À l'Université de **Sherbrooke**, l'enseignement en formation professionnelle est devenu une priorité. Trois professeurs ont été engagés à cette fin. L'Université a formellement demandé au MEQ s'il était prêt à reconnaître la pertinence de favoriser l'émergence et le développement de quelques centres privilégiés dans le domaine. Les trente premiers crédits du baccalauréat en enseignement professionnel sont ceux du certificat d'études en formation pédagogique. L'approche utilisée au baccalauréat met à contribution des conseillers en apprentissage qui supervisent le cheminement de perfectionnement des enseignants en formation professionnelle. Après avoir procédé à l'identification des besoins de perfectionnement professionnel, les enseignants, de concert avec leur conseiller en apprentissage, élaborent leur projet de formation. Trois catégories de spécialisation sont visées : les sciences fondamentales, les techniques et les stages en industrie. Compte tenu que le permis d'enseignement est décerné à la suite du certificat d'études en formation pédagogique, plusieurs enseignants du secteur professionnel ne poursuivent pas le programme de baccalauréat. Le principal défi de ce dernier réside principalement à accroître son pouvoir d'attraction de manière à hausser la diplomation des enseignants du professionnel.

Avec ses stages en milieu de travail, ses stages d'enseignement et ses projets supervisés, le baccalauréat d'enseignement technologique et professionnel de l'**UQAC** offre la possibilité aux étudiants d'intégrer l'ensemble des connaissances acquises au cours de la formation. Ce baccalauréat ainsi que le certificat en formation professionnelle sont actuellement en processus de révision.

L'objectif principal du programme de baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle de l'**UQAM** est de rendre l'étudiant apte à enseigner un métier, une technique ou une profession, soit à un élève du secondaire public ou privé, soit à un étudiant du Cégep public ou privé, soit à un adulte en formation dans une institution scolaire, dans un milieu de travail ou dans tout autre milieu de formation. Une des spécificités de ce programme est qu'il admet des étudiants en formation initiale, des étudiants qui ne sont pas déjà en situation d'enseignement professionnel. Des finissants du Cégep peuvent y être admis, mais ils doivent, au moment de la fin de leurs études avoir acquis trois années d'expérience dans la pratique d'un métier, d'une technique ou d'une profession (et non à l'admission comme cela est pratique courante). D'autre part, les étudiants plus expérimentés peuvent profiter de la politique de reconnaissance des acquis du programme. À titre d'exemple, le détenteur d'un DEC se voit reconnaître la moitié d'une année de scolarité; s'il possède six années d'expérience en industrie, il se voit reconnaître l'équivalent d'une année dans le baccalauréat.

Au plan de la formation, le programme offre des stages en milieu scolaire et en milieu industriel. Ce stage peut être réalisé sous forme d'une démarche personnalisée d'apprentissage dans le milieu de travail de l'étudiant. Le programme comporte une partie psychopédagogique à laquelle

s'ajoute un ensemble de cours adaptés à la problématique de l'enseignement professionnel. Des cours de réflexion sur le métier peuvent être suivis à l'UQAM ou dans d'autres établissements (ETS, École polytechnique, etc.) au choix de l'étudiant. La formation pratique est en grande partie en supervision individuelle afin de favoriser l'apprentissage par projet dans le domaine d'enseignement de l'étudiant. Le programme de certificat d'enseignement en formation professionnelle est conçu à même les cours du baccalauréat afin d'offrir un cheminement en perfectionnement ou en formation complémentaire.

Les commissions scolaires du Bas-St-Laurent, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine ont demandé aux instances de l'**UQAR** de répondre aux besoins des enseignants du secteur professionnel en leur fournissant une formation de qualité adaptée au contexte actuel de changement technologique et technique. En réponse à cette demande, l'UQAR a révisé son certificat en enseignement professionnel afin de l'adapter aux nouvelles réalités. À l'automne 1998, son appellation a donc été modifiée pour le certificat en enseignement professionnel et technique, élargissant ainsi le bassin de clientèle possible. Ce nouveau certificat s'adresse aux formateurs et aux enseignants oeuvrant dans un des domaines de l'enseignement professionnel et technique et désireux de se qualifier légalement pour enseigner cette discipline au secondaire ou au collégial. L'élaboration d'une suite à ce programme par un second certificat est en cours actuellement.

L'étudiant inscrit au cheminement professionnel du certificat en sciences de l'éducation de l'**UQAT** doit effectuer un stage pratique intégré au milieu d'exercice de la profession. Ce programme est plus ou moins actif : à l'automne 1997, on ne compte qu'une seule nouvelle inscription. À l'instar du certificat de l'UQAC, ce programme est actuellement en processus de révision.

Le certificat en enseignement professionnel de l'**UQTR** offre une formation qui tient compte à la fois du champ d'enseignement et des connaissances disciplinaires déjà acquises. Le cheminement prévu favorise l'acquisition de connaissances psychopédagogiques et didactiques, l'acquisition d'outils de transmission et d'évaluation du savoir et l'application des connaissances théoriques dans la pratique professionnelle quotidienne au moyen de stages pratiques effectués dans le milieu d'exercice de la profession. Ce programme vise avant tout à former des professionnels de l'enseignement appelés à intervenir au secteur professionnel du secondaire.

Situation du secteur et perspectives

L'enseignement professionnel devrait connaître un développement considérable au cours des prochaines années. Depuis environ 10 ans, le MEQ a voulu réorienter ses politiques concernant la formation professionnelle, car les débouchés d'emploi sont bien meilleurs pour les techniciens professionnels que pour les diplômés du secteur général de l'enseignement secondaire et collégial, ce qui est tout à fait normal : les diplômés du secteur professionnel sont précisément préparés pour le marché du travail, alors qu'on attend des diplômés du secteur général qu'ils poursuivent leurs études, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas. Les nouvelles politiques gouvernementales, que le MEQ vient de faire connaître, devraient faire augmenter le nombre d'étudiants en formation professionnelle et, par conséquent, le nombre d'enseignants requis pour répondre à cette demande accrue. On peut même s'attendre à un doublement de la taille du corps enseignant.

D'autre part, on constate une évolution positive de l'enseignement professionnel, particulièrement au niveau secondaire : et les programmes et les clientèles étudiantes sont de plus

en plus exigeants. Dans ce contexte, il apparaît clairement que les universités ont une responsabilité sociale dans la formation des enseignants du secteur professionnel. Cependant, l'intégration de cette catégorie d'enseignants au milieu universitaire demeure difficile, particulièrement au chapitre de la maîtrise du français exigée pour l'obtention du permis d'enseignement et en raison de l'abondance des métiers en cause et de leur grande diversité. De plus, cette clientèle semble avoir une perception négative de sa place à l'université. Voilà précisément pourquoi le secteur mérite d'être valorisé à l'intérieur des facultés et des départements d'éducation. L'absence de programmes de deuxième et troisième cycles en enseignement professionnel est un indicateur significatif du travail qu'il reste à accomplir à cet égard.

Sur un tout autre plan, il est important de noter que la dualité linguistique qui caractérise l'éducation au Québec n'est pas sans effet dans le champ de la formation en enseignement professionnel. L'avènement récent des commissions scolaires linguistiques a eu comme conséquence d'augmenter considérablement la taille des commissions anglophones (plus ou moins 52 000 élèves à Montréal) et donc d'augmenter aussi les ressources qu'elles peuvent consacrer au développement de programmes de formation professionnelle offerts en langue anglaise. Par le passé, lorsque la clientèle anglophone d'une commission scolaire ne pouvait soutenir des programmes de formation en anglais, on dirigeait les élèves vers des programmes existants, fonctionnant en français et/ou en anglais. Cette situation pourrait bientôt changer et les universités anglophones auraient tout intérêt à prendre bonne note des nouveaux besoins de formation auxquels elles pourraient être appelées à répondre.

D'une manière générale, les universités doivent accorder une attention particulière aux besoins d'une clientèle constituée en grande partie d'enseignants à statut précaire⁶⁰ n'ayant souvent accès ni aux crédits des budgets de perfectionnement administrés par les commissions scolaires, ni au régime gouvernemental de prêts et bourses. Sur le plan pédagogique, l'enseignement en formation professionnelle pose des problèmes particuliers que la concertation entre établissements pourrait permettre de résoudre. Les établissements doivent aussi travailler à rebâtir leur crédibilité dans le domaine, crédibilité durablement affectée par le peu de résultats obtenus depuis les années 1970 et ce, malgré les sommes investies. Il serait peut-être bon que les établissements québécois songent à s'inspirer de modèles étrangers éprouvés, particulièrement en Europe (en Suisse et Allemagne, par exemple).

Dans le réseau de l'Université du Québec, on note une volonté très nette de faire avancer le dossier de la formation en enseignement professionnel. Une table de concertation réseau a été mise sur pied, même si ses travaux ont été momentanément interrompus dans l'attente du document d'orientation du MEQ. On est cependant déjà conscient que la refonte des programmes risque d'être aussi importante que celle ayant déjà affecté le baccalauréat en enseignement secondaire.

À la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, la formation des enseignants du secteur professionnel donne présentement lieu à une expérimentation portant sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Les activités d'insertion professionnelle représentent neuf crédits du certificat auxquels doivent obligatoirement s'inscrire les enseignants pour avoir accès au permis d'enseignement. Par ailleurs, depuis quatre ans, le baccalauréat en enseignement professionnel procède selon une démarche d'identification de besoins qui donne ensuite lieu à une formation sur mesure selon les besoins exprimés. L'encadrement de ces activités est assuré par un conseiller en apprentissage. Ces stratégies de formation ont été instaurées pour répondre

⁶⁰ À titre indicatif, les commissions scolaires engagent dans une proportion de 80 % des professeurs à la leçon.

davantage aux diverses problématiques que connaissent les enseignants en formation professionnelle au moment de leur insertion en milieu scolaire et au cours de leur pratique professionnelle subséquente à l'obtention du permis d'enseignement.

2.2.6 Éducation des adultes

Offre de programmes et inscriptions

Quatre programmes, soit trois certificats et un diplôme de deuxième cycle, conduisent à l'obtention d'un permis ou un brevet d'enseignement dans ce champ d'études. Ces programmes ne regroupent que 151 étudiant(e)s, soit moins de 1 % des étudiant(e)s inscrit(e)s dans l'ensemble des programmes conduisant à un permis ou un brevet d'enseignement. Du côté francophone, trois établissements offrent un certificat chacun : l'Université de Sherbrooke, l'UQAM et l'UQAR. Du côté anglophone, l'offre de programmes se résume à un diplôme de deuxième cycle offert par l'Université Concordia.

Le certificat de l'Université de Sherbrooke n'est actif que par cohorte; on n'y recensait qu'un seul étudiant à l'automne 1997, vraisemblablement un « retardataire ». Au même moment, l'UQAR ne comptait que deux personnes inscrites à son certificat, contre 114 à l'UQAM, qui accueillait donc le contingent le plus important. Au diplôme de deuxième cycle, l'Université Concordia comptait 34 étudiant(e)s inscrit(e)s. Deux établissements rassemblent donc près de 99 % des inscriptions : l'UQAM, avec 75,4 % et Concordia avec 22,4 %. Quant aux données décrivant l'évolution (1985-1997) des inscriptions et de la diplomation dans les quatre programmes, elles figurent aux tableaux D.21 et D.30 de l'Annexe D.

L'une des spécificités du champ de l'éducation des adultes (andragogie) tient sans doute au fait que l'offre de programmes et le nombre total des inscriptions y sont plus importants dans la catégorie des programmes *ne conduisant pas* à un permis ou un brevet d'enseignement, particulièrement aux deuxième et troisième cycles. Pour cette raison, le lecteur intéressé par ce champ particulier est invité à consulter le chapitre trois du présent rapport.

Aperçu des particularités institutionnelles

L'Université **Concordia** offre un diplôme de 2e cycle en éducation des adultes (*Adult Education*), le seul programme de langue anglaise certifiant disponible au Québec dans ce champ d'études. Ce programme de formation initiale en éducation des adultes bénéficie de l'expertise des professeurs du Département de l'éducation. La clientèle du programme est largement constituée par des étudiants adultes qui poursuivent leurs études à temps plein ou partiel et qui peuvent profiter d'une reconnaissance d'équivalence de trois crédits pour leur expérience d'enseignement antérieure dans le champ de l'éducation des adultes. Deux options sont ouvertes aux étudiants inscrits au programme : l'option générale et l'option certifiante. Dans les deux cas, les méthodes d'enseignement font appel à l'interaction à l'intérieur de petits groupes, aux discussions électroniques et aux stages pratiques en classe.

L'Université de **Sherbrooke** offre un certificat d'études en formation des adultes (CEFA) qui a pour objectif de préparer les enseignant(e)s du secteur des adultes à enseigner l'une ou l'autre des matières fondamentales en formation générale. La première activité pédagogique est celle du diagnostic des besoins, qui permet de prendre en compte les besoins spécifiques de l'une ou

l'autre des personnes inscrites au programme. La formation se poursuit ensuite dans les ateliers d'intégration et dans l'intervention supervisée auprès d'adultes, des activités directement arrimées aux problématiques identifiées en début de formation.

Le dossier majeur de développement du CEFA demeure celui de son extension aux différents milieux de l'entreprise hors scolaire qui s'adressent de plus en plus au milieu universitaire de l'éducation pour répondre à leurs besoins de formation des formateurs en entreprise. Une nouvelle clientèle se profile donc et le programme du CEFA doit être adapté en conséquence. Cette ouverture s'est également concrétisée dans la mise sur pied de la maîtrise en gestion de la formation et de l'éducation. Nous y reviendrons à la section 3.4.

La formation des enseignants en éducation des adultes en milieu scolaire ne doit pas être ignorée pour autant. Le MEQ annoncera les orientations qui seront privilégiées pour ce secteur et le CEFA devra en prendre compte pour une éventuelle refonte du programme.

À l'**UQAM** le certificat pour formateur d'adultes en milieu scolaire mène à l'autorisation légale d'enseignement pour les personnes rencontrant les exigences du MEQ. Ce certificat a pour objectif de préparer à l'intervention éducative auprès d'une clientèle adulte. Même s'il vise principalement la préparation à l'enseignement en formation générale dans les commissions scolaires, il accueille des étudiants du secteur de la formation professionnelle et de l'enseignement collégial. Le programme offre une formation psychopédagogique ainsi qu'une introduction à la dimension socio-politique de l'éducation des adultes. Il comporte un stage pour les personnes désirant obtenir le permis d'enseigner.

Le retard du MEQ à adopter une politique de formation continue a un impact négatif sur l'évolution du dossier de l'éducation aux adultes, toujours en suspens. L'UQAM continue à admettre des étudiants dans le programme de certificat pour formateurs d'adultes, certains dans une optique d'accès à la qualification légale, d'autres en relation à l'enseignement collégial ou à l'éducation des adultes dans divers milieux.

Des cours peuvent être offerts conjointement, là où la chose se justifie, pour les programmes de Certificat pour formateurs d'adultes en milieu scolaire, Certificat pour formateurs en milieu de travail et le Baccalauréat en enseignement de la formation professionnelle. Les admissions ont été suspendues au Certificat en alphabétisation, mais une relance est envisagée dans l'optique d'un rapprochement avec le Certificat pour formateurs d'adultes. En ce qui concerne les ressources, trois professeurs interviennent régulièrement dans ce domaine, en plus d'un demi-poste de professeur en prêt de service. Deux ou trois nouveaux postes devraient être ouverts dans ce domaine d'ici 18 mois afin de permettre la relance de cet ensemble de programmes et le développement des activités de recherche dans le domaine de la formation continue (il faut ajouter à cela quelques professeurs des départements de linguistique et de sociologie qui interviennent en formation et en recherche dans ce domaine). Ajoutons que l'on trouve à la périphérie de ce domaine un ensemble de cours de premier et de deuxième cycles (en plus du programme de Certificat en intervention éducative en milieu familial et communautaire) dans le domaine de la mésopédagogie et de l'intervention éducative en milieu socio-communautaire, qui touchent à l'éducation des adultes. Plusieurs professeurs ont des activités de recherche dans ce domaine (éducation à la santé, éducation familiale, éducation économique des femmes, etc.).

Le certificat en andragogie de l'**UQAR** est un programme qui date de plusieurs années et qui est en processus de révision. Il est maintenu actif même s'il n'accueille depuis longtemps que de rares étudiants. Le module d'enseignement secondaire duquel il relève procède actuellement à

une révision des cours offerts et de leur contenu pour répondre à de nouvelles demandes des organismes et des entreprises qui se préoccupent de la formation de leur personnel.

Situation du secteur et perspectives d'avenir

Dans ce champ d'activité, un constat général s'impose d'emblée : malgré une clientèle restreinte et le coût élevé de la formation, la nécessité d'une couverture provinciale complète en matière d'offre de formation est incontournable. Les universités ont beaucoup investi dans la formation en éducation aux adultes au cours des quelques dernières décennies, mais la clientèle étudiante n'a pas toujours été au rendez-vous et les admissions ont dû être suspendues dans certains programmes. En outre, il faut noter que le document de consultation du MEQ portant sur l'éducation des adultes semble mettre de l'avant le principe de la formation initiale à deux volets, éducation des jeunes et des adultes. À l'heure actuelle, les universités se sentent incapables de remplir cette commande au niveau de la formation initiale des futurs enseignants.

Dans ce contexte, il est pratiquement impensable que les établissements puissent être nombreux à demeurer actifs dans le champ, bien qu'il soit appelé à se développer en raison de l'importance accrue que prendra la formation continue dans les années à venir. Dans cette perspective, on doit se préoccuper de l'effet de l'attrition du corps professoral sur le maintien d'une expertise universitaire en formation à l'éducation aux adultes (andragogie).

Par rapport à la formation professionnelle, on peut présumer que l'éducation des adultes se développera dans un second temps : la pratique de la formation professionnelle pourrait révéler, parmi la clientèle adulte, des lacunes en formation générale (compétences de base) que l'éducation des adultes devrait éventuellement combler. D'autre part, certaines lacunes majeures en formation générale de base persistent dans divers milieux sociaux. L'analphabétisme afflige divers segments de la population et les programmes d'alphabétisation doivent s'adapter à cette diversité. L'intégration des immigrants non scolarisés aux programmes n'est qu'un aspect de la question, car il ne faut pas oublier que l'école québécoise produit encore et toujours des analphabètes jeunes. Les analphabètes sont donc en très grand nombre et les plus âgés d'entre eux ne ressentent pas nécessairement le besoin d'apprendre à lire et à écrire après avoir vécu la plus grande partie de leur vie sans bénéficier de ces compétences. Cela signifie qu'un effort constant de promotion de l'alphabétisation doit être consenti par l'ensemble de la société.

En termes de ressources disponibles à l'heure actuelle, on constate des changements significatifs, tant sur le plan du corps professoral que de la structure des programmes. À l'Université de Sherbrooke, par exemple, cinq postes de professeurs sur six ont disparu; ils ont été remplacés par trois postes en enseignement à la formation professionnelle et deux postes en enseignement au secondaire. À l'UQAH, par contre, on a créé une passerelle entre le DESS (andragogie) et la M.Ed. (option andragogie) afin de satisfaire la demande des étudiants. Quant à l'Université de Montréal, elle dispose de ressources importantes dans le domaine de l'éducation des adultes et entend y maintenir son engagement et son travail aux cycles supérieurs (chapitre trois du présent rapport).

Le réseau de l'Université du Québec s'est engagé, il y a une dizaine d'années, dans un processus d'élaboration d'un programme de baccalauréat en éducation des adultes. Sous le leadership de la TELUQ, une équipe de professeurs andragogues provenant de chacune des constituantes a mené une étude des besoins en éducation des adultes au Québec, couvrant à la fois les milieux scolaires, communautaires et des entreprises. Une première version de programme a été élaborée, qui a dû être mise au classeur en attendant que le MEQ définisse sa politique en matière de

formation des intervenants en éducation des adultes. L'Université du Québec n'a pas renoncé à ce projet. Elle réitère son invitation aux autres universités québécoises de faire équipe pour le mener à bien.

Le domaine de l'éducation des adultes demeure un dossier très complexe qui concerne trois ministères différents (MEQ, Emploi et Solidarité, Relations avec les Citoyens et Immigration) et pose donc le problème des relations interministérielles. Bien que le MEQ ne soit plus l'acteur unique dans ce dossier, les universités ont tout intérêt à s'assurer de sa collaboration. Le lecteur que la question intéresse plus particulièrement pourra consulter la section 3.5 du chapitre 3, laquelle porte sur la formation continue et présente les grandes lignes du récent projet de politique gouvernementale dans ce domaine.

2.2.7 Programmes de formation à l'enseignement en milieux amérindien et inuit

Offre de programmes et inscriptions

Cette section concerne trois programmes de certificat destinés à former des enseignants pour les milieux amérindiens ou inuits. Deux de ces certificats sont classés dans les programmes pluridisciplinaires en sciences de l'éducation (Annexe C) : le certificat *in education for First Nations and Inuit* (en éducation pour les Premières Nations et les Inuits) offert par l'Université McGill et le certificat en enseignement en milieu amérindien offert par l'UQAC. Le troisième programme est classé dans la catégorie des programmes en éducation au préscolaire et enseignement au primaire (Annexe C) : certificat d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique, offert par l'UQAT.

Le certificat de l'Université McGill, qui compte 60 crédits, remplace depuis avril 1996 un ancien certificat de 45 crédits (certificat *in Native and Northern Education*). Celui de l'UQAC, qui compte 48 crédits, remplace depuis l'automne 1997 l'ancien certificat en sciences de l'éducation avec « concentration amérindienne ».

Les tableaux D.9 et D.12 de l'Annexe D présentent les données sur les inscriptions et la diplomation relatives à ces trois programmes. Le certificat de l'Université McGill comptait 78 inscriptions — dont 53 nouvelles — à l'automne 1997⁶¹, alors que celui de l'UQAC en comptait 27, toutes nouvelles (les données pour les années antérieures, de l'ancien certificat, n'étant pas disponibles; tableau D.9). Quant au certificat offert à l'UQAT (42 crédits), il ne comptait qu'une seule inscription à l'automne 1997 (tableau D.12), vraisemblablement un étudiant de la cohorte de l'année précédente (sur une cohorte de 19 étudiants).

Particularités juridiques

Comme l'indique le paragraphe suivant, extrait d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation, le nouveau Règlement sur l'autorisation d'enseigner ne s'applique pas uniformément à l'ensemble des programmes de formation des maîtres offerts au Québec. Les programmes de formation à l'enseignement en milieux amérindien et inuit constituent l'un des domaines d'exception :

S'agissant de l'autorisation d'enseigner à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et en formation générale à l'enseignement secondaire aux personnes âgées de 5

⁶¹ Les données intègrent le nouveau et l'ancien certificat.

à 18 ans, le projet constitue une refonte du *Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement* en vigueur depuis 1966. Celui-ci, une fois adopté le projet du nouveau règlement [édité le 19 août 1997]⁶², ne sera maintenu que pour l'autorisation d'enseigner en formation générale aux adultes et en formation professionnelle; il sera maintenu également, dans son entier, pour la Commission scolaire Crie et pour la Commission scolaire Kativik⁶³.

C'est donc dire que le nouveau Règlement sur l'autorisation d'enseigner ne s'applique pas aux autochtones conventionnés de la Baie James. Par ailleurs, on doit savoir 1) que les autochtones « non conventionnés » reçoivent une formation spéciale pour l'enseignement dans les territoires désignés et que 2) d'autres autochtones s'inscrivent tout simplement dans les programmes de quatre ans et reçoivent une formation semblable à celle des autres enseignants, non autochtones.

D'autre part, le *Rapport annuel 1996-1997* du CAPFE apporte certaines précisions concernant le caractère de ces exceptions au nouveau Règlement sur l'autorisation d'enseigner, plus précisément en ce qui concerne le programme de certificat agréé offert par l'UQAC. Ce programme s'inscrit dans un contexte de transition

vers une formation analogue à celle de tous les autres enseignants et enseignantes du Québec, à savoir un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Comme le précise d'ailleurs l'acte d'agrément, ce programme ne conduit qu'à l'obtention d'une autorisation provisoire d'enseigner dans les écoles amérindiennes. Pour obtenir un brevet d'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant devra poursuivre ses études et obtenir un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Les détenteurs de ce brevet pourront ultérieurement enseigner dans toutes les écoles primaires du Québec⁶⁴.

Ce même document précise aussi certains éléments qui lient la récente réforme des programmes de formation des maîtres à des questions politiques plus larges concernant les relations entre les instances ministérielles et les communautés autochtones :

Une rencontre du président et du secrétaire-coordonnateur du CAPFE avec des représentants du ministère de l'Éducation a permis de réexaminer le statut des programmes de formation des maîtres qui s'inscrivent dans le cadre politique de la convention de la Baie-James, à la suite de la demande d'agrément du Certificat en enseignement en milieu amérindien de l'Université du Québec à Chicoutimi⁶⁵.

Il semble donc que les conclusions de ce réexamen ne soient pas encore définitives et que la réforme en cours doive composer avec des contraintes socio-politiques de grande envergure malgré la taille relativement modeste des populations concernées. En dépit de la complexité de la situation juridico-politique, la formation des enseignants autochtones s'est grandement améliorée au cours des vingt dernières années. Cette amélioration est due en grande partie aux initiatives universitaires québécoises. Ces efforts pourraient maintenant être mieux coordonnés. La question des droits d'inscription différenciés demeure cependant épineuse.

⁶² Le texte du règlement est paru dans la *Gazette officielle du Québec*, 129e année, n° 35 (27 août 1997): 5625-35.

⁶³ Conseil supérieur de l'éducation, *L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu. Avis à la ministre de l'Éducation*, 1997, p. 1.

⁶⁴ CAPFE, *Rapport annuel 1996-1997*, 1997.

⁶⁵ CAPFE, *Rapport annuel 1996-1997*, 1997.

3. Les programmes *ne conduisant pas* à un permis ou un brevet d'enseignement

À l'automne 1997, les programmes ne conduisant pas à une autorisation d'enseigner comptent pour plus de la moitié (58,7 %) des programmes en éducation au Québec, mais accueillent environ le tiers des effectifs étudiants totaux. Ces programmes sont offerts principalement aux études supérieures et au certificat. Les deux premières sections du chapitre présentent un portrait général de la situation des programmes de premier cycle et d'études supérieures. Les sections trois et quatre jettent un regard plus précis sur les programmes en orientation et en information scolaire et professionnelle, et en administration scolaire⁶⁶. Le chapitre se termine sur la question de la formation continue.

3.1 Programmes de premier cycle

Offre de programmes et inscriptions

L'offre globale de programmes de premier cycle ne conduisant pas à l'obtention d'une autorisation d'enseigner est constituée de 46 programmes répartis dans tous les établissements actifs dans le secteur de l'éducation⁶⁷. De ces 46 programmes, 40 sont des certificats; on compte aussi une mineure et deux majeures (à l'Université Concordia), et trois baccalauréats. Ces trois derniers programmes sont offerts dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle (carrièreologie) et sont présentés à la section 3.3 ci-dessous (tableau 1.2).

Les deux majeures offertes à l'Université Concordia sont la majeure *in Child Studies* (éducation au préscolaire et enseignement au primaire) et la majeure *in Art Education* (enseignement spécialisé au primaire et au secondaire). À ces deux majeures, il faut ajouter l'option Langue et didactique de la majeure en études françaises (enseignement du français). Ces deux programmes et cette option comptaient à l'automne 1997 un total de 335 inscriptions (tableaux 1.2 et 1.5).

Les programmes de certificat et la mineure regroupent quelque 3200 inscrits, soit un peu plus du tiers du total de l'effectif des programmes ne conduisant pas à une autorisation d'enseigner (tableau 1.5). On retrouve ces certificats dans tous les champs d'études du secteur des sciences de l'éducation, à l'exception de l'administration scolaire. Par ailleurs, dans deux champs d'études, l'offre de programmes ne conduisant pas à une autorisation d'enseigner se résume entièrement à des programmes de certificat. Il s'agit des champs de l'enseignement au secondaire et de l'enseignement au collégial. On doit noter toutefois que la maîtrise et le diplôme

⁶⁶ Afin d'identifier les problèmes les plus importants et d'apporter un complément d'information sur les programmes, la sous-commission a reçu quelques experts dans ces deux domaines. En orientation et en information scolaire et professionnelle, il s'agit de Mme Marie-Lise Brunel, professeur en carrièreologie à l'UQAM; et de M. Marcel Monette, professeur au Département d'orientation, d'administration et d'évaluation en éducation de l'Université Laval. En administration scolaire, il s'agit de M. Pierre-W. Bélanger, professeur à l'Université Laval; M. André Brassard, Directeur du département d'Études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal; et de M. André Reid, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et responsable du secteur gestion de l'éducation et de la formation.

⁶⁷ Depuis l'automne 1997, trois programmes de l'Université de Montréal ont subi une suspension définitive de leurs admissions : le certificat en didactique des mathématiques au primaire, le certificat en enseignement du français langue maternelle et le certificat en andragogie. À l'Université de Sherbrooke, le certificat en didactique des moyens d'expression a été remplacé à l'automne 1998 par le diplôme de deuxième cycle en éducation artistique.

de deuxième cycle en enseignement de l'Université de Sherbrooke comportent des cheminements pour le secondaire et pour le collégial.

Les champs qui regroupent le plus grand nombre de certificats sont les sciences de l'éducation (certificats pluridisciplinaires) et l'enseignement spécialisé au primaire et au secondaire avec chacun 9 programmes. Viennent ensuite l'enseignement au secondaire, l'éducation des adultes et la technologie éducationnelle.

Si l'on considère la part de chacun des établissements dans l'offre de programmes globale et dans la répartition des effectifs, certaines constations s'imposent d'emblée. Trois universités offrent plus de 3 programmes : l'université McGill (8 programmes), l'Université Laval et l'UQAM (chacune 7 programmes). Ces trois établissements offrent donc 22 des 40 certificats. Neuf autres établissements offrent entre un et trois certificats chacun (tableau 1.2).

Au chapitre de la distribution par établissements des effectifs étudiants, la situation est assez différente. L'Université de Sherbrooke regroupe 23 % de l'effectif total, l'Université Laval suit de près avec 21 % et l'UQAM arrive troisième avec 15 %. Parmi les autres établissements, seule l'Université de Montréal regroupe plus de 10 % de l'effectif total; la Télé-université compte tout près de 10 % de l'effectif total, grâce à son seul certificat en technologie éducationnelle (figure 3.1)⁶⁸. Le réseau de l'Université du Québec — l'UQAM et la Télé-université exclues — regroupe 11 % de l'effectif total. Les universités anglophones, pour leur part, ne regroupe que 9,3 % de l'effectif (10,2 % si l'on ajoute les effectifs des majeurs offert par Concordia), alors que leur poids dans l'ensemble des programmes d'éducation ne conduisant pas à une autorisation d'enseigner est de 18,9 % (tableau 1.5), de 12,9 % dans le total des programmes d'éducation, et de l'ordre de 25 % dans l'ensemble du système universitaire québécois.

Quant à la répartition des effectifs étudiants par champ d'études, c'est en enseignement au collégial (762 étudiants, soit 23 % de l'effectif), en technologie éducationnelle (556 étudiants, soit 17 %) et en didactique (402 étudiants, soit 13 %) qu'ils sont les plus nombreux (figure 3.2). Dans les deux premiers champs, deux établissements se démarquent nettement : la Télé-université compte 56,7 % des inscriptions en technologie éducationnelle et l'Université de Sherbrooke, 81,5 % des inscriptions en enseignement au collégial. En didactique, deux établissements se partagent la clientèle étudiante; l'Université de Montréal regroupe 74 % et l'Université de Sherbrooke, 26 % (tableau 1.5).

Trois domaines d'études comptent respectivement 11, 10 et 9 % de l'effectif étudiant total : les programmes pluridisciplinaires en sciences de l'éducation (dans 5 établissements, dont l'Université Laval, avec 46 % de l'effectif), l'enseignement spécialisé (8 établissements), et l'enseignement secondaire avec 5 établissements, dont Laval, avec 69 % de l'effectif. Le champ de l'éducation préscolaire et de l'enseignement au primaire regroupe 7 % de l'effectif total (dont 74 % à l'UQAM) et celui de l'éducation des adultes (andragogie) regroupe 6 % de l'effectif (dont près de la moitié à l'UQAM); l'adaptation scolaire (orthopédagogie), 2,9 % dans le seul programme offert (UQAM); et l'orientation scolaire et professionnelle, 0,9 % avec un seul certificat, à l'Université Laval (figure 3.2 et tableau 1.5).

⁶⁸ Rappelons simplement que les certificats de l'Université de Montréal n'acceptent plus de nouvelles admissions et que ces programmes sont appelés à disparaître par attrition. Nous reviendrons plus loin sur l'évolution des inscriptions dans le champ de la technologie éducationnelle.

Figure 3.1. Distribution de l'effectif étudiant pour l'ensemble des certificats et mineures ne conduisant pas à un permis ou un brevet d'enseignement selon les universités, automne 1997 (n=3 214)

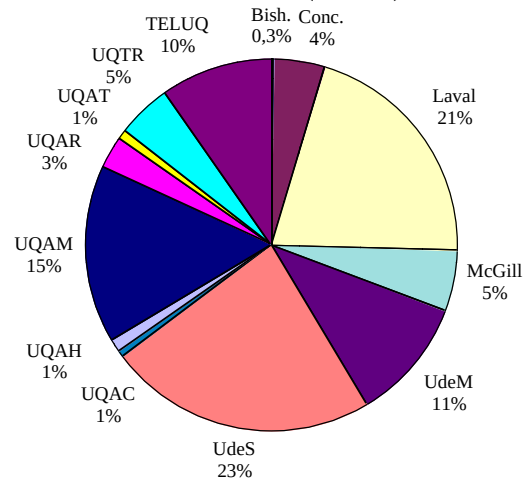
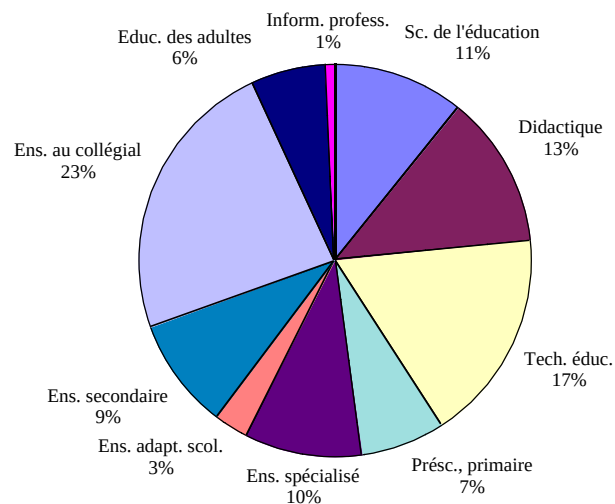


Figure 3.2. Distribution de l'effectif étudiant pour l'ensemble des certificats et mineures ne conduisant pas à un permis ou un brevet d'enseignement selon les sous-secteurs, automne 1997 (n=3 214)



Source : RECU (MEQ). Les tableaux D.9 à D.22 de l'annexe D présentent les chiffres de façon détaillée et fournissent les données sur l'évolution des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés.

Tendances de l'évolution des inscriptions totales

L'évolution des inscriptions totales depuis 1985 est représentée par les figures 3.3 et 3.4. La figure 3.3 montre l'évolution des inscriptions totales dans tous les programmes entre 1985 et 1997. Après une croissance de 26 % pratiquement ininterrompue entre 1985 et 1990, les effectifs totaux ont chuté à partir de 1991 pour atteindre en 1997 un plancher de loin inférieur au niveau de 1985. Les inscriptions de 1997 ne représentent plus que 69 % de celles de 1985. Depuis le niveau record de 1990, la baisse des effectifs a été de 45 %.

Depuis l'automne 1994, moment de l'ouverture des premiers programmes de la réforme de formation des maîtres, le nombre de certificats qualifiants diminue d'année en année. Certains disparaissent purement et simplement, les admissions étant suspendues et les programmes « mourant » par attrition; d'autres continuent d'exister et deviennent non qualifiants. Par ailleurs, des certificats non qualifiants ont toujours existé. Entre 1994 et 1997, la baisse des inscriptions totales dans les programmes de certificats s'établit à 27 %. Pour la période précédant immédiatement l'entrée en vigueur de la réforme, soit 1990-1993, la baisse se chiffre à 25 % pour une même durée de trois ans comptant quatre cohortes d'inscriptions. La baisse des inscriptions totales est donc légèrement plus prononcée depuis l'ouverture des programmes refondus. Quant aux nouvelles inscriptions, elles ont diminué de 33 % entre 1994 et 1997. Comme il s'agit ici d'inscriptions aux programmes de certificat, il n'est pas surprenant que les tendances des inscriptions totales et des nouvelles inscriptions évoluent en parallèle, les effets de ces dernières sur les premières étant très marquée, compte tenu de la durée des programmes de certificat, qui équivalait à deux trimestres universitaires à temps complet.

La figure 3.4 présente l'évolution des inscriptions totales par champ d'études, avec une courbe par champ d'études. Le champ de la technologie éducationnelle se démarque clairement des autres; rappelons d'abord que les effectifs étudiants en technologie éducationnelle représentaient 17 % de l'effectif total des programmes de certificats à l'automne 1997 (dont 57 % à la Télé-université). En 1985, première année de la série chronologique, la part du certificat en technologie éducationnelle était de 42 % (dont 66 % à la Télé-université) et en 1990, année caractérisée par l'amorce de la tendance baissière ininterrompue à ce jour, cette part était tombée à 29 %. Entre 1990 et 1997, la baisse de 67 % des effectifs totaux est en très grande partie attribuable à la baisse de 72 % des inscriptions au certificat de la Télé-université (contre 43 % dans les quatre autres établissements offrant le certificat en technologie éducationnelle). En chiffres absolus, le programme de la Télé-université a perdu 822 étudiants, contre 322 pour les quatre autres établissements réunis; sa part des inscriptions totales est tombée à 57 %.

La situation des inscriptions aux certificats en technologie éducationnelle peut s'expliquer par une combinaison de facteurs à la fois conjoncturels et propres à l'adaptation des programmes d'études universitaires à la demande de formation. Premièrement, on peut affirmer que la technologie éducationnelle — y compris l'usage de la micro-informatique et du multimédia — est de plus en plus intégrée à la formation initiale de base en sciences de l'éducation; d'autre part, la plupart des enseignants en exercice qui avaient à se perfectionner dans ce domaine ont pu le faire au cours de la dernière décennie. Deuxièmement, nombre d'établissements offrent depuis peu des microprogrammes de premier cycle en technologie éducationnelle, programmes dont l'ampleur varie de 7 à 15 crédits et qui s'adressent aussi à la clientèle visée par les certificats⁶⁹. Il s'agit là d'un créneau qui semble avoir été investi par l'UQAM et les constituantes de

⁶⁹ Nous verrons à la section 3.4 ci-dessous que cette analyse est confirmée par le cas des programmes de deuxième cycle en administration scolaire offerts à l'Université de Sherbrooke.

Figure 3.3. Évolution des inscriptions totales pour l'ensemble des certificats et mineures ne conduisant pas à un permis ou un brevet d'enseignement, aut. 85 - aut. 97

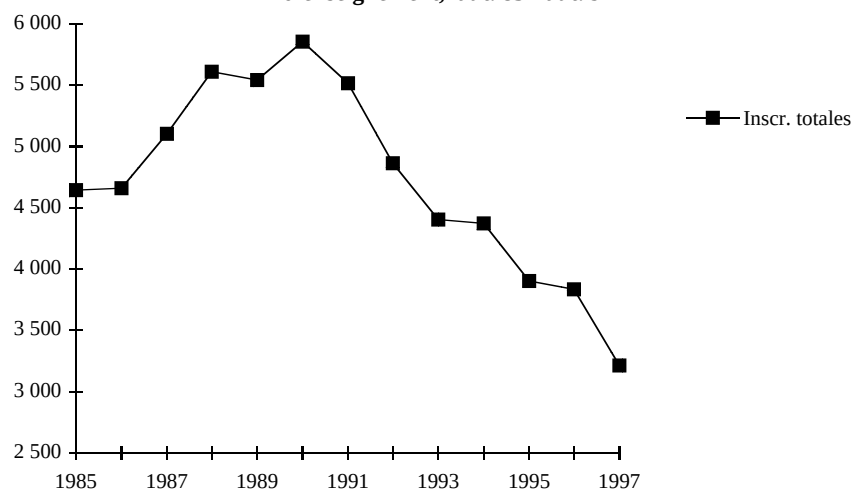
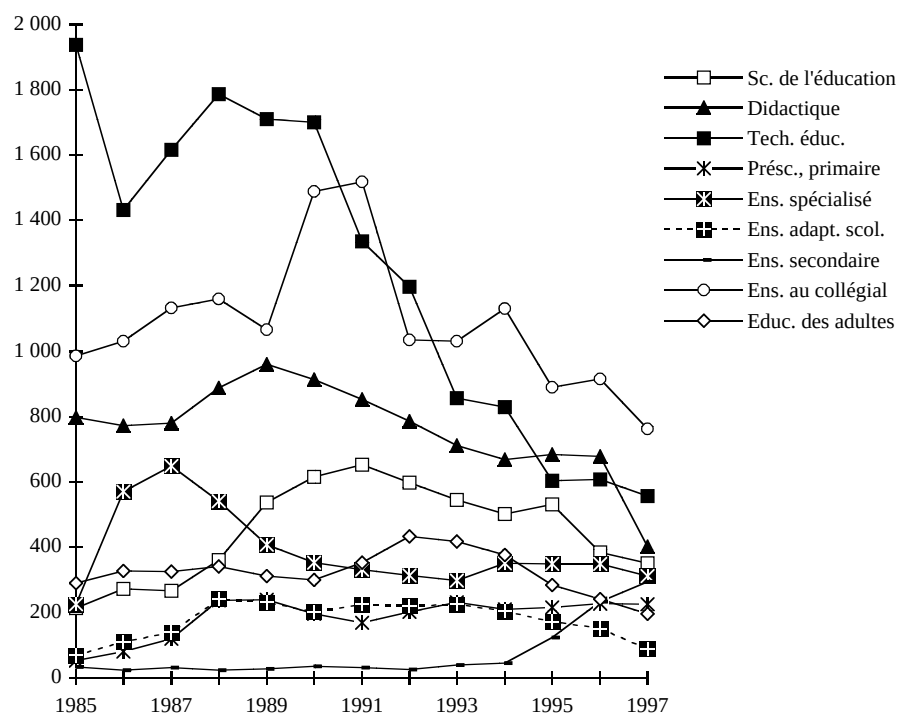


Figure 3.4. Évolution des inscriptions totales pour les certificats et mineures ne conduisant pas à un permis ou un brevet d'enseignement selon les sous-secteurs, aut. 85 - aut. 97



Source : RECU (MEQ). Les tableaux D.9 à D.22 de l'annexe D présentent les chiffres de façon détaillée et fournissent les données sur l'évolution des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés. Au sujet du certificat en information professionnelle, on peut se référer à la section 3.3.

l'Université du Québec⁷⁰. L'université de Sherbrooke, pour sa part, offrait jusqu'en 1995 un certificat d'application éducative de l'ordinateur; ce programme a été remplacé par un microprogramme de *deuxième cycle* appelé Intégration des TIC (technologies de l'information et de la communication)⁷¹. Troisièmement, on peut présumer que le domaine de la technologie éducationnelle est le lieu d'une forte concurrence entre les établissements universitaires et les différentes firmes privées de consultants en informatique, dont le nombre est en expansion continue.

Dans les autres champs d'études, certaines tendances globales depuis 1985 sont aussi à la baisse, mais elles sont beaucoup moins prononcées qu'en technologie éducationnelle. En didactique, par exemple, la décroissance continue des effectifs s'est amorcée en 1990; le niveau de 1997 représente quelque 50 % de celui de 1985. En enseignement au collégial, c'est à partir de 1992 que les effectifs ont diminué, pour tomber à 77 % de leur niveau de 1985, après avoir atteint un sommet en 1991 (154 % des effectifs de 1985). Dans d'autres champs, les niveaux de 1997 sont plus élevés que ceux de 1985; il s'agit des certificats pluridisciplinaires en sciences de l'éducation, en enseignement spécialisé, en adaptation scolaire et en enseignement au secondaire.

Le cas des certificats en enseignement au secondaire appelle quelques éléments d'explication. En effet, certains de ces programmes sont des certificats qui ont vu le jour depuis 1994, première année d'opération des programmes de baccalauréat réformés. Les programmes de certificat de perfectionnement en enseignement secondaire de l'UQAC, l'UQAT, l'UQTR et l'Université Laval s'adressent tous aux enseignants déjà détenteurs d'un permis d'enseigner à l'école secondaire. Ils les préparent à l'enseignement d'une seconde discipline à l'école secondaire en leur permettant d'acquérir les compétences de base de cette discipline, de s'initier aux composantes des programmes d'études secondaires dans cette discipline et de se familiariser avec les approches didactiques pertinentes. Essentiellement, ces certificats ont donc pour but de permettre à une personne ayant été formée dans les anciens programmes de se qualifier pour l'enseignement dans une deuxième discipline au secondaire. Il s'agit de certificats que l'on peut qualifier de « programmes passerelles ». Chaque certificat offre plusieurs profils. Celui de l'UQTR en propose jusqu'à onze. Parmi ces certificats, celui de l'UQAC avait été agréé par le CAPFE pour une période de deux ans.

Suite aux modifications apportées au Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement, maintenant appelé Règlement sur l'autorisation d'enseigner⁷², le CAPFE a adopté, par souci de cohérence, la position suivante concernant l'agrément de ces programmes :

les autorisations d'enseignement ne comportent plus de spécification sur la ou les disciplines qu'une personne est autorisée à enseigner. Dès lors, il n'y a plus lieu de prévoir des certificats conduisant à une autorisation légale d'enseigner une nouvelle discipline. Le CAPFE a donc logiquement décidé de ne pas procéder au renouvellement de l'agrément des certificats en question. Cette décision, évidemment, n'empêche aucunement les universités de continuer à donner ces programmes à titre de perfectionnement « non qualifiant »⁷³.

⁷⁰ La liste de ces microprogrammes figure à la fin de l'annexe C. Résumons en disant que l'on trouve deux programmes à l'UQAH et un programme dans chacun des établissements suivants : UQAC, UQAM, UQAR, UQAT et UQTR. De plus, un projet de microprogramme de premier ou deuxième cycle en technologie éducative est déjà à l'étude à l'Université Laval. Fait significatif, 7 des 15 microprogrammes de premier cycle en sciences de l'éducation tombent dans le champ de la technologie éducationnelle.

⁷¹ Voir le tableau D.11 de l'annexe D pour les données sur les inscriptions (aucune nouvelle inscription à partir de l'automne 1996).

⁷² Le texte du règlement est paru dans la *Gazette officielle du Québec*, 129e année, n° 35 (27 août 1997): 5625-35.

⁷³ CAPFE, *Rapport annuel 1997-1998*, octobre 1998, p. 8 (section 1.4).

On peut s'interroger sur la pertinence de continuer à offrir une formation courte via des certificats de premier cycle pour des professionnels ayant désormais une formation initiale de quatre ans. Cependant, certains intervenants du milieu universitaire continuent d'affirmer la nécessité d'offrir de tels programmes au premier cycle. En fait, c'est la nature du perfectionnement qui devrait définir si la formation continue doit s'insérer au premier ou au deuxième cycle. Nous reviendrons sur ce point dans la section 3.5 ci-dessous, qui porte sur la formation continue.

3.2 Programmes d'études supérieures

Aux études supérieures, l'offre globale des programmes ne conduisant pas à l'obtention d'une autorisation d'enseigner⁷⁴ est constituée de 16 diplômes de deuxième cycle, 44 maîtrises⁷⁵ et 14 doctorats. Les tableaux 3.1 et 3.2 présentent de façon synthétique l'offre de programme à la maîtrise et au doctorat en y précisant les options, concentrations ou domaines d'études. L'annexe C dresse la liste de l'ensemble des programmes par sous-secteurs. On y présente également la liste des microprogrammes ou programmes courts offerts au deuxième cycle. Plus d'une quinzaine de microprogrammes de deuxième cycle sont offerts par cinq établissements.

On peut constater au tableau 3.2 que l'Université Laval offre un grand nombre de doctorats comparativement aux autres établissements. En fait, la présence des six programmes de doctorat à l'Université Laval est essentiellement liée à l'existence des anciens départements. Ainsi, chaque département disposait de son propre programme de troisième cycle. Comme on l'a vu dans le premier chapitre, les six départements ont été fusionnés en 1995 en deux unités administratives. Depuis deux ou trois ans, des démarches sont en cours afin de fusionner ou regrouper les programmes de doctorat. Il est encore trop tôt pour identifier le nom et le nombre des nouveaux programmes.

Les figures 3.5 à 3.8 présentent une vue d'ensemble de l'évolution des inscriptions aux études supérieures en éducation⁷⁶. Pour des informations plus détaillées par université, on peut se référer aux tableaux de l'annexe D : D.25 à D.31 pour les diplômes de deuxième cycle; D.32 à D.40 pour les maîtrises; D.41 à D.47 pour les doctorats.

À la maîtrise, le nombre d'inscriptions totales a connu une hausse pratiquement constante de 1985 à 1994. Entre 1994 et 1997, la situation change puisqu'on remarque une baisse de 18,4 %. Cette tendance récente se démarque de l'ensemble des programmes de maîtrise au Québec où l'on observe pour la même période une hausse des inscriptions totales de 2,4 %. Un des facteurs pouvant expliquer la baisse à la maîtrise en éducation est l'hiatus entre le moment où les anciens programmes de baccalauréat cessent d'admettre (et donc de diplômer) et le moment où les nouveaux programmes de quatre ans auront atteint leur plein régime. En d'autres termes, il y a actuellement moins de diplômés sur le marché. Il faudra attendre quelques années pour savoir si la quatrième année des nouveaux programmes de formation des maîtres constitue vraiment un facteur de dissuasion, car seul le baccalauréat en enseignement secondaire, parmi les nouveaux programmes, a mené une cohorte à terme.

⁷⁴ Rappelons qu'à l'automne 1997, seulement deux programmes d'études supérieures donnent accès à un permis ou un brevet d'enseignement. Ces deux programmes sont offerts à l'Université Concordia : diplôme de 2e cycle *in Art Education* et diplôme de 2e cycle *in Adult Education*.

⁷⁵ Comme on l'a souligné dans le chapitre un, la comptabilisation du nombre de maîtrises tient compte de la nature du diplôme offert. La M.Ed et la M.A. sont donc considérées comme des programmes à part entière.

⁷⁶ Au sujet de la distribution des effectifs aux études supérieures selon les établissements, le lecteur peut se référer aux commentaires associés à la figure 1.1 du chapitre un.

Tableau 3.1
Maîtrise en éducation : type professionnel (P) ou recherche (R) et options, concentrations ou domaines d'études

Université Bishop's	P	Maîtrise en éducation (M.Ed.) Options : <i>Educational Leadership; Curriculum Studies.</i>
	R	Maîtrise ès arts en éducation (M.A.) Options : <i>Educational Leadership; Curriculum Studies.</i>
Université Concordia ⁷⁷	P-R	Maîtrise ès arts in Educational Studies (M.A.) Principaux domaines d'études : <i>Socialisation and education; Politics and education; Class, culture and education; Educational problems from historical and philosophical perspectives; Minority status and learning; inter-cultural and cross-cultural education in schools and in society.</i>
	P-R	Maîtrise ès arts in Educational Technology (M.A.) Deux domaines d'études pour l'option avec mémoire : <i>Research in the development of educational technology; Production and evaluation of educational materials.</i>
	P-R	Maîtrise ès arts in Child Study (M.A.) Concentrations : <i>Language development; Socialization; Curriculum and instruction; Day-care issues; Children and Technology.</i>
	P-R	Maîtrise ès arts in Art Education (M.A.) Principaux domaines d'études : <i>Museum education; Multi-cultural and cross-cultural issues; Women in art and art education; Built environment education; Child and adult aesthetic development; History of art education.</i>
	P-R	Maîtrise ès arts in Applied Linguistics (M.A.) Principaux domaines d'études : <i>Second language learning and teaching under a variety of instructional conditions; Design, management and evaluation of a wide array of projects related to language education and training.</i>
Université Laval	P-R	Maîtrise ès arts en administration et politique scolaire (M.A.) Concentrations : <i>sciences sociales de l'éducation; planification et gestion de l'éducation.</i>
	P-R	Maîtrise ès arts en didactique (M.A.) Principaux domaines d'études : <i>didactique de l'éducation morale, du français, de la géographie, de l'histoire, des mathématiques, des science, de l'éducation à l'environnement, de l'enseignement professionnel.</i>
	P-R	Maîtrise ès arts en mesure et évaluation (M.A.) Principaux domaines d'études : <i>évaluation institutionnelle et évaluation de programmes; évaluation de l'apprentissage; méthodologie de la recherche et statistique; psychométrie et mesure appliquée.</i>
	P-R	Maîtrise ès arts en psychopédagogie (M.A.) Principaux domaines d'études : <i>adaptation scolaire; apprentissage; développement; fondements; intervention pédagogique, petite enfance, supervision pédagogique.</i>
	P-R	Maîtrise ès arts en psychopédagogie (adaptation scolaire) (M.A.) Principaux domaines d'études : <i>difficulté d'apprentissage, troubles de comportement, déficience auditive, déficience intellectuelle.</i>
	P-R	Maîtrise ès arts en sciences de l'orientation (M.A.) Principaux domaines d'études : <i>counselling psychologique, éducation psychologique et consultation organisationnelle; développement personnel, vocation scolaire et professionnelle.</i>

Suite du tableau à la page suivante.

⁷⁷ La Maîtrise *in the Teaching of Mathematics* de l'Université Concordia ne relève pas du secteur de l'éducation, mais offre deux options en éducation : *Teaching of high school mathematics; Teaching college mathematics.*

Tableau 3.1 (suite)

Université Laval (suite)	P-R	Maîtrise ès arts en technologie éducative (M.A.) Principaux domaines d'études : systémique appliquée à l'éducation; NTIC et éducation.
	P	Maîtrise ès arts en pédagogie universitaire des sciences de la santé (M.A.) Principaux domaines d'études : pédagogie des sciences de la santé; psychopédagogie; technologie éducative; mesure et évaluation; andragogie.
Université McGill	P-R	Maîtrise ès arts in Culture and Values in Education (M.A.) Concentrations : <i>Culture in Education (including arts/aesthetics education, inter-cultural and international education, peace education); Values in Education (including moral/values education and religious/spiritual education).</i>
	P	Maîtrise in Curriculum Studies (M.Ed.) Programme structuré autour de quatre éléments : <i>Foundational work in curriculum; Numeracy as part of curriculum studies; Relationships between literacy and learning; Curriculum inquiry as basic to both subject specialization and broader areas of curriculum study.</i>
	P	Maîtrise in Literacy Studies (M.Ed.) Principaux domaines d'études : <i>Media literacy; Emergent literacy; Adult literacy.</i>
	P	Maîtrise in Second Language Education (English or French) (M.Ed.) Programme qui s'adresse à des spécialistes in <i>TESL (Teaching of English as a Second Language) or TFSL (Teaching of French as a Second Language).</i>
	R	Maîtrise ès arts in Second Language Education (M.A.) Principaux domaines d'études : <i>Language acquisition; Language teaching and evaluation; Curriculum development and discourse processes.</i>
	P	Maîtrise in Counselling Psychology (M.Ed.) <i>Graduates will be qualified to be counsellors in a variety of settings that require educational, vocational, personal, and developmental counselling.</i>
	R	Maîtrise ès arts in Counselling Psychology (M.A.) <i>Programme is designed to prepare graduates for research and teaching in the field of Counselling Psychology and to give them the foundation for doctoral studies that have an emphasis on research.</i>
	P	Maîtrise in Educational Psychology (M.Ed.) Concentrations : <i>General educational psychology; Adult education; Education of the gifted; Family Life Education; Integrated education; Computer applications.</i>
	R	Maîtrise ès arts in Educational Psychology (M.A.) Concentrations : <i>Cognition and instruction; School/Applied Child Psychology; Special populations; Applied developmental.</i>
	P	Maîtrise in Administration and Policy Studies in Education (M.Ed.) Concentrations : <i>Administrative studies; Policy studies; Foundation studies.</i>
	R	Maîtrise ès arts in Administration and Policy Studies in Education (M.A.) Concentrations : <i>Administrative studies; Policy studies; Foundation studies.</i>
Université de Montréal	P	Maîtrise en éducation (M.Ed.) Options : administration de l'éducation; andragogie; didactique; générale; ingénierie de la formation; méthodologie de la mesure et de l'évaluation; orthopédagogie; psychopédagogie; technologie éducationnelle.
	R	Maîtrise ès arts en sciences de l'éducation (M.A.) Options : administration de l'éducation; andragogie; didactique; éducation comparée; fondements de l'éducation; mesure et évaluation; psychopédagogie; technologie éducationnelle.

Suite du tableau à la page suivante.

Tableau 3.1 (suite)

Université de Sherbrooke	R	Maîtrise ès arts en sciences de l'éducation (M.A.) Spécialisations : adaptation scolaire; administration scolaire; enseignement; orientation; psychoéducation.
	P	Maîtrise en enseignement (M.Ed.) Principaux domaines d'études : psychopédagogie; didactique; enseignement disciplinaire.
	P	Maîtrise en adaptation scolaire et sociale (M.Ed.) Principaux domaines d'études : troubles d'apprentissage; trouble de la conduite et du comportement; déficience mentale; orthodidactie en français et en mathématique.
	P	Maîtrise en orientation (M.Ed.) Principaux domaines d'études : éducation à la carrière et au travail; carrière et parentalité; insertion professionnelle; orientation scolaire et professionnelle avec et par le groupe; relation d'aide et entraide vocationnelle.
	P	Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation (M.Ed.) Principaux domaines d'études : supervision pédagogique; modèle d'analyse des pratiques professionnelles; conception de modèles de projets éducatifs; évaluation institutionnelle; motivation et mobilisation du personnel.
UQAC	P	Maîtrise en éducation (M.Ed.) Concentration : administration scolaire.
	R	Maîtrise ès arts en éducation (M.A.) Concentrations : intervention éducative; administration scolaire.
UQAH	P	Maîtrise en éducation (M.Ed.) Concentrations : enseignement; administration scolaire; intervention éducative en milieu régional.
	R	Maîtrise ès arts en éducation (M.A.) Concentrations : enseignement; administration scolaire; intervention éducative en milieu régional; andragogie.
UQAM ⁷⁸	P	Maîtrise en éducation (M.Ed.) Profils : intervention pédagogique; carriérologie.
	R	Maîtrise ès arts en éducation (M.A.) Profil fondements de l'éducation avec les spécialisations suivantes : didactique-curriculum; fondements-axiologie; éducation communautaire et mésopédagogie; éducation spécialisée; évaluation; formation professionnelle. Il est à noter que ces six champs de spécialisation sont également offerts dans le profil intervention pédagogique de la M.Ed.
UQAR et UQAT	P	Maîtrise en éducation (M.Ed.) Concentrations : enseignement; administration scolaire; intervention éducative en milieu régional. Programme offert en extension par l'UQAR à l'UQAT.
	R	Maîtrise ès arts en éducation (M.A.) Concentrations : enseignement; administration scolaire; intervention éducative en milieu régional.
UQTR	P	Maîtrise en éducation (M.Ed.) Concentrations : enseignement; administration scolaire.
	R	Maîtrise ès arts en éducation (M.A.) Concentrations : enseignement; administration scolaire.

Source : établissements universitaires.

⁷⁸ Les maîtrises suivantes de l'UQAM ne relèvent pas du secteur de l'éducation, mais offrent des concentrations en éducation : maîtrise ès arts en arts plastiques (M.A.), concentration éducation (programme offert en extension par l'UQAM à l'UQAC); maîtrise ès arts en linguistique (M.A.), concentration didactique des langues; maîtrise ès sciences en mathématiques (M.Sc.) concentration didactique des mathématiques.

Tableau 3.2
Doctorat en éducation : options, concentrations ou domaines d'études

Université Concordia	Doctorat in Educational Technology (Ph.D.) Principaux domaines d'études : <i>Instructional design; Human resources development; Educational cybernetics; Media research and development; Distance education.</i> Doctorat in Art Education (Ph.D.) Principaux domaines d'études : <i>Museum education; Multi-cultural and cross-cultural issues; Women in art and art education; Built environment education; Child and adult aesthetic development; History of art education.</i>
Université Laval	Doctorat en administration et politique scolaire (Ph.D.) Concentrations : sciences sociales de l'éducation; planification et gestion de l'éducation. Doctorat en didactique (Ph.D.) Principaux domaines d'études : didactique de l'éducation morale, du français, de la géographie, de l'histoire, des mathématiques, des science, de l'éducation à l'environnement, de l'enseignement professionnel. Doctorat en mesure et évaluation (Ph.D.) Principaux domaines d'études : évaluation institutionnelle et évaluation de programmes; évaluation de l'apprentissage; méthodologie de la recherche et statistique; psychométrie et mesure appliquée. Doctorat en psychopédagogie (Ph.D.) Principaux domaines d'études : adaptation scolaire; apprentissage; développement; fondements; intervention pédagogique, petite enfance, supervision pédagogique. Doctorat en sciences de l'orientation (Ph.D.) Principaux domaines d'études : counselling psychologique, éducation psychologique et consultation organisationnelle; développement personnel, vocation scolaire et professionnelle. Doctorat en technologie éducative (Ph.D.) Principaux domaines d'études : systémique appliquée à l'éducation; NTIC et éducation. .
Université McGill	Doctorat in Education (Ph.D.) Ce programme est en instance d'approbation. Il remplacera les programmes ad hoc en éducation que l'université offre depuis plusieurs années. Quatre spécialisations sont prévues : études et analyses des programmes; éducation physique; études des politiques scolaires; didactique des langues secondes. Doctorat in Counselling Psychology (Ph.D.) <i>Students will acquire the ability to 1) design, conduct, and interpret counselling-related, and 2) plan and evaluate programs for the delivery of counselling and related services.</i> Doctorat in Educational Psychology (Ph.D.) Principaux domaines d'études : <i>Cognition and instruction; Special populations; School and applied child psychology; Applied developmental.</i>
Université de Montréal	Doctorat en sciences de l'éducation (Ph.D.) Options : administration de l'éducation; andragogie; didactique; éducation comparée; fondements de l'éducation; mesure et évaluation; psychopédagogie; technologie éducationnelle.
Université de Sherbrooke	Doctorat en éducation (Ph.D.) Principaux domaines d'études : éducation et travail; inadaptation graves de l'enfance, didactique, développement de l'expertise professionnelle.
UQAM en association avec UQAC, UQAH, UQAR, UQTR, UQAT	Doctorat en éducation (Ph.D.) Principaux domaines d'études : représentations et constructions des savoirs; systèmes d'éducation et sociétés; curriculum et programmes de formation; didactiques et approches pédagogiques; agents de formation et sujets apprenants; éducation hors scolaire.

Source : établissements universitaires.

Figure 3.5. Évolution des inscriptions totales pour l'ensemble des maîtrise et des diplômes de 2e cycle en éducation, aut. 85 - aut. 97

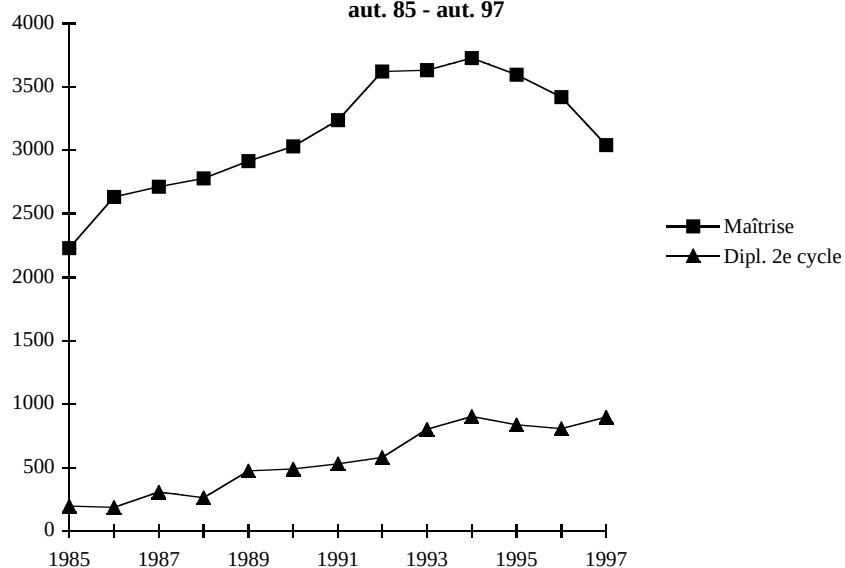
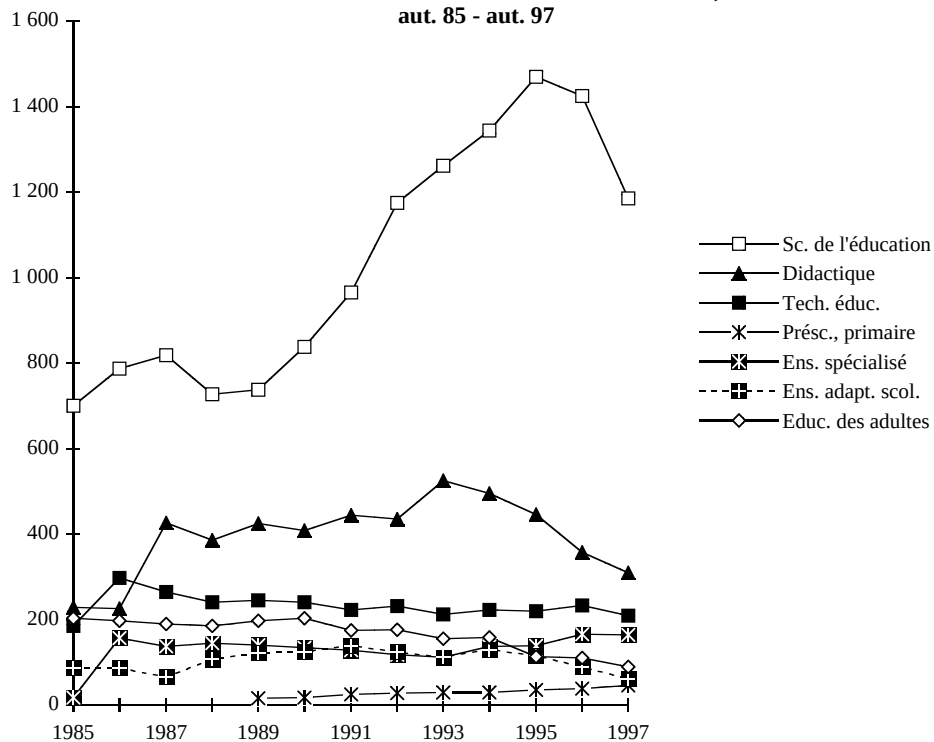


Figure 3.6. Évolution des inscriptions totales à la maîtrise en éducation selon les sous-secteurs, aut. 85 - aut. 97



Source : RECU (MEQ). Les tableaux D.25 à D.40 de l'annexe D présentent les chiffres de façon détaillée et fournissent les données sur l'évolution des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés. On doit noter que les données évolutives en sciences de l'éducation (figure 3.6) intègrent l'ensemble des options offertes à la maîtrise dans le réseau de l'UQ. Au sujet des programmes en orientation et en administration scolaire, on peut se référer aux sections 3.3 et 3.4.

Figure 3.7. Évolution des inscriptions totales pour l'ensemble des doctorats en éducation, aut. 85 - aut. 97

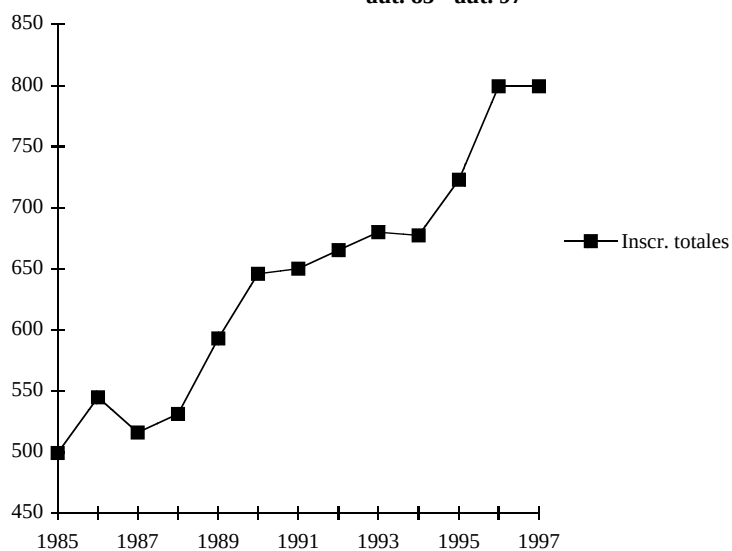
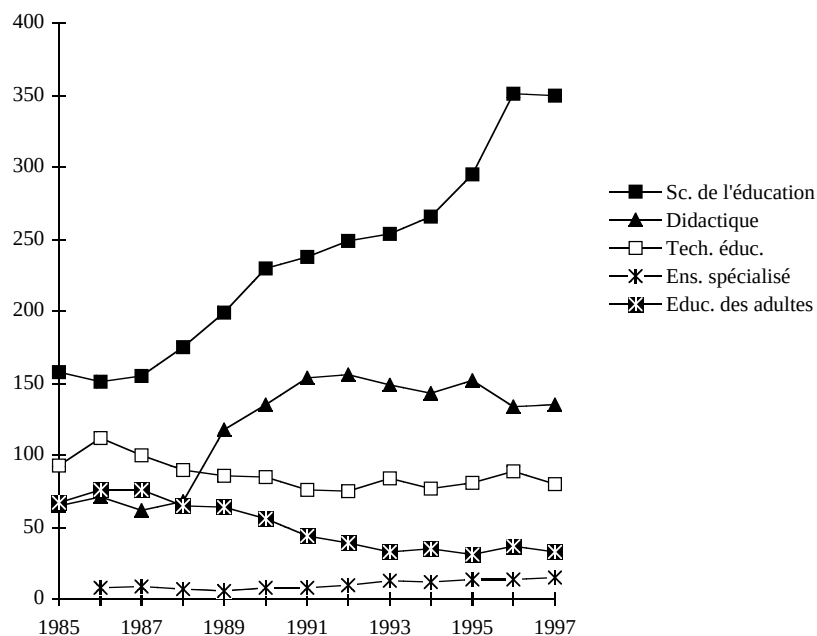


Figure 3.8. Évolution des inscriptions totales au doctorat en éducation selon les sous-secteurs, aut. 85 - aut. 97



Source : RECU (MEQ). Les tableaux D.41 à D.47 de l'annexe D présentent les chiffres de façon détaillée et fournissent les données sur l'évolution des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés. Au sujet des programmes en orientation et en administration scolaire, on peut se référer aux sections 3.3 et 3.4.

Parallèlement à la baisse à la maîtrise, les diplômes de deuxième cycle maintiennent leur niveau d'inscriptions entre 1994 et 1997 (figure 3.5). L'attrait pour ce type de programme d'une durée plus courte peut également être un facteur expliquant la diminution des effectifs au programme de maîtrise.

Au doctorat, les inscriptions connaissent une progression très importante depuis une dizaine d'années (figure 3.7). À titre indicatif, entre 1992 et 1997, les inscriptions au doctorat en éducation enregistrent une hausse de 20,1 %, soit une augmentation supérieure à celle observée pour l'ensemble des programmes de doctorat au Québec (13,2 %).

Les figures 3.6 et 3.8 précisent l'évolution des inscriptions totales selon les sous-secteurs. À la maîtrise, les programmes en sciences de l'éducation (pluridisciplinaire) enregistrent la baisse plus marquée entre 1995 et 1997. Comme on peut le constater, les programmes dits pluridisciplinaires comptent, et de loin, le plus grand nombre d'étudiants, autant à la maîtrise qu'au doctorat. De plus, contrairement aux autres sous-secteurs, ces programmes sont offerts dans la plupart des établissements universitaires. Les effectifs étudiants du doctorat réseau de l'Université du Québec sont comptabilisés dans ce sous-secteur. Ce doctorat, qui compte 15 % des effectifs totaux au troisième cycle, intègre tous les domaines d'études du phénomène éducatif. Ce programme vise une formation passant par des préoccupations de globalité et d'interdisciplinarité.

Au niveau de la maîtrise, six établissements sont impliqués dans des programmes ou options identifiés au champ de la didactique : Bishop's, Laval, McGill, Montréal, Sherbrooke, UQAM. Depuis 1993, les effectifs globaux ont baissé d'environ 40 % dans ces programmes. À l'automne 1997, on y compte au total un peu plus de 300 étudiants. Au doctorat, l'offre de programmes ou d'options dans ce champ se limite à l'Université Laval et à l'Université de Montréal. Les inscriptions y sont relativement stables depuis le début des années quatre-vingt-dix.

Contrairement à la tendance observée au niveau du certificat, les inscriptions en technologie éducationnelle à la maîtrise et au doctorat sont plutôt stables. Trois établissements y sont impliqués : Concordia, Laval et Montréal. À l'automne 1997, environ la moitié des effectifs étudiants à la maîtrise se concentre à l'Université Concordia. Les programmes en technologie éducationnelle de Concordia, autant à la maîtrise qu'au doctorat, jouissent d'une réputation internationale et ont établi de solides liens avec les secteurs publics et privés.

En éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, on ne compte qu'une seule maîtrise, soit celle de Concordia en études de l'enfant (M.A. *in Child Study*). Les effectifs étudiants y sont modestes et relativement stables. Par ailleurs, à l'Université de Sherbrooke, le diplôme de deuxième cycle en enseignement et la maîtrise en enseignement offrent un profil en enseignement au préscolaire et au primaire.

En enseignement spécialisé à la maîtrise, l'offre de programme ou d'options de programmes se partage principalement entre l'Université Concordia et l'UQAM. Au troisième cycle, la présence du doctorat *in Art Education* de l'Université Concordia est à souligner de façon particulière. Cet établissement est le seul au Canada, et parmi les rares en Amérique du Nord, à offrir un doctorat en enseignement de l'art relevant d'une faculté des beaux-arts.

Les programmes en adaptation scolaire ou en orthopédagogie à la maîtrise sont offerts dans trois établissements : Laval, Montréal et Sherbrooke. Entre 1994 et 1997, les nouvelles inscriptions pour l'ensemble de ces universités sont passées de 71 à 24, soit une chute de 66 %. À l'Université de Montréal, cette option à la maîtrise est actuellement en processus de révision. Au

troisième cycle, il n’y a pas de programme distinct en adaptation scolaire ou en orthopédagogie. Dans quelques établissements, il est néanmoins possible de poursuivre des études doctorales portant sur ces questions. Par exemple, le doctorat in *Educational Psychology* de l’Université McGill offre une option *Major in Special Populations of Learners*.

L’option andragogie du doctorat en éducation de l’Université de Montréal est unique dans le monde francophone. Les inscriptions totales y sont plutôt stables depuis environ cinq ans. Par contre, à la maîtrise les inscriptions sont nettement à la baisse : elle ont chuté de moitié entre 1992 et 1997. Cette option à la maîtrise de l’Université de Montréal est en cours de révision actuellement. Des diplômes d’études supérieures sont également offerts en éducation des adultes par l’université de Sherbrooke et l’UQAH⁷⁹. Cette dernière, comme on l’a souligné dans le chapitre deux, a créé une passerelle entre le DESS en andragogie et la M.Ed.

En dernier lieu, on doit noter que les deux derniers doctorats en éducation mis en place au Québec sont des doctorats thématiques. Il s’agit du doctorat réseau de l’Université du Québec dont le thème est « L’étude de la relation enseignement apprentissage dans une perspective interdisciplinaire » et du doctorat de l’Université de Sherbrooke dont le thème est « Recherche-Formation-Pratique ». On reviendra sur la question des études supérieures dans le chapitre cinq qui porte sur la recherche en éducation. On verra notamment à quel point il est important pour les facultés et départements en éducation des universités québécoises d’atteindre et de maintenir les standards internationaux en matière de recherche et de formation.

3.3 Orientation et information scolaire et professionnelle

Offre de programmes et inscriptions

Les programmes d’études en orientation scolaire et professionnelle, en carriérologie, et en counseling sont offerts dans quatre établissements : les Universités Laval et McGill, l’Université de Sherbrooke et l’UQAM⁸⁰. Les programmes offerts dans ce champ regroupaient, à l’automne 1997, près de 1850 étudiant(e)s, soit un peu moins de 20 % de la clientèle étudiante de l’ensemble des programmes ne conduisant pas à une autorisation d’enseigner, presque le même pourcentage atteint par les programmes pluridisciplinaires en sciences de l’éducation (tableau 1.2)⁸¹. Ces deux groupes de programmes sont de loin les plus importants en termes d’effectifs étudiants. La différence majeure entre les deux groupes est que le champ de l’orientation ne compte que 10 programmes distincts, alors que les programmes pluridisciplinaires en sciences de l’éducation sont au nombre de 43 (tableau 1.5).

⁷⁹ Outre ces deux diplômes de 2e cycle, l’Université Concordia offre aussi un diplôme de 2e cycle en éducation des adultes. Ce dernier programme donne accès à une autorisation d’enseigner (voir chapitre deux).

⁸⁰ Au Département de psychologie de l’Université de Montréal, la maîtrise professionnelle en psychologie (M.Ps.) offre une option en Psychologie du counseling. Cette option est répertoriée par la sous-commission sur la psychologie et la psycho-éducation. Selon le représentant de l’Université de Montréal à cette sous-commission, l’expression française « psychologie du counseling » n’est pas synonyme à l’expression anglaise « counseling psychology », cette dernière désignant plus spécifiquement l’orientation scolaire et professionnelle. Les données sur l’effectif étudiant de cette option ne sont pas disponible dans le RECU.

⁸¹ Les chiffres relatifs aux effectifs des programmes de l’Université McGill incluent les étudiants de l’option *Educational Psychology* (psychologie éducationnelle). Encore une fois, le RECU ne fournit pas de données par options. Il est pratiquement impossible d’obtenir une information statistique précise sur la répartition par option à l’intérieur de ce programme.

Les trois programmes de baccalauréat existants regroupent plus de 55 % des inscrits de ce champ d'études, contre près de 36 % à la maîtrise et de 7 % au doctorat⁸². Au baccalauréat, trois universités se partagent la clientèle : l'UQAM et l'Université Laval comptent respectivement 40 % et 38 % des inscriptions totales et l'Université de Sherbrooke en compte quant à elle 22 %. À la maîtrise, c'est l'Université Laval qui vient en tête avec 43 % des inscrits, l'Université de Sherbrooke suit avec 14 % et l'UQAM, avec 12 %. L'Université McGill compte 31 % des inscriptions dans un programme où l'on retrouve aussi les inscriptions de l'option en psychologie éducationnelle, comme on l'a déjà souligné (figure 3.9).

La figure 3.10 appelle certains éléments d'explication concernant la baisse des inscriptions au baccalauréat en information scolaire et professionnelle à partir de 1995 et ce, dans tous les établissements (baisse moyenne des *nouvelles* inscriptions de 68,9 % entre 1994 et 1997)⁸³. Le facteur le plus important est sans doute le fait que ce programme ne conduit plus à l'obtention d'une autorisation d'enseignement, la matière « éducation au choix de carrière » ne figurant plus à la grille-matières de l'ordre d'enseignement secondaire. En deuxième lieu, signalons que deux des trois universités qui offrent ce programme ont récemment haussé leurs critères d'admission : à l'Université Laval (baisse de 49 % des nouvelles inscriptions), on exige dorénavant des candidats qu'ils aient réussi un cours de statistiques et un cours de biologie au collégial, ce qui signifie que les étudiants issus des sciences humaines ont souvent deux cours supplémentaires à faire; à l'UQAM (baisse de 80 %), on exige un cours de mathématiques de niveau collégial. À l'Université de Sherbrooke, où les nouvelles inscriptions ont aussi baissé (de 64 %), on note néanmoins un élément positif : les étudiants qui s'inscrivent au programme en avaient fait leur premier choix dans une plus grande proportion que par les années passées, phénomène qui conduit généralement à une augmentation du taux de persévérance et de diplomation. On peut aussi expliquer la faible diplomation à l'Université Laval (encore plus marquée au certificat) par le fait que la clientèle à temps partiel est en hausse (atteignant 18 %), d'où des problèmes d'encadrement qui expliqueraient en partie cette faiblesse.

Au niveau de la maîtrise, les tendances de l'évolution des inscriptions sont plus complexes. Elles varient considérablement d'un établissement à l'autre et se démarquent de celles des autres secteurs d'études. En les comparant avec les données pour l'ensemble des programmes de deuxième cycle de toutes les universités québécoises, tous secteurs confondus, on constate d'importantes différences. Entre 1992 et 1997, la hausse globale de la clientèle du deuxième cycle a été de 2,4 %, comparée à 5,9 % pour la maîtrise en orientation scolaire et professionnelle. Des quatre établissements qui offrent le programme, l'UQAM et l'Université Laval se démarquent nettement avec des hausses respectives de plus de 50 % et 24 %. À l'Université de Sherbrooke, on note une baisse de 10,9 % et à l'Université McGill, une baisse plus importante de 18,9 %. Il reste à voir comment la chute des nouvelles inscriptions au baccalauréat depuis 1995 influencera les inscriptions à la maîtrise à partir de l'automne 1998.

⁸² Voir la note précédente.

⁸³ Les données statistiques des *nouvelles* inscriptions sont présentées au tableau D.8 de l'annexe D.

Figure 3.9. Distribution de l'effectif étudiant au baccalauréat et à la maîtrise en orientation et en information scolaire et professionnelle, automne 1997

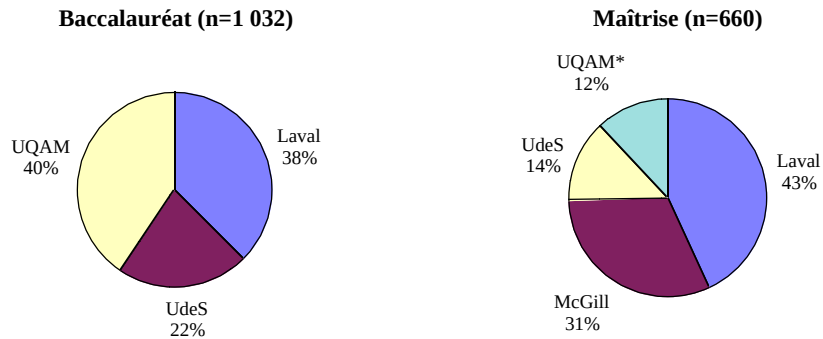
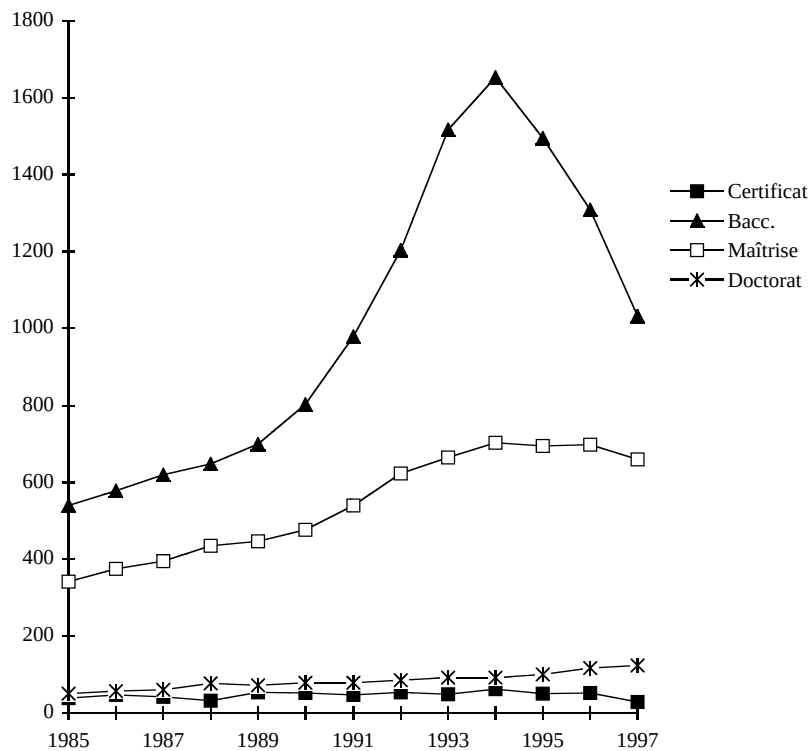


Figure 3.10. Évolution des inscriptions totales en orientation et en information scolaire et professionnelle selon le niveau d'études, aut. 85 - aut. 97



Source : RECU (MEQ). Les tableaux D.8 (baccalauréat), D.22 (certificat), D.39 (maîtrise) et D.46 (doctorat) de l'annexe D présentent les chiffres de façon détaillée et fournissent les données sur l'évolution des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés. On doit noter que les données sur McGill intègrent les deux programmes suivants : « Counselling Psychology » et « Educational Psychology ».

*=profil du programme.

Aperçu des particularités institutionnelles

Le baccalauréat spécialisé en sciences de l'orientation offert à l'Université **Laval** prépare directement à la maîtrise en sciences de l'orientation, cette dernière étant exigée pour faire partie de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. Le programme tient donc compte de certaines exigences de l'Ordre, entre autres en ce qui a trait aux bases minimales en information scolaire et professionnelle, à la psychométrie et à la connaissance des professions et du marché du travail. Il comprend aussi un stage d'observation de six crédits en milieu de travail.

Le programme tient aussi à sensibiliser les étudiants aux principaux secteurs dans lesquels sont appelés à travailler les finissants et finissantes, soit le secteur scolaire, le secteur organisationnel et industriel, l'éducation des adultes, le secteur de la réadaptation et de la réhabilitation, de même que le secteur social et communautaire. La quasi-totalité de la clientèle est québécoise.

La formation offerte à la maîtrise en sciences de l'orientation avec stage et essai met l'accent sur l'acquisition de compétences professionnelles visant à rendre les étudiants aptes à favoriser, par des interventions éducatives, le développement personnel, vocationnel et social d'individus et de groupes. Ce cheminement donne accès à l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. Le programme de maîtrise de type professionnel se distingue par ses stages effectués en milieux de travail mais supervisés par l'Université. Ces stages sont effectués dans les différents secteurs mentionnés au paragraphe précédent; ils constituent plus du tiers de la formation. Le cheminement de la maîtrise avec mémoire met l'accent sur l'acquisition de compétences en recherche dans les domaines relatifs aux interventions éducatives en vue de favoriser le développement personnel, vocationnel et social d'individus et de groupes. Quant au doctorat en sciences de l'orientation, il a pour but de former des spécialistes capables d'enrichir le savoir scientifique dans les domaines de l'intervention éducative qui favorise le développement personnel, vocationnel et social d'individus et de groupes.

Le programme de M.Ed. en psychologie du counseling (*Counseling Psychology*, 60 crédits) offert par l'Université **McGill** forme des diplômés dans les grands champs de la psychologie du counseling appliquée : l'orientation scolaire, professionnelle, et le développement de la personne. Les étudiants acquièrent une connaissance du counseling à la fois académique et appliquée et sont formés en partie dans le cadre de stages pratiques supervisés en milieux cliniques ou scolaires. Ce programme donne accès au membership de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, ainsi qu'aux études doctorales en psychologie du counseling. Étant donné que l'Université n'offre pas de programme de premier cycle en counseling, mentionnons ici les critères d'admission aux études de deuxième cycle (qui s'appliquent aussi à la M.A. décrite ci-dessous) : un majeur ou *honors* en psychologie; ou un baccalauréat comprenant au moins 36 crédits en psychologie et un minimum de 18 crédits en sciences sociales apparentées.

Le programme de M.A. (48 crédits) forme des spécialistes dans les grands champs de la recherche universitaire en psychologie du counseling. Les étudiants développent les aptitudes nécessaires à l'évaluation des projets de recherche en psychologie du counseling, deviennent aptes à concevoir, réaliser et interpréter les résultats de recherches empiriques, et apprennent à appliquer les méthodes de recherche à la résolution de problèmes courants en milieux scolaires ou cliniques.

Le programme de doctorat (Ph.D.) en psychologie du counseling de l'Université McGill vise à préparer les candidats 1) à concevoir et réaliser des projets de recherche dans le domaine ainsi qu'à interpréter les résultats; et 2) à planifier et évaluer les services de counseling. Le

programme a été soumis pour agrément auprès de l'Ordre des psychologues professionnels du Québec, la Société canadienne de psychologie et l'*American Psychological Association*.

Le programme de baccalauréat en information et orientation professionnelles offert par l'Université de **Sherbrooke** circonscrit ses orientations autour de neuf volets: psychologie et orientation, psychologie, sociologie, économie, documentation et information, psychométrie, counseling, formation pratique et formation à la recherche. Les diplômées et les diplômés se destinent exclusivement à la fonction de conseillère ou conseiller en orientation et non plus à l'enseignement (information scolaire). La formation est donc de nature multidisciplinaire, de manière à ne pas exclusivement considérer le développement de la personne mais aussi à en situer les caractéristiques dans le contexte socio-économique, ainsi que dans celui du travail et des politiques et conditions d'emploi. L'éducation et le monde du travail sont ainsi mis en étroite relation. Par ailleurs, puisque l'Ordre des conseillères et des conseillers en orientation professionnelle n'accrédite ses membres que s'ils détiennent une maîtrise, le baccalauréat est conçu pour faciliter le passage à la maîtrise, d'où l'existence d'un volet de formation à la recherche.

L'une des plus grandes spécificités du programme du baccalauréat est sans doute celle du régime coopératif. En effet, les étudiantes et les étudiants qui veulent faire un stage rémunéré en entreprise peuvent s'y inscrire et, s'ils sont sélectionnés par l'entreprise partenaire, le régime coopératif leur est accessible. Le développement du programme devra prendre en compte les débouchés sur le marché du travail autres que ceux du milieu scolaire. Plusieurs conseillers et conseillères en orientation sont engagés par des organisations ou entreprises non scolaires. Toute cette dimension de la consolidation et de la réorientation de carrière des personnes oeuvrant dans les milieux non scolaires demeure un créneau important pour le développement du programme.

Par ailleurs, la consolidation du régime coopératif demeure un dossier de développement, bien que le baccalauréat compte un tel dispositif de formation depuis plus d'une dizaine d'années. Il faudra donc développer de nouveaux milieux de stages afin d'assurer une certaine expansion aux stages coopératifs. Le dossier du recrutement des étudiants ainsi que de leur maintien dans le programme demeure aussi un défi important du baccalauréat.

La maîtrise en orientation s'adresse aux détentrices ou détenteurs du baccalauréat et est généralement poursuivie dès l'obtention du grade de premier cycle. La maîtrise comprend des activités pédagogiques qui ciblent les méthodes de recherche et l'analyse qualitative. Il faut aussi signaler que 6 crédits sont alloués à des stages avancés de pratique professionnelle.

L'évaluation institutionnelle du programme de baccalauréat a été complétée à l'hiver 1998 et son réaménagement prévoit la continuité du baccalauréat et de la maîtrise. Des ajustements doivent donc être apportés à la maîtrise pour assurer la plus grande cohérence possible entre le premier et le deuxième cycle. Il faut aussi, tout comme c'est le cas du baccalauréat, que le programme de maîtrise en orientation développe des zones d'expertise pouvant répondre aux problématiques des organisations non scolaires, compte tenu du fait que l'embauche en milieu scolaire est de plus en plus restreinte. Ainsi, le pouvoir d'attraction du programme de la maîtrise pourrait être encore plus important. Le programme sera aussi soumis à une évaluation institutionnelle de son curriculum et des modifications devraient normalement en découler.

L'Université de Sherbrooke offre aussi un microprogramme de 2^e cycle en développement de carrière dans les organisations dont les orientations visent le perfectionnement des conseillères et des conseillers en orientation pour les habilitier à intervenir auprès d'individus oeuvrant dans les organisations autres que celles du milieu de l'éducation. Le curriculum prévoit par ailleurs une activité pédagogique de 6 crédits au cours de laquelle les étudiantes et les étudiants auront à

mettre sur pied et à évaluer un projet d'intervention dans les organisations. Les 9 autres crédits portent sur les systèmes organisationnels, les organisations et la santé mentale, et la psychométrie en milieu de travail. Quant aux études de troisième cycle, même s'il n'y a pas de programme de doctorat en counseling ou en orientation à l'Université de Sherbrooke, les étudiants inscrits au doctorat en éducation peuvent travailler sur des problématiques de counseling.

L'objectif général du programme de baccalauréat en développement de carrière offert par l'**UQAM** vise la formation de professionnels en développement de carrière. De façon générale, le spécialiste en développement de carrière se préoccupe de la mise en valeur des ressources humaines ainsi que des relations dynamiques entre la formation, la profession et le travail. Plus précisément, il est apte à aider les gens qui en éprouvent le besoin à préparer, à entreprendre, à poursuivre ou à reconsidérer un projet d'études et de carrière. Il peut concevoir et implanter des programmes de formation en employabilité qui faciliteront le développement du potentiel humain, le déroulement de la carrière et l'adaptation des individus à leur milieu de vie d'études et de vie professionnelle.

Le programme de baccalauréat permet une formation selon deux profils (de 21 crédits chacun) au choix de l'étudiant, après un tronc commun de cours qui représentent près des deux tiers des crédits du programme. Le profil I (Carrièreologie) conduit à un diplôme terminal de baccalauréat qui assure une formation professionnelle permettant l'accès au marché du travail. Le profil II (Orientation) mène également à un diplôme de baccalauréat, mais en favorisant davantage une préparation théorique et scientifique aux programmes d'études supérieures universitaires ainsi qu'aux exigences de l'Ordre Professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. Cette formation doit permettre à l'étudiant d'atteindre au moins un des trois objectifs fondamentaux suivants : 1) l'acquisition de connaissances théoriques, d'un savoir-faire et d'attitudes qui rendent apte à une intervention professionnelle certifiée par un baccalauréat en développement de carrière, profil carrièreologie; 2) la possibilité de poursuivre des études supérieures dans le champ du développement de carrière à l'UQAM ou dans une autre université, en vue de devenir chercheur ou professionnel membre de l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (baccalauréat en développement de carrière, profil orientation); 3) la possibilité d'entreprendre des études de spécialisation dans un champ connexe au développement de carrière.

Ce programme — baccalauréat en développement de carrière — offre une formation professionnelle dont les fondements sont les théories du développement de carrière et les théories du counseling. Il favorise une intégration de connaissances multidisciplinaires empruntant à l'éducation, à la psychologie, à la gestion des ressources humaines, à l'économie et à la sociologie. Une ébauche de spécialisation (9 crédits) est possible dans l'une des deux options suivantes (offertes aux étudiants des deux profils) : la gestion des ressources humaines d'une part et l'intervention communautaire et les communautés culturelles d'autre part, en plus de permettre aux étudiants ayant choisi un profil de suivre trois cours dans l'autre comme deuxième champ de spécialisation. De plus, les étudiants de chacun des deux profils (carrièreologie et orientation) sont tenus de suivre La formation pratique permet de s'initier aux nouvelles technologies de l'information : outils informatiques de base, connaissance des sites Internet spécialisés en emploi, informatique au service de la recherche. Des stages sont en outre offerts dans différents milieux : en intervention communautaire, en gestion des ressources humaines, en milieu pluriethnique, en milieu scolaire (particulièrement à l'éducation des adultes) ainsi qu'en pratique privée.

À la maîtrise, le profil « carrièreologie » avec stage et rapport d'activités, sans mémoire, vise à former un professionnel de la carrièreologie et de l'orientation qui sera capable d'aider des personnes, individuellement et en groupe, dans toutes les étapes de leur cheminement de carrière.

De plus, sous certaines conditions, ce profil répond aux normes d'admission de l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères en orientation du Québec.

À l'UQAM, même s'il n'y a pas de programme de doctorat en counseling ou en orientation, les étudiants inscrits au doctorat réseau de l'Université du Québec en éducation peuvent travailler sur des problématiques de counseling.

Perspectives d'évolution du secteur

Il est pertinent de signaler dans un premier temps que l'identification du domaine de l'orientation scolaire et professionnelle (carrièreologie) au seul milieu scolaire, identification véhiculée par les médias d'information, a nui au recrutement des étudiants, étant donné la conjoncture actuelle (non renouvellement des postes dans les écoles). Cela dit, l'avenir de la profession ne semble pas aussi noir que certains le laissent entendre et ce, même dans les milieux scolaires. Les diplômés de l'UQAM, par exemple, entrent dans le milieu scolaire via les programmes d'employabilité des services de l'éducation aux adultes. Bon nombre d'entre eux, y compris les détenteurs du baccalauréat seulement, se placent aussi dans les organismes communautaires formant le réseau de l'économie sociale. Les programmes de baccalauréat visent de toute façon à doter les étudiants de compétences professionnelles qu'ils pourront faire valoir, sans toutefois porter le titre de « conseiller ou conseillère ».

L'orientation est un champ d'application et non une discipline; la formation est éminemment multidisciplinaire, ce qui augmente l'adaptabilité des diplômés. Notons que l'Université Laval se distingue de l'UQAM dans la mesure où les inscrits au baccalauréat ont généralement l'intention de poursuivre leurs études jusqu'à la maîtrise, bien que certains changent d'idée en cours de route et complètent souvent leur formation de premier cycle en orientation par une maîtrise en relations industrielles. Plusieurs secteurs de l'économie emploient déjà des conseillers en orientation et l'on s'entend généralement pour dire que les besoins sociaux pour ce type de professionnels sont énormes. À ce dernier sujet, les perspectives d'évolution du programme du baccalauréat en information et orientation professionnelles de l'Université de Sherbrooke favorisent une ouverture auprès du milieu industriel et des entreprises publiques, parapubliques et privées qui constituent un débouché en émergence. Généralement associés à la direction des ressources humaines, les titulaires oeuvrant dans les organismes, comme membres du personnel ou comme consultants externes, visent l'implantation et la promotion de l'orientation et de la gestion de carrière. Ces objectifs les amènent à s'intéresser à l'intégration et à l'acculturation en emploi, au maintien du rendement et des motivations, à l'épuisement professionnel, aux transitions carrièreologiques, à l'intégration à la vie « post-travail ». La question du placement des étudiants sera reprise dans le chapitre 6.

3.4 Administration scolaire

Offre de programmes et inscriptions

Les programmes en administration scolaire sont au nombre de huit et comptent un peu plus de 700 étudiants dans dix universités, soit 7,6 % des inscriptions dans les programmes ne conduisant pas à une autorisation d'enseigner. Tous ces programmes relèvent des études supérieures : on y retrouve trois diplômes de deuxième cycle (universités de Montréal et de Sherbrooke, UQTR), huit programmes ou options de programmes de maîtrise (dont une aussi offerte par extension) et

deux programmes de doctorat (Université Laval et Université de Montréal). À ces programmes, il faut aussi ajouter une option en administration scolaire offerte à l'Université Bishop's⁸⁴ et des microprogrammes de 15 crédits. En excluant les chiffres relatifs aux microprogrammes, les programmes de maîtrise regroupaient, à l'automne 1997, 71 % des étudiants du champ de l'administration scolaire; les programmes de diplôme de deuxième cycle, 20 %; et les programmes de doctorat, 9 % des inscriptions (tableaux 1.2 et 1.5).

Le figure 3.11 donne la distribution par établissement des inscriptions totales (effectif étudiant) au diplôme de deuxième cycle à l'automne 1997. L'Université de Sherbrooke se taille une part de 44 % de la clientèle étudiante, comparé à 32 % pour l'UQTR et 24 % pour l'Université de Montréal. La figure 3.12 présente l'évolution des inscriptions totales depuis 1993. Jusqu'en 1995, ce programme n'était offert qu'à l'Université de Sherbrooke. L'année suivante, les programmes de l'Université de Montréal et de l'UQTR se sont ajoutés à l'offre globale. La tendance des inscriptions totales est à la hausse. Il faut cependant noter que les nouvelles inscriptions sont en forte baisse (75 %) à l'Université de Sherbrooke depuis 1995 (annexe D, tableau D.31) et que le programme de l'UQTR, actif par cohorte, n'a pas accueilli de nouvelle cohorte en 1997. La baisse des inscriptions à la maîtrise et au diplôme de deuxième cycle de l'Université de Sherbrooke s'explique par une restructuration des cheminements mise en place en 1995. Ainsi, c'est un microprogramme de deuxième cycle en administration scolaire qui constitue désormais l'entrée dans les deux autres programmes de deuxième cycle (diplôme et maîtrise) et qui accueille les effectifs les plus nombreux (123 nouvelles inscriptions en 1997, contre 85 à la maîtrise et 25 au diplôme de deuxième cycle)⁸⁵. La liste des microprogrammes est disponible à l'Annexe C du présent rapport et on trouvera des précisions supplémentaires ci-dessous, dans la section traitant des particularités institutionnelles.

À l'automne 1997, les inscriptions totales à la maîtrise se répartissaient entre l'Université de Sherbrooke (33 %), l'Université de Montréal (24 %), les universités McGill (12 %) et Laval (10 %), et toutes les universités du réseau de l'Université du Québec (sauf l'UQAM), qui regroupaient 21 % des inscriptions totales (figure 3.11 et annexe D, tableau D.40, y compris la note 2). La figure 3.12 montre que dans les programmes de maîtrise en administration scolaire, les inscriptions totales dans l'ensemble des établissements ont baissé de 47 % depuis 1992⁸⁶. Entre 1996 et 1997, les nouvelles inscriptions sont en baisse partout, sauf à l'Université de Sherbrooke, où l'on note une hausse de 240 % (annexe D, tableau D.40).

Quant aux deux programmes de doctorat, l'un à l'Université Laval et l'autre à l'Université de Montréal, les inscriptions totales dans les deux établissements sont remarquablement stables depuis 1985. On y compte en effet 55 inscrit(e)s en moyenne depuis 1985, contre 62 en 1997. L'Université Laval compte en moyenne 32 étudiants par année depuis 1985 et l'Université de Montréal, 23. À l'automne 1997, l'Université Laval en comptait 35 et l'Université de Montréal, 27; la répartition entre ces deux établissements n'a pas varié non plus au cours de ces treize dernières années (annexe D, tableau D.47).

⁸⁴ Les données statistiques concernant les inscriptions à cette option ne sont pas disponibles dans le RECU.

⁸⁵ Les données d'inscription concernant les microprogrammes ne figurent pas en annexe du rapport. Les chiffres cités proviennent de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

⁸⁶ Les séries chronologiques complètes pour la période en question ne sont pas disponibles pour le réseau de l'Université du Québec, bien que les options en administration scolaire existaient avant le début de la période de référence. Les données ne portent donc que sur les quatre autres établissements.

Figure 3.11. Distribution de l'effectif étudiant au diplôme de 2e cycle et à la maîtrise en administration scolaire, automne 1997

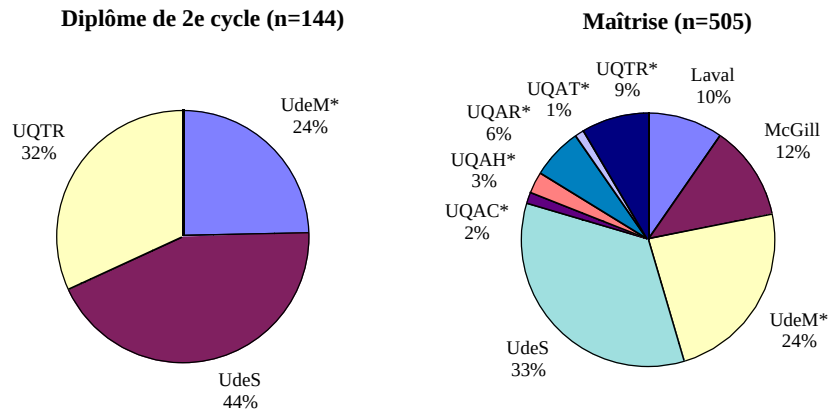
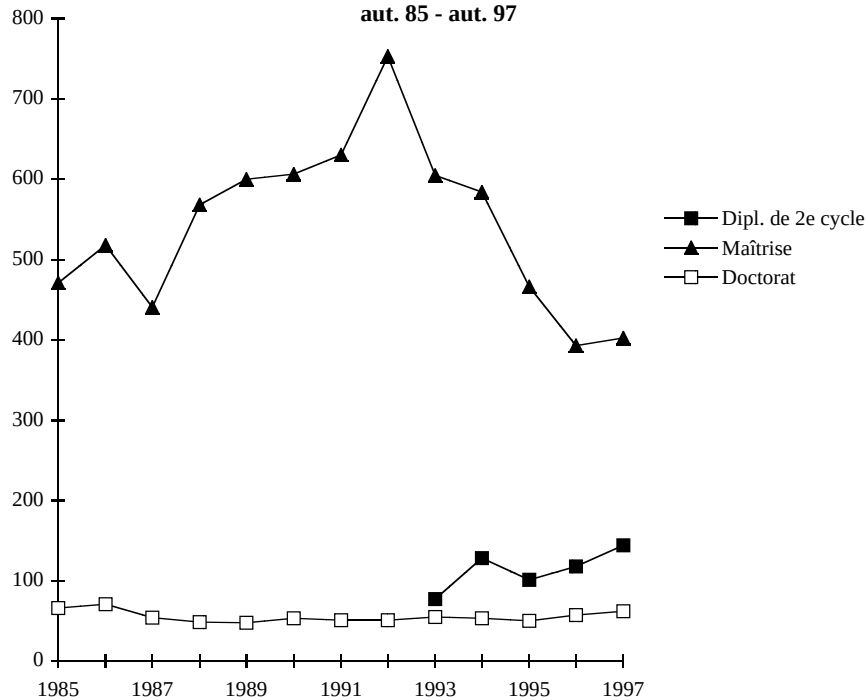


Figure 3.12. Évolution des inscriptions totales en administration scolaire selon le niveau d'études, aut. 85 - aut. 97



Source : RECU (MEQ). Les tableaux D.31 (diplôme de 2e cycle), D.40 (maîtrise) et D.47 (doctorat) de l'annexe D présentent les chiffres de façon détaillée et fournissent les données sur l'évolution des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés. On doit noter que les données évolutives concernant la maîtrise (figure 3.12) portent exclusivement sur les programmes des quatre établissements suivants; Laval, McGill, UdeM et UdeS. Les données évolutives sur les options à la maîtrise des constituantes du réseau de l'UQ ne sont pas disponibles dans RECU. *= option du programme.

Aperçu des particularités institutionnelles

Offerts exclusivement aux deuxième et troisième cycles depuis 1980, les programmes en administration et politique scolaires de l'Université **Laval** ont la particularité de donner une formation en gestion fortement influencée par les sciences sociales (sociologie, économique et politique). Le succès qu'ils ont connu au cours des vingt dernières années, au doctorat surtout, semble se maintenir, alors qu'à la maîtrise, où la moitié des inscrits sont des enseignants en exercice, la baisse enregistrée ces dernières années relève de l'évolution de la demande vers une formation de type professionnel. C'est pourquoi la Faculté des sciences de l'éducation prépare actuellement une offre de programmes courts de formation initiale et continue — au premier comme au deuxième cycle — en réponse à la demande du MEQ et de l'Association des directeurs d'école et des cadres scolaires de la région de Québec (AQPDE). Il est prévu que ces programmes puissent accueillir entre 20 et 30 nouveaux étudiants par année.

Il est probable qu'on abolisse l'orientation recherche de la maîtrise au profit d'une orientation professionnelle toujours plus affirmée. Le nombre de cours offerts est en hausse et, de plus, on voit comment former à la recherche des candidats qui viennent d'autres secteurs. On envisage même la création d'un doctorat professionnel en éducation, dont l'un des champs optionnels serait l'administration scolaire.

Quant au programme de doctorat, il pourrait s'enrichir sous peu d'un volet international, compte tenu du fait que la moitié des inscrits sont des étudiants étrangers. Voilà un aspect de la formation supérieure que d'autres universités devraient peut-être examiner plus à fond. Le défi majeur dans ce secteur consiste à effectuer la transition nécessaire à l'élaboration de programmes courts adaptés aux besoins particuliers des directeurs et cadres scolaires qui seront appelés à assumer les nouvelles dimensions (de gestion pédagogique) rattachées à la fonction de direction dans les prochaines années. Comme le MEQ envisage le renouvellement de 8 à 10 % du personnel cadre par année au cours des dix prochaines années, la Faculté s'est d'ores et déjà associée à ses anciens diplômés en poste de direction pour former des équipes de formation en mesure d'assurer, sous la forme d'un partenariat, le virage amorcé dans le milieu scolaire et éducatif en général.

Le programme de maîtrise en administration et politique scolaires (M.Ed., *Administration and Policy Studies in Education*, APSE) offert à l'Université **McGill** s'adresse aux administrateurs scolaires en exercice et à ceux qui souhaitent le devenir. Il vise à leur procurer une préparation approfondie dans le champ des pratiques éducatives en milieux scolaires et en milieux éducatifs informels. Le programme de maîtrise ès arts (M.A.) avec thèse est un programme de recherche de type conventionnel.

À l'Université de **Montréal**, on insiste particulièrement sur 1) le développement d'une mentalité scientifique capable d'évaluer de manière critique et rigoureuse sa façon d'agir à la lumière de l'expérience des autres; 2) la capacité des candidats à développer leur compétence de gestion dans des situations complexes; et 3) le développement de leur capacité à gérer leur avenir professionnel. Les programmes sont aussi ouverts aux gens qui se préparent à occuper des postes administratifs. Sur le plan de la recherche, on considère qu'il est particulièrement important que les universités québécoises développent la réflexion sur la gestion de l'éducation de manière à faire contrepoids aux commandes ministérielles et à la réflexion qui les sous-tend.

La maîtrise de type recherche (M.A.) est considérée comme un programme important, car on est convaincu que l'apprentissage de la recherche peut aussi servir au développement de compétences qui sont importantes en pratique professionnelle. Ce programme a aussi pour

objectif spécifique de donner à l'étudiant une compétence de base en recherche scientifique dans le domaine de l'administration de l'éducation. On plaide donc la complémentarité des volets recherche et professionnel.

La Maîtrise professionnelle (M.Ed.), option administration de l'éducation, vise à développer chez l'étudiant l'aptitude à diriger efficacement des organismes d'éducation ou à agir comme conseiller auprès des administrateurs de ce genre d'organisme. Elle vise également à le socialiser à la culture administrative propre aux organismes publics et plus particulièrement aux organismes d'éducation. Plus spécifiquement, elle se propose d'aider l'étudiant à prendre conscience des différents facteurs qui influencent (ou influenceront) son comportement comme administrateur, à se former une conception dynamique de l'administration en éducation et à acquérir les habiletés administratives (faites d'habiletés conceptuelles, humaines et techniques) nécessaires à l'administration des organismes d'éducation. Le DESS, option administration de l'éducation, s'intègre dans la maîtrise professionnelle en administration de l'éducation et peut, en conséquence, être complété par l'obtention de celle-ci. Ce programme est en révision du fait que la maîtrise est en révision.

On envisage aussi des collaborations entre le département d'Études en éducation et d'administration de l'éducation (maîtrise, option ingénierie de la formation) et les HÉC et/ou l'École de relations industrielles. Sur le plan de l'activité internationale, le département dans son ensemble, de même que ses professeurs à titre individuel, sont très sollicités. On compte actuellement un projet de collaboration en marche avec la République Dominicaine. Il y a des possibilités de stages internationaux pour les étudiants du département. Elles varient selon le nombre d'étudiants et le financement.

À l'Université de **Sherbrooke**, la maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation comprend deux cheminements: le cheminement en gestion de l'éducation et le cheminement en gestion de la formation. Dans le premier cas, le programme s'adresse aux personnes qui occupent une fonction de direction ou de direction adjointe d'une commission scolaire ou d'un établissement d'éducation ou être candidat pour occuper une telle fonction. Dans le deuxième cas, le programme est destiné aux personnes qui ont acquis au moins deux années d'expérience pertinente en gestion de projets de formation.

Les objectifs du cheminement en gestion de l'éducation visent principalement la formation en administration des directeurs d'établissements scolaires afin de leur permettre de développer une vision opérationnelle, dynamique et systémique des milieux de l'éducation, de construire des compétences en animation, direction et coordination pour l'ensemble des ressources éducatives de leur organisation ou de leur établissement éducatif. Un autre objectif concerne le développement des capacités de direction des ressources humaines ainsi que les capacités de gestion des ressources financières et matérielles. Le développement des capacités de supervision et de leadership figure aussi dans les objectifs du programme. Un des principaux défis de la maîtrise en gestion de l'éducation consiste à préparer la relève des directions d'école puisqu'une certaine mobilité de ce personnel est présente dans les milieux scolaires. À cet égard, rappelons que le cheminement de la gestion en éducation accueille non seulement les directeurs et les directeurs adjoints d'établissements scolaires, mais aussi les candidats qui se destinent à une telle fonction.

Pour le cheminement en gestion de la formation, l'ensemble des objectifs s'articulent autour de l'acquisition de compétences relatives à la conception, à la production et à la supervision des programmes ou des activités de formation. Un tel objectif présuppose ceux qui sont relatifs à la compréhension du rôle de la formation dans une organisation et celle des problématiques de

performance au travail. Par ailleurs, le programme comprend aussi des objectifs reliés à l'évaluation de la qualité d'une activité ou d'un programme de formation pour en mesurer l'efficacité en termes de transfert et d'impact dans l'organisation. Les principaux défis du cheminement en gestion de la formation consistent à adapter les activités de formation de manière à répondre aux problématiques diverses de la formation dans les organisations qui se doivent d'atteindre un haut niveau de performance de formation de leurs personnels.

Pour les deux cheminements de la maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation, les étudiants doivent produire un essai, un rapport de formation ainsi qu'un rapport d'intégration. La principale caractéristique du programme demeure celle de ses deux cheminements qui permettent de rejoindre deux clientèles issues de milieux différents mais qui partagent néanmoins la même problématique qu'est celle de la formation dans les organisations scolaires pour les uns et dans les entreprises pour les autres.

Dans le cadre de leur maîtrise en éducation, certaines constituantes du réseau de l'**Université du Québec** offrent une concentration en administration scolaire. Il s'agit de l'UQAC, l'UQAH, l'UQAR et de l'UQTR. L'UQAT offre aussi le programme extensionné de l'UQAR.

L'**UQAC** offre de plus un programme court (15 crédits) de 2e cycle en administration scolaire. L'objectif général du programme est de permettre aux cadres scolaires, aux directeurs et aux directrices d'établissements scolaires en exercice, de même qu'aux aspirantes et aux aspirants reconnus à ces fonctions, d'acquérir des concepts et des connaissances leur permettant, sur la base d'un renouvellement critique, de développer des habiletés qui favoriseront l'adaptation aux réalités actuelles et futures du monde de l'administration scolaire. Ce programme est actuellement suivi par quatre cohortes. La clientèle de ce programme est en croissance rapide parce qu'il répond à ses besoins actuels.

L'**UQTR** offre aussi un diplôme de deuxième cycle en administration scolaire. Ce programme poursuit deux objectifs complémentaires. Premièrement, il entend contribuer au perfectionnement des professionnels en exercice au sein des organisations scolaires. Le programme cherche à développer chez les participants une réflexion collective sur leur pratique administrative. Cette réflexion vise à faire de l'école un centre d'apprentissage pour tous les acteurs qui doivent s'adapter à une réalité changeante. Cette réflexion collective est aussi privilégiée pour développer une organisation scolaire renouvelée. Le programme vise aussi à développer des attitudes positives chez les participants, en regard de l'amélioration de son organisation. Deuxièmement, au-delà du perfectionnement professionnel, le programme vise aussi à développer l'organisation dans laquelle l'administrateur scolaire exerce ses fonctions. Dans ce sens, l'organisation est au coeur même de cette formation, car de toutes les façons, l'administrateur scolaire est formé surtout pour les besoins de son milieu de travail et c'est dans ce milieu que l'impact de cette formation se manifeste concrètement et ultimement. Compte tenu de ces finalités spécifiques de formation, le programme n'est accessible qu'à des étudiants groupés en cohortes constituées par leur organisation d'appartenance.

Perspectives d'évolution du secteur

Le Québec est la seule province canadienne où la formation en gestion et administration scolaire n'est pas soumise à une politique provinciale. L'offre de formation est donc entièrement dépendante des aléas du marché de l'emploi, causés par une combinaison de choix individuels et organisationnels traduisant des besoins sociaux. À l'heure actuelle, l'une des tendances dominantes est l'obtention d'une formation de 9 à 15 crédits préalable à une nomination à un

poste administratif, suivie d'une formation complémentaire de 15 à 21 crédits menant à l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle. Cependant, lorsque des postes s'ouvrent en plus grand nombre, un grand nombre d'étudiants quittent les programmes avant la diplomation pour parfois y revenir plus tard.

3.5 La formation continue

Formation continue des professionnels du milieu scolaire

Dans le champ particulier de la formation continue du personnel enseignant comme dans celui de la formation initiale à l'enseignement, les universités québécoises peuvent faire valoir une solide expérience qui remonte, pour la plupart d'entre elles, à la fin des années soixante⁸⁷.

Aujourd'hui, les proportions élevées d'étudiants à temps partiel au certificat, au diplôme de deuxième cycle et à la maîtrise indiquent bien que ces programmes s'adressent, du moins pour une très large part, à une clientèle désirant satisfaire des besoins en formation continue et/ou de formation en cours d'emploi. Les bouleversements que vit actuellement le monde scolaire ne sont pas sans effets sur la demande, puisque la très grande majorité des inscriptions en formation continue proviennent des intervenants scolaires. Il est probable que l'on assiste aussi, dans le proche avenir, à une reconfiguration de cette demande en raison du départ à la retraite des enseignants expérimentés et à l'entrée dans la profession de nouveaux professionnels qui seront détenteurs d'un baccalauréat de quatre ans.

La place qu'occuperont les universités dans la formation continue demeure la grande inconnue de la configuration qui émergera au cours des prochaines années, car elle dépend en très grande partie de décisions concernant le financement de ces activités, lequel tarde à venir. Les modalités de cette formation vont connaître des transformations. Les formations courtes, que les universités n'ont pas privilégiées par le passé, seront probablement de plus en plus courues au fur et à mesure que les cohortes d'étudiants diplômés des nouveaux programmes d'études refondus augmenteront en nombre. Par ailleurs, la conception même de cette formation et de sa place sur le marché de l'économie du savoir favorise la libre concurrence dans ce domaine. Désormais, les universités ne seront plus les seuls joueurs. Resteront-elles un joueur majeur, là est la question centrale.

Définition de la demande et rôle des universités

La formation continue pose d'emblée un problème de définition. Pour les fins du présent rapport, la conception retenue est large et non restrictive, afin de situer la formation continue dans un contexte social global et non la cantonner à un type particulier de programmes d'études ou une clientèle trop étroitement ciblée. Par exemple, la formation continue peut offrir à une personne en exercice depuis quelques années la possibilité de se perfectionner ou d'acquérir un complément de formation. Elle peut prendre diverses formes : les programmes courts (dits aussi microprogrammes) conçus pour répondre à des besoins ponctuels; les programmes de certificat, pour acquérir des compétences dans une nouvelle discipline; les programmes de maîtrise de type

⁸⁷ Le plus récent document sur la question de la formation continue du personnel enseignant est disponible depuis peu sur le web : *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et enseignants du milieu scolaire. Rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois*. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, février 1999, <http://www.uqtr.quebec.ca/education/documents>.

professionnel (M.Ed.) ou recherche (M.A.). Il peut aussi s'agir d'une formation ne consistant pas nécessairement en cours universitaires, comme des sessions de perfectionnement non créditées organisées en milieu de travail.

La formation continue, généralement définie de manière très large — en particulier par le MEQ dans le récent document de consultation intitulé *Vers une politique de la formation continue* — recouvre donc plusieurs réalités différentes, tant sur le plan des besoins de formation que sur celui des pratiques, variables d'un établissement à l'autre, qui visent à y répondre. Une première distinction porte sur le type de demande de la part des enseignants en exercice : il peut s'agir soit d'une demande individuelle, soit d'une demande collective.

La demande individuelle trouvera habituellement sa satisfaction dans les programmes crédités dispensés sur le campus des établissements. Les programmes crédités offerts à l'université peuvent aussi répondre à la demande collective, mais très souvent une intervention hors campus, dans le milieu scolaire lui-même, s'avérera plus efficace. Cette intervention des universitaires dans le milieu scolaire se fait dans le cadre d'une formation ponctuelle généralement plus courte que les programmes courts ou les microprogrammes, et certains emploient l'expression *formation complémentaire* pour décrire cette réalité. Dans certains établissements, ce type de formation est assuré par des professeurs qui remplissent des contrats attribués par le milieu scolaire. Ces mandats n'entrent pas dans le cadre de leur tâche reconnue et ne constituent pas une formation créditée aux enseignants par l'établissement universitaire. Ce type de *formation sur mesure* présente ceci de particulier qu'elle se situe sur un terrain où les universités se retrouvent en concurrence avec des firmes de conseillers privées. Dans ce contexte, les universités doivent 1) réaffirmer clairement que le partenariat passe par une meilleure communication entre les partenaires, le milieu scolaire ayant tout intérêt à bien informer les universités de ses besoins; et 2) faire valoir leurs avantages comparatifs auprès du milieu scolaire. Avant d'énumérer quelques-uns des plus importants de ces avantages, il convient de rappeler une évidence quant à la solidité des liens qui unit l'université aux professionnel(le)s de l'enseignement :

Comme lieu de formation de ce professionnel, l'université n'est pas un fournisseur externe comme les autres. Elle a développé des liens privilégiés avec ce jeune professionnel qu'elle a formé pendant quatre ans [depuis 1994], elle a approfondi ces liens en l'associant, plus tard dans la carrière, à la formation pratique des futurs enseignants comme maître associé, en l'associant à des projets de recherche, en l'invitant comme chargé de cours ou à un autre titre⁸⁸.

En outre, les avantages de l'université sur les firmes privées sont nombreux et reconnus; rappelons simplement les plus importants :

- la qualité de son bassin de ressources humaines et matérielles est inégalée et déborde largement le cadre des facultés ou départements de sciences de l'éducation;
- son expertise s'appuie sur une masse critique de recherche pertinente et diversifiée : recherche fondamentale, appliquée, collaborative, recherche-action, etc.⁸⁹;

⁸⁸ Avis de l'ADEREQ et de la CREPUQ sur les « Orientations de la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement », juin 1997, p. 3.

⁸⁹ L'avis de l'ADEREQ cité ci-dessus (note précédente) affirme ce qui suit : « la recherche collaborative qui met en scène des chercheurs universitaires et des professionnelles et professionnels de l'enseignement est en pleine croissance et comporte l'avantage de conjuguer les expertises de tous les agents de l'intervention éducative ». Avis de l'ADEREQ et de la CREPUQ sur les « Orientations de la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement », juin 1997, p. 7.

- le milieu universitaire se caractérise par une longue tradition intellectuelle dont la continuité contribue à le préserver des effets de mode et à garantir une réflexion critique, sur les pratiques éducatives en général, et autocritique;
- en tant qu'établissement dont la longévité est assurée, l'université peut établir des ententes de coopération s'étendant sur de longues périodes et ce, indépendamment des aléas de la conjoncture économique et de considérations de rentabilité économique autres que l'autofinancement;
- l'expertise universitaire dans l'accréditation des ressources est une garantie de qualité pour tous les intervenants des secteurs scolaire et universitaire.

Avec la dernière réforme de la formation des maîtres, les facultés et départements de sciences de l'éducation ont investi beaucoup de temps et de ressources dans la formation initiale. En comparaison, moins d'énergie a été consacrée à la formation continue. L'Université doit s'investir dans la formation continue à la mesure de ses moyens et faire des choix, sans oublier qu'elle demeure garante de la qualité et de la cohérence de la formation initiale, d'abord et avant tout, mais aussi des différentes formes de formation continue : formation d'appoint (ou complémentaire, sur mesure), formation très courte (microprogrammes), courte (certificats), études de deuxième cycle (diplômes et maîtrises). Quant à la formation non créditée et jusqu'à maintenant non financée par le MEQ (formation d'appoint ou complémentaire, sur mesure), elle est aussi dispensée par des universités à la demande de commissions scolaires qui reconnaissent l'expertise universitaire et la rémunèrent pour services rendus. Cependant, le MEQ pouvant abandonner sa politique salariale d'incitation à la formation continue, on peut craindre aujourd'hui que les universités se retrouvent exclues de la nouvelle donne. Il leur revient donc de se positionner et de définir l'importance qu'elles entendent accorder à la formation continue : importance sur le plan académique et aussi sur le plan de la croissance des programmes universitaires. Dans une certaine mesure, les universités peuvent compter sur leurs réseaux d'écoles associées comme un facteur favorisant leur engagement dans la formation continue.

De plus, il est probable que la disparition des avantages liés à l'élévation du niveau de scolarité des enseignants en exercice — avantages inscrits dans les conventions collectives de travail — fasse diminuer la demande de formation continue. Il est difficile de prévoir vers quel type de formation « supplémentaire » se tourneront les diplômés des nouveaux programmes refondus : formation sur mesure, formation continue plus ou moins longue, études supérieures, etc. Le MEQ, pour sa part, semble privilégier la formation continue donnée par les pairs en milieu de travail, en partenariat avec l'université et l'entreprise privée. En ce qui concerne la « formation légère » (par exemple, d'une durée de 2 ou 3 journées pédagogiques), le rôle des universités pourrait être de s'assurer que les progrès en didactique soient bien intégrés. Quant au « recyclage » des enseignants qui n'ont pas une formation bidisciplinaire, il s'inscrit plutôt dans la problématique de la formation continue en milieu universitaire.

La relation entre les facultés ou départements des sciences de l'éducation et les départements disciplinaires sera éventuellement affectée par les spécifications du MEQ redéfinissant les grilles-matières, ce qui entraînera une mise à jour des programmes offerts dans les départements disciplinaires. De leur côté, les spécialistes de l'éducation font aussi évoluer la didactique propre à chaque discipline.

Tout en montrant qu'elles sont à l'écoute des milieux scolaires, les universités devraient faire valoir leurs compétences, leur expertise et leur capacité de s'ajuster aux tendances et besoins en émergence en matière de formation continue, qu'elle soit créditée ou non. À cet égard, la formule des programmes universitaires « à géométrie variable », c'est-à-dire favorisant l'auto-programmation par la clientèle elle-même, apparaît comme une voie d'avenir, surtout dans le

domaine de la formation non créditée. On peut déjà formuler des hypothèses concernant les facteurs qui militent en faveur d'une croissance globale des besoins de formation : dans une perspective de moyen terme (5-10 ans), la décentralisation des pouvoirs au profit des écoles pourrait inciter les enseignants à se requalifier afin d'accroître leur reconnaissance par le milieu. D'autre part, l'expérience acquise démontre que d'une manière générale le désir de formation continue croît avec l'importance de la formation initiale.

La consultation ministérielle en cours

Dans *Vers une politique de la formation continue*, document de consultation rendu public en juin 1998, le MEQ propose une définition très large de la formation continue : « la formation continue [...] s'adresse à toute personne qui a quitté l'école à un moment donné. [...] Elle s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente »⁹⁰. Le document définit de plus les « voies d'action pour accroître l'accessibilité à la formation continue » et « les conditions de réussite et de réalisation » de la future politique gouvernementale⁹¹. Les voies d'action sont au nombre de quatre : une intervention vigoureuse en alphabétisation; une attention particulière à l'accueil des individus et des collectivités et une réponse harmonisée à leurs besoins; une diversification délibérée des modes et des lieux de formation; et, enfin, une révision du processus de reconnaissance des acquis extrascolaires. Quant aux conditions de réussite, le document en identifie cinq : 1) une meilleure coordination de l'offre de formation par la mise en place d'instances interordres et la coordination gouvernementale; 2) un financement ajusté aux priorités; 3) l'élaboration et l'utilisation d'indicateurs variés pour mesurer la réussite; 4) la révision des programmes de formation en vue de garantir la polyvalence du personnel enseignant et la mise à jour des connaissances; et 5) le soutien à la recherche à tous les ordres d'enseignement.

Certains des « engagements ministériels » figurant dans le document de consultation touchent plus directement au mandat des universités que d'autres. En voici quelques-uns parmi les plus importants :

- Ajouter, en collaboration avec les universités, des contenus liés à la prévention de l'analphabétisme dans les programmes de formation des enseignantes et des enseignants;
- Inviter les universités à se doter de politiques en matière de reconnaissance des acquis extrascolaires;
- Inviter les établissements d'enseignement à assurer aux personnes immigrantes une reconnaissance de leurs acquis qui leur permette d'entreprendre ou de poursuivre un cheminement scolaire sans détour ni recul;
- Mettre en oeuvre un vaste plan de communication pour une meilleure diffusion de l'information sur les services de reconnaissance des acquis extrascolaires;
- Inviter ses partenaires des réseaux à constituer des instances interordres qui, notamment, définiraient avec les établissements intéressés une offre régionale en ce qui concerne :
 - les services d'accueil et de référence et les services d'accueil et d'aide, en complémentarité;
 - la reconnaissance des acquis extrascolaires;
 - la formation à distance;
 - la formation manquante.

Au chapitre de la polyvalence du personnel enseignant et de la mise à jour de ses connaissances, les engagements ministériels sont les suivants :

- Réviser les programmes de formation des enseignantes et des enseignants, en collaboration avec les universités, afin de leur permettre d'intervenir tant à la formation initiale qu'à la formation continue;

⁹⁰ MEQ, *Vers une politique de la formation continue. Document de consultation*, 1998, p. 5.

⁹¹ MEQ, *Vers une politique de la formation continue*.

- Rendre disponible une offre de perfectionnement conforme à la révision et à la création de nouveaux programmes d'études.

Quant à la condition de réussite identifiée à des mesures de « soutien à la recherche à tous les ordres d'enseignement », elle se traduit par les engagements suivants en matière de recherche universitaire en sciences de l'éducation :

- Encourager la recherche-action, la recherche multidisciplinaire et la recherche universitaire, notamment en alphabétisation et dans le domaine des technologies de l'information et de la communication;
- Soutenir la collaboration avec d'autres chercheurs, plus particulièrement celles et ceux des communautés francophones;
- S'assurer qu'un fonds pour la recherche et le développement pédagogique pourra être constitué afin de soutenir les initiatives des acteurs engagés dans la formation continue;
- Demander au Fonds concerté d'aide à la recherche (FCAR) de mettre sur pied, pour une durée de quatre ans, un programme thématique sur la recherche-innovation en formation continue⁹².

La formation continue s'avère un dossier important pour les universités. Elle demeure indissociable des objectifs de professionnalisation de tous les agents de l'intervention éducative et, à ce titre, les universités devraient être les premières interpellées pour contribuer à l'atteinte de ces objectifs. Cet engagement des universités dans la formation continue est reconnu nécessaire puisque dans le contexte de la réforme des programmes de formation à l'enseignement une forte tendance à ne plus isoler la formation initiale de la formation continue est exprimée. À cet égard, tous les documents émis par le MEQ lors de la révision des programmes de formation à l'enseignement exigent des universités que les curriculum comprennent un certain dispositif qui conduirait les étudiants à développer une culture de formation continue pour que cette dernière fasse partie intégrante de leur projet de carrière.

En plus de permettre le développement professionnel des agents de l'intervention éducative, la formation continue, ou plus particulièrement les besoins de formation qui sont exprimés ou adressés aux formateurs universitaires, renvoie directement aux contenus et aux dispositifs pédagogiques des programmes de formation de 1^{er} cycle. Les demandes de formation s'avèrent ainsi des indicateurs importants de la qualité des formations de 1^{er} cycle qui peuvent, dès lors, connaître des réajustements justifiés précisément par cette forme de rétroaction que représentent ces demandes de formation continue.

Par ailleurs, l'expertise des universités en matière de formation continue s'est développée plus particulièrement au cours des trente dernières années et la quantité des programmes courts de formation (certificats, microprogrammes de 2^e cycle, diplôme de 2^e cycle) et des programmes de maîtrise et de doctorat témoignent de l'engagement des universités. Ces programmes sont généralement en continuelle adaptation pour encore mieux répondre aux besoins de formation que les différents milieux éducatifs adressent aux universités. Ces adaptations peuvent prendre différentes formes allant de la recherche collaborative jusqu'aux programmes sur mesure en passant par des formations conçues en partenariat entre l'université et les personnels de la pratique en éducation. Le milieu universitaire est déjà à l'oeuvre pour répondre aux « engagements ministériels » annoncés dans le document de consultation du MEQ, *Vers une politique de la formation continue*. On pourra lire ci-dessous un résumé des commentaires de l'Université du Québec sur le document de consultation.

⁹² Tous les passages cités en retrait sont tirés du document de consultation précité.

Variété des approches institutionnelles

On peut s'interroger sur la pertinence de continuer à offrir à des professionnels ayant désormais une formation initiale de quatre ans une formation courte par la voie de certificats de premier cycle. Cependant, certains intervenants du milieu universitaire continuent d'affirmer la nécessité d'offrir de tels programmes, même au premier cycle. En fait, c'est la nature du perfectionnement qui devrait déterminer si la formation continue doit s'insérer au premier cycle ou au deuxième. S'il s'agit d'une formation complémentaire visant notamment à gérer les problèmes de différence, comme le programme court de perfectionnement des enseignants en intégration scolaire de l'UQAC par exemple, qui favorise le passage de l'enseignement traditionnel au paradigme de l'enseignement adapté — alors la formation de premier cycle demeure pertinente. Il pourrait aussi en aller de même des programmes de perfectionnement en didactique des mathématiques pour les enseignants qui n'ont pas au préalable une formation de premier cycle dans ce domaine. On l'a déjà dit ci-dessus, la formation continue recouvre plusieurs réalités bien différentes les unes des autres : des formations complémentaires apparentées à de la formation initiale, des formations visant une mise à jour, des formations axées sur l'approfondissement et le développement professionnel⁹³.

À l'Université de Montréal, on conçoit le développement de la carrière par étape, en évolution constante. Dans une perspective d'approfondissement des compétences, l'institution n'offre donc pas de formation continue au premier cycle. À Bishop's, la formation continue ne se fait pas sur la base d'activités créditées. Elle prend la forme de séances de trois ou quatre jours sur un thème précis. Ces séances sont financées en très grande partie par les commissions scolaires. À l'Université Laval, comme dans plusieurs établissements, les programmes courts sont conçus en fonction des besoins des cohortes. Le contenu et le nombre de crédits peuvent ainsi varier selon les besoins de celles-ci. Bref, les universités offrent une réponse diversifiée à une demande qui l'est tout autant. Cette demande peut, selon les situations, s'insérer ou non dans les programmes existants. On admet que les paramètres ne sont pas nécessairement tous contrôlés par les établissements universitaires. Dans un contexte de sous-financement, les universités font preuve de souplesse afin de répondre aux besoins de formation continue. Actuellement, les universités ne reçoivent leur financement que pour la formation créditée. Or cette formule de financement est problématique pour l'offre de formation continue⁹⁴.

Il est important d'affirmer clairement ce que les universités peuvent faire dans le contexte actuel. Elles peuvent choisir de se laisser dicter leur politique par les événements, mais elles peuvent aussi structurer la demande liée à la formation continue. S'il n'y a pas de mécanismes raisonnés de régulation, les établissements universitaires risquent de toujours fonctionner à la pièce dans le dossier de la formation continue. La création d'un observatoire de la profession enseignante pourrait s'avérer pertinente à cet égard. Rappelons aussi que le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) favorise la mise sur pied d'un ordre professionnel pour les enseignants dans la perspective d'assurer et de maintenir leur compétence, notamment en permettant à la profession enseignante de prendre elle-même en charge la formation continue.

⁹³ Ces distinctions conceptuelles sont brièvement expliquées dans l'article suivant : M. Laforest, « Point de vue sur la formation continue des enseignants », *DIMENSIONS : L'actualité pédagogique à la CECM*, Vol. 16, no. 4, avril 1995, pp. 12-13.

⁹⁴ Déjà en 1990, l'ADEREQ sollicitait « l'aide financière [du MEQ] pour quelques types d'activités, qui, malgré leur haute pertinence, trouvent plus difficilement preneur-e-s en milieu universitaire : [... dont] - la formation continue « non créditée » des enseignant-e-s; [et] - la formation continue « sur mesure », créditée ». Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADEREQ), *Mémoire présenté au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur le développement du secteur de l'éducation dans les universités*, (juin) 1990, p. 26.

Problématique de l'andragogie

Certains champs d'études présentent des défis particuliers; tel est le cas de la formation à l'éducation des adultes (andragogie). Comme nous l'avons vu à la section 2.2.6, on doit se préoccuper de l'effet de l'attrition du corps professoral sur le maintien d'une expertise universitaire dans ce champ d'études. Le retard du MEQ à adopter une politique de formation continue produit un impact négatif sur l'évolution du dossier de l'éducation aux adultes, toujours en suspens. L'UQAM continue à admettre des étudiants dans le programme de certificat pour formateurs d'adultes, certains dans une optique d'accès à la qualification légale, d'autres en relation à l'enseignement collégial ou à l'éducation des adultes dans divers milieux.

En ce qui concerne les ressources à l'UQAM, trois professeurs interviennent régulièrement dans ce domaine. Deux nouveaux postes pourraient être ouverts dans ce domaine d'ici 18 mois afin de permettre la relance de cet ensemble de programmes et le développement des activités de recherche dans le domaine de la formation continue (il faut ajouter à cela quelques professeurs des départements de linguistique et de sociologie qui interviennent en formation et en recherche dans ce domaine).

En octobre 1998, l'Université du Québec produisait ses commentaires sur le document de consultation publié quelques mois plus tôt par le gouvernement du Québec⁹⁵. La position de l'Université du Québec sur la question de « la formation des formateurs d'adultes », diverge considérablement de celle du MEQ. Alors que le MEQ souhaite que « les programmes de formation initiale des enseignantes et des enseignants [intègrent] la perspective de l'éducation tout au long de la vie » et que « les compétences acquises dans ces programmes devraient permettre au personnel enseignant d'intervenir efficacement tant auprès des adultes que des jeunes », l'Université du Québec affirme clairement qu'une telle position lui paraît intenable :

il est impensable de songer à intégrer dans les baccalauréats en enseignement au préscolaire et au primaire et dans les baccalauréats en enseignement secondaire des compétences particulières pour préparer à l'enseignement aux adultes. [...] Penser autrement, c'est s'imaginer que la pratique andragogique est une affaire de trucs qu'on apprend à maîtriser en quelques crédits. [...] la relation pédagogique qui relie un maître du primaire à ses élèves est totalement différente de celle qui relie l'éducateur d'adultes à un analphabète⁹⁶.

Par ailleurs, la réaction de l'Université du Québec sur la question particulière de la formation continue du personnel enseignant est que le document de consultation du MEQ « reste très laconique sur ce sujet ». L'Université du Québec souligne par ailleurs que le MEQ annonçait en 1997, dans *L'École, tout un programme*, que le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) était « déjà mandaté pour donner avis à la ministre [d'alors] » sur les orientations touchant la formation continue du personnel enseignant. Or, il semble bien que la réalisation de ce mandat tarde à venir; l'Université du Québec, pour sa part, n'a pas encore été consultée par le COFPE sur la question⁹⁷.

⁹⁵ Commentaires de l'Université du Québec sur le projet de politique sur la formation continue du Gouvernement du Québec, Québec, octobre 1998, 12 p.

⁹⁶ Commentaires de l'Université du Québec sur le projet de politique sur la formation continue du Gouvernement du Québec, p. 10.

⁹⁷ Commentaires de l'Université du Québec sur le projet de politique sur la formation continue du Gouvernement du Québec, p. 9.

Le point de vue des enseignants et de la CEQ

En 1991, le Conseil supérieur de l'éducation publiait une enquête réalisée auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants des ordres primaire, secondaire et collégial⁹⁸. L'un des volets de cette enquête portait sur l'intérêt des enseignants envers diverses formules de perfectionnement. La majorité (54,6 %) des enseignants du primaire se sont dits « peu » ou « pas du tout » intéressés par la formule des cours à l'université. Par contre, trois formules obtiennent la faveur d'une grande majorité d'entre eux : l'accès à un banque autogérée de journées de perfectionnement (92,6 %), la formation sur mesure à l'école (91,9 %) et l'accès à un centre de ressources et de perfectionnement du personnel enseignant (89,3 %)⁹⁹.

Les enseignants de l'ordre secondaire se disent légèrement plus intéressés à la formule des cours à l'université que leurs collègues du primaire, mais ce sont les mêmes formules qui obtiennent la faveur du plus grand nombre : l'accès à un banque autogérée de journées de perfectionnement (91,8 %), la formation sur mesure à l'école (91,6 %) et l'accès à un centre de ressources et de perfectionnement du personnel enseignant (89,6 %). On retrouve les mêmes trois formules dans les réponses favorisées par les enseignants du collégial, quoique la formule des cours à l'université obtienne leur faveur dans une proportion significativement plus grande qu'aux ordres primaire et secondaire : 63,4 % d'entre eux se disent « très » ou « assez » intéressés par cette dernière formule (contre 45,3 % au primaire et 48,8 % au secondaire)¹⁰⁰.

Toutefois, l'enquête renvoie plus aux modalités et à la formule d'enseignement qu'au type de formation nécessaire. Les universités auraient tout intérêt à s'ajuster aux demandes du milieu scolaire de manière à y apporter les réponses les plus adéquates, en mettant à contribution les ressources universitaires mentionnées plus haut. Dans l'évaluation de l'importance du besoin de formation continue de la part des enseignants, il faudra évidemment tenir compte du fait que les règles et les incitatifs salariaux agissant sur la demande réelle ont changé depuis la publication des résultats de l'enquête.

Une enquête plus récente, réalisée en 1996 par une équipe de recherche du Département des sciences de l'éducation de l'UQTR, apporte des précisions sur la *réalité* de la formation continue *vécue* par les enseignants et enseignantes des ordres préscolaire-primaire et secondaire général (excluant les « spécialistes » et les enseignants en adaptation scolaire)¹⁰¹. Quelques données hautement significatives méritent d'être brièvement présentées ici. Quoiqu'un pourcentage relativement faible d'enseignants fassent appel à la formule des cours universitaires — 13 % au préscolaire-primaire et 12 % au secondaire — leur degré de satisfaction à l'égard de ce type de formation continue est très élevé : 90 % dans le cas des éducatrices et enseignantes du

⁹⁸ M. Berthelot, *Enseigner: qu'en disent les profs ? Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial*, Conseil supérieur de l'éducation, 1991. Le plus récent document sur la question de la formation continue du personnel enseignant est disponible sur le web depuis peu : *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et enseignants du milieu scolaire. Rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois*. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, (février) 1999, <http://www.uqtr.quebec.ca/education/documents>.

⁹⁹ M. Berthelot, *Enseigner: qu'en disent les profs ?* 1991, p. 87, tableau 22. Les pourcentages cités représentent les proportions de ceux et celles qui se disent « très » et « assez » intéressés. Pour les trois formules, une grande majorité (entre 56,3 et 65,7 %) se dit « très » intéressée.

¹⁰⁰ M. Berthelot, *Enseigner: qu'en disent les profs ?* 1991, p. 87, tableau 22.

¹⁰¹ *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et enseignants du milieu scolaire. Rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois*. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, février 1999, <http://www.uqtr.quebec.ca/education/documents>.

préscolaire-primaire et 97 % dans celui des enseignants du secondaire. Sur la base de ce constat sommaire, il semble tout à fait à propos de conclure que la formation continue offerte à l'université répond adéquatement aux attentes des enseignants qui y ont recours. Cela dit, les ateliers dispensés par des consultants rejoignent plus de trois fois plus d'enseignants et d'enseignantes et la satisfaction de ces derniers à leur égard est comparable aux pourcentages cités ci-dessus pour les cours universitaires (respectivement 91 % au préscolaire-primaire et 85 % au secondaire)¹⁰².

Par ailleurs, les conclusions du débat actuel sur l'équité salariale au sein du corps enseignant ne seront pas sans conséquence sur la problématique de la formation continue. Le président et la vice-présidente de la Fédération des syndicats de l'enseignement de la Centrale de l'enseignement du Québec (FSE-CEQ), réaffirmaient récemment que « la CEQ ne veut pas éliminer la reconnaissance de la scolarité, mais mieux équilibrer l'apport de l'expérience et celui de la scolarité, et permettre à toutes et à tous d'atteindre le sommet de l'échelle salariale »¹⁰³. La CEQ a aussi décidé de s'attaquer « à la discrimination systémique dont le système actuel accable les femmes et les personnes qui ont le démerite de ne pas habiter dans une zone desservie par une université »¹⁰⁴. D'autre part, la CEQ considère que les besoins en formation continue vont s'accroître dans un avenir rapproché, ce qui ne sera pas sans causer des problèmes sur le plan du financement:

les changements dans les programmes et dans les pratiques pédagogiques vont susciter des besoins plus grands en formation continue. Or, actuellement, il n'y a pratiquement pas de budget pour permettre cette formation. On escompte que les enseignantes et enseignants vont vouloir améliorer leur rémunération en entreprenant des études universitaires supplémentaires¹⁰⁵.

Les paragraphes qui précèdent font état des réflexions émanant des acteurs du milieu des sciences de l'éducation, réflexions qui plaident pour la nécessité d'un dialogue avec les acteurs du milieu scolaire. Les représentants de la CEQ, en conclusion de leur article, convient aussi le monde universitaire à un tel dialogue : « le débat sur l'équité salariale du personnel enseignant peut s'avérer le point de départ d'un réexamen de sa formation en cours d'emploi, auquel nous convions les universités »¹⁰⁶.

¹⁰² *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et enseignants du milieu scolaire*, pp. 21 et 22.

¹⁰³ L. Savard et J. Fortier, « La CEQ veut pondérer et non éliminer l'importance de la scolarité », *Le Devoir*, mardi 26-01-99, p. A7.

¹⁰⁴ L. Savard et J. Fortier, *Le Devoir*, mardi 26-01-99, p. A7.

¹⁰⁵ L. Savard et J. Fortier, *Le Devoir*, mardi 26-01-99, p. A7.

¹⁰⁶ L. Savard et J. Fortier, *Le Devoir*, mardi 26-01-99, p. A7.

4. Unités académiques en éducation : ressources professorales et efforts de rationalisation

4.1 Effectifs et caractéristiques du corps professoral

À l'automne 1997, on dénombrait près de 550 professeurs réguliers dans l'ensemble des facultés et départements d'éducation (tableau 4.1). Avec un âge moyen se situant généralement entre 50 et 54 ans, ces professeurs apparaissent légèrement plus âgés que ceux du réseau universitaire. Selon l'enquête sur le personnel enseignant (EPE) réalisé par la CREPUQ, l'âge moyen de l'ensemble des professeurs d'université au Québec, en 1997-1998, était de 48,5 ans¹⁰⁷. Au niveau de la formation, environ neuf professeurs sur dix en éducation détiennent un doctorat. En comparaison, toujours selon les données de l'EPE, 79,8 % des professeurs au Québec, toutes disciplines confondues, détiennent un tel diplôme.

Comme l'indiquent les données du tableau 4.1 la période de 1991-1997 est marquée globalement par l'érosion du corps professoral. Cette période, comme on le sait, s'inscrit dans un contexte où les universités ont dû faire face à des compressions budgétaires sans précédent. Entre 1991 et 1997, le nombre total de professeurs réguliers en éducation est passé de 611 à 545, soit une baisse de 10,8 %. Or, dans l'ensemble du système universitaire, pour la même période, cette diminution, bien que non négligeable, fut de 4,6%. Les pertes plus importantes dans le secteur de l'éducation ont évidemment un effet direct sur le ratio étudiants en équivalence temps complet (EETC) par professeur régulier. Les chiffres du tableau 4.2 sont particulièrement éloquentes à cet égard. Déjà, en 1991, le ratio en éducation était 21 % plus élevé que l'ensemble des secteurs universitaires (28 contre 23,1). Six ans plus tard, l'écart s'est accentué. En effet, en 1997, comparativement à l'ensemble des secteurs, la charge professorale en éducation est 27 % plus élevée (30,3 contre 23,8). De plus, il ne faut pas perdre de vue que le nombre d'EETC n'est qu'une mesure partielle de la tâche professorale. Nous verrons dans le chapitre 5 que la recherche y occupe également une place importante.

Même s'il est élevé, le ratio EETC par professeur régulier est demeuré plutôt stable dans certains établissements au cours de la période de référence. C'est le cas notamment à l'Université Laval, l'UQAM et l'UQAH. Cette stabilité n'est pas sans liens avec le fait que les clientèles au premier cycle ont connu une diminution, particulièrement depuis l'introduction des contingentements dans les nouveaux programmes de baccalauréat. Un certain « équilibre » s'est donc créé entre la baisse des effectifs professoraux et celle des clientèles étudiantes. La situation pourrait toutefois devenir problématique si les universités ne peuvent assurer le remplacement des départs prévus dans les prochaines années. Les prévisions du nombre de professeurs en 2001 (tableau 4.1) indiquent à cet égard que quelques postes vacants devraient être comblés.

Par ailleurs, comme on peut le voir dans le tableau 4.2, certains ratios dans le secteur de l'éducation ont connu une forte augmentation en six ans. Mais, dans les faits, ce sont les chargés de cours qui ont pris le relais, du moins en partie. Les indices comparatifs de la contribution des chargés de cours présentés au tableau 4.3 tracent un portrait rapide de la situation. Ainsi, plus l'indice est élevé, plus la contribution des chargés de cours dans un établissement donné est importante relativement aux autres établissements. En plus des chargés de cours, certains

¹⁰⁷ Donnée tirée du document suivant : CREPUQ, *Quelques données et indicateurs significatifs sur le système universitaire québécois*, janvier 1999.

Tableau 4.1

Corps professoral dans les unités académiques dispensant des enseignements en sciences de l'éducation

	1991	1996	1997	Δ 91-97	2001 ¹	Profs. en 1997	
						% doctorat	Age moyen
Bishop's - École des hautes études en éducation							
Postes autorisées	1	3	4	3			
Professeurs réguliers	1	3	4	3	6	50,0%	50,0
Cours donnés par chargés de cours ²	5	10	15	10			
Concordia - Dép. des sc. de l'éducation							
Postes autorisées	25	28	25	0			
Professeurs réguliers	24	24	21	-3	22	76,2%	48,3
Cours donnés par chargés de cours	32	34	36	4			
Concordia - Centre de didactique de l'anglais, langue seconde							
Postes autorisées	13	11	7	-6			
Professeurs réguliers	11	11	7	-4	10	100,0%	52,3
Cours donnés par chargés de cours	29	26	28	-1			
Concordia - Dép. d'enseignement de l'art							
Postes autorisées	8	8	8	0			
Professeurs réguliers	8	8	8	0	8	100,0%	50,1
Cours donnés par chargés de cours	13	5	6	-7			
Concordia - Total des 3 unités							
Postes autorisées	46	47	40	-6			
Professeurs réguliers	43	43	36	-7	40	86,1%	
Cours donnés par chargés de cours	74	65	70	-4			
Laval - Dép. de didactique, psycho-pédagogie et technologie éducative							
Postes autorisés	61	58	60	-1			
Professeurs réguliers	57	56	57	0	57	87,7%	52,0
Cours donnés par chargés de cours	102	90	66	-36			
Laval - Dép. d'orientation, d'adm. et d'évaluation en éducation							
Postes autorisés	49	49	49	0			
Professeurs réguliers	48	47	45	-3	45	95,6%	50,8
Cours donnés par chargés de cours	76	47	46	-30			
Laval - Total des 2 unités							
Postes autorisées	110	107	109	-1			
Professeurs réguliers	105	103	102	-3	102	91,2%	
Cours donnés par chargés de cours	178	137	112	-66			
McGill - Dép. d'études en éducation							
Postes autorisées	42	32	33	-9			
Professeurs réguliers	33	24	24	-9	22	91,7%	55,5
Cours donnés par chargés de cours	35	46	34	-1			
McGill - Dép. culture et valeurs en éduc.							
Postes autorisées	14	13	13	-1			
Professeurs réguliers	14	13	13	-1	12	69,2%	57,3
Cours donnés par chargés de cours	22	19	12	-10			
McGill - Dép. d'éduc. en langues secondes							
Postes autorisées	11	8	9	-2			
Professeurs réguliers	8	8	9	1	9	88,9%	48,0
Cours donnés par chargés de cours	6	6	6	0			
McGill - Dép. de psychologie et counseling en éducation							
Postes autorisées	30	35	33	3			
Professeurs réguliers	30	27	28	-2	31	96,4%	51,0
Cours donnés par chargés de cours	36	27	27	-9			
McGill - Total des 4 unités							
Postes autorisées	97	88	88	-9			
Professeurs réguliers	85	72	74	-11	74	89,2%	
Cours donnés par chargés de cours	99	98	79	-20			
UdeM - Dép. d'études en éducation et d'administration de l'éducation							
Postes autorisées	38	38	28	-10			
Professeurs réguliers	38	39	30	-8	33	100,0%	54,0
Cours donnés par chargés de cours	16	8	11	-5			

Suite du tableau à la page suivante.

Tableau 4.1 (suite)

	1991	1996	1997	Δ 91-97	2001 ¹	Profs. en 1997	
						% doctorat	Age moyen
UdeM - Dép. de didactique							
Postes autorisées	37	31	28	-9			
Professeurs réguliers	33	27	25	-8	25	96,0%	51,0
Cours donnés par chargés de cours	41	44	49	8			
UdeM - Dép. de psychopédagogie et d'andragogie							
Postes autorisées	29	28	27	-2			
Professeurs réguliers	26	26	23	-3	24	95,7%	54,0
Cours donnés par chargés de cours	45	26	33	-12			
UdeM - Total des 3 unités							
Postes autorisées	104	97	83	-21			
Professeurs réguliers	97	92	78	-19	82	97,4%	
Cours donnés par chargés de cours	102	78	93	-9			
UdeS - Dép. d'enseignement au préscolaire et au primaire							
Postes autorisées	28	28	24	-4			
Professeurs réguliers	23	27	24	1	22	70,8%	50,0
Cours donnés par chargés de cours	177	89	86	-91			
UdeS - Dép. de pédagogie							
Postes autorisées	17	23	20	3			
Professeurs réguliers	17	21	19	2	20	78,9%	51,6
Cours donnés par chargés de cours	405	236	198	-207			
UdeS - Dép. d'éducation spécialisée							
Postes autorisées	13	13	12	-1			
Professeurs réguliers	13	13	12	-1	13	97,7%	47,1
Cours donnés par chargés de cours	85	64	49	-36			
UdeS - Dép. d'orientation proff. et de gestion de l'éduc. et de la formation							
Postes autorisées	15	17	18	3			
Professeurs réguliers	13	16	18	5	17	82,8%	54 - 48,5 ³
Cours donnés par chargés de cours	75	71	56	-19			
UdeS - Total des 4 unités							
Postes autorisées	73	81	74	1			
Professeurs réguliers	66	77	73	7	72	80,3%	
Cours donnés par chargés de cours ⁴	742	460	389	-353			
UQAC - Dép. des sc. de l'éducation⁵							
Postes autorisées	32	33	33	1			
Professeurs réguliers	30	23	22	-8	22	95,5%	48,0
Cours donnés par chargés de cours	48	68	79	31			
UQAH - Dép. des sc. de l'éducation							
Postes autorisés	27	29	30	3			
Professeurs réguliers	23	24	24	1	30	79,2%	47,0
Cours donnés par chargés de cours	28	46	35	7			
UQAM - Dép. des sc. de l'éducation							
Postes autorisés	91	96	94	3			
Professeurs réguliers	81	77	62	-19	61	95,2%	53,0
Cours donnés par chargés de cours	171	78	69	-102			
UQAR - Dép. des sc. de l'éducation							
Postes autorisés	35	37	37	2			
Professeurs réguliers	33	37	32	-1	29	68,8%	50,0
Cours donnés par chargés de cours	139	102	114	-25			
UQAT - Dép. des sc. de l'éducation							
Postes autorisés	14	18	18	4			
Professeurs réguliers	14	15	15	1	18	66,7%	47,0
Cours donnés par chargés de cours	11	39	35	24			
UQTR - Dép. des sc. de l'éducation							
Postes autorisés	33	34	34	1			
Professeurs réguliers	33	30	23	-10	34	82,6%	48,0
Cours donnés par chargés de cours	88	99	117	29			
Ensemble							
Postes autorisés	663	670	644	-19			
Professeurs réguliers	611	596	545	-66	570	87,5%	
Cours donnés par chargés de cours	1 685	1 280	1 207	-478			

Sources : établissements universitaires.

¹ Prévision en tenant compte des embauches prévues et des retraites confirmées.² Nombre de cours de trois crédits donnés par les chargés de cours.³ 54 ans pour le secteur « gestion de l'éducation et de la formation » et 48,5 ans pour le secteur « orientation professionnelle ».⁴ Incluant les chargés de cours de PERFORMA.⁵ Depuis juin 1998, le département porte le nom de « département des sc. de l'éducation et de psychologie ». Les données présentées ici et dans les tableaux suivants concernent seulement le corps professoral affecté à l'éducation.

Tableau 4.2

Ratio étudiants en équivalence temps complet (EETC)¹ par professeur régulier, secteur de l'éducation et ensemble des secteurs universitaires, 1991 et 1997

	Secteur de l'éducation		Ensemble des secteurs universitaires	
	1991	1997	1991	1997
Bishop's ²		30,7	17,9	28,7
Concordia	21,4	30,3	23,2	28,2
Laval	29,9	29,4	23,1	19,9
McGill	21,7	21,8	20,3	22,8
UdeM	23,9	30,0	22,8	22,9
UdeS	40,4	37,1	26,7	26,8
UQAC	24,3	36,4	21,4	20,9
UQAH	32,8	32,4	29,3	25,1
UQAM	36,6	36,4	28,1	28,4
UQAR	24,0	23,3	18,2	19,5
UQAT	18,4	20,5	20,6	17,2
UQTR	18,6	27,9	20,6	25,1
Total	28,0	30,3	23,1	23,8

Source : calculs effectués par la CUP à partir des données fournies par les établissements.

¹ Les EETC ont été pondérés selon le poids attribué par le MEQ aux études supérieures. Les EETC du deuxième cycle ont donc été multipliés par 2,1 et ceux du troisième cycle par 2,8.

² L'Université Bishop's ne comptait qu'un seul professeur régulier en éducation en 1991. Le ratio EETC/professeur ne peut donc pas s'appliquer ici.

Tableau 4.3

Indice comparatif de la contribution des chargés de cours¹ dans les unités académiques dispensant des enseignement en sciences de l'éducation, 1991 et 1997

	1991	1997
Bishop's	5,00	3,75
Concordia	1,72	1,94
Laval	1,70	1,10
McGill	1,16	1,07
UdeM	1,05	1,19
UdeS ²	11,24	5,32
UQAC	1,60	3,59
UQAH	1,22	1,46
UQAM	2,11	1,11
UQAR	4,21	3,56
UQAT	0,79	2,33
UQTR	2,67	5,09
Total	2,76	2,21

Source : calculs effectués à partir des données du tableau 4.1.

¹ L'indice comparatif de la contribution des chargés de cours est calculé de la façon suivante : nombre de cours de trois crédits donnés par des chargés de cours divisé par le nombre de professeurs réguliers. Plus l'indice est élevé, plus la contribution des chargés de cours dans un établissement donné est importante relativement aux autres établissements.

² Incluant les chargés de cours de PERFORMA.

établissements compensent la diminution des professeurs réguliers par l'embauche de professeurs invités. À l'UQAC, à titre d'exemple, ceux-ci constituent actuellement 17 % du corps professoral. On doit noter que la recherche est exclue de la tâche de ces derniers¹⁰⁸.

Dans son *Rapport annuel 1997-1998*, le CAPFE fait le constat suivant au sujet de la contribution des chargés de cours :

Actuellement, la formation pratique est massivement assurée, au sein des universités, par des chargés de cours. Ceux-ci font un travail admirable, mais on doit faire le constat que très peu de personnes du corps professoral régulier s'engagent dans des activités de stages et se rendent effectivement dans les écoles. Cela est peut-être dû à un manque de disponibilité à cause des charges d'enseignement trop lourdes. Mais on peut y déceler aussi un manque d'intérêt pour ce type de formation de la part de plusieurs universitaires. La conséquence directe en est que la lourde tâche de la formation pratique, de la supervision des stagiaires et de l'encadrement des maîtres repose presque entièrement sur une catégorie de personnel qui [...] possède un statut précaire au sein des universités¹⁰⁹.

Les informations présentées dans les tableaux 4.1 et 4.2 montrent clairement qu'il y a moins de professeurs pour répondre à l'ensemble des demandes. Cela se répercute donc sur tout le spectre des activités : moins de personnes pour la direction des programmes, pour l'encadrement des étudiants, pour le développement de nouveaux projets. Si les tâches réalisées par des professeurs dans les cours de psychopédagogie et de didactique se maintiennent à un niveau constant au moment où plusieurs partent pour leur retraite, il y aura forcément moins de personnes disponibles pour l'encadrement des étudiants à la formation pratique. Le recrutement de nouveaux professeurs dans le domaine de la formation pratique pourrait être une piste de solution au problème. Malheureusement, les départs sont plus nombreux que les arrivées et les universités doivent embaucher dans presque tous les domaines importants. Le développement de nouvelles pratiques d'encadrement et d'enseignement et l'utilisation plus rationnelle des ressources professorales en appui au premier cycle doivent ainsi être encouragés. À l'UQAM, par exemple, tous les professeurs du département des sciences de l'éducation contribuent à l'enseignement au premier cycle. Il faut donc travailler dans une logique de complémentarité entre la formation théorique et la formation pratique et introduire de nouveaux mécanismes d'accompagnement et d'encadrement des étudiants.

4.2 Exemples de rationalisation sur le plan des activités académiques

On a vu que des efforts importants de rationalisation ont été consentis par les universités à l'égard de leurs ressources professorales. Les activités académiques des unités et, dans certains cas, leur organisation ont également fait l'objet de mesures de rationalisation. En voici quelques exemples.

Le département des sciences de l'éducation de l'Université **Concordia** partage désormais les cours de la prime enfance avec l'Université McGill. De plus, les cours en technologie éducationnelle sont partagés avec les facultés de commerce et génie à Concordia. Les professeurs en sciences humaines appliquées donnent aussi des cours en éducation et vice-versa. Dans son nouveau programme de baccalauréat, le département d'enseignement de l'art utilise 12 crédits de

¹⁰⁸ Le statut de ces « professeurs invités » ressemble à celui dont bénéficient des professeurs embauchés à l'Université Concordia sur la base d'un contrat qu'on appelle *Limited Term Appointment* (Affectation à durée limitée) ou *Extended Term Appointment* (Affectation à durée prolongée).

¹⁰⁹ CAPFE, *Rapport annuel 1997-1998*, p.16.

cours offerts par le département des sciences de l'éducation. Le Centre de didactique de l'anglais langue seconde fait de même avec son nouveau baccalauréat de quatre ans.

Depuis 1994, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université **Laval** s'est d'abord soumise au processus de restructuration proposé par l'Université; elle est ainsi passée de sept à trois départements en juin 1995. Tout en maintenant un département d'Éducation physique (qui s'est départi, en 1996, de son secteur des sciences de l'activité physique en le transférant en sciences de la santé sous le vocable de kinésiologie), elle a regroupé, dans un nouveau département essentiellement consacré à la formation en enseignement, ses trois départements antérieurs de Didactique, de Psychopédagogie et de Technologie de l'enseignement, et fusionné ses trois départements d'Administration et politique scolaires, de Counseling et orientation et de Mesure et évaluation, dans la perspective d'une articulation plus étroite de ses activités de formation et de recherche en éducation et en orientation.

Aux études de premier cycle, la Faculté a profité des opérations de révision — dans le cadre de la réforme des programmes de formation en enseignement primaire et secondaire et d'évaluation périodique de ses programmes de formation (notamment en orientation et en enseignement collégial) — pour effectuer divers regroupements et réaménagements de ses activités de formation, tout en fermant les programmes ainsi remplacés (BEPP-perfectionnement et CES). Aux études supérieures, à partir d'un premier rapport déposé en 1993, la Faculté a entrepris le regroupement de ses programmes de diplôme et de maîtrise. Elle offre ainsi, depuis 1997, un nouveau diplôme de deuxième cycle en intervention éducative qui regroupe des concentrations auparavant offertes séparément, notamment en adaptation scolaire; quelques concentrations (par exemple en didactique de certaines disciplines) ont été fermées à cause de leur faible taux de fréquentation. Les admissions ont aussi été suspendues à la maîtrise en pédagogie universitaire des sciences de la santé dans la perspective (à l'étude) d'offrir un programme révisé à une plus vaste clientèle. D'autres opérations de regroupement sont en cours aussi bien dans le domaine de l'enseignement (didactique, psychopédagogie et technologie éducative) que dans ceux de l'administration scolaire et de la mesure et évaluation, dont la fusion est en préparation.

Depuis quelques années, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université **McGill** a su mener à bien la fusion de quatre départements en deux nouveaux : Études en éducation et Culture et valeurs en éducation. Désormais, elle ne compte plus que cinq départements dont trois offrent des programmes de baccalauréat pour la formation à l'enseignement (Études en éducation, Éducation en langues secondes et Éducation physique). En outre, une coopération étroite s'est établie entre la Faculté des sciences de l'éducation et les Facultés des Lettres, de Musique et de Sciences, afin d'offrir des cours disciplinaires de qualité aux futurs enseignants. De plus, un programme double de baccalauréat en sciences (B.Sc.) et en éducation (B.Ed.) a été mis en place en 1997 afin de fournir aux enseignants du secondaire une formation scientifique approfondie et une solide préparation à l'enseignement. Des discussions sont en cours avec la Faculté de Musique pour établir prochainement un autre baccalauréat double en musique et en enseignement musical.

En juin 1988, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de **Montréal** s'est restructurée. Les huit unités initiales (alors désignées sections, soit Administration scolaire, Andragogie, Éducation comparée et fondement de l'éducation, Éducation préscolaire et enseignement primaire, Enseignement secondaire et collégial, Mesure et évaluation, Orthopédagogie, Technologie éducationnelle) ont été transformées en trois départements : Didactique, Études en éducation et administration de l'éducation, Psychopédagogie et andragogie. Le Centre de formation initiale des maîtres est responsable de la gestion des programmes de formation à l'enseignement et le Centre de formation continue, des programmes

de formation facultaire de deuxième cycle reliés à la formation professionnelle. Ce changement organisationnel a mené à terme à des économies substantielles de personnel non enseignant tout en améliorant la gestion académique.

L'effort de rationalisation dans les programmes d'études a pour objectif principal de recentrer les activités de la Faculté sur la formation initiale des maîtres et sur les études supérieures. Il vise également à faire une utilisation optimale des ressources de plus en plus rares. Comme conséquence principale de ces choix, la Faculté a suspendu les admissions dans tous ses programmes de perfectionnement de premier cycle : certificat en administration de l'éducation, certificat en technologie éducationnelle, mineure en études de l'éducation, certificat en andragogie, certificat en enseignement du français, langue maternelle au primaire et certificat de didactique des mathématiques au primaire. Quant aux programmes d'études supérieures, la stratégie a consisté à revoir les banques de cours et à diminuer le nombre de cours, un processus toujours en cours. Parallèlement, l'offre de cours réelle fut réduite à chaque année, augmentant ainsi le nombre d'étudiants par groupe. Aussi bien pour les programmes de formation professionnelle que pour ceux de recherche, des hypothèses présentement à l'étude vont dans le sens d'une réduction des options que comprendront ces programmes dans l'avenir.

À l'Université de **Sherbrooke**, les admissions ont récemment été suspendues dans deux programmes de certificat. Il s'agit du certificat d'applications éducatives de l'ordinateur et du certificat de didactique des moyens d'expression. Ces deux programmes ont toutefois été remplacés par le microprogramme de deuxième cycle d'intégration des TIC à la pratique pédagogique pour le premier et par le diplôme de deuxième cycle d'éducation artistique pour le second. Le diplôme et le microprogramme sont intégrés à la maîtrise en enseignement. Par ailleurs, lors de la création du nouveau baccalauréat en enseignement au secondaire, le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire a été fermé. Actuellement, la mineure en éducation connaît également une suspension d'admissions et pourrait éventuellement être fermée définitivement. Pour tous les certificats en place, les cohortes d'étudiants doivent compter au moins 35 personnes pour que les enseignements soient dispensés. Aux études supérieures, un seul programme pourrait éventuellement être fermé, soit le diplôme de deuxième cycle de formation des adultes. Le maintien du diplôme a pour but de finaliser la formation de quelques personnes. Par ailleurs, dans tous les programmes qui comprennent des stages de pratique professionnelle, les ratios superviseur/étudiants ont été haussés et un certain nombre de cours ont aussi connu une augmentation du ratio professeur/étudiants. À cet égard, le service de soutien à l'enseignement de l'Université de Sherbrooke a mis sur pied des sessions de formation en pédagogie du grand groupe à l'intention des professeurs et des chargés de cours.

Au cours des cinq dernières années, le département des sciences de l'éducation de **l'UQAC** a poursuivi le travail de rationalisation de sa banque de cours amorcé à la fin des années quatre-vingt. Le département a manifesté un grand souci d'uniformisation des cours de base en psychopédagogie offerts dans les différents programmes de formation initiale des enseignants. Des progrès sensibles ont été réalisés en ce domaine. Le rapatriement, au département des sciences de l'éducation, des nombreux baccalauréats d'enseignement secondaire ainsi que leur fusion ont aussi exercé une grande influence sur l'offre de cours de ce département. Par ailleurs, dans ses efforts de rationalisation, le département des sciences de l'éducation a procédé à une modulation du ratio relatif à la supervision des stages d'enseignement qui a conduit à une augmentation globale de 10 % du ratio. Cette augmentation du ratio permet de dégager de l'argent pour l'engagement de professeurs chargés de la supervision des stages et pour favoriser le développement de la formation pratique.

À l'**UQAM**, quelques certificats ont été fermés au cours des dernières années. Le plus important d'entre eux est le certificat en sciences de l'éducation qui donnait accès, avant l'implantation du programme unique, au permis d'enseigner au secondaire pour les détenteurs d'un baccalauréat dans une discipline d'enseignement. Ont également été fermés le certificat en application pédagogique de l'ordinateur et le certificat en enseignement de la formation personnelle et sociale. À l'instar des autres universités du réseau de l'UQ, les baccalauréats d'enseignement dans les disciplines de formation générale du secondaire ont été fermés et remplacés par le nouveau programme unique. Le programme de perfectionnement en adaptation scolaire a été fusionné avec le programme de formation initiale et prend maintenant la forme d'un profil de formation continue. Tous les autres programmes de formation à l'enseignement, hormis en enseignement de la formation professionnelle, ont fait l'objet de modifications importantes ces dernières années. Au deuxième cycle, la maîtrise en éducation a été modifiée récemment. Le profil de formation en fondements de l'éducation (M.A.) attire peu d'étudiants et n'est offert que si le nombre le justifie. Les autres profils reçoivent suffisamment d'étudiants.

Les nombreux efforts de rationalisation du département des sciences de l'éducation de l'**UQAR** se sont faits au fil des ans en bonne partie dans la lignée des restrictions budgétaires. Depuis l'imposition de ratios étudiants-cours restrictifs jusqu'à l'abandon de certains programmes et la réduction des banques de cours (surtout au choix), le département s'est donné des marges de manoeuvre qui lui permettent d'assumer convenablement ses obligations tout en allant à l'essentiel. Des efforts plus immédiats ont aussi été faits plus récemment sur deux plans. Premièrement, la réforme des programmes en enseignement a amené le département à revoir considérablement les cours et les curricula. Tous les programmes de premier cycle ont été reformulés et les banques de cours, revues en conséquences. De plus, suite aux premières années d'expérience des programmes en enseignement secondaire, plusieurs profils peu attrayants ont été abandonnés. Deuxièmement, comme on l'explique ci-dessous, le département a amorcé depuis un an une opération importante de mise en place d'un tronc commun d'activités qui seront dispensées dans le réseau de l'Université du Québec.

En marge de la fermeture du certificat en éducation liée à l'introduction des nouveaux baccalauréats, l'**UQTR** a considérablement resserré ses seuils minimaux d'inscrits pour la réalisation des activités-cours. En outre, dans la préparation de tous ses nouveaux programmes, elle porte une attention toute particulière au chapitre de l'éventail des cours optionnels qui, dans la mesure du possible, doivent desservir plusieurs clientèles si la pertinence des profils de formation le justifie.

Étant des universités jeunes, l'**UQAH** et l'**UQAT** en sont moins à la rationalisation de leurs activités qu'à la phase de développement et de consolidation de leur existence et de leur programmation de base. Elles n'ont cependant pas échappé aux efforts budgétaires demandés à tous. Des efforts importants ont donc été consentis pour regrouper les activités communes aux différents programmes de baccalauréat.

Les programmes de formation des maîtres de l'Université **Bishop's** sont également en phase de développement. Comme on l'a vu dans le chapitre un, afin de se conformer aux nouvelles exigences du ministère de l'Éducation, l'École des hautes études en éducation de l'Université a dû remplacer son programme de deuxième cycle d'un an par deux programmes de premier cycle s'échelonnant sur quatre ans. Après identification des besoins, l'École a sollicité l'appui des autres facultés dans la mesure où ces dernières pouvaient répondre aux particularités des cours offerts dans ces programmes. C'est ainsi que plusieurs facultés ont été mises à contribution. Dans tout ce réaménagement de programmes, l'École a reçu un appui soutenu de la part de l'Université et ce, dans un contexte de compressions budgétaires. L'établissement s'est vu alors

contraint de modifier ses priorités tout en révisant à la baisse son budget global de fonctionnement.

Par ailleurs, pour soutenir et étendre ses projets de rationalisation, l'Université du Québec a provisoirement réorienté son fonds de développement académique (FODAR)¹¹⁰ sur les NTIC aux fins du réseautage de ses enseignements, tout en stimulant le renouvellement des pratiques pédagogiques de ses professeurs. Le FODAR a financé, ces deux dernières années, plusieurs projets en formation des maîtres, entre autres les deux cours de base que sont « Le système d'éducation au Québec » et « Les théories de l'apprentissage ». Ces cours sur site WEB et sur CD-ROM seront en bonne partie disponibles pour tous les étudiants de l'Université du Québec en formation des maîtres dès l'automne 1999. D'autres opérations majeures sont en marche en enseignement des arts et en enseignement des langues où la moitié du baccalauréat est construit en réseau. Enfin, en adaptation scolaire et sociale, un site a été créé sous le leadership de deux professeurs de l'UQAM. Ce site se développe avec la collaboration de presque tous les spécialistes en adaptation de l'ensemble des universités québécoises, du MEQ, de la CEQ et de tous les organismes spécialisés dans l'intervention auprès des enfants et personnes handicapés ou en difficulté.

¹¹⁰ Le FODAR dispose d'un budget annuel de 2 millions de dollars.

5. Les activités de recherche en éducation

5.1 Le développement de la recherche en éducation

Au Québec, le développement de la recherche en éducation est un phénomène plutôt récent comparativement à celui des sciences naturelles. Comme le rapporte l'article de Louis-Philippe Boucher¹¹¹, ce développement s'est effectué en deux phases : de 1964 à 1971 et de 1971 à nos jours. La quasi-absence d'infrastructures de recherche et d'un personnel de recherche qualifié caractérise la première phase. L'institut de recherche pédagogique (IRP), aboli en 1971, fut la seule institution de recherche active au cours cette période. De son côté, le nouveau ministère de l'Éducation, créé en 1964, donnait la priorité à la recherche à l'intérieur de sa Direction de la planification. Pendant la deuxième étape, on assiste à la mise en place de structures de recherche et à la création de divers programmes de subventions à la recherche. Par exemple, c'est à cette époque qu'est créé le fonds FCAC (Formation de chercheurs et action concertée, devenu le FCAR et le programme d'assistance à la recherche pour le primaire et le secondaire (PARES). Un certain nombre de centres de recherche ont également vu le jour pendant cette période, comme le Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) et le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle (CRIRES). La section 5.4 du présent chapitre, qui présente les axes de recherches et les particularités institutionnelles, illustre d'ailleurs à quel point la recherche en éducation s'est développée au cours de cette période.

Comme on l'a vu dans le premier chapitre, la création des facultés et des départements d'éducation au Québec, dont la responsabilité première est la formation du personnel enseignant, remonte à un peu plus d'une trentaine d'années. Or, comme le rappelle Boucher, compte tenu qu'il « y avait tellement à faire au premier cycle et qu'il a fallu absorber le personnel enseignant des écoles normales souvent non formé à la recherche, il n'est pas surprenant que le développement de la recherche et des études avancées ait mis un certain temps à prendre sa vitesse de croisière » (1994 : 565). L'auteur conclut que :

Le développement tardif de la recherche en éducation au Québec francophone peut s'expliquer en bonne partie par l'absence, jusqu'à un passé pas très lointain, d'infrastructures de recherche appropriées. On doit dire toutefois que la situation s'est grandement améliorée au cours des quinze dernières années (Boucher, 1994 : 565).

Si la situation s'est améliorée de façon notable au plan des infrastructures, les ressources financières consacrées à la recherche en éducation, pour leur part, n'ont pas nécessairement suivi la même progression. La section 5.3 fait le point sur cette question. Mais, d'abord, examinons rapidement la question de la pertinence de la recherche en éducation.

5.2 Le pertinence de la recherche en éducation

La recherche en éducation est souvent méconnue des acteurs du milieu de l'éducation. Plusieurs interrogent sa pertinence et mettent en doute sa capacité à contribuer à l'amélioration de la formation des jeunes et du système d'éducation. En se référant aux nombreux auteurs qui se sont penchés sur cette question, Louis-Philippe Boucher tente d'expliquer pourquoi la recherche en éducation n'a pas les retombées que l'on souhaiterait. Il avance cinq éléments de réponse :

¹¹¹ Louis-Philippe Boucher, « La pertinence de la recherche en éducation : état de la situation et propositions », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 20, n° 3, 1994, pp. 563-577.

1) les résultats de la recherche ne sont pas suffisamment utilisés par le milieu d'éducation; 2) la recherche est souvent déconnectée de la réalité et ne répond pas aux besoins des praticiens; 3) certains thèmes ou objets d'étude importants sont négligés; 4) l'absence de thèmes ou d'axes de recherche ne favorise pas la mobilisation des chercheurs autour de préoccupations majeures qui peuvent avoir des effets sur les pratiques éducatives et sur l'élaboration de politiques; 5) la diffusion des résultats de recherche est déficiente. Chaque élément de réponse, bien que contenant sans doute une partie de l'explication, ne peut, pris isolément, expliquer le manque de pertinence de la recherche en éducation. Il serait plutôt dû à une combinaison de facteurs (Boucher, 1994 : 563).

Afin d'augmenter la pertinence de la recherche en éducation, l'auteur formule plusieurs propositions. Il précise toutefois dans un premier temps que la pertinence d'une recherche « ne s'évalue pas nécessairement en fonction de ses retombées immédiates. Une recherche à caractère fondamental peut avoir tout autant, sinon plus, de retombées qu'une recherche appliquée ou qu'une recherche-action » (Boucher, 1994 : 570). Parmi les propositions formulées, mentionnons celles-ci : partir d'un besoin ou d'un problème véritable « bien ressenti »; adopter une approche globale et interdisciplinaire; délimiter avec soin son objet d'étude; impliquer les praticiens dans le processus de recherche; adopter une méthodologie rigoureuse, mais souple; assurer le transfert ou l'application des connaissances; assurer la vulgarisation des connaissances; développer de nouveaux modes de collaboration avec les praticiens.

Au sujet de la collaboration et de l'implication des praticiens, les membres de la sous-commission ont fait valoir qu'une attention spéciale devrait être accordée à la recherche collaborative université-école, car ce type de recherche semble tout aussi prometteur que problématique. Il est prometteur en ce qu'il favorise la consolidation des liens entre les milieux universitaires et scolaires, de même que l'arrimage de la recherche aux réalités scolaires. Fait à noter, il est arrivé que certains projets de recherche soient entièrement élaborés par les intervenants du milieu scolaire pour être soumis aux partenaires universitaires qui les ont ensuite approuvés et financés. Quant à son côté problématique, il tient au fait que l'attitude des organismes subventionnaires face à ce type de recherche semble imprévisible d'année en année, ce qui compromet le financement de projet de moyenne ou de longue durée. Il va sans dire qu'un projet qui ne peut être mené à terme faute de financement engendre une certaine déception chez l'ensemble des partenaires.

5.3 Financement et mesures de production

Les tableaux 5.1 et 5.2 présentent des données portant respectivement sur le financement de la recherche et le volume des publications des professeurs affiliés aux différents départements et unités du secteur de l'éducation.

Pour l'ensemble du secteur, le financement *annuel moyen par professeurs régulier* s'élève à 15 300 dollars (tableau 5.1). À titre de comparaison, notons qu'en génie, les valeurs de ce paramètre varient entre 89 000 et 168 000 selon les spécialités; en biologie, en chimie et en

Tableau 5.1

Financement de la recherche et montant annuel moyen par professeur régulier, unités académiques dispensant des enseignements en sciences de l'éducation

	Subventions (en k\$)						Montant annuel moyen par prof. régulier (1996)							
	Organismes reconnus ¹		Autres organismes		Contrats (en K\$)		Total (en K\$)		Organismes reconnus	Autres organismes	Contrats	Total par prof.	Nb prof. 1996	
	Σ93-96	Moy./an	Σ93-96	Moy./an	Σ93-96	Moy./an	Σ93-96	Moy./an						
Bishop's - École des hautes études en éducation									0 \$	0 \$	0 \$	0 \$	3	
	Répartition													
Concordia - Dép. des sc. de l'éducation	1 016	339	217	72	20	7	1 253	418	14 115 \$	3 010 \$	282 \$	17 407 \$	24	
	81,1%		17,3%		1,6%		100,0%							
Concordia - Centre de didactique de l'anglais, langue seconde	125	42	47	16			171	57	3 787 \$	1 409 \$	0 \$	5 196 \$	11	
	72,9%		27,1%		0,0%		100,0%							
Concordia - dép. d'enseign. de l'art	253	84	156	52	409	136	817	272	10 527 \$	6 504 \$	17 031 \$	34 061 \$	8	
	30,9%		19,1%		50,0%		100,0%							
Concordia - Total des 3 unités	1 394	465	419	140	429	143	2 242	747	10 806 \$	3 250 \$	3 326 \$	17 382 \$	43	
	62,2%		18,7%		19,1%		100,0%							
Laval - Dép. de didactique, psycho-pédagogie et technologie éducative	1 413	471	681	227	364	121	2 457	819	8 409 \$	4 051 \$	2 164 \$	14 625 \$	56	
	57,5%		27,7%		14,8%		100,0%							
Laval - Dép. d'orientation, d'adm. et d'évaluation en éducation	1 702	567	216	72	1 613	538	3 532	1 177	12 074 \$	1 533 \$	11 443 \$	25 050 \$	47	
	48,2%		6,1%		45,7%		100,0%							
Laval - Total des 2 unités	3 115	1 038	897	299	1 977	659	5 989	1 996	10 081 \$	2 902 \$	6 398 \$	19 382 \$	103	
	52,0%		15,0%		33,0%		100,0%							
McGill - Dép. d'études en éducation	606	202	893	298	56	19	1 555	518	8 417 \$	12 404 \$	772 \$	21 593 \$	24	
	39,0%		57,4%		3,6%		100,0%							
McGill - Dép. culture et valeurs en éducation	211	70	73	24	230	77	514	171	5 418 \$	1 860 \$	5 897 \$	13 176 \$	13	
	41,1%		14,1%		44,8%		100,0%							
McGill - Dép. d'éducation en langues secondes	789	263	316	105	326	109	1 431	477	32 887 \$	13 165 \$	13 581 \$	59 634 \$	8	
	55,1%		22,1%		22,8%		100,0%							
McGill - Dép. de psychologie et counseling en éducation	2 345	782	636	212	527	176	3 508	1 169	28 954 \$	7 847 \$	6 505 \$	43 306 \$	27	
	66,9%		18,1%		15,0%		100,0%							
McGill - Total des 4 unités	3 952	1 317	1 917	639	1 138	379	7 008	2 336	18 296 \$	8 876 \$	5 271 \$	32 442 \$	72	
	56,4%		27,4%		16,2%		100,0%							

Suite du tableau à la page suivante.

Tableau 5.1 (suite)

	Subventions (en k\$)						Montant annuel moyen par prof. régulier (1996)							
	Organismes reconnus ¹		Autres organismes		Contrats (en K\$)		Total (en K\$)		Organismes reconnus	Autres organismes	Contrats	Total par prof.	Nb prof. 1996	
	Σ93-96	Moy./an	Σ93-96	Moy./an	Σ93-96	Moy./an	Σ93-96	Moy./an						
UdeM - Dép. d'études en éducation et d'administration de l'éducation	916	305	525	175	57	19	1 498	499	7 830 \$	4 484 \$	488 \$	12 801 \$	39	
Répartition	61,2%		35,0%		3,8%		100,0%							
UdeM - Dép. de didactique	649	216	670	223	60	20	1 379	460	8 011 \$	8 274 \$	736 \$	17 021 \$	27	
Répartition	47,1%		48,6%		4,3%		100,0%							
UdeM - Dép. de psychopédagogie et d'andragogie	618	206	330	110	4	1	951	317	7 918 \$	4 232 \$	47 \$	12 197 \$	26	
Répartition	64,9%		34,7%		0,4%		100,0%							
UdeM - Total des 3 unités	2 183	728	1 525	508	120	40	3 828	1 276	7 908 \$	5 525 \$	436 \$	13 869 \$	92	
Répartition	57,0%		39,8%		3,1%		100,0%							
UdeS - Dép. d'enseignement au préscolaire et au primaire	468	156	212	71	41	14	721	240	5 776 \$	2 617 \$	503 \$	8 896 \$	27	
Répartition	64,9%		29,4%		5,7%		100,0%							
UdeS - Dép. de pédagogie	56	19	161	54	24	8	241	80	884 \$	2 560 \$	383 \$	3 827 \$	21	
Répartition	23,1%		66,9%		10,0%		100,0%							
UdeS - Dép. d'éducation spécialisée	336	112	221	74			557	186	8 625 \$	5 661 \$	0 \$	14 286 \$	13	
Répartition	60,4%		39,6%		0,0%		100,0%							
UdeS - Dép. d'orientation proff. et de gestion de l'éduc. et de la formation	635	212	175	58	49	16	859	286	13 227 \$	3 638 \$	1 029 \$	17 894 \$	16	
Répartition	73,9%		20,3%		5,8%		100,0%							
UdeS - Total des 4 unités	1 495	498	769	256	114	38	2 378	793	6 471 \$	3 327 \$	495 \$	10 293 \$	77	
Répartition	62,9%		32,3%		4,8%		100,0%							
UQAC - Dép. des sc. de l'éduc.	483	161	218	73	701	234	1 401	467	6 993 \$	3 159 \$	10 152 \$	20 304 \$	23	
Répartition	34,4%		15,6%		50,0%		100,0%							
UQAH - Dép. des sc. de l'éduc.	138	46	169	56	40	13	347	116	1 916 \$	2 346 \$	556 \$	4 819 \$	24	
Répartition	39,8%		48,7%		11,5%		100,0%							
UQAM - Dép. des sc. de l'éduc.	1 703	568	207	69	127	42	2 037	679	7 372 \$	896 \$	550 \$	8 817 \$	77	
Répartition	83,6%		10,2%		6,2%		100,0%							
UQAR - Dép. des sc. de l'éduc.	132	44	909	303	117	39	1 158	386	1 188 \$	8 192 \$	1 055 \$	10 435 \$	37	
Répartition	11,4%		78,5%		10,1%		100,0%							
UQAT - Dép. des sc. de l'éduc.	23	8	125	42	148	49	296	99	517 \$	2 770 \$	3 287 \$	6 575 \$	15	
Répartition	7,9%		42,1%		50,0%		100,0%							
UQTR - Dép. des sc. de l'éduc.	350	117	291	97	10	3	651	217	3 889 \$	3 238 \$	107 \$	7 235 \$	30	
Répartition	53,8%		44,8%		1,5%		100,0%							
Ensemble	14 967	4 989	7 446	2 482	4 921	1 640	27 334	9 111	8 371 \$	4 164 \$	2 752 \$	15 288 \$	596	
Répartition	54,8%		27,2%		18,0%		100,0%							

Sources : établissements universitaires.

¹ Organismes reconnus selon le Système d'information sur la recherche universitaire (SIRU).

Tableau 5.2
Publications dans les unités académiques dispensant des enseignements en sciences de l'éducation, 1993-1996

	Articles dans « Rac » ¹	Articles hors « Rac »	Chapitres de livres	Livres	Comm. publiées	Confé- rences sur invit.	Rapport de rech. ou tech. ²	Nb de prof. rég. en 1996
Bishop's								
École des hautes études en éducation	1	3	1	0	2	10	1	3
Concordia								
Dép. des sc. de l'éducation	58	19	14	11	13	91	56	24
Centre de didactique de l'anglais, langue seconde	26	1	5	7	0	85	4	11
Dép. d'enseignement de l'art	31	0	25	12	0	0	0	8
Total des 3 unités	115	20	44	30	13	176	60	43
Laval								
Dép. de didactique, psychopédagogie et technologie éducative	116	63	44	37	83	443	34	56
Dép. d'orientation, d'administration et d'évaluation en éducation	127	32	31	31	12	296	58	47
Total des 2 unités	243	95	75	68	95	739	92	103
McGill								
Dép. d'études en éducation	59	2	25	10	46	155	26	24
Dép. culture et valeurs en éduc.	17	11	8	2	0	39	1	13
Dép. d'éduc. en langues secondes	21	9	6	7	11	9	34	8
Dép. de psych. et counsel. en éduc.	76	0	31	0	5	62	266	27
Total des 4 unités	173	22	70	19	62	265	327	72
UdeM								
Dép. d'études en éducation et d'administration de l'éducation	69	35	41	28	63	10	44	39
Dép. de didactique	48	22	28	22	38	8	12	27
Dép. de psychopéd. et d'andrag.	55	22	37	14	28	8	40	26
Total des 3 unités	172	79	106	64	129	26	96	92
UdeS								
Dép. d'enseignement au préscolaire et au primaire	69	14	35	19	50	71	35	27
Dép. de pédagogie	30	6	25	9	30	60	29	21
Dép. d'éducation spécialisée	22	12	5	3	57	49	2	13
Dép. d'orientation proff. et de gestion de l'éduc. et de la formation	38	16	10	3	34	84	13	16
Total des 4 unités	159	48	75	34	171	264	79	77
UQAC								
Dép. des sc. de l'éducation	17	6	12	4	49	32	27	23
UQAH								
Dép. des sc. de l'éducation	37	19	25	7	59	20	6	24
UQAM								
Dép. des sc. de l'éducation	43	18	39	23	53	n.d.	16	77
UQAR								
Dép. des sc. de l'éducation	2	29	3	7	19	1	20	37
UQAT								
Dép. des sc. de l'éducation	15	7	10	0	5	33	7	15
UQTR								
Dép. des sc. de l'éducation	51	23	8	6	37	55	12	30
Ensemble	1028	369	468	262	694	1621	743	596

Source : établissements universitaires.

¹ Revue avec comité de lecture.

² La définition d'un rapport de recherche ou technique peut varier d'un établissement à l'autre. Ces résultats doivent donc être interprétés avec prudence.

biochimie, les valeurs sont respectivement de 88 000, 103 000 et de 125 000 dollars; en études littéraires, le montant s'élève à environ 15 600 dollars¹¹². On constate donc aisément que la situation globale du financement de la recherche en éducation, bien que similaire au secteur des études littéraires, est aux antipodes des domaines du génie et des sciences pures.

Selon le Rapport du Conseil supérieur de l'éducation de 1995, le secteur de l'éducation au Québec reçoit annuellement environ dix millions de dollars à des fins de recherche universitaire, toutes sources de financement confondues¹¹³. Cela ne représente que 2 % de l'ensemble des sommes investies dans la recherche à l'université, alors que les professeurs et les étudiants en éducation comptent respectivement pour 9 % et 12 % des effectifs totaux dans le système universitaire québécois. De ce simple constat statistique, on pourrait inférer que le développement socio-éducatif ne figure pas au haut de la liste des priorités de l'État et, peut-être, de la société dont il tire sa légitimité et qui devrait guider ses choix. En dépit du discours ambiant sur l'importance de l'éducation pour l'avenir de la société québécoise, l'idée du développement techno-économiste occupe une place dominante dans les déclarations d'intention politique faites au plus haut niveau de l'appareil gouvernemental. Est-il besoin de répéter ici que le développement social, économique et technologique de toute société est *entièrement* dépendant du développement de son système d'éducation, du préscolaire à l'université ? Poser la question, c'est déjà y apporter un début de réponse. De nombreux théoriciens de l'éducation, dont bon nombre sont des universitaires, estiment par ailleurs que l'éducation est une valeur *en soi* et, qu'en tant que telle, elle doit bénéficier d'un statut prépondérant dans la hiérarchie axiologique.

Cela dit, le calcul de l'indice du montant moyen par professeur régulier montre que le financement de la recherche en éducation est très inégalement réparti entre les établissements. Par exemple, avec une moyenne de près de 60 000 dollars, les professeurs du département d'éducation en langues secondes de l'Université McGill se démarquent nettement. Se pourrait-il que les universités canadiennes-anglaises, qui décernent proportionnellement beaucoup plus de diplômes de maîtrise en éducation que les universités québécoises, accordent traditionnellement une place plus grande à la recherche en éducation¹¹⁴ ?

En ce qui concerne le volume des publications, les données du tableau 5.2 montrent que la recherche en éducation, en dépit des critiques que l'on peut formuler à l'égard de sa pertinence, fait preuve de vitalité. Ainsi, malgré la lourdeur de la tâche d'enseignement et du peu de moyens financiers dont dispose la majorité des professeurs, environ 250 livres et 1 000 articles (RAC) ont été publiés de 1993 à 1996 par l'ensemble des unités en éducation.

5.3 Axes de recherche et particularités institutionnelles

Dans le cadre du présent rapport, on ne peut évidemment présenter une description exhaustive des axes et projets de recherche en éducation. Cette section dessine donc un bref portrait qualitatif

¹¹² Commission des universités sur les programmes, Rapport n° 3, section 3.2, Rapport n° 6, section 3.4 et Rapport n° 8, chapitre 4.

¹¹³ Conseil supérieur de l'éducation, *Vers une maîtrise du changement en éducation*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 1994-1995, Québec, 1995.

¹¹⁴ En 1995, 13,6 % des diplômes de maîtrise décernés par les universités québécoises provenaient du secteur de l'éducation, contre 18,9 % dans les universités du reste du Canada (écart de 39 %). Au doctorat, l'écart est beaucoup moins important : 8,4 % contre 9,7 %, ce qui représente néanmoins un écart de 15 %. Ces chiffres sont tirés d'un document récent de la CREPUQ : *Quelques données et indicateurs significatifs sur le système universitaire québécois*, janvier 1999, p. 43. Les chiffres relatifs aux diplômes de baccalauréat sont cités à la deuxième page de l'introduction du présent rapport.

de l'ensemble du secteur et illustre certaines particularités de chaque établissement sur le plan de la recherche.

Université Bishop's

Le corps professoral de l'École des hautes études en éducation est impliqué dans de nombreux projets de recherche-action. À titre d'exemple, l'un des objectifs des programmes de formation des maîtres est de familiariser les étudiants à la recherche-action en milieu scolaire et de les exposer aux nombreuses sources d'information relative à la recherche. Par le biais de cette recherche, l'École tente de déceler les éléments cruciaux pour l'intégration du nouvel enseignant en tant que professionnel dans le milieu scolaire.

Une autre dimension du programme de recherche de l'École cible le changement et ce, tant au niveau scolaire qu'au niveau institutionnel. En milieu scolaire, les recherches sont axées sur des modèles possibles de perfectionnement professionnel. Ceux-ci sont examinés tant d'un point de vue cognitif que critique, en fonction du rôle de l'enseignant et des pratiques en salle de classe. Au niveau institutionnel, la recherche se penche sur des méthodes d'effectuer des changements qui mènent à la formation d'écoles efficaces et sur les caractéristiques d'un *leadership* efficace.

Dans un autre ordre d'idées, l'École des hautes études en éducation effectue aussi des recherches sur l'utilisation de divers modèles pédagogiques dans ses programmes de formation des maîtres. Plus particulièrement, elle se penche sur la potentialité du *Learning Cycle* comme modèle d'enseignement dans les cours de didactique des sciences pour stimuler des changements conceptuels tant au niveau des connaissances scientifiques que de la pédagogie utilisée en salle de classe. Des recherches sont également effectuées dans le domaine des relations possibles entre le développement cognitif, les dispositions affectives reliées à la pensée critique et le savoir procédural en sciences.

Un autre projet de recherche est en train de se dessiner au niveau du dépistage précoce des élèves ayant des difficultés en lecture. En se basant sur un modèle développé en Nouvelle-Zélande, le personnel est à étudier les mécanismes d'un tel programme et sa pertinence dans le contexte scolaire québécois.

Université Concordia

Les sujets de recherche du département d'enseignement de l'art de l'Université Concordia sont étroitement liés à la théorie de l'éducation et les résultats des travaux peuvent être appliqués à la classe et à d'autres contextes éducatifs. En outre, bon nombre d'étudiants en rédaction de mémoire ou de thèse choisissent de se pencher sur des problématiques relatives à l'enseignement en milieu scolaire.

Pour répondre aux besoins d'une population scolaire multiculturelle, le Département d'enseignement des arts aide les futurs enseignants à acquérir les habiletés qui leur permettent d'adapter leur intervention pédagogique à la diversité culturelle du milieu. Le corps professoral étudie actuellement des méthodes pédagogiques devant permettre aux futurs enseignants de mieux comprendre les valeurs et les croyances de leurs élèves — et donc de la communauté culturelle dont ils sont issus — et d'en tenir compte dans la planification de leur programme d'enseignement des arts.

Les projets de recherche subventionnée en cours visent les objectifs suivants :

- découvrir des enseignants dont la pratique éducative est axée sur l'élève, et analyser leurs compétences interpersonnelles et leurs approches pédagogiques;
- fournir aux futurs enseignants la possibilité de jouer un rôle de chercheurs actifs en recueillant de l'information sur leurs pratiques éducatives;
- permettre aux futurs enseignants de prendre conscience de leurs préjugés socioculturels et de découvrir comment de tels préjugés se manifestent dans une classe.

Les professeurs-chercheurs du département d'enseignement des arts obtiennent de l'Université Concordia des subventions dans le cadre du Programme d'encouragement à la recherche et des subventions pour l'Innovation dans l'enseignement. Ils bénéficient aussi de financement externe : subventions du FCAR, du CRSH, de la NAEA (*National Art Education Association*), de la fondation *Spenser*, de la fondation *Seagram's* et du *Getty Trust Fellowships*.

Pour leur part, les membres de l'équipe professorale du Centre de didactique de l'anglais langue seconde sont également activement engagés dans de nombreux projets de recherche. En voici quelques exemples :

- recherche sur l'impact de certaines techniques pédagogiques, utilisées dans les classes d'anglais intensif au primaire, sur la reconnaissance et l'utilisation par les étudiants de formes linguistiques spécifiques;
- aperçu de l'effet des commentaires constructifs des enseignants sur la rédaction de textes dans une langue seconde par des étudiants au Cégep;
- comparaison du développement des habiletés linguistiques en anglais dans des écoles primaires où est expérimentées différentes approches de l'enseignement intensif de l'anglais langue seconde (ex. : 5 mois de journées complètes *versus* 10 mois de demi-journées);
- analyse quantitative et qualitative du vocabulaire utilisé dans la classe par les enseignants souscrivant à une variété d'approches de l'enseignement de l'anglais langue seconde;
- création de manuels et d'outils pédagogiques à distance pour la formation des enseignants en enseignement des habiletés de l'écoute et de la communication orale (pour la Télé-université).

La majorité des activités de recherche sont effectuées en contexte scolaire avec la coopération des enseignants, des directeurs et des commissions scolaires. De plus, les résultats de recherche sont régulièrement présentés aux conférences d'enseignants, surtout à la conférence annuelle de la Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais (langue seconde) au Québec (SPEAQ).

Le Centre de didactique de l'anglais langue seconde travaille conjointement avec plusieurs unités du MEQ. Aussi, le Centre bénéficie d'une relation interactive avec le SPEAQ et maintes commissions scolaires qui reçoivent stagiaires et chercheurs venant de l'Université Concordia. Quelques projets, surtout initiés par les étudiants du deuxième cycle, sont réalisés en collaboration avec les départements de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université. Les activités de recherche du Centre sont présentement financées par le FCAR et le SSHRC, de même que par le programme du développement de la recherche chez les professeurs de l'Université. De plus, les membres du personnel du Centre sont engagés dans des activités de recherche financées par le MEQ par l'entremise du SPEAQ.

Quant au corps professoral du département des sciences de l'éducation de l'Université Concordia, il est impliqué notamment dans le *Centre for the Study of Learning and Performance (CSLP)*. Les membres du CSLP s'intéressent particulièrement aux stratégies et aux techniques d'enseignement, ainsi qu'aux applications de l'ordinateur à l'enseignement. Leurs recherches

visent une meilleure compréhension théorique et pratique des facteurs qui favorisent ou entravent l'apprentissage et la mise en oeuvre d'habiletés complexes. Ce centre multidisciplinaire rassemble des chercheurs et des étudiants venant des départements des sciences de l'éducation, de psychologie, et de didactique de l'anglais langue seconde. Par ailleurs, l'implication des professeurs du département des sciences de l'éducation auprès des enseignants en exercice offre des occasions de recherche sur les questions relatives à l'intégration des technologies en salle de classe.

Université Laval

Il y aura bientôt dix ans, la Faculté a choisi, comme l'y incitait la direction de l'Université, de se doter d'un mode d'organisation de la recherche calqué sur le modèle que préconise le Fonds FCAR et qui visait à développer la recherche regroupée et la recherche subventionnée ainsi que la formation de chercheurs. De même, la Faculté s'est efforcée de répondre à l'appel lancé par ces mêmes instances à développer la recherche pluridisciplinaire et interuniversitaire. Cette intention était délibérée; elle avait pour but d'assurer plus de constance dans l'exploration des divers objets de recherche, d'intensifier la vie intellectuelle et d'assurer un meilleur encadrement aux étudiants dans leurs travaux de recherche. Cette décision a conduit à la mise sur pied, coup sur coup, de trois centres de recherche durant la période 1990-1993 : Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CREFPE); Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES); Centre de recherche en développement de carrière (CERDEC). Non seulement la direction de la Faculté a-t-elle participé activement à la création de chaque centre mais, par la suite, elle leur a accordé également un appui financier généreux qu'elle a reconduit chaque année.

En vue de satisfaire aux attentes de l'Université et également du Fonds FCAR, les chercheurs intègrent désormais en plus grand nombre les étudiants dans leurs recherches et ceux-ci, réciproquement, choisissent de plus en plus des sujets de thèse et de mémoire qui se prêtent à une intégration dans les travaux des professeurs. En outre, il y a peu de groupes ou équipes de recherche dont l'ensemble des membres n'appartient qu'à une seule discipline, ou secteur. La plupart rassemble des chercheurs d'au moins deux disciplines. Enfin, la majorité des groupes et des équipes sont associés à d'autres établissements universitaires et revêtent par conséquent un caractère interuniversitaire.

À caractère interuniversitaire, le CREFPE regroupe 40 chercheurs, 16 chercheurs réguliers et 24 chercheurs associés, provenant de l'Université Laval, de l'Université de Montréal, de l'Université de Sherbrooke et du réseau de l'Université du Québec. Des 40 chercheurs, 14 sont de l'Université Laval. Le centre réunit en outre trois unités de recherche distinctes, soit, le CREFPE-Laval, le Laboratoire de recherche et d'intervention sur les professions de l'Éducation (LABRIPROF) de l'Université de Montréal et le Groupe de recherche interdisciplinaire sur la formation à l'enseignement (GRIFE) de l'Université de Sherbrooke. Les chercheurs de l'Université Laval, quant à eux, desservent principalement les programmes de 2e et de 3e cycles en psychopédagogie, en didactique et en éducation physique ainsi qu'à un moindre degré les programmes en administration et politiques scolaires. La programmation du Centre comporte trois volets : la formation des enseignants, tant la formation initiale que continue; l'insertion dans l'enseignement; l'exercice de la profession enseignante. À ce jour, tous les projets de recherche ont porté sur les ordres primaire et secondaire de l'enseignement, bien que des projets sur les ordres collégial et universitaire ne soient pas exclus. Le CREFPE est fortement subventionné par les grands organismes subventionnaires, plus particulièrement par le CRSH et le Fonds FCAR.

Né d'une alliance entre la Faculté et la Centrale des enseignants du Québec (CEQ), le CRIRES compte 25 chercheurs, 12 chercheurs réguliers et 13 chercheurs associés. Treize sont de la Faculté. Ces derniers oeuvrent dans les programmes d'administration et politiques scolaires, de psychopédagogie ainsi que de mesure et évaluation. Quant aux autres chercheurs, ceux-ci sont affiliés, selon le cas, soit à la CEQ elle-même, soit à l'Université de Sherbrooke ou, encore, à l'UQTR. La réussite scolaire constitue l'objet de recherche du centre dans la mesure plus particulièrement où celle-ci dépend de l'école. Les projets de recherche du centre se greffent à l'un ou l'autre des cinq axes suivants : la prévention et l'intervention auprès de la petite enfance; la prévention et l'intervention pédagogique au primaire et au secondaire; les rapports sociaux et la réussite scolaire; les conditions opérationnelles de la réussite scolaire; et, enfin, la transition école-travail. En 1996-1997, une dizaine de projets de recherche s'inséraient dans ces axes. Pour la réalisation des projets, le CRIRES a bénéficié d'un financement provenant de sources variées, du Fonds FCAR et du CRSH ainsi que de plusieurs ministères et régies d'État. Comme l'indiquent les titres donnés aux axes, les recherches portent sur les niveaux préscolaire, primaire et secondaire du système d'enseignement.

Le CERDEC est le plus petit des centres facultaires quant au nombre de chercheurs qui y sont affiliés; il regroupe au total 18 chercheurs réguliers et chercheurs associés. Tous les chercheurs, sauf un, sont rattachés à la Faculté. La majorité des chercheurs desservent les programmes de counseling et d'orientation et les autres chercheurs, les programmes d'administration et politiques scolaires. Quant à son objet de recherche, le CERDEC se consacre à l'étude des transitions professionnelles qui jalonnent la vie de travail. En développant des connaissances sur ces questions, le CERDEC vise à concevoir des programmes éducatifs et à élaborer des politiques d'aide qui rendent plus facile l'adaptation de la main d'oeuvre aux transitions professionnelles, et ainsi à favoriser le développement de carrière. Depuis 1990, les chercheurs du centre ont mené 18 projets de recherche sur cette thématique dont plusieurs ont été financés par le Fonds FCAR et le CRSH. Mentionnons, de plus, que le CERDEC a reçu un appui financier de plusieurs autres organismes canadiens et québécois, notamment de la Fondation canadienne d'orientation et de consultation.

Outre les trois centres de recherche, il existe à la Faculté d'autres groupes de chercheurs qui s'activent depuis de nombreuses années dans certains cas à l'exploration de thèmes précis de recherche. Leur objet de recherche est naturellement plus circonscrit que celui des centres. Les thèmes explorés par ces groupes sont les suivants : la réussite scolaire des élèves souffrant d'handicaps mentaux et physiques; l'enseignement des sciences sous l'éclairage de l'épistémologie; l'enseignement des disciplines techniques et professionnelles; l'utilisation des NTIC comme outils dans l'élaboration des connaissances au niveau primaire et secondaire; l'étude du langage comme médiateur dans la construction du savoir.

Le développement de la recherche collaborative, c'est-à-dire en collaboration avec le milieu scolaire, constitue le principal défi que la Faculté souhaite relever dans un avenir rapproché. À cette fin, elle désire s'appuyer sur le réseau des écoles associées formé de plus de 140 écoles, primaires et secondaires, qu'elle a réussi à édifier. La Faculté s'est déjà mise à la tâche en lançant et en soutenant quatre petits projets de recherche, deux projets dans des écoles primaires et deux projets dans des écoles secondaires. Tandis que trois projets portent sur l'usage des NTIC, le quatrième projet tente d'explorer des voies susceptibles de faciliter le passage au secondaire des élèves venus de la dernière année du primaire. Les chercheurs qui oeuvrent à leur réalisation enseignent dans les programmes de technologie éducative et de psychopédagogie.

Pour renforcer davantage les liens de collaboration avec le milieu scolaire, on a compilé un répertoire dans lequel une soixantaine de professeurs offrent leurs services pour répondre à des

besoins soit d'information, de perfectionnement, de consultation ou de recherche. Le répertoire a été distribué à toutes les directions d'écoles associées. Enfin, comme l'espère la Faculté, la recherche en collaboration avec le milieu scolaire prendra un essor encore plus considérable avec l'offre d'un programme de doctorat professionnel en éducation (D.Ed.) présentement en voie d'élaboration. Ce programme s'adressera aux professionnels en fonction dans les divers milieux de l'éducation.

Université McGill

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill attache une grande importance à la recherche, qu'elle soit fondamentale ou qu'elle soit de type recherche-action. Elle valorise tout particulièrement le développement de la recherche ayant des incidences sur la formation à l'enseignement. Recherche et formation à l'enseignement vont, en effet, de pair et se nourrissent mutuellement.

Au cours des années 1994-1998, la Faculté s'est donc engagée dans plusieurs voies de recherches appliquées à la formation à l'enseignement :

- études comparatives de divers types de formation à l'enseignement sur les plans national et international;
- recherches sur les politiques éducationnelles;
- études sur le développement personnel des futurs enseignants : valeurs, attitudes, perceptions; identité professionnelle, histoires de vie, etc.;
- recherches sur des aspects particuliers de la formation à l'enseignement : notion d'expertise en enseignement, problèmes linguistiques et interlinguistiques, culturels, interculturels et multiculturels, mixité et égalité des chances, problèmes curriculaires, formation à distance, impact et rôle des nouvelles technologies;
- études sur des aspects très précis de l'apprentissage : enseignement et apprentissage chez les enfants à risque, chez les enfants doués, chez les enfants de milieux minoritaires et les enfants de familles monoparentales, effets des retards de maturité cognitive sur l'apprentissage, effets de la qualité et de la quantité de l'exposition à la langue seconde sur son apprentissage, acquisition des langues et cultures en contact dans des communautés autochtones, niveaux de compétence en langues secondes chez les immigrants, etc.;
- recherches sur la formation pratique : partenariats avec les milieux scolaires, parrainage des stagiaires, formation pratique dans les régions éloignées, etc.;
- études sur la formation en cours d'emploi ou sur la formation continue des enseignants : utilisation de la « science-action » comme outil de formation, mise en place d'équipes locales de perfectionnement, formation à distance, aspects internationaux, etc.

Ces recherches sont, pour la plupart, financées par des organismes officiels tels que le FCAR, le CRSR, le MEQ, par d'autres organismes comme le Fonds d'innovation dans l'enseignement de la Banque Royale du Canada, la Banque de Nouvelle-Écosse, Apple Canada, etc. Elles permettent, enfin, d'embaucher et d'impliquer des étudiants inscrits dans des programmes d'études supérieures.

Par ailleurs, la Faculté des sciences de l'éducation a identifié un ensemble de structures visant à encadrer certains axes de recherche et à favoriser leur diffusion. La Faculté publie, par exemple, trois fois par an une revue connue sous le nom de *McGill Journal of Education*. Elle accueille dans ses locaux le Centre d'enseignement et d'apprentissage universitaires (*Center for University Teaching and Learning*) dont les actions ont des incidences directes sur les cours universitaires de formation à l'enseignement. Le Centre pour le leadership en éducation (*Center for Educational Leadership*) de la Faculté se spécialise dans la promotion de la formation continue et de la formation en cours de formation des enseignants, en conjonction avec le Centre d'éducation permanente de l'Université et divers départements en éducation. Le Bureau de recherche sur les politiques éducationnelles (*Office of research on Educational Policy*) analyse les processus d'élaboration des décisions en matière d'éducation et propose des solutions à divers aspects problématiques. Le Bureau d'apprentissage et des technologies de l'information (*Office of Learning and Information Technologies*) veille à la diffusion et à l'intégration des nouvelles technologies dans la formation à l'enseignement. Enfin, la Faculté accueille des groupes de recherche comme celui des sciences cognitives appliquées (*Applied Cognitive Science Research Group*), le centre de douance (*Giftedness Centre*), le laboratoire de recherche sur l'enseignement informatisé (*Computer-Based Instructional Research*) et le groupe de recherche sur la psychologie de l'enfant scolarisé (*School/Applied Child Psychology*).

Université de Montréal

Au cours des cinq dernières années, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal a orienté le développement de sa recherche autour de trois grands axes :

- la construction des connaissances et l'intégration des NTIC;
- les transformations sociales et l'évolution des politiques et des professionnalités en éducation;
- la pluriethnicité et l'éducation à la citoyenneté.

Fortement tributaires du milieu montréalais, l'ensemble de ses activités de recherche poursuit deux grands objectifs :

- la production de connaissances, la formation de la relève et la responsabilisation sociale;
- les partenariats collaboratifs capables de transformer l'école, la formation et la recherche.

L'élève qui construit ses connaissances en français, en mathématiques et en sciences, et la contribution des NTIC à l'innovation pédagogique sont au centre des préoccupations des chercheurs, à côté desquels l'incapacité intellectuelle, le décrochage scolaire et l'adaptation sociale se présentent comme des corollaires obligés. Quelques recherches s'intéressent aussi à l'apprentissage adulte. D'un autre côté, l'école, son histoire ou sa gestion, mais aussi la transformation des savoirs à la base de l'enseignement, la place de la religion à l'école et des discours d'opinion sur l'éducation retiennent l'attention des chercheurs. Quelques recherches s'intéressent aussi à l'évaluation de l'enseignement universitaire et à l'éducation en Chine. Enfin, un troisième ensemble, rejoignant un phénomène social important partout au Québec mais plus encore à Montréal, aborde l'adaptation de l'école et de la société à la pluriethnicité et l'éducation à la citoyenneté. Les partenariats avec les commissions scolaires, impliquant de nombreuses écoles, rapprochent la Faculté des milieux de pratique et contribuent à recentrer de nombreuses recherches sur les problèmes de l'école montréalaise.

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal comprend trois regroupements majeurs de chercheurs : deux laboratoires de recherche et d'intervention et un partenariat avec la Faculté des arts et des sciences pour le Centre d'études ethniques.

Le LABRIMONT (Laboratoire de recherche et d'intervention sur l'enseignement et l'apprentissage scolaire en milieu montréalais) a pour problématique la construction des connaissances disciplinaires et transdisciplinaires en milieu scolaire. Il est engagé dans des recherches collaboratives avec des écoles primaires et secondaires de la région montréalaise. L'étude et la structuration des conditions d'enseignement et d'acquisition de savoirs en français, en langues secondes, en mathématiques et en sciences naturelles, sont au centre des préoccupations des chercheurs du laboratoire et constituent l'axe majeur de recherche. Ces préoccupations sont concrétisées dans des recherches individuelles disciplinaires sur l'enseignement et sur l'acquisition de savoirs spécifiques et dans des recherches d'équipes réunissant des chercheurs en didactique, en psychopédagogie et en méthodologie de la recherche. Les recherches d'équipe constituent une voie privilégiée pour la réalisation d'études alimentées par les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants et les élèves de notre société. Les activités de recherche s'articulent autour de trois axes principaux : 1) intégration des NTIC dans l'enseignement et l'acquisition de savoirs; 2) composantes institutionnelle, didactique et psychopédagogique de l'enseignement et de l'acquisition des savoirs; 3) finalités et pratiques d'enseignement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques. Plusieurs chercheurs du laboratoire s'intéressent depuis longtemps à l'enseignement réalisé auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou auprès d'élèves dont le français n'est pas la langue première. Des liens structuraux ont été établis avec le CIRADE (Centre interuniversitaire de recherche regroupant Laval, Montréal et l'UQAM) ainsi qu'avec de nombreuses écoles de l'île de Montréal.

La problématique du LABRIPROF (Laboratoire de recherche et d'intervention sur le changement social, l'analyse des politiques et des professionnalités en éducation) est centrée sur les transformations sociales en cours et l'évolution des politiques et des professionnalités en éducation. Celle-ci conduit ses membres à s'intéresser aux changements dans la société et à leurs impacts sur l'institution scolaire; aux processus d'élaboration, d'implantation et d'évaluation des politiques éducatives; à la gestion du changement au sein du système éducatif et aux pratiques d'administration, d'encadrement, de soutien des personnels, ainsi qu'aux relations interprofessionnelles en éducation. Ce laboratoire s'intéresse à tout ce qui entoure, structure, influence et transforme ce qui se passe en milieu éducatif ainsi qu'aux acteurs concernés. Les recherches actuelles portent sur les effets de la décentralisation, la transformation des savoirs (la médiation des savoirs entre l'enseignant et le stagiaire et entre l'enseignant et le débutant), le rehaussement culturel du curriculum et l'analyse des rapports internationaux; le laboratoire soutient des démarches en milieu scolaire. Des liens étroits ont été établis avec le CREFPE (Centre interuniversitaire de recherche regroupant Laval, Montréal, Sherbrooke et le réseau de l'UQ) ainsi qu'avec quelques écoles.

Le Centre d'études ethniques est le fruit d'une collaboration entre la Faculté des sciences de l'éducation et la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal. Il comprend la Chaire en relations ethniques, le Centre de langues patrimoniales et un programme de recherche sur le racisme. Il est partenaire dans le Centre d'excellence Immigration et Métropoles avec l'INRS-Urbanisation et l'Université McGill. Dans ce cadre, et en lien avec le Centre de langues patrimoniales, sont menées des recherches sur le plurilinguisme et sur ses conséquences pour l'éducation, auprès des élèves allophones ainsi que sur les moyens à mettre en œuvre pour le maintien et le développement des langues d'origine. Les chercheurs en éducation rattachés au Centre d'études ethniques poursuivent des projets visant à examiner critiquement, et à la lumière d'expériences menées ailleurs au Canada et à l'étranger, divers enjeux liés à l'intégration des

immigrants et à l'adaptation et à la diversité au sein du système scolaire québécois. Les recherches les plus récentes portent sur la gestion des conflits de valeurs dans le cadre de la pratique professionnelle et la prise de décision relative aux accommodements répondant aux besoins des minorités culturelles et religieuses au sein de l'école québécoise et sur les conceptions et pratiques de l'éducation à la citoyenneté dans une société pluraliste. De plus, au sein du volet éducation et formation du Centre d'excellence Immigration et Métropoles, les projets de recherche s'inscrivent dans les axes suivants : concentration ethnique et intégration structurelle, soutien au développement de services d'intégration linguistique et de formation professionnelle mieux adaptés, gestion des conflits de valeurs et tensions « raciales ».

Outre les trois pôles précédemment identifiés, il faut ajouter le Groupe Défi Apprentissage qui travaille en association avec les Centres de services en déficience intellectuelle Mauricie Bois-Francis, Du Florès à Rosemère et Normand Laramé à Laval et l'équipe Défi communautaire de l'UQTR. La problématique du groupe est centrée sur l'éducation des personnes à besoins particuliers et ses axes de recherches sont les suivants : étude du processus de production de situations de handicap chez les personnes présentant des incapacités intellectuelles; modélisation de l'intervention pédagogique auprès de personnes présentant des incapacités intellectuelles; conception et développement de produits pédagogiques pour le développement de l'autonomie et l'intégration des personnes à besoins particuliers.

Université de Sherbrooke

Le développement de la recherche à l'Université de Sherbrooke s'actualise par la présence de groupes de recherche et de nombreux jeunes chercheurs, de même que par l'établissement de partenariats de recherche et de soutien à la diffusion des résultats.

Plusieurs groupes de recherche existent à la Faculté d'éducation centrés sur un ou plusieurs projets de recherche. Cependant, trois groupes de recherche sont formellement reconnus par l'Université et ont bénéficié d'un financement de soutien au-delà du financement des organismes subventionnaires. Il s'agit du Centre de Recherche sur l'Éducation et le Travail (CRET), du Groupe de recherche sur les Inadaptations Graves de l'Enfance (GRISE) et du Groupe de Recherche sur l'Interdisciplinarité dans la Formation à l'Enseignement (GRIFE).

Le CRET compte une douzaine de chercheurs réguliers et conduit des travaux de recherche selon trois axes : i) les caractéristiques psychosociales des individus au regard de leur carrière, ii) le développement, l'expérimentation et l'évaluation de méthodes d'éducation à la carrière et d'insertion professionnelle et, iii) le partenariat éducation-travail comme modèle de formation. Le CRET bénéficie de financement du CRSH, du FCAR et de commandites de divers organismes.

Le GRISE compte une dizaine de chercheurs réguliers qui concentrent leurs efforts selon trois axes de recherche : i) l'étude des facteurs de risque et de protection liés à l'apparition et à l'évolution des troubles de comportement chez les enfants, ii) la prévention des difficultés d'intégration sociale et scolaire des enfants et iii) l'étude des pratiques d'intervention et des effets des services scolaires et sociaux auprès des jeunes présentant des difficultés psychosociales. Les travaux du GRISE sont soutenus financièrement par le CQRS, le CRSH et le FCAR.

Le GRIFE est composé d'une dizaine de chercheurs dont les axes de recherche sont les suivants : i) l'étude des représentations et des pratiques de l'interdisciplinarité en éducation, dans la formation à l'enseignement et dans l'enseignement, aux niveaux curriculaire, didactique et

pédagogique, ii) l'étude, dans une perspective interdisciplinaire, des représentations sociales relatives aux discours et aux pratiques d'intervention éducative, et iii) l'étude, dans une perspective interdisciplinaire, du rapport au savoir. Les travaux du groupe sont principalement soutenus financièrement par le CRSH et le FCAR.

Près de 60 % du corps professoral de la Faculté est composé de jeunes professeurs embauchés depuis 1990. Il est donc impossible de rendre compte de l'ensemble de leurs travaux de recherche. Néanmoins, voici quelques thèmes de recherche financés par le CRSH et le FCAR qui rejoignent les intérêts de certains de ces jeunes chercheurs de la Faculté :

- analyse de la contribution de l'accompagnement réflexif au développement du raisonnement pédagogique;
- la nature du contrôle exercé en arithmétique et en algèbre en situation de résolution de problème par les futurs enseignants;
- la stabilité des conduites agressives selon le genre et la prédiction de l'adaptation psychosociale à l'adolescence;
- les types d'utilisation des technologies de l'information (TIC) auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et évaluation de leurs effets sur la motivation des élèves sur leur sentiment d'efficacité et sur leur socialisation;
- la promotion de la réussite scolaire: une étude d'un modèle multifactoriel de l'efficacité de l'éducation préscolaire.

La Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke reconnaît que les partenariats de recherche avec d'autres universités et avec des milieux de pratique sont l'occasion de développer des synergies profitables aux étudiants et à la société en général. À cet égard, tous les groupes de recherche reconnus par l'Université ont des collaborations formelles avec des chercheurs d'autres universités. Par exemple, le GRIFE est formellement associé au Centre interinstitutionnel, dont il est membre fondateur avec le CREFPE (Laval) et le LABRIPROF (Montréal). De même, plusieurs chercheurs de la Faculté partagent formellement des activités de recherche financées par le CQRS (Programme de subvention d'équipe en partenariat) et le FCAR (subvention d'équipe ou d'actions concertées) avec des chercheurs de l'Université de Montréal, de l'université Laval, de l'université du Québec à Trois-Rivières, etc.

La Faculté d'éducation soutient la diffusion des résultats de recherche par ses contributions à la publication de la Revue des Sciences de l'Éducation et des Cahiers de la Recherche en éducation. Ces efforts s'inscrivent dans la perspective de l'importance de diffuser les travaux scientifiques de langue française tant dans la francophonie universitaire que vers les partenaires des milieux éducatifs du Québec.

Université du Québec à Chicoutimi

Selon le répertoire des champs et domaines de recherche des professeurs du département des sciences de l'éducation, 26 professeurs réguliers faisaient de la recherche en éducation en 1997-1998. L'examen de ce répertoire permet d'identifier 56 travaux de recherche en cours à ce moment, soit une moyenne d'un peu plus de deux travaux par professeur-chercheur. Ces chiffres indiquent bien la place importante qu'occupe la recherche en éducation à l'UQAC ainsi que la forte implication de la presque totalité des membres du corps professoral régulier en ce domaine.

Ce répertoire montre que le département des sciences de l'éducation de l'UQAC s'intéresse à tous les ordres d'enseignement en matière de recherche. C'est toutefois l'ordre d'enseignement

primaire qui donne lieu au plus grand nombre de travaux. Le répertoire révèle de plus que les thèmes de recherche sont fort variés. Il semble cependant y avoir un intérêt particulier pour les questions qui se rapportent au domaine de la formation initiale des enseignants et à celui des nouvelles technologies si on en juge par le nombre de travaux qui en traitent. Enfin, ce répertoire témoigne d'un bon équilibre entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée.

À Chicoutimi, le partenariat université-milieu en matière de recherche en éducation se développe très bien. En effet, plusieurs travaux de recherche trouvent leur source dans ce partenariat et donnent lieu à des collaborations d'une grande richesse. De plus le partenariat avec le milieu scolaire fait lui-même l'objet de recherches et ce, particulièrement dans le cadre de la formation pratique des futurs enseignants. La recherche en éducation se frotte de plus en plus à la réalité et aux besoins du monde de l'éducation de la vaste région desservie par l'UQAC. La création récente d'un consortium de recherche en éducation impliquant l'UQAC et plusieurs partenaires régionaux du domaine de l'éducation vient largement appuyer une telle affirmation. Le partenariat s'exprime aussi dans la réalisation de plusieurs projets de recherche avec des chercheurs de différentes universités québécoises. Ce partenariat a des répercussions très positives sur le développement de la recherche en éducation à Chicoutimi.

Université du Québec à Hull

Les professeurs du département des sciences de l'éducation de l'UQAH ont donné priorité à des thématiques de recherche qui s'articulent principalement autour de :

- l'éducation et les stratégies de changement;
- l'éducation et l'application de la technologie;
- la formation professionnelle des maîtres;
- l'évaluation et le dépistage chez l'enfant et son cadre de vie;
- la politique de l'enseignement secondaire;
- l'enseignement du français, langue maternelle.

Plusieurs projets de recherche impliquent directement l'équipe des professeurs de didactique et de psychopédagogie. On trouve notamment :

- relations formation-emplois : analyse des modes de collaboration entre les partenaires de la formation, des effets sur leur organisation et des résultats;
- recherche lexicologique et terminologique appliquée au vocabulaire de l'éducation;
- caractéristiques affectives et comportementales d'élèves en difficulté d'adaptation scolaire et sociale;
- analyse de stratégies de formation d'intervenants en milieu scolaire : contribution à la redéfinition d'un modèle de formation des maîtres;
- formation continue des enseignantes et enseignants : nouveau rôle de l'université et modèles d'intervention à privilégier;
- structuration du journal de bord en micro-enseignement et le savoir-apprendre expérientiel;
- autonomie, éducation et intervention auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles.

Enfin, il s'est développé au cours des années une série de projets qui concernent les applications pédagogiques et les pratiques des technologies de l'information et de la communication au service de la pédagogie. Ces projets sont toujours en cours.

Université du Québec à Montréal

Le département des sciences de l'éducation regroupe la majorité des chercheurs en éducation de l'UQAM. Les activités de recherche du département sont menées par des chercheurs individuels, des équipes ou des regroupements de chercheurs. Le tableau 5.4 identifie les quatre principaux axes dans lesquels les chercheurs en éducation de l'UQAM sont actifs en donnant, pour chacun d'eux, un aperçu des principales thématiques de recherche, quelques exemples de recherches en cours et de regroupements de chercheurs.

De plus, plusieurs départements « disciplinaires » regroupent des didacticiens chercheurs qui travaillent sur les didactiques disciplinaires (arts, langues, mathématiques, sciences humaines, morale et religion, activité physique) et certaines questions périphériques (la francisation, l'école alternative, la santé, la formation des enseignants, etc.). La recherche en éducation se fait également au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE). Ce centre, subventionné par le FCAR, regroupe des chercheurs provenant de plusieurs départements de l'UQAM et de plusieurs universités. À l'UQAM, des chercheurs en éducation sont également associés à l'Institut d'études féministes, l'Institut des sciences de l'environnement, l'Institut des nouveaux médias et la Chaire Concordia-UQAM en relations interethniques.

Université du Québec à Rimouski

De nombreux groupes de recherche en éducation se sont développés au fil des ans à l'UQAR. Ils poursuivent individuellement des efforts centrés sur des objectifs particuliers. Le plus notable est assurément le LÉADRE (Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation) dont l'existence remonte à 1988. Financé par l'UQAR et les subventions des membres, il est reconnu institutionnellement et regroupe sept professeurs réguliers et de nombreux assistants de recherche et étudiants aux études avancées. Son but immédiat est de mener et encourager des recherches en éducation portant sur la réussite scolaire du primaire à l'université, sur la formation et la profession enseignante et sur l'éducation dans une perspective planétaire.

À l'intérieur du LÉADRE, les chercheurs s'affairent à des travaux portant sur les facteurs associés à la fois au succès et à l'échec scolaire, à la persévérance aux études et à l'abandon. Ils s'intéressent aussi au poids de ces facteurs dans leur rapport avec la réussite scolaire. Un deuxième enjeu important pour ce groupe touche l'éducation à la citoyenneté et à la diversité culturelle. Un troisième concerne la formation initiale et la préparation à la profession. Enfin, ils touchent à des questions relatives au développement d'habiletés cognitives chez les apprenants. Ces travaux sont largement subventionnés et ont fait l'objet de nombreuses publications.

Le GRIES (Groupe de recherche interdisciplinaire en éducation pour la santé) de l'UQAR travaille, pour sa part, depuis six ans sur une problématique de prévention en santé et d'éducation. Il s'est largement impliqué dans des travaux sur la prévention des maladies cardio-vasculaires en milieu de travail et sur le tabagisme en milieu scolaire. Ce groupe a développé une perspective de recherche novatrice basée sur l'émergence et l'appropriation de ses actions par les acteurs concernés par les problèmes visés. Il tire ses revenus du Fonds national de recherche en santé (FNRS) et du CQRS.

Tableau 5.4
Principaux axes de recherche en éducation à l'UQAM

1. La recherche en lien avec l'enseignement en milieu scolaire.

Thèmes

- Didactique des sciences humaines. L'apprentissage du français au secondaire. La formation scientifique des étudiants en formation des maîtres. Les théories et les pratiques de l'éducation relative à l'environnement.
- Applications éducatives des technologies de l'information et de la communication.
- La professionnalisation de l'enseignant. Les liens théorie-pratique en stage. La formation des maîtres associés. La formation continue des enseignants.
- Gestion de classe en relation à l'enseignement, à l'intégration scolaire et à la pluriethnicité. Instrumentation didactique, stratégies de formation et évaluation des apprentissages. Intégration des élèves qui présentent une déficience intellectuelle en classe ordinaire. Développement de l'enfant.

Exemples de recherches en cours

- Définition et perception de la pauvreté chez des acteurs du préscolaire
- L'école et le musée
- L'encadrement des enseignants associés
- La formation des enseignants en évaluation des apprentissages
- Théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire québécoise

Regroupements de chercheurs

- Éducation relative à l'environnement en Amazonie (EDAMAZ)
- Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM)
- Groupe de recherche en formation des maîtres (GRFM)
- Laboratoire d'analyse des données et de formation en mesure et évaluation (LABFORM)
- Lecture, écriture, ordinateur (LEO)

2. La recherche en lien avec l'adaptation scolaire et sociale

Thèmes

- Difficultés d'apprentissage en langage écrit et en mathématiques. Mésadaptation socio-affective. Le passage du primaire au secondaire. L'abandon scolaire, le redoublement.
- Partenariat parents-enseignants et démarche d'intervention préventive. Intervention précoce, prévention et soutien parental. Prévention de la maltraitance.

Exemples de recherches en cours

- L'abandon scolaire
- L'enseignement de la mesure en classe pour les élèves en difficulté d'apprentissage
- L'intégration des élèves présentant une déficience intellectuelle en classe ordinaire
- Partenariat enseignants-parents et démarche d'intervention préventive

Regroupements de chercheurs

- Groupe de recherche intégration déficience intellectuelle (GRIDI)
- Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS)
- Groupe de recherche sur la gestion de classe
- Lecture, intervention, recherche et écriture (LIRE)
- Premiers apprentissages numériques (PAN)
- Prévention au primaire

Suite du tableau à la page suivante.

Tableau 5.4 (suite)

3. La recherche en lien avec la formation professionnelle, l'éducation des adultes et l'intervention éducative en milieu communautaire

Thèmes

- Les collaborations école/entreprise au secondaire. Les programmes d'étude en formation professionnelle. Transfert des apprentissages et résolution de problèmes en enseignement professionnel. Évaluation de programmes de formation en entreprise. Évaluation des compétences.
- Politiques éducatives et éducation comparée. Alphabétisme et formation des intervenants en alphabétisme et en éducation de base. Francisation des immigrants au Québec. Développement de carrière. Counseling de carrière.
- Éducation non formelle et formation d'intervenants. Insertion sociale: santé mentale et marginalisation. Pratiques novatrices en milieu communautaire (prévention du sida, familles recomposées, situations de crise).

Exemples de recherches en cours

- Approche par compétences et formation d'intervenants
- Formation des intervenants en milieu hors-scolaire et formation des enseignants
- L'entreprise et la formation professionnelle et technique initiale
- La collaboration école-entreprise au secondaire
- Pratiques novatrices en milieu communautaire
- Utilisation des garderies par les parents migrants

Regroupements de chercheurs

- Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi (GIRFE)
 - Laboratoire de recherche en éducation et alphabétisation des adultes
-

4. La recherche en lien avec les fondements de l'éducation

Thèmes

- Modèles pédagogiques et curriculaires. Réflexion critique et savoirs d'action en éducation.
- Psychologie éducationnelle. Le raisonnement moral et logique.
- Pluriethnicité, femmes et pauvreté.
- La recherche terminologique portant sur le développement du vocabulaire de l'éducation. Méthodologies de recherche.

Exemples de recherches en cours

- Histoire des doctrines pédagogiques
- Recherche terminologique sur le vocabulaire des sciences de l'éducation
- Identité professionnelle des enseignants

Regroupements de chercheurs

- Centre d'études, de recherche et de consultations lexicologiques en éducation (CERCLE)
 - Pluriethnicité (PLURI)
-

Source : établissement universitaire.

Deux chercheurs de l'UQAR sont impliqués dans une vaste recherche réseau du CRSH qui rassemble des chercheurs de l'UQAM, l'UQAH, l'UQAR, la Télé-université et les HEC autour d'une problématique de relation formation emploi centrée sur l'analyse des modes de collaboration entre les partenaires de la formation, des effets sur les apprenants et sur les organisations. Il s'agit de travaux subventionnés par le CRSH, échelonnés sur 5 ans, qui se poursuivront jusqu'en 2002. Ils sont regroupés autour du Groupe de recherche en formation emploi (GIRFE). Les chercheurs de l'UQAR traitent de manière plus particulière des relations entre les cégeps et les entreprises dans la formation initiale des techniciens. Cette problématique des relations formation-emploi intéresse aussi d'autres chercheurs du département qui se concentrent pour leur part sur l'étude des programmes d'alternance travail-étude.

Autre investissement important : celui de trois chercheurs du département qui se concentrent sur l'étude de l'Approche d'actualisation du potentiel intellectuel (API) auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle et sur l'évaluation de diverses facettes de programmes visant l'intégration d'élèves ayant une déficience. Ces chercheurs sont largement financés par les organismes universitaires traditionnels ainsi que par des commanditaires.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Le département de l'éducation de l'UQAT s'est doté d'un certain nombre d'orientations quant au développement de la recherche. La première vise la réalisation d'un dossier de la recherche au département. Ce dossier devrait permettre de faire état de la trajectoire de chacun des professeurs, soit de leurs réalisations passées, de leurs projets en cours et de ce qui est anticipé à court et à moyen terme. Selon les trajectoires soumises, il y aura identification de problématiques ou d'orientations de recherche privilégiées au département (formation universitaire et formation professionnalisante, stage longue durée, formation pratique, les TIC et leurs implications pédagogiques, etc.) et constitution éventuelle d'équipes de recherche intra et/ou interdépartementales.

Le département se propose aussi d'utiliser davantage le programme de maîtrise et éventuellement une participation plus importante au doctorat réseau de l'UQ pour favoriser et accroître la participation des professeurs aux activités de recherche. À titre d'exemple : inviter les professeurs à présenter leurs orientations de recherche, leur option méthodologique, leur analyse de certains problèmes du monde de l'éducation. Le département souhaite également rendre plus visibles les activités de recherche des professeurs et finalement développer un partenariat plus étroit avec le milieu des Commissions scolaires et celui du Cégep régional au plan de la recherche en formation.

Université du Québec à Trois-Rivières

La mission que s'est donnée le département des sciences de l'éducation à l'égard de la recherche concerne en priorité deux grands thèmes. D'une part, consolider et améliorer la production, l'avancement et la diffusion des savoirs et, d'autre part, consolider et améliorer les contenus et les stratégies de formation. Ces deux grands thèmes permettent de conjuguer et d'harmoniser l'ensemble des projets de recherche des professeurs du département.

Trois grands thèmes de recherche peuvent être considérés comme intégrateurs en concordance avec l'orientation de l'énoncé général. Tout d'abord, une équipe de recherche approfondit la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants. Une deuxième équipe, s'intéresse à

la formation à l'intervention dans l'enseignement (particulièrement les didactiques) et une troisième équipe est en voie de consolidation autour des relations entre l'école et la famille.

De nombreux étudiants de maîtrise et de doctorat inscrivent leurs travaux de recherche dans le cadre de ces thèmes de recherche. Le département tient, à leur intention, des rencontres mensuelles où des conférenciers viennent présenter leurs travaux de recherche. De plus, certaines thèses de doctorat ou mémoires de maîtrise font l'objet de monographies dont la gestion est assurée par le Département.

L'une des richesses du département consiste en la complémentarité des expertises au plan méthodologique. Le secteur peut en effet compter sur des ressources en méthodes qualitatives, quantitatives, en recherche-action et en recherche-développement, particulièrement au niveau des NTIC. Des recherches subventionnées tant par des organismes tels FCAR, CRSH, FODAR, par des fonds institutionnels (FIR), par des organismes gouvernementaux (national et provincial), par des commissions scolaires au par des CRSSS aussi bien que des recherches à titre individuel se poursuivent et ont donné lieu à de nombreuses publications.

En conclusion, on doit retenir que, malgré les quelques difficultés relatives à la recherche en éducation discutées plus haut, les universités ont déployé beaucoup d'énergie pour construire dans divers domaines de l'éducation, depuis plus d'une trentaine d'années, une communauté de chercheurs dont l'expertise s'avère de plus en plus reconnue. Au-delà de cette reconnaissance et de la mission socio-éducative de la recherche universitaire, les enjeux de la recherche en éducation résident dans la construction de nouveaux savoirs transférables dans les formations de premier cycle. Un investissement soutenu dans la recherche permet ainsi de maintenir la qualité de la formation initiale des professionnels en éducation.

Par ailleurs, une des caractéristiques majeures du milieu universitaire est précisément sa capacité d'établir la relation entre la recherche et la formation, sa capacité également de la recherche sur la formation. Une telle perspective distingue le milieu universitaire des entreprises privées de formation et assure dans le temps un meilleur construit des savoirs.

Il faut aussi souligner que l'émergence des centres de recherche des universités a entraîné une forte collaboration interuniversitaire, ce qui suscite des approches multidisciplinaires ou encore transdisciplinaires. De telles concertations assurent encore davantage la consolidation de l'expertise en recherche du réseau universitaire québécois.

6. Le marché de l'emploi en éducation

Ce chapitre présente un bref bilan de la situation du marché de l'emploi en éducation. On y traite de l'insertion des diplômés dans le marché du travail et de leurs perspectives de carrière.

6.1 Données de placement

Le ministère de l'Éducation du Québec effectue périodiquement une relance des diplômés universitaires afin de connaître l'évolution de l'intégration au marché du travail des titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise au cours des deux années qui suivent l'obtention de leur diplôme (Audet, 1998). Le tableau 6.1 indique le taux de placement en janvier 1997 de la promotion de diplômés universitaires québécois de 1995 selon les grandes catégories du MEQ. Le taux de placement correspond à la proportion des personnes en emploi par rapport aux personnes disponibles pour l'emploi au moment de la relance en janvier 1997. Les personnes disponibles pour l'emploi excluent toutes celles qui ne recherchent pas d'emploi ou sont inactives de même que les étudiants n'ayant pas d'emploi à temps plein. Les personnes aux études qui ont également un emploi à temps plein (30 heures/semaine et plus) sont toutefois comptées comme des individus en emploi. Le taux global présenté dans le tableau indique le placement sans égard à la correspondance avec la formation alors que le taux lié au domaine d'études se réfère aux individus qui ont un emploi perçu par le répondant comme correspondant au domaine principal d'études.

Au baccalauréat, les données du tableau 6.1 montrent que le taux de placement global et le taux lié au domaine d'études principal pour l'ensemble des domaines en éducation sont tout à fait comparables à ceux de l'ensemble des disciplines au Québec (dernière ligne du tableau). Toutefois, la proportion d'étudiants occupant un emploi à *temps plein lié à leur domaine d'études principal* est beaucoup plus faible en éducation (40,4 %) que dans l'ensemble des disciplines (55,9 %). En éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, cette proportion tombe même sous la barre du 20 % (16,5%). Les emplois disponibles pour les bacheliers en éducation apparaissent donc plus précaires comparativement à l'ensemble des disciplines. Mais, comme on l'explique dans la section 6.2, la situation des nouveaux diplômés au baccalauréat s'est améliorée de façon notable avec le grand nombre d'enseignants qui ont récemment opté pour la retraite. Au deuxième cycle, les titulaires d'une maîtrise dans le secteur de l'éducation partagent une situation d'emploi qui se compare avantageusement à celle de l'ensemble des diplômés du Québec. Au troisième cycle, les diplômés en éducation occupent une position enviable à l'ensemble des disciplines : 92 % des docteurs en éducation occupent un emploi à temps plein lié à leur domaine d'études comparativement à 78,8 % pour l'ensemble des disciplines¹¹⁵.

À l'hiver 1997, indépendamment du sous-secteur en éducation, le salaire annuel moyen de *l'emploi à temps plein lié au domaine d'études* est de 30 800 \$ au baccalauréat et de 50 900 \$ à la maîtrise. Comparativement à l'ensemble des finissants au Québec, le salaire annuel moyen des diplômés en éducation est plus faible de 3 200 \$ au baccalauréat, mais plus élevé de 2 800 \$ à la maîtrise. Que ce soit au baccalauréat ou à la maîtrise, les diplômés affichent un taux élevé de satisfaction quant à leur emploi. Parmi ceux qui occupent un emploi lié à leur domaine d'études, plus de 92 % se déclarent satisfaits de leur emploi. Évidemment, cette proportion chute chez les personnes occupant un emploi non lié au domaine d'études (56,6 % de satisfaction au baccalauréat et 70,1 % à la maîtrise).

¹¹⁵ Les données sur le troisième cycle ne sont pas disponibles par sous-secteur en éducation. Cela explique pourquoi elles ne sont pas représentées dans le tableau 6.1.

Tableau 6.1
Taux de placement en janvier 1997 des diplômés en éducation, promotion de 1995

	Baccalauréat			Maîtrise		
	Taux global	Lié au domaine d'études principal	Temps plein lié au domaine d'études principal	Taux global	Lié au domaine d'études principal	Temps plein lié au domaine d'études principal
- Didactique ¹	n.a.	n.a.	n.a.	98,1	91,4	82,1
- Éduc. au préscolaire et ens. au primaire	90,6	75,8	16,5	100,0	100,0	100,0
- Ens. spécialisé au primaire et au secondaire	90,3	68,5	33,8	93,5	68,6	46,2
- Ens. en adaptation scolaire	93,7	78,7	49,0	93,5	87,1	80,6
- Ens. au secondaire	89,7	65,5	39,7	n.a.	n.a.	n.a.
- Ens. professionnel au secondaire et au collégial	91,2	91,2	35,4	n.a.	n.a.	n.a.
- Éducation des adultes	n.a.	n.a.	n.a.	100,0	68,2	52,2
- Orientation, infor. scolaire et profess.	86,9	51,4	42,7	86,9	69,0	49,4
- Administration scolaire	n.a.	n.a.	n.a.	98,6	81,3	78,4
- Ensemble des champs en éducation	90,6	71,7	40,4	97,8	87,5	71,6
- Ensemble des disciplines au Québec	90,9	68,6	55,9	91,9	76,7	66,7

Source : Marc Audet, *Qu'advient-il des diplômés des universités ? La promotion de 1995*, Service des analyses, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaires, ministère de l'Éducation, Québec, 1998.

¹ Comprend les programmes en technologie éducationnelle.

Comme on peut le remarquer au tableau 6.1, les taux de placement varient parfois de façon importante selon les champs d'études. Le cas des bacheliers en orientation et en information scolaire et professionnelle se démarque particulièrement des autres diplômés, car à peine la moitié d'entre eux réussissent à trouver un emploi lié à leur domaine. On a déjà fait état dans la section 3.3 des difficultés auxquelles sont confrontés les finissants de ce secteur. Rappelons qu'avec le retrait de la matière « éducation au choix de carrière » dans la grille matière de l'ordre d'enseignement secondaire, le milieu scolaire n'offre plus les mêmes perspectives d'emploi. D'ailleurs, le MEQ semble définir l'orientation comme une compétence transversale, ce qui signifie que les enseignants seront appelés à faire de l'intervention minimale en orientation scolaire et professionnelle. Cela dit, on doit noter que l'orientation professionnelle s'étend lentement mais sûrement à d'autres milieux : dans les pays de l'OCDE, il se fait aujourd'hui plus de formation en dehors des milieux scolaires que dans ces milieux. Provoquée par la réduction amorcée récemment du nombre de conseillers en orientation scolaire dans les écoles, la revalorisation du rôle de conseiller en orientation s'inscrit dans le contexte de l'évolution prévisible des besoins de formation continue dans l'ensemble des professions. La révision (en cours) des programmes de formation initiale en counseling et orientation doit ainsi s'associer au développement de cette expertise professionnelle au rythme du renouvellement des besoins de formation continue dans l'ensemble des domaines d'intervention sociale et professionnelle.

6.2 Perspectives de carrière pour les diplômés

Statistique Canada a publié en 1997 une analyse qui tente de répondre à la question suivante : se dirige-t-on vers un surplus ou une pénurie d'enseignants ?¹¹⁶ L'étude, basée sur les données de l'Enquête sur la population active d'octobre 1995, essaie d'évaluer l'impact de la retraite future des enseignants du primaire et du secondaire sur l'embauche de nouveaux enseignants. En se basant sur des analyses sociodémographiques, l'étude tente ainsi de déterminer les besoins d'embauche de nouveaux enseignants d'ici 2005. Elle arrive à la conclusion que, malgré la forte proportion d'enseignants qui prendront leur retraite d'ici les prochaines années, l'offre d'enseignants restera supérieure à la demande compte tenu qu'il y a beaucoup d'enseignants disponibles qui tentent de se trouver un emploi permanent. Selon les prévisions de l'étude, les « universités québécoises vont donc continuer à former un surplus d'enseignants » (Tremblay, 1997 : 66).

Or, depuis la publication de cette étude, qui se base sur des données de 1995, les besoins en personnel enseignant ont considérablement changé au Québec. Des milliers d'enseignants ont en effet décidé de bénéficier du programme de retraite anticipée mis de l'avant par le Gouvernement du Québec en 1997. Au cours de cette année, le programme de départ volontaire a permis à environ 8 400 enseignants des niveaux primaire et secondaire de prendre leur retraite, ce qui correspond à 8 % du corps enseignant¹¹⁷. Et afin de respecter le ratio maître-élèves, la presque totalité de ces enseignants ont été remplacés. M. Guy Perrault, conseiller aux relations de travail pour la Fédération des commissions scolaires du Québec, mentionnait à ce sujet qu'on n'a « pas eu autant de mouvement de personnel depuis le Rapport Parent »¹¹⁸. Plusieurs postes réguliers ont certes été comblés par des enseignants qui étaient sur des listes de rappel pour le temps partiel et le remplacement. La liste de rappel n'a cependant pu combler tous les besoins. De nouvelles embauches ont donc permis aux nouveaux diplômés universitaires d'accéder directement à des postes réguliers. De plus, bon nombre de jeunes enseignants ont pu « entrer dans le système » en se plaçant sur les listes de rappel qui ont dû être reconstituées.

Dans la foulée de ce mouvement de personnel sans précédent, le MEQ a mis à jour son indice-carrière des différents types de programme de formation qui préparent à l'enseignement. Les indicateurs utilisés dans la production de l'indice-carrière sont les suivants : le nombre d'emplois disponibles, le volume annuel du recrutement, le nombre de personnes qualifiées qui attendent un emploi, le nombre de « nouveaux qualifiés » et le nombre de « nouveaux inscrits »¹¹⁹. Le tableau 6.2 présente les indices jusqu'en 2004-2005. On y remarque, entre autres, que les perspectives d'emplois sont excellentes en éducation au préscolaire et enseignement au primaire, en français langue seconde et en mathématiques à l'enseignement secondaire. Comme on l'a vu dans le chapitre deux, les perspectives favorables en mathématiques ne sont certes pas étrangères au fait que cette concentration en enseignement secondaire attire actuellement trop peu de candidats en regard des besoins prévisibles. À partir de 2001 et 2002, les perspectives s'annoncent également très favorables en français langue d'enseignement et en religion/morale au niveau secondaire.

¹¹⁶ Alain Tremblay, « Se dirige-t-on vers un surplus ou une pénurie d'enseignants ? », *Revue trimestrielle de l'éducation*, Statistique Canada, no 81-003-XPB au catalogue, vol. 4, no1, 1997.

¹¹⁷ Paul Cauchon, « Niveaux primaire et secondaire : 8 400 enseignants à la retraite », *Le Devoir*, mercredi 20-08-97, p. A1.

¹¹⁸ Paul Cauchon, *Le Devoir*, mercredi 20-08-97, p. A1.

¹¹⁹ Pour plus d'informations sur l'indice-carrière, on peut se référer au document suivant : Jean-Claude Bousquet, *Projet de régulation des admissions de 1989-1990 à 2008-2009*, Document de travail, Direction des statistiques et des études quantitatives, Ministère de l'Éducation, mai 1998.

Tableau 6.2**Indice-carrière¹ des programmes de formation à l'enseignement**

	1998-1999	2001-2002	2004-2005
Préscolaire et primaire			
- Éducation au préscolaire et enseignement au primaire	1	1	1
Primaire et secondaire			
- Adaptation scolaire	3	3	2
- Anglais, langue seconde	2	2	2
- Français, langue seconde	1	1	1
- Éducation physique	4	4	3
- Arts	3	3	2
Secondaire			
- Anglais, langue d'enseignement	3	2	2
- Français, langue d'enseignement	3	1	1
- Mathématiques	1	1	1
- Sciences	2	2	2
- Sciences humaines	4	2	2
- Religion/morale	2	1	1
- Autres disciplines	1	4	3
Total des disciplines	2	2	2

Source : Direction des statistiques et des études quantitatives, MEQ.

¹ Signification des indices : la discipline comparée aux autres offre une perspective d'emploi :

plus favorable	1
un peu plus favorable	2
un peu moins favorable	3
moins favorable	4

Note : les données portent sur le secteur francophone. Dans le secteur anglophone, la situation paraît moins bonne.

7. Recommandations

Préliminaires aux recommandations

Depuis 1969, les facultés et les départements d'éducation se sont consacrés à l'élaboration, à la mise en place, au développement et à l'adaptation constante de nombreux programmes de formation initiale et continue dans les divers domaines de la formation professionnelle et scientifique en éducation, notamment dans celui de la formation à l'enseignement, du préscolaire à l'université. La réforme de la formation des maîtres lancée par le ministère de l'Éducation (MEQ) en 1992 illustre d'ailleurs très bien comment les universités ont su s'adapter aux demandes du milieu dans un laps de temps très court. Comme on l'a vu, cette réforme est le résultat d'une négociation entre les acteurs du système de formation : les universités, le MEQ, les commissions scolaires et les syndicats des enseignants.

En 1999, on compte plus de deux cents programmes universitaires offerts aux trois cycles dans les facultés et départements d'éducation. La majorité d'entre eux s'offrent au premier cycle. Cela témoigne de l'importance de la place accordée par les universités à la formation initiale et de l'importance de la mission ayant permis aux unités universitaires responsables de l'éducation de préciser et d'élargir leurs champs de compétence. À ce chapitre, même si l'on pourra toujours affirmer qu'un travail constant devra être poursuivi, les réalisations des facultés et des départements d'éducation du réseau universitaire québécois sont, comme le présent rapport le démontre, tout à fait remarquables.

Au premier cycle, outre les bénéfices qu'il peut retirer de la qualité de ses ressources et de sa performance scientifique aux études supérieures et à la recherche, tout établissement de formation en éducation doit pouvoir compter sur des ressources professorales compétentes et promouvoir des exigences spécifiques pour la sélection des candidats à la profession ou à tel ou tel type de formation. Le maintien, l'ajustement et le développement constants de la qualité des standards de formation¹²⁰ par les acteurs du système de formation montrent que les établissements universitaires ont un rôle et une responsabilité sociale accrus. Rationaliser revient alors à s'assurer de la capacité de tout établissement de satisfaire aux critères de la formation prescrits par le ministère de l'Éducation dans les limites raisonnables du financement disponible pour l'ensemble de la société.

Aux études supérieures, en particulier dans les programmes de formation à la recherche, les facultés et départements d'éducation doivent, tout en visant les standards internationaux, consolider leurs axes de recherche. Rationaliser signifie ainsi, pour l'ensemble du réseau universitaire, évaluer la capacité des établissements à dispenser tel ou tel programme en regard de tels standards et en tenant compte des masses critiques à respecter pour en assurer la viabilité.

En choisissant, dès 1969, d'abolir les écoles normales et de confier à l'université tout le domaine de la formation professionnelle en éducation, le Québec anticipait les décisions prises depuis lors dans la plupart des pays développés. Trente ans plus tard, l'ensemble des intervenants professionnels du secteur éducatif peut être considéré comme majoritairement universitaire, ce

¹²⁰ Sur la question des standards en formation initiale des maîtres, on invite le lecteur à consulter l'étude suivante : Claude Lessard, Yves Lenoir, Daniel Martin, Maurice Tardif et Brigitte Voyer, *La formation des enseignantes et des enseignants : aspects comparatifs et prospectifs*, Étude réalisée pour l'ADEREQ, CREFPE-Interuniversitaire, mars 1999. Cette étude présente notamment un tour d'horizon de la formation des maîtres aux États-Unis, au Canada-Anglais, en Grande-Bretagne et en France.

qui permet non seulement d'envisager, mais aussi de réaliser les diverses formes de partenariat mises en place ces dernières années, notamment pour la formation pratique et la recherche-action.

Il est entendu que la profession d'éducatrice ou d'éducateur, notamment la profession enseignante, forme l'un des plus forts contingents professionnels de la société québécoise et qu'en comparaison des autres professions, l'impact du nombre constitue finalement l'un des enjeux les plus difficiles à gérer en période de rationalisation.

L'objectif à poursuivre, pour l'ensemble de l'opération de rationalisation, doit ainsi se formuler d'abord en termes de *consolidation* — pour éviter les pertes qu'engendrerait un retour en arrière ou l'éparpillement des ressources — puis d'*articulation* de la complémentarité — pour assurer un équilibre de la formation en éducation dans le système universitaire québécois.

Cette consolidation signifie, pour l'ensemble du réseau, la reconnaissance des spécificités qui ont été développées jusqu'à maintenant, ainsi qu'un partage optimal des responsabilités en fonction des priorités qui peuvent être déterminées en concertation. Au moment d'entreprendre la réalisation d'un tel objectif de consolidation, il serait pertinent de s'inspirer des autres domaines de formation universitaire et des relations qu'ils entretiennent avec leurs diplômés tout au cours de leur vie professionnelle; l'importance de la recherche et de la contribution des études supérieures spécialisées doit ainsi être considérée comme un facteur de premier ordre dans l'articulation des prestations de chacune des composantes du système universitaire de formation initiale et continue.

Comme phase opérationnelle de la consolidation, l'articulation de la complémentarité suppose la détermination de paramètres visant la réalisation optimale des objectifs académiques de l'ensemble du système; les objectifs sont impérativement établis et retenus en regard des standards universitaires professionnels.

L'existence et le rayonnement des centres et des équipes de recherche, ainsi que leur impact direct sur les orientations (fondamentales, de recherche-action) et le développement des études supérieures, sont au nombre des premiers paramètres à retenir dans ce type d'opération. À l'autre extrémité de la chaîne, les divers types de partenariat avec le milieu éducatif, parmi lesquels il faut compter ceux qui contribuent au renouvellement des ressources professorales les plus près de la pratique (par exemple, la contribution des superviseurs de stages), font partie intégrante de la mission de toute unité de formation.

Ressources affectées aux programmes

Depuis le début de la réforme de la formation initiale des maîtres, toujours en cours, les universités se sont vu confier de plus importantes responsabilités à l'égard de la professionnalisation de la formation — notamment sur le plan de la formation pratique — ainsi que l'obligation d'assurer une formation de qualité dans tous les programmes. Les ressources dont disposent les facultés, départements ou modules d'éducation afin de réaliser ce mandat ministériel se sont toutefois raréfiées au cours des dernières années. À titre d'illustration, le ratio des étudiants en équivalence temps complet (EETC) par professeur régulier était, déjà en 1991, de 21 % plus élevé en éducation que dans l'ensemble des secteurs universitaires (28 contre 23,1). Six ans plus tard, sous l'effet des compressions budgétaires, l'écart est encore plus marqué. C'est ainsi qu'en 1997, comparativement à l'ensemble des secteurs, la charge professorale en éducation est plus élevée de 27 % (ratio de 30,3 contre 23,8). Avec l'implantation en cours des nouveaux

programmes de formation des maîtres, l'écart risque d'être encore plus prononcé dans les prochaines années.

RECOMMANDATION 1

Que le ministère de l'Éducation et la direction des établissements universitaires prennent acte du constat de la pénurie des ressources affectées au secteur de l'éducation dans les universités québécoises et prennent les moyens de corriger la situation. Notamment, lors du partage des ressources financières attribuées par les établissements universitaires, que l'on tienne compte davantage du nombre d'étudiants inscrits en éducation et des exigences d'une formation universitaire professionnelle.

Un observatoire de la profession enseignante

La situation nouvelle créée par l'émission d'un brevet unique pour tous les enseignants, indépendamment du programme de formation à l'enseignement suivi par les diplômés, remet en cause, jusqu'à un certain point, l'existence de plusieurs types de programme de formation à l'enseignement. Le stade de développement actuellement atteint par la formation professionnelle des enseignants et des enseignantes en Amérique du Nord et en Europe, de même que l'existence d'un corpus établi de connaissances scientifiques faisant de plus en plus consensus au sein de la communauté des chercheurs, incitent à rechercher davantage l'intégration des diverses formations à l'enseignement.

Dans une telle perspective, les établissements universitaires ont tout intérêt à identifier les convergences systémiques existantes dans les programmes de formation à l'enseignement et à définir clairement un tronc commun de compétences professionnelles qui pourrait servir de base à une accentuation de ces convergences. Les intervenants du secteur de l'éducation souhaitent vivement la création d'un observatoire de la profession enseignante qui aurait notamment pour mandat d'étudier ces questions (intégration des diverses formations à l'enseignement, convergences systémiques, tronc commun de compétences, etc.). Cet observatoire, tout en conservant son autonomie, pourrait puiser ses ressources au sein du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CREFPE). À caractère interuniversitaire, le CREFPE regroupe une quarantaine de chercheurs provenant de l'Université Laval, de l'Université de Montréal, de l'Université de Sherbrooke et du réseau de l'Université du Québec.

RECOMMANDATION 2

Qu'un observatoire de la profession enseignante, dont la mise sur pied serait confiée au Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CREFPE), soit créé et que son financement soit assuré par le ministère de l'Éducation.

Maîtrise d'oeuvre des programmes de formation à l'enseignement

La nouvelle formation à l'enseignement implique un processus d'intégration de tous ses éléments (formation didactique, formation dans les disciplines, formation pratique) par la voie d'une maîtrise d'oeuvre exerçant un leadership à l'intérieur de l'université. La réduction de plusieurs programmes de formation à l'enseignement secondaire à un programme unique, par exemple, n'a

pas été facile en raison de l'ampleur et de la rapidité des changements nécessaires, ainsi que du grand nombre d'unités académiques directement concernées. Comme le démontre la section du rapport consacrée à la maîtrise d'oeuvre (section 2.1.3), celle-ci ne peut être définie que comme le mandat d'élaborer les programmes et de voir à leur réalisation, de concert avec les unités disciplinaires concernées selon des modalités propres à chaque établissement universitaire. Elle nécessite aussi qu'un élément cohérent de la structure universitaire soit l'interlocuteur du ministère de l'Éducation et des milieux professionnels. Les facultés, départements ou modules du secteur de l'éducation remplissent toutes les conditions nécessaires au plein exercice de la maîtrise d'oeuvre des programmes de formation à l'enseignement.

RECOMMANDATION 3

Que les universités fassent connaître dans les meilleurs délais au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) les dispositions qu'elles ont prises et/ou qu'elles comptent prendre pour assurer que soit mieux reconnue aux facultés, départements ou modules d'éducation, la maîtrise d'oeuvre des programmes de formation à l'enseignement.

Recrutement des candidats et préalables à la formation à l'enseignement

La réforme de la formation initiale des maîtres met en évidence la nécessité de recruter des candidats mieux préparés à l'exercice de la profession enseignante. Or, le bassin de recrutement des candidats du collégial semble s'être rétréci suite à l'allongement de la formation au baccalauréat (passée de 3 à 4 ans) et à l'adoption d'exigences accrues à l'admission. La perception qu'ont certains candidats que le contingentement représente une barrière à l'admission peut également contribuer à réduire le nombre des demandes d'admission. Ces raisons expliquent en partie que les contingents nationaux ne soient atteints dans aucun des domaines de formation à l'enseignement, à l'exception de l'éducation au préscolaire et l'enseignement au primaire. De plus, dans bon nombre de programmes, il semblerait que les taux d'attrition soient supérieurs au taux de 20 % prévu par le ministère de l'Éducation.

RECOMMANDATION 4

Que les facultés, départements ou modules en éducation, en concertation avec le ministère de l'Éducation, élaborent une stratégie de sensibilisation à la profession enseignante comme choix de carrière auprès des élèves des ordres d'enseignement secondaire et collégial.

Même si on assiste à un rehaussement de la qualité des candidatures, les exigences de la réforme du curriculum conduisent nécessairement à s'assurer que les candidats se destinant à l'enseignement au primaire et en adaptation scolaire puissent témoigner d'une formation préalable suffisante, particulièrement en mathématiques, sciences et technologie. Cette nouvelle réalité impose une réflexion ou bien sur les préalables à l'admission ou bien sur les dispositifs que les établissements universitaires entendent mettre en place pour assurer une préparation adéquate dans ces matières, pour tous les finissants du collégial qui n'auraient pas suivi les préalables requis. Il serait utile que le Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) soit associé à cette démarche de réflexion.

RECOMMANDATION 5

Dans le souci d'assurer une formation de qualité aux futurs enseignants, qu'un comité interuniversitaire composé de responsables de programmes soit formé par l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADEREQ) pour examiner les préalables jugés essentiels — particulièrement en mathématiques, en sciences et en technologie — pour les finissants du collégial qui demandent l'admission dans les programmes de formation à l'enseignement au primaire et en adaptation scolaire. Que ce comité produise un rapport de suivi et le transmette à la Commission en décembre 1999.

RECOMMANDATION 6

Que les facultés, départements ou modules en éducation se concertent sur les dispositifs à mettre en œuvre de manière transitoire pour assurer une préparation adéquate en mathématiques, sciences et technologie, pour tous les finissants du collégial admis dans les programmes de formation à l'enseignement au primaire et en adaptation scolaire chez qui on aurait identifié des lacunes de formation préalable pour l'enseignement de ces matières.

Formation à l'enseignement des mathématiques, des sciences et des technologies

La formation à l'enseignement des mathématiques, des sciences et des technologies attire trop peu de candidats en regard des besoins prévisibles du présent et de l'avenir. Les inscriptions actuelles dans les champs des mathématiques, des sciences et des technologies dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire indiquent que le nombre de diplômés sera nettement insuffisant pour combler les postes qui deviendront vacants. Compte tenu de l'importance capitale de la formation en mathématiques, sciences et technologies dans une société technologiquement avancée, il faut inviter le gouvernement à prendre des mesures qui auraient pour effet d'inciter les finissants qualifiés du collégial à devenir enseignants de mathématiques, de sciences et de technologie. Il serait également opportun de mettre en place une voie parallèle de formation pour les diplômés universitaires de mathématiques, de génie, de physique et de chimie qui voudraient se réorienter vers la profession enseignante.

RECOMMANDATION 7

Que le ministère de l'Éducation offre un programme spécial de bourses pour les candidats qui choisiraient de s'orienter vers l'enseignement au secondaire des mathématiques, des sciences et des technologies.

RECOMMANDATION 8

Que l'ADEREQ examine dans les meilleurs délais les conditions selon lesquelles les diplômés universitaires en mathématiques, en physique, en chimie et en génie pourraient accéder à la profession d'enseignant au secondaire. À cet égard, qu'elle propose, d'ici décembre 1999, des formules appropriées pouvant rapidement être mises en place pour une période déterminée.

Formation initiale à l'enseignement

Les travaux de la sous-commission ont permis de constater que l'offre de programmes en formation initiale à l'enseignement couvre tous les domaines de l'éducation et est répartie sur l'ensemble du territoire québécois. Au baccalauréat, on retrouve près de 16 000 étudiants distribués dans plus de 60 programmes d'études relevant des champs suivants : éducation au préscolaire et enseignement au primaire; enseignement au secondaire; enseignement en adaptation scolaire; enseignement professionnel au secondaire et au collégial; enseignement spécialisé au primaire et au secondaire. Certains de ces champs d'enseignement ne semblent pas attirer suffisamment de candidats pour assurer une sélection optimale parmi ceux-ci. D'autre part, la réforme des programmes de formation à l'enseignement imposée par le ministère de l'Éducation a été réalisée dans des délais serrés ne permettant pas la distance nécessaire à un examen interuniversitaire de l'offre de programmes. On a également constaté que le secteur de l'éducation est défavorisé en termes de ressources professorales régulières en comparaison d'autres champs de la formation universitaire.

RECOMMANDATION 9

Que les établissements universitaires procèdent, dans une perspective d'harmonisation et de rationalisation interuniversitaires, à l'examen de l'offre de programmation de la formation initiale à l'enseignement en regard de leur masse critique de ressources professorales régulières ainsi que de celle des candidatures à l'admission dans chacun des programmes dispensés et qu'ils en fassent rapport à la Commission en décembre 1999.

Formation pratique

Les exigences du ministère de l'Éducation en matière de formation pratique relativement au partenariat avec le milieu scolaire ont été posées sans une analyse approfondie des conséquences qu'elles entraîneraient sur le plan du fonctionnement des établissements universitaires. La nécessité que tous les futurs enseignants et enseignantes fassent 700 heures de stage en milieu scolaire, dans leur domaine de formation, conduit les établissements à placer des stagiaires dans d'autres régions que celle dans laquelle s'offre la formation, ce qui augmente nécessairement les coûts pour les établissements universitaires et pour certains stagiaires. De plus, les exigences du Ministère requièrent à la fois une supervision universitaire et un encadrement local rigoureux des stagiaires. Un tel encadrement nécessite la formation de maîtres associés, ce qui s'avère coûteux tant pour les universités que pour les écoles. À l'heure actuelle, le ratio stagiaire/enseignant est encore acceptable, mais on prévoit qu'il pourrait bientôt atteindre un pour deux dans certaines écoles. Un tel ratio serait très difficile à soutenir à moyen terme et représente une charge de travail considérable pour les enseignants. Rappelons de plus que ni les commissions scolaires ni les enseignants ne sont légalement tenus de participer à la formation des futurs enseignants et l'accompagnement des stagiaires.

RECOMMANDATION 10

Que les facultés, départements ou modules d'éducation commandent une étude dénombrant les places de stages, par champ d'enseignement, que chaque région est en mesure d'offrir pour les années qui viennent. Le mandat de réaliser cette étude pourrait être confié au futur Observatoire de la profession enseignante.

RECOMMANDATION 11

Que le ministère de l'Éducation donne suite, à brève échéance, aux nombreuses recommandations déjà formulées par diverses instances quant à l'augmentation du financement des stages en éducation et de leur encadrement par les maîtres associés. De plus, qu'il prenne les dispositions nécessaires, à l'égard de la responsabilité des établissements scolaires et des enseignants, pour faciliter le placement des stagiaires.

L'offre de programmes au niveau des certificats

Soixante certificats en éducation, dont les deux tiers ne conduisent pas à un permis ou un brevet d'enseignement, sont actuellement disponibles dans le réseau universitaire. Les programmes ne donnant pas accès à une autorisation d'enseigner visent avant tout à répondre aux besoins de formation continue du personnel enseignant. Une des caractéristiques de la formation continue réside dans le caractère ponctuel des besoins de formation. En raison notamment de l'émergence de technologies nouvelles, de la modification d'un programme d'études, de courants théoriques nouveaux et des particularités spécifiques des élèves, il arrive souvent que des besoins spécifiques de formation continue soient exprimés. Dans nombre de cas, la longévité de ces programmes est précaire. Il est permis de s'interroger sur la pertinence de maintenir certains programmes dont les effectifs étudiants sont en baisse depuis quelques années. On peut aussi questionner le bien-fondé de dispenser certains de ces programmes dans plusieurs universités.

RECOMMANDATION 12

Que les universités évaluent la pertinence des certificats en éducation dont les effectifs étudiants sont en décroissance notable depuis 1990 et qu'elles en fassent rapport à la Commission en décembre 1999.

Formation continue

Historiquement, les établissements universitaires ont joué un rôle de premier plan dans la formation continue des enseignants, c'est-à-dire la formation qui vient après l'obtention de la qualification légale requise pour enseigner. Cela vaut également pour les directions d'établissement et les autres professionnels de l'éducation. Au fil des années, les établissements universitaires ont répondu aux demandes des milieux de l'éducation par différentes formules : certificats et programmes courts de premier cycle, maîtrises, diplômes et programmes courts de deuxième cycle, formation sur mesure non créditée et créditée, interventions dans les écoles par le personnel universitaire (souvent sans compensation financière) recherche collaborative, formation des enseignants associés, etc. De nouvelles circonstances, liées aux politiques ministérielles et à la nouvelle donne des relations de travail en milieu scolaire (voir à ce sujet la section 3.5 du rapport), pourraient avoir pour effet de réduire considérablement l'apport des universités à la formation continue des professionnels de l'éducation. Le ministère de l'Éducation, les milieux scolaires et les universités, qui ont une longue expérience de partenariat en formation continue, se doivent d'examiner les conséquences de l'exclusion progressive des universités du champ de la formation continue sur l'amélioration de la compétence des professionnels oeuvrant en milieu scolaire.

De plus, la formation continue, telle que définie dans le document de consultation ministérielle, englobe l'éducation des adultes au sens large. À cet égard, l'expertise développée en sciences de l'éducation, tant sur le plan de la formation que de la recherche, est indispensable à la réalisation des objectifs sociétaux mis de l'avant par les trois ministères concernés par la question de la formation continue. Les universités, faut-il le rappeler, sont garantes du bien-fondé scientifique des interventions en formation continue et sont imputables de la qualité de la formation dispensée.

RECOMMANDATION 13

Que les établissements universitaires réaffirment collectivement leur rôle et leur engagement actuels et futurs en formation continue du personnel professionnel de l'éducation et de l'enseignement oeuvrant dans les établissements scolaires et qu'ils voient à définir les termes d'une nouvelle relation contractuelle avec le ministère de l'Éducation et les milieux scolaires.

RECOMMANDATION 14

Que la formation continue au sens large (éducation des adultes, perfectionnement personnel et professionnel, etc.) offerte dans les milieux non scolaires (groupes communautaires, entreprises, etc.), fasse l'objet d'une attention particulière de la part des établissements universitaires.

Études supérieures et recherche

L'avenir de l'éducation et de la profession enseignante dépend d'un investissement constant et substantiel en recherche et dans les études de deuxième et de troisième cycles. La collaboration interuniversitaire pour l'établissement des programmes de recherche et leur réalisation est déjà une réalité incontournable à laquelle souscrivent les chercheurs en éducation ainsi que tous les établissements universitaires. Le nombre de centres, de groupes et d'équipes de recherche interuniversitaires l'illustre largement.

À l'encadrement aux études supérieures, plusieurs établissements ont accrédité des professeurs d'autres universités pour la direction de recherche. Cependant, il reste encore aux établissements à formaliser des ententes sur la reconnaissance qu'obtiendront les professeurs qui traversent ainsi les frontières institutionnelles. Les ententes interuniversitaires existantes permettent aux étudiants qui le désirent de suivre des cours dans d'autres universités. Il reste toutefois à harmoniser les offres de cours et les horaires, deux freins à une utilisation optimale des ressources universitaires en éducation, et à définir des champs complémentaires pour l'offre de programmes et le développement éventuel de nouveaux programmes, y compris les programmes conjoints. L'expérience du doctorat du réseau de l'Université du Québec pourrait ici servir d'exemple.

RECOMMANDATION 15

Que les établissements universitaires se concertent sur les modalités de reconnaissance des prestations de service (direction de recherche, cours, etc.) faites par les professeurs dans d'autres établissements que le leur dans le but d'encourager les échanges de ressources professorales entre universités.

RECOMMANDATION 16

Qu'un comité de responsables de programmes soit constitué par l'ADEREQ pour définir des champs complémentaires de formation aux études supérieures en vue d'assurer que l'offre de programmes et de cours tende de plus en plus vers 1) la complémentarité, en tenant compte de la répartition des compétences professorales, et 2) la concertation interuniversitaire dans le développement éventuel des programmes; que ce comité fasse rapport à la Commission en décembre 1999.

À la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, les démarches consécutives à la restructuration facultaire de 1995 ont enclenché un processus de regroupement des programmes de diplômes de deuxième cycle, de maîtrise et de doctorat. À titre d'exemple, le nouveau diplôme de deuxième cycle en intervention éducative comporte des concentrations issues d'anciens programmes de deuxième cycle distincts. À la maîtrise et au doctorat, les démarches de restructuration sont toujours en cours. Rappelons que l'Université Laval est le seul établissement universitaire au Québec à offrir plus de trois programmes de doctorat distincts en sciences de l'éducation (Ph.D.). D'autre part, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill, où l'on compte une dizaine de maîtrises, des démarches sont également en cours afin de réduire le nombre de programmes de deuxième cycle. Il est notamment question de regrouper certaines M.Ed. et M.A. en un seul programme.

RECOMMANDATION 17

Que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval poursuive ses démarches de restructuration afin de réduire le nombre de programmes de doctorat de recherche (Ph.D.) qu'elle offre actuellement. Que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill poursuive le même type de démarches à l'égard de ses programmes de maîtrise.

Le cas particulier de la région montréalaise

La région montréalaise comporte de nombreuses spécificités, notamment en ce qui concerne la pauvreté et l'intégration scolaire des élèves immigrés. La diversité des contextes d'enseignement, qui vont d'un extrême à l'autre, demeure sa principale caractéristique. Le gouvernement a reconnu la situation difficile des établissements scolaires en ouvrant le chantier de l'école montréalaise. Les universités montréalaises engagées en formation initiale des maîtres répondent à cette situation par la mise en place de plusieurs dispositifs ad hoc dans leurs programmes et par leur investissement dans des activités de recherche reliées aux problématiques montréalaises. Afin de mieux faire ressortir les responsabilités additionnelles qu'entraîne la spécificité montréalaise, il conviendrait que les universités métropolitaines se réunissent autour d'une table de concertation dans le but d'identifier les contraintes et les accommodements

qu'occasionne cette diversité et que, par la suite, elles recherchent ensemble des solutions aux problèmes identifiés au regard du recrutement, du placement des stagiaires et de l'incitation des diplômés à accepter des emplois dans les écoles en difficulté.

RECOMMANDATION 18

Compte tenu de la spécificité de la région montréalaise et de la très grande diversité qui la caractérise, que les quatre universités montréalaises mettent sur pied une table de concertation ayant pour objectif d'identifier les contraintes occasionnées par cette diversité et les accommodements qui s'imposent.

Conclusion

Le présent rapport se veut un portrait fidèle de la situation des sciences de l'éducation dans les universités québécoises. Fruits d'un intense travail collégial de recherche documentaire et de réflexion critique, les résultats qui y sont présentés insistent le plus souvent sur les problèmes qui attendent toujours une solution adéquate, les questions en suspens et les perspectives de développement d'un énorme secteur qui est, on l'a assez dit, en perpétuelle évolution.

Le bref regard rétrospectif présenté au chapitre deux (section 2.1) nous a permis de constater que les années 1960-1970 ont été celles d'un vaste chantier de rattrapage collectif, à l'échelle de toute une société, dans le domaine de l'éducation en général et de la formation des maîtres en particulier. La réforme lancée par le ministère de l'Éducation (MEQ) au début des années 1990, en collaboration avec ses partenaires des milieux scolaire et universitaire, s'inscrit par contre dans un mouvement qui secoue actuellement bon nombre de pays parmi les plus développés sur le plan socio-économique (Canada, États-Unis, France, Grande-Bretagne). Si nous y avons déjà fait allusion dans la section décrivant brièvement cette réforme (2.1.2), une étude venant tout juste de paraître¹²¹ nous rappelle éloquentement que le secteur universitaire de l'éducation au Québec n'est plus en rattrapage, mais qu'il participe au contraire aux tendances mondiales les plus novatrices et à la définition des standards de qualité internationaux (particulièrement au sein du nouvel espace francophone en émergence) dont nous avons déjà fait état à quelques reprises.

Qu'il nous soit permis de répéter ici que le bilan que nous avons dressé est provisoire; il constitue néanmoins le premier bilan de la mise en place, dans tout le réseau universitaire québécois, des programmes universitaires de formation à l'enseignement issus de la réforme du MEQ toujours en cours. Sur le plan statistique à tout le moins, ce bilan des quelque quinze dernières années est pratiquement exhaustif. Quiconque s'intéresse aux effectifs étudiants et professoraux, à la diversité des programmes d'études — aux trois cycles — et de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation proprement dites, de l'orientation scolaire et professionnelle (carrièreologie) et de l'administration scolaire, aura trouvé dans le présent rapport les données pertinentes et, donc, matière à prendre position sur la plupart des grands enjeux qui animent ce large secteur de l'activité universitaire.

Sur les questions qu'elle a jugées les plus importantes ou les plus pressantes, la Commission a clairement exprimé ses positions dans une série de recommandations qui constituent, avec les textes préliminaires qui les accompagnent, le chapitre sept du rapport. En prenant connaissance de ces recommandations, le lecteur ou la lectrice aura bien fait de garder à l'esprit que ce rapport, comme tous les autres rapports de la Commission, s'adresse d'abord et avant tout aux directions des établissements universitaires et au ministère de l'Éducation, ce dernier étant particulièrement concerné par le présent rapport. Les membres de la Commission et des sous-commissions sont, à l'exception de quelques membres bien nommés « externes », tous issus du milieu universitaire. Leur perspective commune est donc indissolublement liée aux diverses positions qu'ils occupent — professeur, professeur administrateur, personnel professionnel ou de soutien administratif, étudiant — dans le réseau universitaire. Cette perspective s'inscrit bien évidemment dans le cadre d'exercice du mandat de la Commission « de procéder à l'examen de la pertinence et de la complémentarité des programmes » de formation universitaire dans le respect de quelques principes fondamentaux : l'autonomie et la responsabilité des établissements, l'émulation entre

¹²¹ Claude Lessard, Yves Lenoir, Daniel Martin, Maurice Tardif et Brigitte Voyer, *La formation des enseignantes et des enseignants : aspects comparatifs et prospectifs*, Étude réalisée pour l'ADEREQ, CREFPE-Interuniversitaire, mars 1999.

établissements, l'accessibilité aux études universitaires, le maintien de la qualité des programmes, l'efficacité du système et l'équité régionale¹²².

Des dix-huit recommandations soumises ici par la Commission, cinq portent très précisément sur les deux aspects fondamentaux du mandat de la Commission : la pertinence et la complémentarité des programmes de formation. Ce sont les recommandations 9, 12, 15, 16 et 17. La recommandation 9 incite les établissements universitaires à procéder à l'examen de l'offre de programmes de formation initiale à l'enseignement dans une perspective d'harmonisation et de rationalisation interuniversitaires, notamment en regard de la masse critique des ressources professorales régulières ainsi que de celle des candidatures à l'admission dans chacun des programmes dispensés. La recommandation 12 appelle les universités à évaluer la pertinence des certificats en éducation dont les effectifs étudiants sont en décroissance notable depuis 1990, tel que l'ont démontré les analyses statistiques présentées dans le rapport. La recommandation 15 demande aux établissements universitaires de se concerter sur les modalités de reconnaissance des prestations de service (direction de recherche, cours, etc.) faites par les professeurs dans d'autres établissements que le leur, et ce, dans le but d'encourager les échanges de ressources professorales entre universités. La recommandation 16 formule le souhait qu'un comité de responsables de programmes soit constitué par l'ADEREQ pour définir des champs complémentaires de formation aux études supérieures en vue d'assurer que l'offre de programmes et de cours tende de plus en plus vers 1) la complémentarité, en tenant compte de la répartition des compétences professorales; et 2) la concertation interuniversitaire dans le développement éventuel des programmes. Enfin, la recommandation 17 invite la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval à poursuivre ses démarches de restructuration afin de réduire le nombre de programmes de doctorat de recherche (Ph.D.) qu'elle offre actuellement; une demande comparable est formulée à l'intention de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill à l'égard de ses programmes de maîtrise.

Les autres recommandations portent davantage sur des problématiques qui sont propres au secteur; certaines s'adressent, directement ou indirectement (par l'entremise des universités), au ministère de l'Éducation — recommandations 1, 2, 4, 7, et 11 — ou, plus spécifiquement, au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) — il s'agit de la recommandation 3. À ces six recommandations s'adressant aux diverses instances ministérielles, il faut ajouter les sept recommandations sectorielles portant sur des problèmes dont les solutions relèvent principalement des facultés, départements et modules universitaires responsables de l'offre de programmes en sciences de l'éducation.

Les grands thèmes sectoriels sur lesquels portent donc la majorité des recommandations contenues dans le présent rapport sont les suivants : les ressources affectées aux programmes (recommandation 1), la professionnalisation du statut d'enseignant (recommandation 2), la maîtrise d'oeuvre des programmes de formation à l'enseignement (recommandation 3), le recrutement des candidats et les préalables à la formation universitaire à l'enseignement (recommandations 4, 5 et 6), la formation à l'enseignement des mathématiques, des sciences et des technologies (recommandations 7 et 8); la formation pratique des candidats à l'enseignement (recommandations 10 et 11), la formation continue (recommandations 13 et 14), et, enfin, la spécificité des écoles montréalaises (recommandation 18).

¹²² Ce mandat est brièvement défini dans la Note au lecteur qui ouvre chacun des rapports de la Commission. Pour un exposé plus détaillé, on consultera le *Document de référence* publié par la Commission en mars 1997 et disponible sur son site Internet (www.cup.qc.ca).

Le fait que tous ces grands thèmes fassent également l'objet de recommandations acheminées au ministre de l'Éducation dans le plus récent *Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)*¹²³ indiquent clairement que les résultats des travaux de la Commission rejoignent largement l'analyse proposée par les représentants des autres grands acteurs du secteur de l'éducation qui siègent au COFPE¹²⁴. En effet, la concordance entre les recommandations de la Commission et celles du comité ministériel est frappante. Non seulement les grands thèmes sectoriels sur lesquels la Commission s'est prononcée font-ils *tous* l'objet de recommandations de la part COFPE, mais la convergence entre les deux séries de recommandations est remarquable : elles vont *toutes*, à quelques nuances près, dans le même sens¹²⁵. Dans le cadre qui nous est imparti, il est impossible d'aller plus avant dans la comparaison entre le rapport de la Commission et l'*Avis* du COFPE. Notons simplement, en terminant, que les recommandations de la Commission obéissent elles aussi aux impératifs définis par le Comité dans le titre donné à son *Avis* : consolidation, ajustement et amélioration — du dispositif universitaire de formation des maîtres et, ultimement, étant donné le rôle prépondérant du personnel enseignant en éducation, de tout le système scolaire du Québec.

Si le présent rapport fait abondamment état des problèmes administratifs et « techniques » auxquels est confronté le secteur universitaire de l'éducation et, par voie de conséquence, le système scolaire québécois — dans la mesure où les répercussions de la réforme des programmes de formation des maîtres s'y font lourdement sentir — il ne faudrait pas oublier que l'acte d'enseigner, aussi professionnel soit-il, ne se résume pas à des questions administratives et techniques. Comme nous le rappelle une récente étude déjà mentionnée plus haut,

enseigner, surtout en milieu difficile procède aussi d'un engagement social ou de ce qu'autrefois on appelait une vocation. L'accent récent mis sur l'importance d'une éducation à la citoyenneté nous rappelle qu'enseigner ne consiste pas qu'à transmettre des connaissances et à développer des compétences; enseigner, c'est participer à la formation du citoyen de demain. ... En somme l'enseignement ne procède pas que d'une technique et il ne [se] fonde pas non plus uniquement sur un jugement professionnel qu'une pratique réflexive permettrait d'affiner; dans le meilleur des cas, il se mue en véritable engagement social¹²⁶.

Le présent rapport renforce aussi l'idée que l'acte d'enseigner est caractérisé par une intervention d'ordre publique et que l'enseignant est un pilier de l'organisation scolaire.

¹²³ Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement. Avis du COFPE 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 place du nouveau dispositif de formation à l'enseignement*, mars 1999. Ce document est disponible, depuis la mi-avril, sur le site Internet du COFPE (www.cofpe.gouv.qc.ca).

¹²⁴ Le COFPE est composé d'une majorité de membres issus du milieu scolaire.

¹²⁵ La concordance entre les deux séries de recommandations peut s'établir comme suit: CUP 1 et COFPE 3.9, 4.8.2; CUP 2 et COFPE 2.9, 3.8, 3.9; CUP 3 et COFPE 2.1.1; CUP 4 et COFPE 2.6.2; CUP 5 et COFPE 2.5.1, 2.6.1, 3.3.1, 3.3.2; CUP 6 et COFPE 3.3.1, 3.3.2; CUP 7-8 et COFPE 2.6.3; CUP 10 et COFPE 2.3.3, 3.7.3; CUP 11 et COFPE 2.3.1, 2.3.2, 4.8.1; CUP 13 et COFPE 3.8.4, 4.8.1.3; CUP 18 et COFPE 3.4.1.

¹²⁶ Claude Lessard, Yves Lenoir, Daniel Martin, Maurice Tardif et Brigitte Voyer, *La formation des enseignantes et des enseignants : aspects comparatifs et prospectifs*, Étude réalisée pour l'ADEREQ, CREFPE-Interuniversitaire, mars 1999, p. 71. La référence à « l'accent récent mis sur l'importance d'une éducation à la citoyenneté » provient du plus récent rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation : *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation*, octobre 1998.

Références

Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADEREQ) et CREPUQ, *Avis de l'ADEREQ et de la CREPUQ sur les « Orientations de la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement »*, juin 1997.

Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADEREQ), *Mémoire présenté au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur le développement du secteur de l'éducation dans les universités*, juin 1990.

Audet, Marc, *Qu'advient-il des diplômés des universités ? La promotion de 1995*, Service des analyses, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaires, Ministère de l'Éducation, Québec, 1998.

Berthelot, Michèle, *Enseigner : qu'en disent les profs ? Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial*, Conseil supérieur de l'éducation, 1991.

Boucher, Louis-Philippe et Monique L'Hostie (sous la direction de), *Le développement professionnel continu en éducation, Nouvelles pratiques*, Presses de l'Université du Québec, 1997.

Boucher, Louis-Philippe, « La pertinence de la recherche en éducation : état de la situation et propositions », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 3, 1994, pp. 563-577.

Bousquet, Jean-Claude, *Projet de régulation des admissions de 1989-1990 à 2008-2009*, Document de travail, Direction des statistiques et des études quantitatives, Ministère de l'Éducation, mai 1998.

Cauchon, Paul, « Niveaux primaire et secondaire : 8 400 enseignants à la retraite », *Le Devoir*, mercredi 20-08-97, p. A1.

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), *Rapport annuel 1997-1998*, 1998.

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), *Rapport annuel 1996-1997*, 1997.

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), *Rapport annuel 1995-1996*, 1996.

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), *Rapport annuel 1994-1995*, 1996.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement. Avis du COFPE 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 oeuvre du nouveau dispositif de formation à l'enseignement*, mars 1999.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), *Rapport d'activité 1995-1997*, 1997.

Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, *Rapport — mai 1979*.

Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation*, janvier 1978.

Commission des universités sur les programmes, *Les programmes d'études littéraires, de langues et littératures modernes et d'études anciennes des universités du Québec*, Rapport n° 8, janvier 1999.

Commission des universités sur les programmes, *Les programmes du secteur de la biologie, de la chimie, de la biochimie, de la microbiologie, des sciences biomédicales et des sciences de l'environnement dans les universités du Québec*, Rapport n° 6, août 1998.

Commission des universités sur les programmes, *Avenues de concertation dans la formation universitaire en : physique, mathématiques, informatique*, Rapport n° 5, août 1998.

Commission des universités sur les programmes, *Les programmes en éducation physique et en sciences de l'activité physique dans les universités du Québec*, Rapport d'étape, juin 1998.

Commission des universités sur les programmes, *Les programmes du secteur du génie dans les universités du Québec*, Rapport n° 3, mars 1998.

Commission des universités sur les programmes, *Les programmes du secteur de la musique dans les universités du Québec*, Rapport n° 1, septembre 1997.

Conseil des universités, *Le développement du secteur de l'éducation, Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, 1988.

Conseil des universités, Comité de l'étude sectorielle en éducation, *Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec, Une analyse de la situation d'ensemble*, 1987.

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, *Avis du CPIQ sur les nouvelles orientations de la formation continue des enseignants*, juin 1997.

Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, octobre 1998.

Conseil supérieur de l'éducation, *La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation. Avis à la ministre de l'Éducation*, Québec, juin 1998.

Conseil supérieur de l'éducation, *L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu, Avis à la ministre de l'Éducation*, Québec, 1997.

Conseil supérieur de l'éducation, *Vers une maîtrise du changement en éducation, Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1995.

Conseil supérieur de l'éducation, *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1991.

Conseil supérieur de l'éducation, *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation.*, Québec, 1988.

CREPUQ, *Quelques données et indicateurs significatifs sur le système universitaire québécois*, janvier 1999.

CREPUQ, *Mémoire de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec à la Commission des États généraux sur l'éducation*, 1995.

CREPUQ, Comité des affaires académiques, *Le rôle des universités dans la formation des enseignants. Énoncé de position*, 1982.

Gouvernement du Québec, « Règlement sur l'autorisation d'enseigner », *Gazette officielle du Québec*, 129e année, n° 35, août 1997, pp. 5625-5635.

Ministère de l'Éducation, *Vers une politique de la formation continue, Document de consultation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1998.

Ministère de l'Éducation, *L'école, tout un programme, Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec, 1997.

Ministère de l'Éducation, *Réaffirmer l'école, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (Rapport Inchauspé), Québec, Gouvernement du Québec, 1997.

Ministère de l'Éducation, *Orientations de la formation continue du personnel enseignant, Choisir plutôt que subir le changement*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996.

Ministère de l'Éducation, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996.

Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement, Les stage*, Québec, Gouvernement du Québec, 1994.

Ministère de l'Éducation, *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendue*, Québec, Gouvernement du Québec, 1994.

Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître, Renouvellement et valorisation de la profession*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992.

Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, *La formation à l'enseignement, Des mécanismes de concertation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992.

Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, *La formation à l'enseignement secondaire général, Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992.

Laforest, Mario et Yves Lenoir, « Analyse d'un modèle de formation continue : une étude de cas », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, n° 3, 1995, pp. 483-498.

Laforest, Mario, « Point de vue sur la formation continue des enseignants », *Dimensions, L'actualité pédagogique à la CECM*, vol. 16, n° 4, avril 1995, pp.11-13.

Laforest, Mario et Yves Lenoir, *La formation des maîtres au Québec : contexte historique et situation actuelle, 2 - État actuel et perspectives de changement (version préliminaire)*, Documents du Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines (LARIDD), n° 7, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1995.

Lenoir, Yves et Mario Laforest, *La formation des maîtres au Québec : contexte historique et situation actuelle. 1-Un aperçu historique du système scolaire (version préliminaire)*, Documents du LARIDD, n° 6, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1995.

Mellouki, M'hammed et Mario Beauchemin, « L'orientation scolaire et professionnelle au Québec: l'émergence d'une profession, 1930-1960 », *Revue d'histoire de l'Amérique française* 48/2, automne 1994, pp. 213-240.

Le Maistre C., J. Hanrahan et J. Rebuffot, *La formation d'enseignants qualifiés en sciences à McGill : une solution originale*, Faculté des sciences de l'éducation, Université McGill, septembre 1998.

Lessard, Claude, Yves Lenoir, Daniel Martin, Maurice Tardif et Brigitte Voyer, *La formation des enseignantes et des enseignants : aspects comparatifs et prospectifs*, Étude réalisée pour l'ADEREQ, CREFPE-Interuniversitaire, mars 1999.

Lessard, Claude, en collaboration avec Marcienne Lévesque, « La réforme de la formation des maîtres au Québec : un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire ». In Maurice Tardif, Claude Lessard et Clermont Gauthier, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.

Savard L. et J. Fortier, « La CEQ veut pondérer et non éliminer l'importance de la scolarité », *Le Devoir*, mardi 26-01-99, p. A7.

Tremblay, Alain, « Se dirige-t-on vers un surplus ou une pénurie d'enseignants ? », *Revue trimestrielle de l'éducation*, Statistique Canada, no 81-003-XPB au catalogue, vol. 4, no1, 1997.

Université du Québec, *Commentaires de l'Université du Québec sur le projet de politique sur la formation continue du Gouvernement du Québec*, Québec, octobre 1998.

Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation, *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et enseignants du milieu scolaire. Rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois*, février 1999, (<http://www.uqtr.quebec.ca/education/documents>).

ANNEXE A

Composition de la Commission des universités sur les programmes (septembre 1998)

Gervais, Michel	Président de la Commission des universités sur les programmes
Bachand, Jacques	Directeur des études de 1 ^{er} cycle, Université du Québec
Brousseau, Diane	Agente de secrétariat, Université Laval
Cournoyer, Alain	Étudiant au doctorat en génie physique, École Polytechnique
de Takacsy, Nick	Vice-principal adjoint à l'enseignement, Université McGill
Deveault, Roger	Adjoint au directeur des études de 1 ^{er} cycle, Université de Sherbrooke
Gendreau, Louis	Directeur des programmes d'enseignement et de recherche Ministère de l'Éducation du Québec
Godbout, Claude	Vice-recteur aux affaires académiques et étudiantes, Université Laval
Habib, Henri	Directeur, Département des sciences politiques, Université Concordia
Harvey, Michel	Ingénieur conseil et Président, ISOCO Construction inc., Chicoutimi
Johnston, Sam	Étudiante au baccalauréat en Histoire et Études russes et slaves, Université McGill
Laforest, Mario	Doyen, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke
Lamoureux, André	Chargé de cours, Département des relations industrielles Faculté d'Éducation permanente, Université de Montréal
Montplaisir, Serge	Professeur, Département de microbiologie et d'immunologie, Université de Montréal
Poissant, Louise	Professeure, Département d'arts visuels, Université du Québec à Montréal
Raymond, Louis	Professeur en systèmes d'information, Département des sciences de la gestion et de l'économie, Université du Québec à Trois-Rivières
Séguin, René	Étudiant au certificat en gestion du commerce de détail et distribution, HÉC

Secrétariat permanent de la CUP

Letocha, Louise D.	Secrétaire générale
Carreau, Isabelle	Chargée de recherche
Drolet, Réjean	Chargé de recherche
Dussault, Edmond-Louis	Chargé de recherche
Lacombe, Alain	Chargé de recherche
Marchand, Nicolas	Chargé de recherche
Ouellet, Pascale	Chargée de recherche

ANNEXE B

Composition de la sous-commission sur l'éducation (EDU)

Laforest, Mario	Président de la sous-commission EDU Doyen de la Faculté d'éducation Université de Sherbrooke
Acheson, Palmer	Directeur, Centre de didactique de l'anglais, langue seconde Université Concordia
Balmer, Blaise	Directeur, Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Trois-Rivières
Bouchard, Yvon	Professeur, Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Rimouski
Boudreau, Guy	Vice-doyen, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke
Bousquet, Anne-Julie	Étudiante au baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement primaire Université de Montréal
Décary, Michel	Étudiant au doctorat en éducation Université McGill
Ferguson, Nicole	Directrice, École des hautes études en éducation Université Bishop's
Fitzpatrick, Keith	Membre externe
Gagnon, Jean-Claude	Doyen, Faculté des sciences de l'éducation Université Laval
Lafontaine, Lizanne	Étudiante au doctorat en éducation Université du Québec à Montréal
Lemay, Pierre	Professeur, Département de l'éducation Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Messier, Léticia	Directrice, Module de l'éducation Université du Québec à Hull
Painchaud, Gisèle	Doyenne, Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Poulin, Jean-Robert	Professeur, Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Chicoutimi
Ranger, Nicole	Membre externe Directrice générale, Conseil scolaire de l'île de Montréal Montréal
Rebuffot, Jacques	Professeur, Département d'éducation en langues secondes Université McGill

Turgeon, Marc	Directeur, Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Montréal
Letocha, Louise D.	Secrétaire générale Commission des universités sur les programmes
Drolet, Réjean	Chargé de recherche Commission des universités sur les programmes
Dussault, Edmond-Louis	Chargé de recherche Commission des universités sur les programmes

ANNEXE C

Liste des programmes recensés pour la sous-commission sur l'éducation

La présente annexe dresse la liste des programmes en éducation et précise les changements qui ont eu lieu dans l'offre de programme depuis l'automne 1996. Certaines options, concentrations ou spécialisations sont mentionnées afin d'avoir un portrait plus détaillé. Pour obtenir l'ensemble des options, concentrations ou domaines d'études pour chacun des programmes de maîtrise et de doctorat, on peut se référer aux tableaux 3.1 et 3.2 du chapitre 3.

Programmes conduisant à un permis ou un brevet d'enseignement

Sciences de l'éducation (pluridisciplinaire)

McGill : Certificat *in Education for First Nations and Inuits*¹

UdeM : Majeure en éducation²

UQAC : Certificat en enseignement en milieu amérindien³

UQAH : Certificat en sciences de l'éducation (général)⁴

UQAT : Certificat en sciences de l'éducation (général)⁵

Éducation au préscolaire et enseignement au primaire

Bishop's : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire

Concordia : *Baccalauréat (specialization) in Early Childhood and Elementary Education*

Laval : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire

McGill : Baccalauréat *in Education (Kindergarten and Elementary Education)*

McGill : Baccalauréat *in Education (Kindergarten and Elementary Education : Jewish Option)*⁶

McGill : Baccalauréat *in Education for Certified Teachers (Elementary Education)*⁷

UdeM : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire

UdeS : Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire

UQAC : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire

UQAH : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire

UQAM : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire (formation initiale)

UQAM : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire (perfectionnement)

UQAR : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire

UQAT : Certificat d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique

UQAT : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire

UQTR : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire

¹ Ce programme de 60 crédits remplace depuis l'automne 1997 le certificat *in Native and Northern Education* (45 crédits).

² Admissions suspendues depuis l'automne 1997.

³ Ce programme de 48 crédits remplace depuis l'automne 1997 le certificat en sciences de l'éducation : concentration amérindien (30 crédits).

⁴ Admissions suspendues depuis l'hiver 1998.

⁵ Admissions suspendues depuis l'automne 1997.

⁶ Nouveau programme depuis l'automne 1998.

⁷ Ce programme n'est offert qu'aux Premières nations et aux Inuit.

Enseignement spécialisé au primaire et au secondaire⁸

Français et anglais langues secondes

Concordia : Baccalauréat (*specialization*) in Teaching English as a Second Language
Laval : Certificat d'aptitude à l'enseignement spécialisé d'une langue seconde
Laval : Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde
McGill : Baccalauréat in Education - Teaching English as a Second Languages
McGill : Baccalauréat in Education - Teaching French as a Second Languages
UdeM : Baccalauréat en enseignement du français langue seconde⁹
UdeS : Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde¹⁰
UQAC : Baccalauréat en enseignement des langues secondes¹¹
UQAH : Baccalauréat en enseignement des langues secondes¹²
UQAM : Certificat en enseignement des langues secondes
UQAM : Baccalauréat en enseignement des langues secondes
UQTR : Baccalauréat en enseignement des langues secondes¹³

Éducation physique

Laval : Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique¹⁴
McGill : Baccalauréat in Education - Physical Education
UdeM : Baccalauréat en éducation physique et santé¹⁵
UdeS : Baccalauréat en éducation physique et à la santé¹⁶
UQAC : Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé¹⁷
UQAM : Baccalauréat d'intervention en act. physique, profil ens. de l'act. physique et de la santé¹⁸
UQTR : Baccalauréat d'enseignement en activité physique

Musique

Laval : Baccalauréat en éducation musicale
McGill : Baccalauréat in Education - Music¹⁹
UQAM : Baccalauréat en musique, concentration enseignement collectif
UQTR : Certificat en éducation musicale
UQTR : Baccalauréat en musique, concentration éducation musicale

Arts plastiques, arts visuels et art dramatique

Concordia : Baccalauréat (*specialization*) in Art Education
Concordia : Diplôme de 2e cycle in Art Education²⁰
Laval : Baccalauréat en enseignement des arts plastiques
UQAC : Certificat de perfectionnement en enseignement des arts²¹
UQAC : Baccalauréat en enseignement des arts²²

⁸ Depuis l'automne 1998, la durée de la plupart des baccalauréats d'enseignement spécialisé est passée de 3 à 4 ans.

⁹ Nouveau programme depuis l'automne 1998.

¹⁰ Nouveau programme depuis de l'automne 1998.

¹¹ Remplace depuis l'automne 1998 le baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde.

¹² Nouveau programme à compter de l'automne 1999.

¹³ Remplace depuis l'automne 1998 le baccalauréat en études anglaises.

¹⁴ Ce programme de 4 ans remplace depuis l'automne 1997 le baccalauréat en éducation physique (3 ans). Il faut noter que la Direction de l'Université Laval a donné son autorisation pour commencer à offrir les cours du nouveau programme au trimestre d'automne 1997. L'autorisation du MEQ a rendu officiel le début du programme au trimestre d'automne 1998.

¹⁵ Remplace depuis l'automne 1998 le baccalauréat en éducation physique.

¹⁶ Remplace depuis l'automne 1998 le baccalauréat en éducation physique.

¹⁷ Remplace depuis de l'automne 1998 le baccalauréat en éducation physique.

¹⁸ Remplace depuis l'automne 1998 le baccalauréat d'enseignement en activité physique.

¹⁹ Un nouveau programme a été proposé au CAPFE.

²⁰ Ce programme sera supprimé dès que la troisième année du nouveau baccalauréat (*specialization*) in Art Education arrivera à terme en 2001.

²¹ Programme actif par cohorte seulement.

UQAH : Baccalauréat en enseignement des arts²³
UQAM : Baccalauréat en arts visuels, concentration enseignement
UQAM : Baccalauréat en art dramatique, concentration enseignement
UQTR : Baccalauréat en enseignement des arts

Danse

UQAM : Baccalauréat en danse, concentration enseignement

Enseignement en adaptation scolaire²⁴

McGill : Certificat *in Inclusive Education*²⁵
UdeM : Mineure en orthopédagogie²⁶
UdeM : Baccalauréat en orthopédagogie²⁷
UdeS : Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale
UQAC : Certificat d'enseignement en adaptation scolaire²⁸
UQAC : Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
UQAH : Baccalauréat en orthopédagogie
UQAM : Bacc. en ens. en adaptation scolaire et sociale, profil formation initiale ou perfectionnement
UQAR : Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire
UQAT : Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire²⁹
UQTR : Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire

Enseignement au secondaire

Bishop's : Baccalauréat *in Education (I-STEP : Integrated Secondary Teacher Education)*
Laval : Baccalauréat en enseignement au secondaire
McGill : Baccalauréat *in Education General Secondary Two-Subjects Option*³⁰
UdeM : Baccalauréat en enseignement au secondaire
UdeS : Baccalauréat en enseignement au secondaire
UQAC : Baccalauréat en enseignement secondaire
UQAH : Baccalauréat en enseignement secondaire
UQAM : Baccalauréat en enseignement secondaire
UQAR : Baccalauréat en enseignement secondaire
UQAT : Baccalauréat en enseignement secondaire
UQTR : Baccalauréat en enseignement secondaire

Enseignement professionnel au secondaire et au collégial

Laval : Certificat de pédagogie pour l'enseignement professionnel
Laval : Baccalauréat en enseignement professionnel
McGill : Certificat (*Diploma*) *in College Teaching*³¹

²² Remplace depuis l'automne 1998 le baccalauréat d'enseignement en arts.

²³ Nouveau programme depuis l'automne 1998.

²⁴ Depuis l'automne 1997, la durée des baccalauréats est passée de 3 à 4 ans.

²⁵ Remplace depuis l'automne 1998 le certificat *in Special Education*.

²⁶ Admissions suspendues depuis l'automne 1998.

²⁷ Remplace depuis l'automne 1997 la mineure en orthopédagogie et la majeure en éducation.

²⁸ Programme ouvert seulement aux détenteurs d'un permis d'enseignement.

²⁹ Programme offert en extension par l'UQAR à l'UQAT depuis l'automne 1998.

³⁰ Il est également possible d'obtenir un baccalauréat en sciences (Major in Two-Subjects for Teachers) et un Baccalauréat en éducation (General Secondary Two-Subjects Option) après avoir complété 135 crédits d'études.

McGill : Baccalauréat *in Education - Vocational Education Secondary One Subject*
UdeS : Certificat d'études en formation pédagogique
UdeS : Baccalauréat en enseignement professionnel
UQAC : Certificat en sciences de l'éducation (professionnel)
UQAC : Baccalauréat d'enseignement technologique et professionnel
UQAH : Certificat en sciences de l'éducation (professionnel)³²
UQAM : Certificat d'enseignement en formation professionnelle
UQAM : Baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle
UQAR : Certificat en enseignement professionnel et technique
UQAT : Certificat en sciences de l'éducation (professionnel)
UQTR : Certificat en enseignement professionnel

Éducation des adultes

Concordia : Diplôme de 2e cycle *in Adult Education*
UdeM : Certificat en andragogie³³
UdeS : Certificat d'études en formation des adultes³⁴
UQAM : Certificat pour formateurs d'adultes en milieu scolaire
UQAR : Certificat en andragogie

³¹ Ce programme est en cours de révision et n'accepte plus de nouvelles admissions.

³² Admissions suspendues depuis l'hiver 1998.

³³ Admissions suspendues depuis l'automne 1997. Le permis d'enseignement ne pouvait être décerné que si l'étudiant pouvait justifier de l'équivalent d'une majeure dans un champ d'enseignement scolaire. Ce programme comportait donc deux voies : l'une menant au permis d'enseignement et l'autre ne conduisant pas au permis d'enseignement.

³⁴ Programme actif par cohorte seulement.

Programmes ne conduisant pas à un permis ou un brevet d'enseignement

Sciences de l'éducation (pluridisciplinaire)

Premier cycle

Concordia : Mineure *in Education*
Laval : Mineure ou certificat en sciences de l'éducation
McGill : Certificat *in Middle School Education in Aboriginal Communities*
McGill : Certificat *in First Nations and Inuit Student Personnel Services*
McGill : Certificat *in Aboriginal Education for Certified Teachers*
McGill : Certificat *in Aboriginal Literacy Education*
UQAC : Certificat en sciences de l'éducation (général)
UQAM : Certificat en alphabétisation
UQAM : Certificat en éducation interculturelle
UQAR : Certificat en éducation contemporaine
UQAT : Certificat de développement de la pratique éducative³⁵

Études supérieures

Bishop's : Diplôme de 2e cycle *in Advanced Studies in Education (DAS)*
Bishop's : Diplôme de 2e cycle, *Principal's Professional Certificate programme (QASA)*
Bishop's : Maîtrise *in Education* (M.Ed. ou M.A.)
Concordia : Maîtrise *in Educational Studies* (M.A.)
Laval : Diplôme de 2e cycle en intervention éducative, options : psychopédagogie, animation de groupes restreints, supervision pédagogiques, gestion et développement pédagogiques³⁶
Laval : Maîtrise en psychopédagogie (M.A.)
Laval : Maîtrise en pédagogie universitaire des sciences de la santé (M.A.)
Laval : Doctorat en psychopédagogie
McGill : Maîtrise *in Culture and Values in Education* (M.A.)
McGill : Maîtrise *in Educational Psychology* (M.Ed. ou M.A.)
McGill : Doctorat *in Educational Psychology*
McGill : Doctorat *in Education*³⁷
UdeM : DESS, options : générale, psychopédagogie.
UdeM : Maîtrise en éduc., options : générale, psychopédagogie, ingénierie de la formation³⁸ (M.Ed.)
UdeM : Maîtrise en sc. de l'éduc., options : psychopéd., éduc. comparée, fondements de l'éduc. (M.A.)
UdeM : Doctorat en sc. de l'éduc., options : psychopédagogie, éduc. comparée, fondements de l'éduc.
UdeS : Maîtrise en sciences de l'éducation (M.A.)
UdeS : Doctorat en éducation
UQAC : Maîtrise en éducation (M.Ed. ou M.A.)
UQAH : Maîtrise en éducation (M.Ed. ou M.A.)
UQAM : DESS en intervention pédagogique³⁹
UQAM : Maîtrise en éducation (M.Ed. ou M.A.)
UQAM et UQAC, UQAH, UQAR, UQTR, UQAT : Doctorat en éducation⁴⁰

³⁵ Admissions suspendues depuis l'automne 1997.

³⁶ En plus de ces quatre options, ce programme permet de se spécialiser en adaptation scolaire. Ce programme remplace depuis l'automne 1997 les trois programmes suivants : diplôme de 2e cycle en animation de groupes restreints; diplôme de 2e cycle en psychopédagogie; diplôme de 2e cycle en psychopédagogie (adaptation scolaire).
³⁷ Ce programme est en instance d'approbation. Il remplacera les doctorats ad hoc en éducation que l'université offre depuis plusieurs années.

³⁸ Nouvelle option depuis l'automne 1997.

³⁹ Nouveau programme depuis l'automne 1998.

⁴⁰ Programme offert par l'UQAM en association avec l'UQAC, l'UQAH, l'UQAR, l'UQTR et l'UQAT.

UQAR et UQAT : Maîtrise en éducation (M.Ed. ou M.A.)⁴¹
UQTR : Maîtrise en éducation (M.Ed. ou M.A.)
TELUQ : DESS en formation à distance

Didactique (art d'enseigner)

Premier cycle

UdeM : Certificat en didactique des mathématiques au primaire⁴²
UdeM : Certificat en enseignement du français langue maternelle⁴³

Études supérieures

Bishop's : Maîtrise *in Education, option Curriculum studies* (M.Ed. ou M.A.)
Laval : Diplôme de 2e cycle en didactique au primaire⁴⁴
Laval : Maîtrise en didactique (M.A.)
Laval : Maîtrise en mesure et évaluation (M.A.)
Laval : Doctorat en didactique
Laval : Doctorat en mesure et évaluation
McGill : Maîtrise *in Curriculum Studies* (M.Ed.)
McGill : Maîtrise *in Literacy Studies* (M.Ed.)
UdeM : DESS, options : didactique, méthodologie de la mesure et de l'évaluation en éducation
UdeM : Maîtrise en éducation, options : didactique, méthod. de la mesure et de l'évaluation (M.Ed.)
UdeM : Maîtrise en sc. de l'éducation, options : didactique, mesure et évaluation (M.A.)
UdeM : Doctorat en sc. de l'éducation, options : didactique, mesure et évaluation
UdeS : Diplôme de 2e cycle en enseignement
UdeS : Maîtrise en enseignement (M.Ed.)
UQAC : DESS en didactique du français, langue maternelle
UQAM : Maîtrise en éducation, spécialisation didactique-curriculum (M.A.)

Technologie éducationnelle

Premier cycle

Laval : Mineure ou certificat en technologie éducative
McGill : Certificat *in Educational Technology*
UdeS : Certificat d'applications éducatives de l'ordinateur⁴⁵
UQTR : Certificat en application pédagogique de l'ordinateur
TELUQ : Certificat en intégration des technologies informatiques en éducation

Études supérieures

Concordia : Diplôme de 2e cycle *in Instructional Technology*
Concordia : Maîtrise *in Educational Technology* (M.A.)
Concordia : Doctorat *in Educational Technology*
Laval : Maîtrise en technologie éducative (M.A.)
Laval : Doctorat en technologie éducative (M.A.)
UdeM : Maîtrise en éducation ou en sc. de l'éduc., option technologie éducationnelle (M.Ed. ou M.A.)
UdeM : Doctorat en sc. de l'éducation, option technologie éducationnelle

⁴¹ Programme offert en extension par l'UQAR à l'UQAT.

⁴² Admissions suspendues depuis l'automne 1997.

⁴³ Admissions suspendues depuis l'automne 1997.

⁴⁴ Admissions suspendues.

⁴⁵ Ce programme a été remplacé par le microprogramme de 2e cycle d'intégration des TIC à la pratique pédagogique.

Éducation au préscolaire et enseignement au primaire

Premier cycle

Concordia : Majeure *in Child Studies*
Laval : Certificat en éducation de la prime enfance
UQAH : Certificat en enseignement du français au primaire
UQAM : Certificat en éducation en milieu de garde

Études supérieures

Concordia : Maîtrise *in Child Studies* (M.A.)

Enseignement spécialisé au primaire et au secondaire

Premier cycle

Bishop's : Certificat *in Teaching English as a Second Language (CESL)*
Concordia : Certificat *in Teaching English as a Second Language*
Concordia : Majeure en études françaises, option langue et didactique
Concordia : Majeure *in Art Education*
Laval : Certificat en éducation morale
McGill : Certificat *in Second Language Education (English or French)*
McGill : Certificat *in the Teaching of the Arts*⁴⁶
McGill : Certificat *in Moral and Religious Education*⁴⁷
UdeS : Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'anglais langue seconde
UQAM : Certificat en éducation morale
UQAM : Certificat en enseignement des mathématiques et des sciences au primaire⁴⁸
UQAR : Certificat en éducation morale
UQAR : Certificat en enseignement d'une langue seconde
UQAT : Certificat en enseignement d'une langue seconde

Études supérieures

Concordia : Maîtrise *in Art Education* (M.A.)
Concordia : Maîtrise *in Applied Linguistics* (M.A.)
Concordia : Maîtrise *in the Teaching of Mathematics* (M.T.M.)
Concordia : Doctorat *in Art Education*
McGill : Maîtrise *in Second Language Education (English or French)* (M.Ed.)
McGill : Maîtrise *in Second Language Education* (M.A.)
UdeS : Diplôme de 2e cycle en éducation artistique⁴⁹
UQAM : DESS en enseignement du français⁵⁰
UQAM : Maîtrise en arts plastiques, concentration éducation
UQAM : Maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues (M.A.)
UQAM : Maîtrise en mathématiques, concentration didactique des mathématiques (M.Sc.)

⁴⁶ Ce programme est en cours de révision et n'accepte plus de nouvelles admissions.

⁴⁷ Ce programme est en cours de révision et n'accepte plus de nouvelles admissions.

⁴⁸ Programme actif par cohorte seulement.

⁴⁹ Remplace depuis l'automne 1998 le certificat en didactique des moyens d'expression.

⁵⁰ Nouveau programme depuis l'automne 1998.

Enseignement en adaptation scolaire

Premier cycle

McGill : Certificat (*Diploma*) in the Psychology and Education of the Gifted⁵¹

UQAM : Certificat en intervention éducative en milieu familiale et communautaire

Études supérieures

Laval : Diplôme de 2e cycle en intervention éducative, option adaptation scolaire

Laval : Maîtrise en psychopédagogie (adaptation scolaire) (M.A.)

McGill : Doctorat in Educational Psychology, option Major in Special Populations of Learners

UdeM : DESS, option orthopédagogie

UdeM : Maîtrise en éducation, option orthopédagogie (M.Ed.)

UdeS : Diplôme de 2e cycle en adaptation scolaire et sociale

UdeS : Maîtrise en adaptation scolaire et sociale (M.Ed.)

UQAM : Maîtrise en éducation : spécialisation éducation spécialisée (M.A.)

Enseignement au secondaire

Premier cycle

Laval : Certificat de perfectionnement en enseignement

McGill : Certificat (*Diploma*) in Human Relations and Family Life Education

UQAC : Certificat de perfectionnement en enseignement secondaire

UQAT : Certificat de perfectionnement en enseignement secondaire

UQTR : Certificat de perfectionnement en enseignement secondaire

Enseignement collégial

Premier cycle

Laval : Certificat en enseignement collégial (CEC)⁵²

UdeS : Certificat de perfectionnement en enseignement au collégial

Éducation des adultes

Premier cycle

Concordia : Certificat ou mineure in Adult Education

Laval : Certificat en andragogie

McGill : Certificat in Business and Industrial Trainer Development

UdeM : Certificat en andragogie⁵³

UQAC : Certificat en andragogie⁵⁴

UQAM : Certificat pour formateurs en milieu de travail

UQAT : Certificat en andragogie⁵⁵

⁵¹ Ce programme est en cours de révision et n'accepte plus de nouvelles admissions.

⁵² Le programme a subi une transformation majeure et remplace à compter de l'automne 1998 l'ancien CEC.

⁵³ Admissions suspendues depuis l'automne 1997. Le permis d'enseignement ne pouvait être décerné que si l'étudiant pouvait justifier de l'équivalent d'une majeure dans un champ d'enseignement scolaire. Ce programme comportait donc deux voies : l'une menant au permis d'enseignement et l'autre ne conduisant pas au permis d'enseignement.

⁵⁴ Programme actif par cohorte seulement.

⁵⁵ Programme offert en extension par l'UQAC à l'UQAT

Études supérieures

McGill : Doctorat *in Educational Psychology*, option *Minor in Adult Education*
UdeM : Maîtrise en éducation ou en sc. de l'éduc., option andragogie (M.Ed. ou M.A.)
UdeM : Doctorat en sc. de l'éducation, option andragogie
UdeS : Diplôme de 2e cycle de formation des adultes
UQAH : DESS en andragogie

Orientation et information scolaire et professionnelle

Premier cycle

Laval : Certificat en information professionnelle
Laval : Baccalauréat en sciences de l'orientation
UdeS : Baccalauréat en information et orientation professionnelles
UQAM : Baccalauréat en développement de carrière⁵⁶

Études supérieures

Laval : Maîtrise en sciences de l'orientation (M.A.)
Laval : Doctorat en sciences de l'orientation
McGill : Maîtrise *in Counselling Psychology* (M.Ed. ou M.A.)
McGill : Doctorat *in Counselling Psychology*
UdeS : Maîtrise en orientation (M.Ed.)
UQAM : Maîtrise en éducation, profil carriéologie (M.Ed.)

Administration scolaire

Premier cycle

McGill : Certificat (*Diploma*) *in Administration and Policy Studies in Education*⁵⁷

Études supérieures

Bishop's : Maîtrise *in Education : option Educational leadership* (M.Ed. ou M.A.)
Laval : Maîtrise en administration et politique scolaires (M.A.)
Laval : Doctorat en administration et politique scolaires
McGill : Maîtrise *in Administration and Policy Studies in Education* (M.Ed. ou M.A.)
UdeM : DESS, option administration de l'éducation
UdeM : Maîtrise en éducation ou en sc. de l'éduc., option admin. de l'éducation (M.Ed. ou M.A.)
UdeM : Doctorat en sc. de l'éducation, option administration de l'éducation
UdeS : Diplôme de 2e cycle en gestion de la formation
UdeS : Diplôme de 2e cycle en administration scolaire
UdeS : Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation (M.Ed.)
UQAC : Maîtrise en éducation, concentration administration scolaire (M.Ed.)
UQAH : Maîtrise en éducation, concentration administration scolaire (M.Ed. ou M.A.)
UQAR et UQAT : Maîtrise en éducation, concentration administration scolaire (M.Ed. ou M.A.)⁵⁸
UQTR : Diplôme de 2e cycle en administration scolaire
UQTR : Maîtrise en éducation, concentration administration scolaire (M.Ed. ou M.A.)

⁵⁶ Remplace depuis l'automne 1998 le baccalauréat en information scolaire et professionnelle.

⁵⁷ Ce programme est en cours de révision et n'accepte plus de nouvelles admissions.

⁵⁸ La M.Ed. est offerte en extension par l'UQAR à l'UQAT.

Microprogrammes ou programmes courts

Premier cycle

- Laval : Formation des formateurs et formatrices (9 crédits)
- UQAC : Perfectionnement des enseignants en techn. de l'inf. et de la communication (15 crédits)
- UQAC : Perfectionnement des enseignants en intégration scolaire (15 crédits)
- UQAH : Perfectionnement en didactique du français (9 crédits)
- UQAH : Technologies de l'information en milieu scolaire (7 crédits)
- UQAH : Technologies de la communication en milieu scolaire (7 crédits)
- UQAM : Utilisation pédagog. des nouvelles techn. et du multimédia dans la salle de classe (15 crédits)
- UQAR : Éducation (cheminement en éduc. préscolaire ou cheminement en ens. primaire) (15 crédits)
- UQAR : Utilisation des technologies de l'information et de la communication en éducation (15 crédits)
- UQAT : Technologies de l'information et des communications (12 crédits)
- UQAT : Éducation cognitive (12 crédits)
- UQTR : Application pédagogique de l'ordinateur (9 crédits)
- UQTR : Rééducation de l'handicapé auditif (12 crédits)
- TELUQ : Initiation en formation en distance (12 crédits)
- TELUQ : Enseignement de l'anglais langue seconde (9 crédits)

Deuxième cycle⁵⁹

- UdeS : Enseignement au préscolaire (15 crédits)
- UdeS : Entraide professionnelle dans l'enseignement (9 crédits)
- UdeS : Développement de carrière dans les organisations (15 crédits)
- UdeS : Administration scolaire (15 crédits)
- UdeS : Intégration des TIC à la pratique pédagogique (15 crédits)
- UQAC : Administration scolaire (15 crédits)
- UQAC : Intervention éducative (15 crédits)
- UQAM : Activités motrices et éducation préscolaire-primaire (12 crédits)
- UQAM : Didactique de l'activité physique et de la santé (9 crédits)
- UQAM : Éducation relative à l'environnement (9 crédits)
- UQAM : Pédagogie de l'enseignement supérieur (12 crédits)
- UQTR : Formateurs de maîtres associés (6 crédits)

⁵⁹ Quelques programmes courts de deuxième cycle sont à l'état de projet à l'Université Laval.

ANNEXE D

Tableaux sur l'évolution des inscriptions totales, des nouvelles inscriptions et des diplômes décernés¹

PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT

Tableau D.1

Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE															Variation
	Bish. ²	Conc.	Laval	McGill	McGill ³	UdeM ⁴	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	Total	annuelle
1985			979	277	95	220	454	394	156	1 177	299	126	319	4 496	n.a.
1986		103	1 031	291	76	250	453	356	174	1 209	282	147	350	4 722	5,0
1987		80	1 091	316	66	358	517	465	209	1 138	243	165	402	5 050	6,9
1988		78	975	269	54	332	520	446	233	1 001	239	203	441	4 791	-5,1
1989		80	927	276	54	463	543	412	339	989	278	201	486	5 048	5,4
1990		91	921	365	40	500	551	427	405	1 049	324	195	568	5 436	7,7
1991		101	985	431	63	488	559	389	577	1 146	392	205	632	5 968	9,8
1992		103	973	386	46	518	555	419	693	1 288	508	252	625	6 366	6,7
1993		105	978	354	46	572	499	413	642	1 263	500	275	570	6 217	-2,3
1994		112	899	355	57	631	461	389	594	1 385	511	307	504	6 205	-0,2
1995		123	861	415	59	450	304	384	519	1 274	428	219	467	5 503	-11,3
1996		129	859	422	41	418	152	343	481	1 172	352	203	432	5 004	-9,1
1997	20	131	864	419	27	590	447	315	406	1 086	247	149	421	5 122	2,4
% t. partiel 97	0,0	22,1	5,3	3,6	55,6	2,0	3,6	10,5	13,5	37,5	2,8	7,4	7,4	13,2	

NOUVELLES INSCRIPTIONS															Variation
	Bish.	Conc.	Laval	McGill	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	Total	annuelle
1991		28	416	164	15	135	243	134	301	460	188	88	266	2 438	n.a.
1992		25	354	119	11	140	209	154	291	492	225	120	195	2 335	-4,2
1993		32	348	120	27	163	151	150	140	449	165	100	156	2 001	-14,3
1994		24	312	154	21	207	139	135	207	534	196	107	148	2 184	9,1
1995		31	297	184	23	200	158	118	171	400	71	62	146	1 861	-14,8
1996		23	308	150	11	210	160	103	147	336	99	44	149	1 740	-6,5
1997	26	24	283	155	14	205	177	130	129	382	87	54	151	1 817	4,4

DIPLOMES DÉCERNÉS															Variation
	Bish.	Conc.	Laval	McGill	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	Total	annuelle
1989		19	343	107	20		146	106	37	318	69	49	97	1 311	n.a.
1990		16	324	72	17	124	139	98	61	256	66	46	99	1 318	0,5
1991		24	285	80	13	147	142	113	63	247	78	56	139	1 387	5,2
1992		27	315	124	31	134	128	90	100	271	67	55	142	1 484	7,0
1993		29	254	147	31	147	149	109	127	311	122	59	158	1 643	10,7
1994		23	315	139	14	166	132	88	194	307	158	64	147	1 747	6,3
1995		26	269	111	26	208	133	104	181	346	130	100	140	1 774	1,5
1996		29	277	123	25	194	144	103	149	365	159	72	137	1 777	0,2
1997		22	258	129	23	215	130	110	163	327	178	90	117	1 762	-0,8

Source : RECU (MEQ).

¹ Les données sur les inscriptions totales portent sur la session d'automne, alors que celles sur les nouvelles inscriptions et les diplômes décernés couvrent l'année civile.

² Le programme existe depuis 1997.

³ Baccalauréat in Education for Certified Teachers (Elementary Education).

⁴ Les données de l'UdeM de 1985 à 1995 sont des estimations à partir des effectifs étudiants de la majeure en éducation et de la mineure en éducation préscolaire et enseignement au primaire.

Tableau D.2
Baccalauréat en enseignement au secondaire¹

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE												Total	Variation annuelle
	Bish.	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR		
1985												0	n.a.
1986												0	n.a.
1987												0	n.a.
1988												0	n.a.
1989												0	n.a.
1990												0	n.a.
1991												0	n.a.
1992												0	n.a.
1993												0	n.a.
1994		103			83	85		213	93	38	122	737	n.a.
1995		243	158	214	179	180	43	473	172	66	224	1 952	164,9
1996		415	281	489	308	248	90	733	254	84	366	3 268	67,4
1997	17	563	314	627	407	328	132	962	325	98	468	4 241	29,8
% t. partiel 97	5,9	2,0	3,8	6,2	1,2	2,4	0,0	6,9	0,9	4,1	3,8	3,9	

NOUVELLES INSCRIPTIONS												Total	Variation annuelle
	Bish.	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR		
1991												0	n.a.
1992												0	n.a.
1993												0	n.a.
1994		103			83	85		213	93	38	122	737	n.a.
1995		157	158		116	105	43	309	100	36	122	1 146	55,5
1996		216	151	213	151	90	52	329	101	34	161	1 498	30,7
1997	25	217	118	208	139	109	52	311	96	24	128	1 427	-4,7

DIPLOMES DÉCERNÉS												Total	Variation annuelle
	Bish.	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR		
1989												0	n.a.
1990												0	n.a.
1991												0	n.a.
1992												0	n.a.
1993												0	n.a.
1994												0	n.a.
1995												0	n.a.
1996												0	n.a.
1997												0	n.a.

Source : RECU (MEQ).

¹ Les données portent exclusivement sur le nouveau baccalauréat (4 ans) offert depuis l'automne 1994 dans la plupart des établissements.

Tableau D.3
Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (orthopédagogie)

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE									Variation
	UdeM ¹	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQTR	Total	annuelle
1985	188	358	82	149	707	162	89	1 735	n.a.
1986	94	354	87	133	965	164	85	1 882	8,5
1987	281	350	80	116	1 115	148	78	2 168	15,2
1988	301	371	89	141	1 311	127	87	2 427	11,9
1989	207	361	87	178	1 348	137	100	2 418	-0,4
1990	188	355	87	187	1 545	127	123	2 612	8,0
1991	194	358	127	194	1 446	170	157	2 646	1,3
1992	186	379	150	190	1 447	188	187	2 727	3,1
1993	146	394	200	184	1 289	242	257	2 712	-0,6
1994	107	386	189	174	1 169	248	329	2 602	-4,1
1995	75	396	173	146	1 185	250	301	2 526	-2,9
1996	83	383	137	140	1 171	198	230	2 342	-7,3
1997	176	352	100	124	1 077	148	203	2 180	-6,9
% t. partiel 97	1,1	1,1	12,0	12,9	34,6	4,7	11,3	20,0	

NOUVELLES INSCRIPTIONS									Variation
	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQTR	Total	annuelle
1991	56	141	70	65	452	102	77	963	n.a.
1992	52	146	84	83	479	110	89	1 043	8,3
1993	40	151	108	51	432	111	141	1 034	-0,9
1994	35	141	50	60	405	84	161	936	-9,5
1995	32	157	51	47	426	76	80	869	-7,2
1996	74	128	43	53	358	54	50	760	-12,5
1997	96	99	19	36	326	33	69	678	-10,8

DIPLÔMES DÉCERNÉS									Variation
	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQTR	Total	annuelle
1989	69	102	24	25	233	35	23	511	n.a.
1990	58	104	25	31	242	31	25	516	1,0
1991	61	118	18	33	297	35	17	579	12,2
1992	53	88	29	45	338	41	38	632	9,2
1993	52	114	34	45	402	26	39	712	12,7
1994	42	115	35	48	371	43	53	707	-0,7
1995	32	97	41	60	289	51	67	637	-9,9
1996	29	111	73	48	262	91	93	707	11,0
1997	34	127	45	47	329	79	86	747	5,7

Source : RECU (MEQ).

¹ Les données de l'UdeM de 1985 à 1996 sont des estimations à partir des effectifs étudiants de la majeure en éducation et de la mineure en orthopédagogie.

Tableau D.4
Baccalauréat en enseignement des langues secondes¹

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE								Variation
	Conc.	Laval	McGill	UQAC	UQAM	UQTR	Total	annuelle
1985			82	63	122	38	305	n.a.
1986	159	36	102	66	146	42	551	80,7
1987	189	95	120	78	170	36	688	24,9
1988	198	138	103	79	193	52	763	10,9
1989	220	176	93	83	255	50	877	14,9
1990	230	236	88	81	264	68	967	10,3
1991	207	286	110	92	370	81	1 146	18,5
1992	187	368	134	103	356	109	1 257	9,7
1993	184	434	132	134	339	158	1 381	9,9
1994	205	347	152	149	349	183	1 385	0,3
1995	200	309	171	107	317	169	1 273	-8,1
1996	221	315	170	106	312	185	1 309	2,8
1997	222	296	150	103	332	170	1 273	-2,8
% t. partiel 97	28,8	11,8	10,7	20,4	24,7	22,4	20,1	

NOUVELLES INSCRIPTIONS								Variation
	Conc.	Laval	McGill	UQAC	UQAM	UQTR	Total	annuelle
1991	77	137	80	44	208	42	588	n.a.
1992	60	198	60	63	134	57	572	-2,7
1993	81	212	51	71	117	82	614	7,3
1994	83	97	80	74	167	89	590	-3,9
1995	81	115	64	33	100	62	455	-22,9
1996	107	147	74	60	124	70	582	27,9
1997	91	123	55	50	120	61	500	-14,1

DIPLÔMES DÉCERNÉS								Variation
	Conc.	Laval	McGill	UQAC	UQAM	UQTR	Total	annuelle
1989	56	30	35	16	39	5	181	n.a.
1990	62	29	29	17	61	6	204	12,7
1991	76	46	46	11	60	16	255	25,0
1992	67	62	20	21	66	10	246	-3,5
1993	68	77	42	16	76	21	300	22,0
1994	52	107	50	17	110	30	366	22,0
1995	67	106	44	23	81	36	357	-2,5
1996	68	118	59	30	89	31	395	10,6
1997	67	92	64	26	77	57	383	-3,0

Source : RECU (MEQ).

¹ Les données de RECU ne font pas la distinction entre l'enseignement du français et de l'anglais langue seconde.

Tableau D.5
Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE									Variation
	Laval	McGill	UdeM ¹	UdeS ¹	UQAC	UQAM ¹	UQTR	Total ²	annuelle
1985	59	252	496	413		512	207	1 939	n.a.
1986	199	255	508	399		570	206	2 137	10,2
1987	279	259	465	402		560	233	2 198	2,9
1988	302	263	478	395		499	249	2 186	-0,5
1989	331	259	400	407		494	257	2 148	-1,7
1990	344	237	383	435	27	413	242	2 081	-3,1
1991	357	250	401	426	81	458	241	2 214	6,4
1992	406	234	425	457	108	578	283	2 491	12,5
1993	419	245	401	464	115	577	274	2 495	0,2
1994	318	248	382	377	103	535	253	2 216	-11,2
1995	228	243	317	384	103	534	213	2 022	-8,8
1996	240	222	323	313	93	536	188	1 915	-5,3
1997	242	189	343	314	108	593	165	1 954	2,0
% t. partiel 97	17,8	14,8	12,5	7,3	15,7	23,9	4,8	15,6	
NOUVELLES INSCRIPTIONS									Variation
	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAM	UQTR	Total	annuelle
1991	154	889	167	198		224	99	1 731	n.a.
1992	209	111	169	178	54	305	141	1 167	-32,6
1993	185	95	133	186	42	204	104	949	-18,7
1994	80	73	102	128	41	151	79	654	-31,1
1995	68	70	82	166	38	183	73	680	4,0
1996	109	76	136	120	30	176	68	715	5,1
1997	107	67	151	116	50	155	66	712	-0,4
DIPLOMES DECERNES									Variation
	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAM	UQTR	Total	annuelle
1989	59	71	113	105		83	49	480	n.a.
1990	65	82	67	109	2	96	50	471	-1,9
1991	76	63	90	109	3	107	81	529	12,3
1992	93	93	80	101	10	78	62	517	-2,3
1993	89	66	77	101	16	75	59	483	-6,6
1994	84	60	79	140	25	50	53	491	1,7
1995	116	66	131	99	19	92	70	593	20,8
1996	76	73	104	111	20	100	59	543	-8,4
1997	62	76	74	73	20	105	64	474	-12,7

Source : RECU (MEQ).

¹ Les données de RECU concernant l'UdeM, l'UdeS et l'UQAM ne permettent pas de distinguer les étudiants inscrits dans la voie scolaire de ceux inscrits dans la voie extra-scolaire. Selon le rapport d'étape de la sous-commission en éducation physique, environ 60% des étudiants inscrits dans de tels programmes optent pour la voie scolaire.

² Le total intègre un certain nombre d'étudiants qui ne se destinent pas à l'enseignement compte tenu que les données de l'UdeM, de l'UdeS et de l'UQAM cumulent les effectifs des voies scolaire et extra-scolaire.

Tableau D.6
Baccalauréat en enseignement des arts

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE														
	Arts plastiques et art dramatique						Danse	Musique				Variation		
	Conc. ¹	Laval ²	UQAC ³	UQAM ⁴	UQAM ⁵	UQTR ⁶		UQAM ⁷	Laval ⁸	McGill ⁹	UQAM ¹⁰	UQTR ¹¹	Total	annuelle
1985		65	33			63		133	42			59	395	n.a.
1986	53	84	32			62		153	45			55	484	22,5
1987	48	81	29			60		127	47			54	446	-7,9
1988	39	80	27			56		123	39			62	426	-4,5
1989	39	78	28			60		111	36			80	432	1,4
1990	48	81	33			66		98	48	157		66	597	38,2
1991	62	95	39	158	51	62	30	84	64	167		54	866	45,1
1992	51	135	48	185	76	52	46	90	71	163		52	969	11,9
1993	52	175	55	254	76	70	44	106	64	168		30	1 094	12,9
1994	54	147	57	257	98	77	30	94	63	188		29	1 094	0,0
1995	49	103	57	284	92	78	37	75	54	191		27	1 047	-4,3
1996	59	127	52	254	111	78	20	84	52	213		40	1 090	4,1
1997	69	100	47	234	114	64	18	87	48	223		38	1 042	-4,4
% t. partiel 97	31,9	14,0	19,1	30,3	29,8	21,9	38,9	17,2	8,3	31,8		21,1	14,4	
NOUVELLES INSCRIPTIONS														
	Arts plastiques et art dramatique						Danse	Musique				Variation		
	Conc.	Laval	UQAC	UQAM	UQAM	UQTR		UQAM	Laval	McGill	UQAM	UQTR	Total	annuelle
1991	15	46	22	29	24	27	1	47	24	52		23	283	n.a.
1992	12	74	26	85	41	21	29	48	17	61		18	411	45,2
1993	9	91	25	142	32	40	19	53	18	56		19	464	12,9
1994	11	47	24	76	47	32	6	34	15	63		13	336	-27,6
1995	9	32	19	106	29	32	16	24	10	52		12	309	-8,0
1996	13	65	24	60	43	26	1	45	16	84		20	371	20,1
1997	14	38	17	79	42	19	0	41	7	91		9	338	-8,9
DIPLOMÉS DÉCERNÉS														
	Arts plastiques et art dramatique						Danse	Musique				Variation		
	Conc.	Laval	UQAC	UQAM	UQAM	UQTR		UQAM	Laval	McGill	UQAM	UQTR	Total	annuelle
1989	11	19	4			6		46	8			7	95	n.a.
1990	6	20	9			12		23	10			10	78	-17,9
1991	4	21	5	19	2	18	3	46	3	40		20	163	109,0
1992	24	21	7	47	10	11	8	26	6	43		9	201	23,3
1993	9	16	10	39	18	13	10	20	16	40		12	190	-5,5
1994	12	31	10	48	14	5	7	18	12	35		13	200	5,3
1995	15	41	6	46	19	16	4	29	15	39		3	217	8,5
1996	12	36	20	53	15	17	11	28	11	51		3	240	10,6
1997	9	50	11	70	23	20	4	25	14	60		8	274	14,2

Source : RECU (MEQ) et établissements universitaires.

¹ Bacc. (specialisation) in Art Education.

² Bacc. en enseignement des arts plastiques.

³ Bacc. en enseignement des arts (plastiques et dramatique).

⁴ Bacc. en enseignement des arts visuels, concentration enseignement.

Les données antérieures à 1991 ne sont pas disponibles.

⁵ Bacc. en enseignement des arts dramatiques, concentration enseignement.

Les données antérieures à 1991 ne sont pas disponibles.

⁶ Bacc. en enseignement des arts (plastiques et dramatique).

⁷ Bacc. en danse, concentration enseignement.

⁸ Bacc. en éducation musicale.

⁹ Bacc. in Education-Music.

¹⁰ Bacc. en musique, concentration ens. collectif. Les données antérieures à 1990 ne sont pas disponibles.

¹¹ Bacc. en musique, concentration éducation musicale.

Tableau D.7
Baccalauréat en enseignement professionnel

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE							Variation
	Laval	McGill	UdeS	UQAC	UQAM	Total	annuelle
1985		38	6	91	309	444	n.a.
1986		30	1	61	250	342	-23,0
1987	10	31	0	45	227	313	-8,5
1988	34	21	0	41	203	299	-4,5
1989	18	20	12	33	163	246	-17,7
1990	27	22	5	28	215	297	20,7
1991	23	17	5	45	270	360	21,2
1992	13	20	2	81	360	476	32,2
1993	15	19	6	74	253	367	-22,9
1994	14	20	12	61	333	440	19,9
1995	14	25	149	59	278	525	19,3
1996	16	29	158	42	256	501	-4,6
1997	11	28	150	52	219	460	-8,2
% t. partiel 97	90,9	96,4	95,3	84,6	85,4	89,3	
NOUVELLES INSCRIPTIONS							Variation
	Laval	McGill	UdeS	UQAC	UQAM	Total	annuelle
1991	9	2	1	31	146	189	n.a.
1992	5	7	2	62	191	267	41,3
1993	6	4	6	32	133	181	-32,2
1994	8	7	42	18	122	197	8,8
1995	7	15	165	16	77	280	42,1
1996	5	9	58	15	72	159	-43,2
1997	3	12	60	15	51	141	-11,3
DIPLOMES DÉCERNÉS							Variation
	Laval	McGill	UdeS	UQAC	UQAM	Total	annuelle
1989	3	8	0	5	24	40	n.a.
1990	3	6	2	8	21	40	0,0
1991	6	6	0	7	24	43	7,5
1992	4	4	0	5	23	36	-16,3
1993	3	4	0	5	36	48	33,3
1994	1	2	0	8	35	46	-4,2
1995	4	6	0	5	22	37	-19,6
1996	1	1	1	14	22	39	5,4
1997	4	6	2	5	21	38	-2,6

Source : RECU (MEQ).

Tableau D.8
Baccalauréat en orientation, information scolaire et professionnelle

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE					Variation
	Laval	UdeS	UQAM	Total	annuelle
1985	198	113	228	539	n.a.
1986	230	114	233	577	7,1
1987	260	126	233	619	7,3
1988	254	129	264	647	4,5
1989	289	163	248	700	8,2
1990	327	193	282	802	14,6
1991	336	270	373	979	22,1
1992	400	281	523	1 204	23,0
1993	487	311	719	1 517	26,0
1994	526	303	825	1 654	9,0
1995	531	295	670	1 496	-9,6
1996	483	274	552	1 309	-12,5
1997	388	226	418	1 032	-21,2
% t. partiel 97	18,3	3,1	38,8	23,3	
NOUVELLES INSCRIPTIONS					Variation
	Laval	UdeS	UQAM	Total	annuelle
1991	144	133	239	516	n.a.
1992	205	126	289	620	20,2
1993	250	131	348	729	17,6
1994	241	221	341	803	10,2
1995	213	129	114	456	-43,2
1996	161	100	110	371	-18,6
1997	122	58	70	250	-32,6
DIPLOMES DÉCERNÉS					Variation
	Laval	UdeS	UQAM	Total	annuelle
1989	105	34	39	178	n.a.
1990	128	33	55	216	21,3
1991	94	28	62	184	-14,8
1992	90	52	46	188	2,2
1993	82	71	61	214	13,8
1994	117	79	89	285	33,2
1995	110	92	133	335	17,5
1996	131	85	150	366	9,3
1997	136	79	152	367	0,3

Source : RECU (MEQ).

PROGRAMMES DE CERTIFICAT OU DE MINEURE

Tableau D.9
Certificat ou mineure en sciences de l'éducation

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE								Variation
	Conc.	Laval	McGill ¹	UQAC ²	UQAM ³	UQAM ⁴	UQAR ⁵	annuelle
1985		140	45			73		258 n.a.
1986	52	145	48			75		320 24,0
1987	58	146	44			63		311 -2,8
1988	61	205	39		44	51		400 28,6
1989	70	244	65		181	41		601 50,3
1990	74	218	26		253	70		641 6,7
1991	87	271	105		217	77		757 18,1
1992	100	325	106		93	80		704 -7,0
1993	115	289	107		69	72		652 -7,4
1994	104	290	119		59	49		621 -4,8
1995	78	250	70		62	43	28	531 -14,5
1996	74	169	63		60	39	42	447 -15,8
1997	71	162	78	27	57	14	47	456 2,0
% t. partiel 97	36,6	21,0	73,1	11,1	70,2	64,3	83,0	45,6

NOUVELLES INSCRIPTIONS								Variation
	Conc.	Laval	McGill	UQAC	UQAM	UQAM	UQAR	annuelle
1991	26	301	34		46	58		465 n.a.
1992	31	407	73		44	68		623 34,0
1993	37	355	52		38	49		531 -14,8
1994	24	315	59		43	22		463 -12,8
1995	13	299	56		48	32	11	459 -0,9
1996	10	184	21		31	27	50	323 -29,6
1997	6	171	53	27	27	10	38	332 2,8

DIPLÔMES DÉCERNÉS								Variation
	Conc.	Laval	McGill	UQAC	UQAM	UQAM	UQAR	annuelle
1989	1	31	11			20		63 n.a.
1990	2	24	9		21	18		74 17,5
1991	0	33	24		37	24		118 59,5
1992	3	52	26		136	28		245 107,6
1993	6	31	51		35	18		141 -42,4
1994	10	36	22		22	20		110 -22,0
1995	4	47	58		17	11		137 24,5
1996	3	26	19		22	12	11	93 -32,1
1997	2	20	26		13	13	10	84 -9,7

Source : RECU (MEQ).

¹ Certificate in Education for First Nations and Inuits. Ce certificat remplace depuis l'automne 1997 le Certificate in Native and Northern Education. Les données présentées ici intègrent les deux certificats. Il n'y a pas de fiche RECU pour les 4 certificats suivants : Middle School Education in Aboriginal Communities; First Nations and Inuit Student Personnel Services; Aboriginal Literacy Education; Aboriginal Education for Certified Teachers

² Certificat en enseignement en milieu amérindien.

³ Certificat en éducation interculturelle.

⁴ Certificat en alphabétisation.

⁵ Certificat en éducation contemporaine.

Tableau D.10
Certificat en didactique

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE					Variation
	UdeM ¹	UdeM ²	UdeS ³	Total	annuelle
1985		499	299	798	n.a.
1986		451	320	771	-3,4
1987		436	344	780	1,2
1988		474	414	888	13,8
1989		494	466	960	8,1
1990		475	437	912	-5,0
1991		469	384	853	-6,5
1992		451	335	786	-7,9
1993		391	320	711	-9,5
1994	60	367	241	668	-6,0
1995	65	375	243	683	2,2
1996	112	381	185	678	-0,7
1997	61	238	103	402	-40,7
% t. partiel 97	96,7	98,3	100,0	98,5	

NOUVELLES INSCRIPTIONS					Variation
	UdeM	UdeM	UdeS	Total	annuelle
1991		197	144	341	n.a.
1992		186	156	342	0,3
1993		141	158	299	-12,6
1994	60	159	98	317	6,0
1995	41	132	129	302	-4,7
1996	55	155	77	287	-5,0
1997	2	6	13	21	-92,7

DIPLÔMES DÉCERNÉS					Variation
	UdeM	UdeM	UdeS	Total	annuelle
1989		141	117	258	n.a.
1990		178	129	307	19,0
1991		162	80	242	-21,2
1992		165	134	299	23,6
1993		155	115	270	-9,7
1994		146	100	246	-8,9
1995		156	82	238	-3,3
1996		107	84	191	-19,7
1997	32	117	63	212	11,0

Source : RECU (MEQ).

¹ Certificat en didactique des mathématiques au primaire.

² Certificat en enseignement du français langue maternelle au primaire.

³ Certificat en didactique des moyens d'expression. Ce programme a été remplacé à l'automne 1998 par le diplôme de 2e cycle en éduc. artistique.

Tableau D.11
Certificat en technologie éducationnelle

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE							Variation
	Laval	McGill	UdeS ¹	UQTR	TELUQ	Total	annuelle
1985	154	146	192	175	1 271	1 938	n.a.
1986	153	122	155	109	892	1 431	-26,2
1987	124	102	128	77	1 186	1 617	13,0
1988	118	77	140	113	1 338	1 786	10,5
1989	122	70	269	83	1 166	1 710	-4,3
1990	105	74	331	53	1 137	1 700	-0,6
1991	118	68	264	48	838	1 336	-21,4
1992	146	69	299	14	669	1 197	-10,4
1993	130	71	183	16	456	856	-28,5
1994	140	106	153	16	413	828	-3,3
1995	82	106	102	5	308	603	-27,2
1996	67	99	25	58	358	607	0,7
1997	55	75	0	111	315	556	-8,4
% t. partiel 97	49,1	98,7	0,0	100,0	96,5	92,8	

NOUVELLES INSCRIPTIONS							Variation
	Laval	McGill	UdeS	UQTR	TELUQ	Total	annuelle
1991	109	27	172	16	580	904	n.a.
1992	146	29	184	5	439	803	-11,2
1993	124	59	55	11	303	552	-31,3
1994	129	57	118	11	344	659	19,4
1995	81	52	4	1	251	389	-41,0
1996	71	66	0	70	391	598	53,7
1997	49	40	0	81	283	453	-24,2

DIPLÔMES DÉCERNÉS							Variation
	Laval	McGill	UdeS	UQTR	TELUQ	Total	annuelle
1989	22	36	28	18	155	259	n.a.
1990	29	23	16	9	197	274	5,8
1991	22	30	63	14	232	361	31,8
1992	28	24	36	15	220	323	-10,5
1993	23	16	83	4	172	298	-7,7
1994	17	11	68	3	119	218	-26,8
1995	41	26	43	0	115	225	3,2
1996	16	28	65	0	100	209	-7,1
1997	19	25	35	1	74	154	-26,3

Source : RECU (MEQ).

¹ Ce programme a été remplacé par le microprogramme de 2e cycle d'intégration des TIC à la pratique pédagogique.

Tableau D.12
Certificat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE						Variation
	Laval	UQAH	UQAM	UQAT ¹	Total	annuelle
1985		53			53	n.a.
1986	18	62			80	50,9
1987	37	31	51		119	48,8
1988	33	27	178	30	268	125,2
1989	22	44	173	0	239	-10,8
1990	15	34	147	24	220	-7,9
1991	20	0	148	27	195	-11,4
1992	12	18	171	16	217	11,3
1993	36	26	170	0	232	6,9
1994	26	13	170	5	214	-7,8
1995	22	12	182	23	239	11,7
1996	16	33	178	19	246	2,9
1997	27	31	168	1	227	-7,7
% t. partiel 97	100,0	100,0	100,0	0,0	99,6	
NOUVELLES INSCRIPTIONS						Variation
	Laval	UQAH	UQAM	UQAT	Total	annuelle
1991	9	0	78	2	89	n.a.
1992	5	18	91	6	120	34,8
1993	37	14	88	2	141	17,5
1994	8	0	92	2	102	-27,7
1995	12	13	96	19	140	37,3
1996	9	33	90	3	135	-3,6
1997	17	1	80	1	99	-26,7
DIPLÔMES DÉCERNÉS						Variation
	Laval	UQAH	UQAM	UQAT	Total	annuelle
1989	9	10	20		39	n.a.
1990	3	0	50		53	35,9
1991	4	31	42		77	45,3
1992	3	0	36		39	-49,4
1993	3	0	62	16	81	107,7
1994	2	8	56	0	66	-18,5
1995	11	13	64	0	88	33,3
1996	3	7	52	0	62	-29,5
1997	6	0	56	1	63	1,6

Source : RECU (MEQ).

¹ Certificat d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique.

Tableau D.13
Certificat en enseignement des langues secondes

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE									Variation
	Bish.	Conc.	Laval	McGill	UdeS	UQAM	UQAR	UQAT	annuelle
1985			48	48	1	40			137 n.a.
1986		64	58	59	11	43			235 71,5
1987		80	36	86	6	33			241 2,6
1988		62	37	96	18	46			259 7,5
1989		49	41	64	15	41			210 -18,9
1990		53	33	63	12	46			207 -1,4
1991		53	38	46	20	73			230 11,1
1992		66	23	62	18	79			248 7,8
1993		74	41	77	17	85	2		296 19,4
1994		72	34	102	38	116	0	19	381 28,7
1995		60	29	77	32	119	39	13	369 -3,1
1996	6	61	31	72	36	110	30	33	379 2,7
1997	10	51	30	59	22	95	25	22	314 -17,2
% t. partiel 97	50,0	84,3	70,0	98,3	72,7	83,2	100,0	100,0	85,7
NOUVELLES INSCRIPTIONS									Variation
	Bish.	Conc.	Laval	McGill	UdeS	UQAM	UQAR	UQAT	annuelle
1991		39	35	21	17	61			173 n.a.
1992		54	20	38	15	59			186 7,5
1993		49	37	56	14	63	2		221 18,8
1994	1	53	32	66	32	90	22	19	315 42,5
1995	0	39	25	41	23	69	31	5	233 -26,0
1996	3	48	29	48	25	62	0	22	237 1,7
1997	6	29	23	33	18	52	1	10	172 -27,4
DIPLÔMES DÉCERNÉS									Variation
	Bish.	Conc.	Laval	McGill	UdeS	UQAM	UQAR	UQAT	annuelle
1989		33	12	70	7	13			135 n.a.
1990		37	12	21	8	11			89 -34,1
1991		41	13	38	3	19			114 28,1
1992		37	18	36	6	21			118 3,5
1993		33	10	20	7	29			99 -16,1
1994		33	9	34	3	22			101 2,0
1995		35	19	42	13	44			153 51,5
1996		38	11	33	13	39		1	135 -11,8
1997	3	31	16	34	18	28	0	5	135 0,0

Source : RECU (MEQ).

Tableau D.14
Certificat en éducation morale

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE						Variation
	Laval	McGill ¹	UQAM	UQAR	Total	annuelle
1985	85	11	40	33	169	n.a.
1986	72	14	29	56	171	1,2
1987	62	14	36	54	166	-2,9
1988	46	6	33	42	127	-23,5
1989	35	7	34	21	97	-23,6
1990	29	5	21	16	71	-26,8
1991	32	22	46	13	113	59,2
1992	33	22	34	3	92	-18,6
1993	33	21	42	0	96	4,3
1994	40	2	51	0	93	-3,1
1995	49	2	67	4	122	31,2
1996	37	1	68	3	109	-10,7
1997	27	0	43	19	89	-18,3
% t. partiel 97	55,6	0,0	88,4	100,0	80,9	
NOUVELLES INSCRIPTIONS						Variation
	Laval	McGill	UQAM	UQAR	Total	annuelle
1991	28	18	30	2	78	n.a.
1992	36	4	19	4	63	-19,2
1993	40	3	27	0	70	11,1
1994	35	4	26	0	65	-7,1
1995	44	1	46	6	97	49,2
1996	26	0	35	4	65	-33,0
1997	27	0	33	25	85	30,8
DIPLÔMES DÉCERNÉS						Variation
	Laval	McGill	UQAM	UQAR	Total	annuelle
1989	14	0	3	36	53	n.a.
1990	7	6	14	5	32	-39,6
1991	5	1	5	1	12	-62,5
1992	5	4	15	11	35	191,7
1993	4	3	12	4	23	-34,3
1994	10	22	9	1	42	82,6
1995	3	2	12	1	18	-57,1
1996	9	0	17	0	26	44,4
1997	15	0	30	0	45	73,1

Source : RECU (MEQ).

¹ Ce programme est en cours de révision et n'accepte plus de nouvelles admissions.

Tableau D.15
Certificat en enseignement des arts

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE				Variation
	McGill ¹	UQAC ²	Total	annuelle
1985	8		8	n.a.
1986	7		7	n.a.
1987	9		9	n.a.
1988	5		5	n.a.
1989	5		5	n.a.
1990	5		5	n.a.
1991	4	44	48	n.a.
1992	4	35	39	-18,8
1993	3	25	28	-28,2
1994	4	3	7	-75,0
1995	4	0	4	-42,9
1996	2	1	3	-25,0
1997	0	0	0	-100,0
% t. partiel 97	0,0	0,0	0,0	
NOUVELLES INSCRIPTIONS				Variation
	McGill	UQAC	Total	annuelle
1991	2		2	n.a.
1992	2	4	6	200,0
1993	1	3	4	-33,3
1994	0	1	1	-75,0
1995	1	1	2	n.a.
1996	0	0	0	n.a.
1997	0	0	0	n.a.
DIPLÔMES DÉCERNÉS				Variation
	McGill	UQAC	Total	annuelle
1989	1		1	n.a.
1990	5		5	400,0
1991	2		2	-60,0
1992	2		2	0,0
1993	2	1	3	50,0
1994	1	19	20	566,7
1995	1	0	1	-95,0
1996	1	1	2	100,0
1997	1	0	1	-50,0

Source : RECU (MEQ).

¹ Ce programme est en cours de révision et n'accepte plus de nouvelles admissions.

² Programme actif par cohorte seulement.

Tableau D.16
Certificat en enseignement des mathématiques
et des sciences au primaire

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE		Variation
	UQAM ¹	annuelle
1985		n.a.
1986	258	n.a.
1987	302	17,1
1988	233	-22,8
1989	177	-24,0
1990	149	-15,8
1991	96	-35,6
1992	72	-25,0
1993	29	-59,7
1994	22	-24,1
1995	1	-95,5
1996	0	-100,0
1997	33	n.a.
% t. partiel 97	100,0	
NOUVELLES INSCRIPTIONS		Variation
	UQAM	annuelle
1991		n.a.
1992	32	n.a.
1993	0	-100,0
1994	0	n.a.
1995	0	n.a.
1996	0	n.a.
1997	41	n.a.
DIPLÔMES DÉCERNÉS		Variation
	UQAM	annuelle
1989		n.a.
1990	87	n.a.
1991	45	-48,3
1992	31	-31,1
1993	34	9,7
1994	7	-79,4
1995	21	200,0
1996	1	-95,2
1997	0	-100,0

Source : RECU (MEQ).

¹ Programme actif par cohorte seulement.

Tableau D.17
Certificat en enseignement en adaptation scolaire

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE						Variation
	McGill ¹	McGill ²	UQAC	UQAM ³	Total	annuelle
1985	59	2	5	66	132	n.a.
1986	45	6	12	104	167	26,5
1987	46	8	15	132	201	20,4
1988	51	6	21	234	312	55,2
1989	45	3	38	228	314	0,6
1990	50	1	41	200	292	-7,0
1991	41	3	70	222	336	15,1
1992	51	2	101	217	371	10,4
1993	66	2	82	223	373	0,5
1994	93	1	71	202	367	-1,6
1995	98	0	72	172	342	-6,8
1996	66	0	55	151	272	-20,5
1997	37	0	37	88	162	-40,4
% t. partiel 97	94,6	0,0	75,7	98,9	92,6	
NOUVELLES INSCRIPTIONS						Variation
	McGill	McGill	UQAC	UQAM	Total	annuelle
1991	21	2	53	144	220	n.a.
1992	26	1	74	131	232	5,5
1993	74	1	38	150	263	13,4
1994	54	0	27	123	204	-22,4
1995	48	0	57	126	231	13,2
1996	32	0	31	92	155	-32,9
1997	14	0	19	43	76	-51,0
DIPLOMES DÉCERNÉS						Variation
	McGill	McGill	UQAC	UQAM	Total	annuelle
1989	34	1	3	46	84	n.a.
1990	16	4	10	44	74	-11,9
1991	28	2	12	73	115	55,4
1992	17	0	13	56	86	-25,2
1993	26	1	14	59	100	16,3
1994	30	2	23	64	119	19,0
1995	21	0	31	79	131	10,1
1996	44	1	17	40	102	-22,1
1997	26	0	9	52	87	-14,7

Source : RECU (MEQ).

¹ Certificat in Inclusive Education.

² Certificat in the Psychology and Education of the Gifted. Ce programme est en cours de révision et n'accepte plus de nouvelles admissions.

³ Certificat en intervention éducative en milieu familiale et communautaire.

Tableau D.18
Certificat en enseignement au secondaire

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE							Variation
	Laval	McGill ¹	UQAC	UQAT	UQTR	Total	annuelle
1985		34				34	n.a.
1986		23				23	-32,4
1987		31				31	34,8
1988		24				24	-22,6
1989		28				28	16,7
1990		36				36	28,6
1991		32				32	-11,1
1992		26				26	-18,8
1993		40				40	53,8
1994		46				46	15,0
1995	104	20				124	169,6
1996	164	25		14	30	233	87,9
1997	202	22	25	4	41	294	26,2
% t. partiel 97	97,5	77,3	88,0	100,0	78,0	92,5	
NOUVELLES INSCRIPTIONS							Variation
	Laval	McGill	UQAC	UQAT	UQTR	Total	annuelle
1991		19				19	n.a.
1992		21				21	10,5
1993		38				38	81,0
1994		29				29	-23,7
1995	104	16				120	313,8
1996	132	18		14	30	194	61,7
1997	151	16	34	0	43	244	25,8
DIPLOMES DÉCERNÉS							Variation
	Laval	McGill	UQAC	UQAT	UQTR	Total	annuelle
1989		10				10	n.a.
1990		6				6	-40,0
1991		11				11	83,3
1992		11				11	0,0
1993		15				15	36,4
1994		14				14	-6,7
1995		22				22	57,1
1996	28	10				38	72,7
1997	36	8	1		1	46	21,1

Source : RECU (MEQ).

¹ Certificat (Diploma) in Human Relations and Family Life Education.

Tableau D.19
Certificat en enseignement professionnel

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE										Variation
	Laval ¹	UdeS ²	UQAC ³	UQAH ³	UQAM ⁴	UQAR ³	UQAT ³	UQTR ³	Total	annuelle
1985	80	7	164	73		274	39	120	757	n.a.
1986	62	7	178	96		338	39	119	839	10,8
1987	58	11	167	86		243	40	146	751	-10,5
1988	51	11	203	118		277	27	210	897	19,4
1989	59	18	182	147		285	42	196	929	3,6
1990	57	19	194	174		284	65	243	1 036	11,5
1991	99	200	258	221		365	72	367	1 582	52,7
1992	157	377	269	266		401	97	363	1 930	22,0
1993	88	385	300	270		334	73	429	1 879	-2,6
1994	121	372	279	212		318	59	449	1 810	-3,7
1995	150	306	155	122	3	187	34	209	1 166	-35,6
1996	145	293	109	72	32	110	8	106	875	-25,0
1997	132	262	103	50	32	119	3	103	804	-8,1
% t. partiel 97	99,2	100,0	90,3	78,0	100,0	95,0	66,7	99,0	96,3	

NOUVELLES INSCRIPTIONS

	Laval	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	Total	Variation
1991	75	194	216	174		293	52	294	1 298	n.a.
1992	101	226	215	237		281	83	324	1 467	13,0
1993	49	162	241	240		260	41	282	1 275	-13,1
1994	74	210	186	169		216	31	325	1 211	-5,0
1995	71	151	74	82	3	127	12	103	623	-48,6
1996	43	150	59	46	32	57	4	26	417	-33,1
1997	53	167	118	22	16	69	1	43	489	17,3

DIPLÔMES DÉCERNÉS

	Laval	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	Total	Variation
1989	10	0	88	42		69	14	71	294	n.a.
1990	18	2	78	49		106	12	91	356	21,1
1991	15	1	71	75		90	18	70	340	-4,5
1992	14	13	83	90		121	20	130	471	38,5
1993	96	64	109	98		127	36	123	653	38,6
1994	32	203	112	119		131	20	156	773	18,4
1995	27	158	148	127		161	37	276	934	20,8
1996	26	124	90	85	2	71	28	114	540	-42,2
1997	35	59	37	41	3	42	4	45	266	-50,7

Source : RECU (MEQ).

¹ Certificat de pédagogie pour l'enseignement professionnel.

² Certificat d'études en formation pédagogique

³ Les données de RECU intègrent le cheminement professionnel et le cheminement général.

⁴ Certificat d'enseignement en formation professionnelle.

Tableau D.20
Certificat en enseignement au collégial

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE					Variation
	Laval ¹	UdeS ²	Total		annuelle
1985	199	787	986		n.a.
1986	235	796	1 031		4,6
1987	190	943	1 133		9,9
1988	217	942	1 159		2,3
1989	234	831	1 065		-8,1
1990	298	1 191	1 489		39,8
1991	207	1 312	1 519		2,0
1992	105	930	1 035		-31,9
1993	107	924	1 031		-0,4
1994	106	1 024	1 130		9,6
1995	140	750	890		-21,2
1996	144	770	914		2,7
1997	141	621	762		-16,6
% t. partiel 97	26,2	99,8	86,2		

NOUVELLES INSCRIPTIONS

	Laval	UdeS	Total	Variation
1991	190	1 184	1 374	n.a.
1992	71	941	1 012	-26,3
1993	110	870	980	-3,2
1994	99	949	1 048	6,9
1995	143	975	1 118	6,7
1996	132	885	1 017	-9,0
1997	129	611	740	-27,2

DIPLÔMES DÉCERNÉS

	Laval	UdeS	Total	Variation
1989	126	27	153	n.a.
1990	150	77	227	48,4
1991	203	79	282	24,2
1992	101	83	184	-34,8
1993	61	108	169	-8,2
1994	55	118	173	2,4
1995	51	78	129	-25,4
1996	80	69	149	15,5
1997	97	93	190	27,5

Source : RECU (MEQ).

¹ Certificat de pédagogie pour l'enseignement collégial.

² Certificat de perfectionnement en enseignement au collégial.

Tableau D.21
Certificat en éducation des adultes (andragogie)

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE												Variation
	Conc.	Laval	McGill ¹	UdeM	UdeS ²	UQAC ²	UQAM ³	UQAM ⁴	UQAR	UQAT ²	Total	annuelle
1985		69		149		26	45	45	80		414	n.a.
1986	15	82		133		35	35	62	80		442	6,8
1987	16	70		113		48	30	78	78		433	-2,0
1988	15	71		122		60	27	54	95	18	462	6,7
1989	15	77	2	115		39	46	48	77	16	435	-5,8
1990	21	69	17	133		11	89	46	30	2	418	-3,9
1991	23	70	13	180		5	203	60	65	1	620	48,3
1992	23	117	16	197	100	1	252	78	130	0	914	47,4
1993	31	88	23	180	114	2	246	75	134	18	911	-0,3
1994	23	54	27	174	34	2	207	85	68	12	686	-24,7
1995	27	41	21	82	2	0	187	99	30	14	503	-26,7
1996	22	30	24	73	0	0	134	90	4	1	378	-24,9
1997	20	28	13	39	1	0	114	95	2	0	312	-17,5
% t. partiel 97	55,0	89,3	100,0	94,9	100,0	0,0	92,1	95,8	100,0	0,0	91,3	

NOUVELLES INSCRIPTIONS												Variation
	Conc.	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAM	UQAM	UQAR	UQAT	Total	annuelle
1991	9	46	9	134	0	4	174	32	52	0	460	n.a.
1992	10	105	10	118	112	0	178	32	117	0	682	48,3
1993	21	49	13	97	30	1	123	36	81	25	476	-30,2
1994	9	32	11	108	5	2	95	44	8	3	317	-33,4
1995	14	28	11	33	3	1	100	58	4	0	252	-20,5
1996	4	16	16	23	0	1	65	48	2	0	175	-30,6
1997	8	20	0	6	0	0	62	62	1	0	159	-9,1

DIPLÔMES DÉCERNÉS												Variation
	Conc.	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQAC	UQAM	UQAM	UQAR	UQAT	Total	annuelle
1989	2	29		45		18	6	13	17		130	n.a.
1990	0	30		39		23	9	9	59		169	30,0
1991	3	13	1	35		18	14	2	11		97	-42,6
1992	3	23	0	55		4	37	8	14		144	48,5
1993	6	30	2	74	4	8	83	14	29		250	73,6
1994	3	57	2	62	67	18	69	14	46		338	35,2
1995	3	27	7	80	32	8	76	24	38		295	-12,7
1996	1	15	1	26	8	8	71	21	29		180	-39,0
1997	4	13	6	29	5	12	47	24	2	0	142	-21,1

Source : RECU (MEQ).

¹ Certificat in Business & Industrial Trainer Development.

² Programme actif par cohorte seulement.

³ Certificat pour formateurs d'adultes en milieu scolaire.

⁴ Certificat pour formateurs en milieu de travail.

Tableau D.22
Certificat en information professionnelle

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE			Variation
	Laval		annuelle
1985	38		n.a.
1986	47		23,7
1987	42		-10,6
1988	32		-23,8
1989	54		68,8
1990	51		-5,6
1991	46		-9,8
1992	53		15,2
1993	49		-7,5
1994	61		24,5
1995	50		-18,0
1996	52		4,0
1997	29		-44,2
% t. partiel 97	48,3		

NOUVELLES INSCRIPTIONS			Variation
	Laval		annuelle
1991	42		n.a.
1992	48		14,3
1993	55		14,6
1994	63		14,5
1995	49		-22,2
1996	52		6,1
1997	27		-48,1

DIPLÔMES DÉCERNÉS			Variation
	Laval		annuelle
1989	3		n.a.
1990	7		133,3
1991	2		-71,4
1992	5		150,0
1993	11		120,0
1994	8		-27,3
1995	8		0,0
1996	10		25,0
1997	5		-50,0

Source : RECU (MEQ).

PROGRAMMES DE MAJEURE

Tableau D.23
Majeure en éducation au préscolaire et
en enseignement au primaire

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE		Variation
	Conc. ¹	annuelle
1985		n.a.
1986	188	n.a.
1987	166	-11,7
1988	155	-6,6
1989	177	14,2
1990	206	16,4
1991	195	-5,3
1992	218	11,8
1993	219	0,5
1994	191	-12,8
1995	189	-1,0
1996	178	-5,8
1997	199	11,8
% t. partiel 97		34,7

NOUVELLES INSCRIPTIONS		Variation
	Conc.	annuelle
1991	53	n.a.
1992	69	30,2
1993	52	-24,6
1994	53	1,9
1995	44	-17,0
1996	53	20,5
1997	66	24,5

DIPLÔMES DÉCERNÉS		Variation
	Conc.	annuelle
1989	27	n.a.
1990	29	7,4
1991	35	20,7
1992	29	-17,1
1993	40	37,9
1994	54	35,0
1995	46	-14,8
1996	57	23,9
1997	37	-35,1

Source : RECU (MEQ).

¹ Majeure in Child Studies.

Tableau D.24
Majeure en enseignement spécialisé au primaire et
au secondaire

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE				Variation
	Conc. ¹	Conc. ²	Total	annuelle
1985			0	n.a.
1986	100		100	n.a.
1987	98		98	-2,0
1988	97		97	-1,0
1989	98	19	117	20,6
1990	103	26	129	10,3
1991	86	44	130	0,8
1992	92	43	135	3,8
1993	90	55	145	7,4
1994	109	49	158	9,0
1995	97	45	142	-10,1
1996	93	42	135	-4,9
1997	81	55	136	0,7
% t. partiel 97	38,3	27,3	33,8	

NOUVELLES INSCRIPTIONS				Variation
	Conc.	Conc.	Total	annuelle
1991	22	27	49	n.a.
1992	33	17	50	2,0
1993	33	28	61	22,0
1994	33	23	56	-8,2
1995	33	12	45	-19,6
1996	32	12	44	-2,2
1997	25	20	45	2,3

DIPLÔMES DÉCERNÉS				Variation
	Conc.	Conc.	Total	annuelle
1989	15		15	n.a.
1990	16		16	6,7
1991	11	4	15	-6,3
1992	14	2	16	6,7
1993	19	7	26	62,5
1994	13	8	21	-19,2
1995	15	10	25	19,0
1996	22	8	30	20,0
1997	16	6	22	-26,7

Source : RECU (MEQ).

¹ Majeure in Art Education.

² Majeure en études françaises (enseignement du français).

PROGRAMMES DE DIPLÔME DE 2^e CYCLE

Tableau D.25
Diplôme de 2^e cycle en sciences de l'éducation

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE						Variation
	Bish. ¹	Laval ²	UdeM ³	TELUQ ⁴	Total	annuelle
1985					0	n.a.
1986					0	n.a.
1987					0	n.a.
1988					0	n.a.
1989		56			56	n.a.
1990		69			69	23,2
1991		79		51	130	88,4
1992		76		45	121	-6,9
1993		90		53	143	18,2
1994		98		46	144	0,7
1995		118		48	166	15,3
1996		89	15	49	153	-7,8
1997	16	80	37	48	181	18,3
% t. partiel 97	100,0	88,8	89,2	95,8	91,7	

NOUVELLES INSCRIPTIONS						Variation
	Bish.	Laval	UdeM	TELUQ	Total	annuelle
1991				65	65	n.a.
1992		43		33	76	16,9
1993		74		49	123	61,8
1994	6	77		30	113	-8,1
1995	3	74		35	112	-0,9
1996	4	41	15	46	106	-5,4
1997	3	44	37	41	125	17,9

DIPLÔMES DÉCERNÉS						Variation
	Bish.	Laval	UdeM	TELUQ	Total	annuelle
1989					0	n.a.
1990	5	12			17	n.a.
1991	16	14			30	76,5
1992	13	14			27	-10,0
1993	4	19			23	-14,8
1994	1	15		1	17	-26,1
1995	4	18		7	29	70,6
1996	2	24		7	33	13,8
1997	2	36	1	9	48	45,5

Source : RECU (MEQ) et établissements universitaires.

¹ Les données sur inscriptions totales avant l'automne 1997 ne sont pas disponibles.

² Diplôme de 2^e cycle en intervention éducative, options: psychopédagogie, animation de groupes restreints, supervision pédagogique, gestion et développement pédagogique.

³ DESS, option générale

⁴ DESS en formation à distance.

Tableau D.26
Diplôme de 2^e cycle en didactique (art d'enseigner)

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE					Variation
	UdeM ¹	UdeS ²	UQAC	Total	annuelle
1985				0	n.a.
1986				0	n.a.
1987		198		198	n.a.
1988		115		115	-41,9
1989		177		177	53,9
1990		172	17	189	6,8
1991		196	33	229	21,2
1992		256	32	288	25,8
1993		346	23	369	28,1
1994		324	24	348	-5,7
1995		240	16	256	-26,4
1996	2	280	11	293	14,5
1997	43	312	20	375	28,0
% t. partiel 97	95,3	99,0	100,0	98,7	

NOUVELLES INSCRIPTIONS					Variation
	UdeM	UdeS	UQAC	Total	annuelle
1991		179	37	216	n.a.
1992		148	3	151	-30,1
1993		215	13	228	51,0
1994		174	16	190	-16,7
1995		157	1	158	-16,8
1996	3	182	12	197	24,7
1997	45	229	14	288	46,2

DIPLÔMES DÉCERNÉS					Variation
	UdeM	UdeS	UQAC	Total	annuelle
1989		1		1	n.a.
1990		8		8	n.a.
1991		27		27	237,5
1992		42		42	55,6
1993		73	19	92	119,0
1994		113	12	125	35,9
1995		119	2	121	-3,2
1996		55	14	69	-43,0
1997	1	84	0	85	23,2

Source : RECU (MEQ).

¹ DESS, option didactique.

² Diplôme de 2^e cycle en enseignement.

Tableau D.27
Diplôme de 2^e cycle en technologie éducationnelle

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE		Variation
Conc.	annuelle	
1985	n.a.	
1986	55	n.a.
1987	31	-43,6
1988	27	-12,9
1989	29	7,4
1990	20	-31,0
1991	16	-20,0
1992	16	0,0
1993	23	43,8
1994	26	13,0
1995	26	0,0
1996	22	-15,4
1997	21	-4,5
% t. partiel 97		90,5
NOUVELLES INSCRIPTIONS		Variation
Conc.	annuelle	
1991	10	n.a.
1992	13	30,0
1993	15	15,4
1994	22	46,7
1995	13	-40,9
1996	8	-38,5
1997	14	75,0
DIPLÔMES DÉCERNÉS		Variation
Conc.	annuelle	
1989	3	n.a.
1990	8	166,7
1991	4	-50,0
1992	2	-50,0
1993	3	50,0
1994	4	33,3
1995	2	-50,0
1996	3	50,0
1997	4	33,3

Source : RECU (MEQ).

Tableau D.28
Diplôme de 2^e cycle in Art Education

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE		Variation
Conc.	annuelle	
1985	n.a.	
1986	5	n.a.
1987	10	100,0
1988	12	20,0
1989	15	25,0
1990	13	-13,3
1991	10	-23,1
1992	13	30,0
1993	9	-30,8
1994	10	11,1
1995	11	10,0
1996	7	-36,4
1997	9	28,6
% t. partiel 97		33,3
NOUVELLES INSCRIPTIONS		Variation
Conc.	annuelle	
1991	6	n.a.
1992	13	116,7
1993	5	-61,5
1994	8	60,0
1995	10	25,0
1996	7	-30,0
1997	7	0,0
DIPLÔMES DÉCERNÉS		Variation
Conc.	annuelle	
1989	7	n.a.
1990	9	28,6
1991	8	-11,1
1992	8	0,0
1993	8	0,0
1994	7	-12,5
1995	8	14,3
1996	11	37,5
1997	4	-63,6

Source : RECU (MEQ).

Tableau D.29
Diplôme de 2^e cycle en enseignement en adaptation scolaire (orthopédagogie)

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE				Variation
Laval ¹	UdeM ²	UdeS ³	Total	annuelle
1985			0	n.a.
1986			0	n.a.
1987			0	n.a.
1988		1	1	n.a.
1989		47	47	n.a.
1990		82	82	74,5
1991		55	55	-32,9
1992	16	47	63	14,5
1993	49	30	79	25,4
1994	65	24	89	12,7
1995	71	25	96	7,9
1996	85	15	100	4,2
1997	62	2	91	-9,0
% t. partiel 97				90,1
NOUVELLES INSCRIPTIONS				Variation
Laval	UdeM	UdeS	Total	annuelle
1991		20	20	n.a.
1992	16	9	25	25,0
1993	51	7	58	132,0
1994	46	36	82	41,4
1995	46	20	66	-19,5
1996	49	11	60	-9,1
1997	42	2	74	23,3
DIPLÔMES DÉCERNÉS				Variation
Laval	UdeM	UdeS	Total	annuelle
1989		7	7	n.a.
1990		9	9	28,6
1991		25	25	177,8
1992	5	11	16	-36,0
1993	13	26	39	143,8
1994	23	27	50	28,2
1995	22	11	33	-34,0
1996	20	4	24	-27,3
1997	37	0	44	83,3

Source : RECU (MEQ).

¹ Diplôme de 2^e cycle en psychopédagogie (adaptation scolaire). Depuis l'automne 1997, ce programme est devenu une option à l'intérieur du nouveau diplôme de 2^e cycle en intervention éducative.

² DESS, option orthopédagogie.

³ Diplôme de 2^e cycle en adaptation scolaire et sociale.

Tableau D.30
Diplôme de 2^e cycle en éducation des adultes (andragogie)

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE					Variation
	Conc.	UdeS	UQAH	Total	annuelle
1985		152	45	197	n.a.
1986	24	75	58	157	-20,3
1987	31	25	54	110	-29,9
1988	22	73	45	140	27,3
1989	23	113	53	189	35,0
1990	22	91	38	151	-20,1
1991	30	62	38	130	-13,9
1992	28	49	45	122	-6,2
1993	56	62	50	168	37,7
1994	59	114	52	225	33,9
1995	57	137	54	248	10,2
1996	49	78	43	170	-31,5
1997	34	33	52	119	-30,0
% t. partiel 97					
	100,0	100,0	100,0	100,0	
NOUVELLES INSCRIPTIONS					Variation
	Conc.	UdeS	UQAH	Total	annuelle
1991	16	43	24	83	n.a.
1992	12	29	25	66	-20,5
1993	34	47	24	105	59,1
1994	23	82	32	137	30,5
1995	28	61	19	108	-21,2
1996	22	21	20	63	-41,7
1997	13	3	23	39	-38,1
DIPLOMES DÉCERNÉS					Variation
	Conc.	UdeS	UQAH	Total	annuelle
1989	4	7	16	27	n.a.
1990	1	11	12	24	-11,1
1991	2	34	15	51	112,5
1992	5	16	6	27	-47,1
1993	4	12	9	25	-7,4
1994	6	14	12	32	28,0
1995	8	10	10	28	-12,5
1996	13	28	20	61	117,9
1997	17	34	11	62	1,6

Source : RECU (MEQ).

Tableau D.31
Diplôme de 2^e cycle en administration scolaire

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE					Variation
	UdeM ¹	UdeS	UQTR	Total	annuelle
1985				0	n.a.
1986				0	n.a.
1987				0	n.a.
1988				0	n.a.
1989				0	n.a.
1990				0	n.a.
1991				0	n.a.
1992				0	n.a.
1993		77		77	n.a.
1994		128		128	66,2
1995		101		101	-21,1
1996	15	56	47	118	16,8
1997	35	63	46	144	22,0
% t. partiel 97					
	97,1	100,0	100,0	99,3	
NOUVELLES INSCRIPTIONS					Variation
	UdeM	UdeS	UQTR	Total	annuelle
1991				0	n.a.
1992				0	n.a.
1993		82		82	n.a.
1994		99		99	20,7
1995		50		50	-49,5
1996	15	36	55	106	112,0
1997	29	25	1	55	-48,1
DIPLOMES DÉCERNÉS					Variation
	UdeM	UdeS	UQTR	Total	annuelle
1989				0	n.a.
1990				0	n.a.
1991				0	n.a.
1992				0	n.a.
1993		11		11	n.a.
1994		19		19	72,7
1995		49		49	157,9
1996		40		40	-18,4
1997	8	37	0	45	12,5

Source : RECU (MEQ).

¹ DESS, option administration de l'éducation.

PROGRAMMES DE MAÎTRISE

Tableau D.32
Maîtrise en sciences de l'éducation

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE																			Variation
	Bish.	Conc.	Laval ¹	Laval ²	McGill ³	UdeM ⁴	UdeM ⁵	UdeM ⁶	UdeM ⁷	UdeM ⁸	UdeS	UQAC ⁹	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT ¹⁰	UQTR	Total	annuelle
1985			8	119			22		16		44	39	38	252	63	41	57	699	n.a.
1986	20	49	13	102			20		17		48	79	48	246	64	31	49	786	12,4
1987	32	56	11	90			16		11		55	80	55	223	87	44	58	818	4,1
1988	31	61	11	75			17		13		48	92	44	186	74	25	49	726	-11,2
1989	43	63	17	86		18	16	18	13		35	70	48	175	69	19	47	737	1,5
1990	49	60	18	76		29	14	47	12		36	67	71	181	73	12	92	837	13,6
1991	41	59	19	86		69	17	72	13		51	92	51	202	66	18	109	965	15,3
1992	50	67	15	77		130	13	86	13		136	87	41	230	67	18	145	1 175	21,8
1993	61	59	22	78		125	11	86	9		134	108	42	271	82	26	147	1 261	7,3
1994	75	64	17	76		154	14	90	11		132	111	56	295	97	26	126	1 344	6,6
1995	57	73	13	73	16	228	10	88	7		131	121	49	327	99	19	159	1 470	9,4
1996	76	68	10	70	35	218	14	85	6		112	121	67	282	103	17	140	1 424	-3,1
1997	54	64	7	65	30	164	11	81	3	10	104	100	60	233	93	11	95	1 185	-16,8
% t. partiel 97	100,0	85,9	85,7	69,2	33,3	90,2	54,5	77,8	100,0	100,0	19,2	75,0	88,3	79,8	80,6	81,8	77,9	74,4	
NOUVELLES INSCRIPTIONS																			Variation
	Bish.	Conc.	Laval	Laval	McGill	UdeM	UdeM	UdeM	UdeM	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	Total	annuelle
1991		26	6	39		60	8	45	5		26	64	26	86	20	11	42	464	n.a.
1992		22	4	37		114	4	33	4		120	37	18	109	15	12	53	582	25,4
1993	2	16	6	35		60	6	40	6		76	50	20	113	38	15	46	529	-9,1
1994	3	15	2	31		77	7	40	4		46	55	17	125	39	14	56	531	0,4
1995	2	27	4	30	16	63	4	23	2		49	53	17	139	22	15	73	539	1,5
1996	21	22	2	29	23	76	9	39	4		44	41	37	132	50	13	46	588	9,1
1997	11	16	0	23	8	29	7	34	2	10	44	36	27	80	18	3	36	384	-34,7
DIPLÔMES DÉCERNÉS																			Variation
	Bish.	Conc.	Laval	Laval	McGill	UdeM	UdeM	UdeM	UdeM	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQAT	UQTR	Total	annuelle
1989		5	3	30			5	0	2		11	10		29	19		16	130	n.a.
1990	2	9	4	21		2	4	1	3		9	19		45	34		19	172	32,3
1991	3	19	1	21		2	0	3	0		5	13		24	49		11	151	-12,2
1992	6	6	3	24		4	1	6	1		22	14		27	33		7	154	2,0
1993	3	11	2	22		25	2	10	4		25	14	2	29	27		12	188	22,1
1994	4	10	6	16		33	4	10	1		17	15	12	36	25		22	211	12,2
1995	3	12	4	16		22	0	21	2		27	15	7	41	22		39	231	9,5
1996	7	13	4	15		37	0	18	1		44	15	10	50	15		14	243	5,2
1997	4	13	3	14	5	34	3	12	1		28	12	8	56	24	0	19	236	-2,9

Source : RECU (MEQ).

¹ Maîtrise en pédagogie universitaire des sciences de la santé.

² Maîtrise en psychopédagogie.

³ Maîtrise in Culture and Values in Education.

⁴ Maîtrise en éducation, option générale.

⁵ Maîtrise en sc. de l'éducation, option éducation comparée.

⁶ Maîtrise en éducation et en sc. de l'éducation, option psychopédagogie.

⁷ Maîtrise en sc. de l'éducation, option fondements de l'éducation.

⁸ Maîtrise en éducation, option ingénierie de la formation.

⁹ Les données concernant les 6 constituantes du réseau de l'UQ portent sur l'ensemble des options offerte à la maîtrise.

¹⁰ Programme offert en extension par l'UQAR à l'UQAT.

Tableau D.33
Maîtrise en didactique (art d'enseigner)

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE								Variation
	Laval	Laval ¹	McGill ²	UdeM ³	UdeM ⁴	UdeS ⁵	Total	annuelle
1985	51	42	59		75		227	n.a.
1986	66	47	61		50		224	-1,3
1987	82	38	71		31	203	425	89,7
1988	64	44	81		32	164	385	-9,4
1989	65	40	54	34	28	203	424	10,1
1990	54	47	52	67	30	157	407	-4,0
1991	61	65	59	100	23	136	444	9,1
1992	35	57	53	87	24	179	435	-2,0
1993	36	56	40	89	28	275	524	20,5
1994	40	59	39	94	29	234	495	-5,5
1995	36	49	47	79	24	210	445	-10,1
1996	32	30	40	85	11	158	356	-20,0
1997	29	19	35	72	11	143	309	-13,2
% t. partiel 97	72,4	52,6	80,0	76,4	72,7	97,9	84,8	

NOUVELLES INSCRIPTIONS								Variation
	Laval	Laval	McGill	UdeM	UdeM	UdeS	Total	annuelle
1991	22	40	32	31	13	100	238	n.a.
1992	15	19	20	40	9	92	195	-18,1
1993	17	18	30	31	16	160	272	39,5
1994	18	26	17	54	14	70	199	-26,8
1995	17	16	22	27	11	74	167	-16,1
1996	5	13	15	48	4	50	135	-19,2
1997	13	6	18	34	5	86	162	20,0

DIPLÔMES DÉCERNÉS								Variation
	Laval	Laval	McGill	UdeM	UdeM	UdeS	Total	annuelle
1989	5	17	13		1	8	44	n.a.
1990	13	4	20	5	8	9	59	34,1
1991	6	9	16	9	9	10	59	0,0
1992	18	8	17	8	3	7	61	3,4
1993	11	9	18	14	4	16	72	18,0
1994	6	13	7	17	7	17	67	-6,9
1995	12	9	15	25	6	36	103	53,7
1996	5	14	8	17	8	32	84	-18,4
1997	7	8	8	19	5	29	76	-9,5

Source : RECU (MEQ).

¹ Maîtrise en mesure et évaluation.

² Maîtrise in Curriculum Studies. Il n'y a pas de fiche RECU pour la maîtrise in Literacy Studies.

³ Maîtrise en éducation et en sc. de l'éducation, option didactique.

⁴ Maîtrise en sc. de l'éducation, option mesure et de l'évaluation et maîtrise en éducation, option méthodologie de la mesure et de l'évaluation.

⁵ Maîtrise en enseignement.

Tableau D.34
Maîtrise en technologie éducationnelle

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE					Variation
	Conc.	Laval	UdeM ¹	Total	annuelle
1985		90	95	185	n.a.
1986	105	96	95	296	60,0
1987	101	82	81	264	-10,8
1988	104	78	57	239	-9,5
1989	115	84	45	244	2,1
1990	118	77	45	240	-1,6
1991	113	54	55	222	-7,5
1992	110	60	61	231	4,1
1993	103	51	57	211	-8,7
1994	106	63	53	222	5,2
1995	106	55	57	218	-1,8
1996	113	62	57	232	6,4
1997	99	56	53	208	-10,3
% t. partiel 97	82,8	41,1	67,9	67,8	

NOUVELLES INSCRIPTIONS					Variation
	Conc.	Laval	UdeM	Total	annuelle
1991	28	23	31	82	n.a.
1992	25	36	29	90	9,8
1993	29	27	26	82	-8,9
1994	27	32	26	85	3,7
1995	35	33	26	94	10,6
1996	31	29	34	94	0,0
1997	25	26	26	77	-18,1

DIPLÔMES DÉCERNÉS					Variation
	Conc.	Laval	UdeM	Total	annuelle
1989	15	19	14	48	n.a.
1990	20	20	13	53	10,4
1991	23	24	10	57	7,5
1992	14	14	6	34	-40,4
1993	26	14	10	50	47,1
1994	12	15	10	37	-26,0
1995	23	18	10	51	37,8
1996	16	11	14	41	-19,6
1997	27	14	13	54	31,7

Source : RECU (MEQ).

¹ Maîtrise en éducation et en sc. de l'éducation, option technologie éducationnelle.

Tableau D.35
Maîtrise en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire

INSCRIPTIONS À L'AUTOMN	Conc. ¹	Variation annuelle
1985		n.a.
1986		n.a.
1987		n.a.
1988		n.a.
1989	15	n.a.
1990	17	13,3
1991	24	41,2
1992	27	12,5
1993	29	7,4
1994	28	-3,4
1995	34	21,4
1996	37	8,8
1997	45	21,6
% t. partiel 97	71,1	

NOUVELLES INSCRIPTIONS	Conc.	Variation annuelle
1991	10	n.a.
1992	14	40,0
1993	12	-14,3
1994	10	-16,7
1995	14	40,0
1996	12	-14,3
1997	15	25,0

DIPLÔMES DÉCERNÉS	Conc.	Variation annuelle
1989		n.a.
1990		n.a.
1991		n.a.
1992		n.a.
1993		n.a.
1994	9	n.a.
1995	5	-44,4
1996	7	40,0
1997	5	-28,6

Source : RECU (MEQ).

¹ Maîtrise in Child Studies.

Tableau D.36
Maîtrise en enseignement spécialisé au primaire et au secondaire

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE	Conc. ¹	Conc. ²	Conc. ³	McGill ⁴	Total	Variation annuelle
1985				17	17	n.a.
1986	65	23	51	17	156	n.a.
1987	60	16	39	22	137	-12,2
1988	53	18	46	27	144	5,1
1989	36	18	53	32	139	-3,5
1990	32	25	46	31	134	-3,6
1991	32	27	38	31	128	-4,5
1992	29	21	42	25	117	-8,6
1993	20	16	43	32	111	-5,1
1994	25	21	50	41	137	23,4
1995	25	25	51	37	138	0,7
1996	30	26	64	45	165	19,6
1997	35	23	59	46	163	-1,2
% t. partiel 97	31,4	95,7	83,1	58,7	66,9	

NOUVELLES INSCRIPTIONS	Conc.	Conc.	Conc.	McGill	Total	Variation annuelle
1991	8	11	11	17	47	n.a.
1992	2	5	18	11	36	-23,4
1993	2	6	19	21	48	33,3
1994	7	10	23	22	62	29,2
1995	6	10	16	18	50	-19,4
1996	10	6	24	27	67	34,0
1997	9	8	13	29	59	-11,9

DIPLÔMES DÉCERNÉS	Conc.	Conc.	Conc.	McGill	Total	Variation annuelle
1989	5	4	6	2	17	n.a.
1990	8	4	14	13	39	129,4
1991	4	2	14	15	35	-10,3
1992	3	5	10	12	30	-14,3
1993	9	5	12	13	39	30,0
1994	1	3	8	6	18	-53,8
1995	3	2	8	7	20	11,1
1996	3	6	10	16	35	75,0
1997	3	3	10	17	33	-5,7

Source : RECU (MEQ).

¹ Maîtrise in Art Education.

² Maîtrise in the Teaching of Mathematics.

³ Maîtrise in Applied Linguistics.

⁴ Maîtrise in Second Language Education.

Tableau D.37
Maîtrise en enseignement en adaptation scolaire (orthopédagogie)

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE					Variation
	Laval	UdeM ¹	UdeS	Total	annuelle
1985		86		86	n.a.
1986		85		85	-1,2
1987		65		65	-23,5
1988		66	40	106	63,1
1989		62	59	121	14,2
1990		49	75	124	2,5
1991		47	91	138	11,3
1992	6	27	90	123	-10,9
1993	12	24	75	111	-9,8
1994	19	28	82	129	16,2
1995	19	25	70	114	-11,6
1996	23	23	43	89	-21,9
1997	16	19	25	60	-32,6
% t. partiel 97	37,5	100,0	100,0	83,3	
NOUVELLES INSCRIPTIONS					Variation
	Laval	UdeM	UdeS	Total	annuelle
1991		14	44	58	n.a.
1992	6	12	35	53	-8,6
1993	11	9	16	36	-32,1
1994	16	12	43	71	97,2
1995	12	4	19	35	-50,7
1996	10	15	5	30	-14,3
1997	7	10	7	24	-20,0
DIPLÔMES DÉCERNÉS					Variation
	Laval	UdeM	UdeS	Total	annuelle
1989		9		9	n.a.
1990		13	8	21	133,3
1991		10	4	14	-33,3
1992	1	19	18	38	171,4
1993	1	7	14	22	-42,1
1994	2	3	18	23	4,5
1995	6	7	24	37	60,9
1996	6	6	21	33	-10,8
1997	8	2	32	42	27,3

Source : RECU (MEQ).

¹ Maîtrise en éducation, option orthopédagogie.

Tableau D.38
Maîtrise en éducation des adultes (andragogie)

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE		Variation
	UdeM ¹	annuelle
1985	202	n.a.
1986	196	-3,0
1987	189	-3,6
1988	184	-2,6
1989	196	6,5
1990	202	3,1
1991	174	-13,9
1992	176	1,1
1993	154	-12,5
1994	158	2,6
1995	112	-29,1
1996	110	-1,8
1997	89	-19,1
% t. partiel 97	83,1	
NOUVELLES INSCRIPTIONS		Variation
	UdeM	annuelle
1991	71	n.a.
1992	80	12,7
1993	74	-7,5
1994	59	-20,3
1995	39	-33,9
1996	57	46,2
1997	33	-42,1
DIPLÔMES DÉCERNÉS		Variation
	UdeM	annuelle
1989	42	n.a.
1990	55	31,0
1991	57	3,6
1992	43	-24,6
1993	69	60,5
1994	39	-43,5
1995	61	56,4
1996	48	-21,3
1997	40	-16,7

Source : RECU (MEQ).

¹ Maîtrise en éducation et en sc. de l'éducation, option andragogie.

Tableau D.39
Maîtrise en orientation

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE						
	Laval	McGill ¹	UdeS	UQAM ²	Total	Variation annuelle
1985	85	223	33		341	n.a.
1986	99	238	37		374	9,7
1987	102	232	43	17	394	5,3
1988	114	273	38	9	434	10,2
1989	115	275	47	9	446	2,8
1990	158	247	59	12	476	6,7
1991	203	246	64	27	540	13,4
1992	229	255	101	38	623	15,4
1993	249	273	102	41	665	6,7
1994	281	261	91	69	702	5,6
1995	273	237	88	97	695	-1,0
1996	269	239	105	85	698	0,4
1997	284	207	90	79	660	-5,4
% t. partiel 97	29,6	56,0	78,9		41,1	
NOUVELLES INSCRIPTIONS						
	Laval	McGill	UdeS	UQAM	Total	Variation annuelle
1991	101	108	24	33	266	n.a.
1992	124	117	78	28	347	30,5
1993	127	120	35	43	325	-6,3
1994	162	111	36	55	364	12,0
1995	129	105	36	39	309	-15,1
1996	136	115	48	29	328	6,1
1997	130	83	33	26	272	-17,1
DIPLOMES DÉCERNÉS						
	Laval	McGill	UdeS	UQAM	Total	Variation annuelle
1989	23	75	8	1	107	n.a.
1990	30	85	11	0	126	17,8
1991	40	82	7	2	131	4,0
1992	55	75	13	3	146	11,5
1993	74	81	16	3	174	19,2
1994	96	87	28	7	218	25,3
1995	104	79	25	16	224	2,8
1996	121	71	18	23	233	4,0
1997	79	77	29	24	209	-10,3

Source : RECU (MEQ) et établissements universitaires.

¹ Inclut les étudiants des deux programmes suivants :

« Counselling Psychology » et « Educational Psychology ».

² Maîtrise en éducation, profil carriéologie. Les données antérieures à l'automne 1996 comprennent un certain nombre d'étudiants qui n'appartenaient pas à la concentration carriéologie. Ainsi, sur les 37 diplômés de ce profil entre sept. 1987 et juin 1997, 8 n'étaient pas étudiants en carriéologie, soit environ 20% des diplômés.

Tableau D.40
Maîtrise en administration scolaire

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE							Variation
	Laval	McGill	UdeM ¹	UdeS	UQ ²	Total	annuelle
1985	55	107	152	157		471	n.a.
1986	64	118	173	163		518	10,0
1987	55	115	137	134		441	-14,9
1988	52	120	165	231		568	28,8
1989	50	128	177	245		600	5,6
1990	66	100	189	251		606	1,0
1991	94	112	177	247		630	4,0
1992	100	103	158	392		753	19,5
1993	106	114	135	250		605	-19,7
1994	112	105	135	232		584	-3,5
1995	85	94	115	172		466	-20,2
1996	71	74	136	112		393	-15,7
1997	49	60	120	173		402	2,3
% t. partiel 97	67,3	61,7	91,7	98,8		87,3	

NOUVELLES INSCRIPTIONS							Variation
	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQ	Total	annuelle
1991	33	60	58	83		234	n.a.
1992	43	54	53	234		384	64,1
1993	37	52	56	112		257	-33,1
1994	35	47	44	71		197	-23,3
1995	27	45	31	19		122	-38,1
1996	26	31	81	25		163	33,6
1997	13	22	37	85		157	-3,7

DIPLOMÈS DÉCERNÉS							Variation
	Laval	McGill	UdeM	UdeS	UQ	Total	annuelle
1989	7	26	31	16		80	n.a.
1990	8	41	21	18		88	10,0
1991	7	24	30	10		71	-19,3
1992	13	32	21	18		84	18,3
1993	13	19	25	43		100	19,0
1994	14	24	17	21		76	-24,0
1995	20	25	30	13		88	15,8
1996	20	31	21	27		99	12,5
1997	16	17	20	12		65	-34,3

Source : RECU (MEQ) et établissements universitaires.

¹ Maîtrise en éducation et en sc. de l'éducation, option administration de l'éducation.

² L'option administration scolaire est offerte à la maîtrise en éducation à l'UQAC, l'UQAH, l'UQAR, l'UQAT et l'UQTR. À l'automne 1997, le nombre d'étudiants inscrits dans cette option dans chacun des établissements est le suivant : 8 à l'UQAC, 14 à l'UQAH, 32 à l'UQAR, 6 à l'UQAT et 43 à l'UQTR.

PROGRAMMES DE DOCTORAT

Tableau D.41
Doctorat en sciences de l'éducation

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE													Variation annuelle
	Laval ¹	McGill ²	UdeM ³	UdeM ⁴	UdeM ⁵	UdeS	UQAC ⁶	UQAH ⁶	UQAM ⁶	UQAR ⁶	UQTR ⁶	Total	
1985	77	12		21	48							158	n.a.
1986	81	11		18	41							151	-4,4
1987	67	10		13	37		4	5	15	4		155	2,6
1988	58	9		17	43		5	8	23	6	6	175	12,9
1989	52	13	14	20	45		7	7	28	5	8	199	13,7
1990	54	20	24	20	39		9	9	38	7	10	230	15,6
1991	46	23	39	15	31		8	10	45	9	12	238	3,5
1992	41	24	38	17	32		5	13	52	12	15	249	4,6
1993	41	30	38	19	29		8	13	46	12	18	254	2,0
1994	37	35	40	22	30		8	7	59	12	16	266	4,7
1995	47	38	42	20	33	13	7	1	58	15	21	295	10,9
1996	49	50	49	20	31	28	9	10	68	16	21	351	19,0
1997	48	54	46	12	28	37	10	10	73	11	21	350	-0,3
% t. partiel 97	33,3	7,4	80,4	83,3	71,4	0,0	50,0	40,0	52,1	72,7	81,0	40,6	

NOUVELLES INSCRIPTIONS													Variation annuelle
	Laval	McGill	UdeM	UdeM	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQTR	Total	
1991	12	7	20	2	8		1	4	13	2	1	70	n.a.
1992	11	8	13	4	10		0	2	14	6	4	72	2,9
1993	12	10	13	4	9		4	1	9	1	5	68	-5,6
1994	10	14	13	6	6		1	1	20	3	3	77	13,2
1995	18	8	7	4	8	13	1	2	14	5	7	87	13,0
1996	13	16	16	3	7	17	3	3	15	1	2	96	10,3
1997	13	12	9	0	4	18	2	3	22	1	2	86	-10,4

DIPLOMES DÉCERNÉS													Variation annuelle
	Laval	McGill	UdeM	UdeM	UdeM	UdeS	UQAC	UQAH	UQAM	UQAR	UQTR	Total	
1989	10			3	3				2			18	n.a.
1990	5	2		0	3				0			10	-44,4
1991	8	4		2	5				4			23	130,0
1992	8	4	4	1	2				5			24	4,3
1993	8	3	4	1	5				2			23	-4,2
1994	11	5	1	1	1				8			27	17,4
1995	5	3	3	3	4				10			28	3,7
1996	3	6	5	1	5				9			29	3,6
1997	4	4	4	3	7				11			33	13,8

Source : RECU (MEQ).

¹ Doctorat en psychopédagogie.

² Le nouveau programme de doctorat en sciences de l'éducation de l'Université McGill est en instance d'approbation. Ce doctorat remplacera les programmes ad hoc en éducation que l'université offre depuis plusieurs années. Les données présentées ici se réfèrent aux étudiants recensés par le système RECU dans des cheminement ad hoc.

³ Doctorat en sc. de l'éducation, option psychopédagogie.

⁴ Doctorat en sc. de l'éducation, option éducation comparée.

⁵ Doctorat en sc. de l'éducation, option fondements de l'éducation.

⁶ Programme offert par l'UQAM en association avec l'UQAC, l'UQAH, l'UQAR et l'UQTR. L'UQAT fait aussi partie du protocole régissant l'association mais ne comprend aucun étudiant et un seul professeur y participe.

Tableau D.42
Doctorat en didactique (art d'enseigner)

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE						Variation
	Laval	Laval ¹	UdeM ²	UdeM ³	Total	annuelle
1985	26	17		22	65	n.a.
1986	28	18		25	71	9,2
1987	23	19		20	62	-12,7
1988	24	25		19	68	9,7
1989	26	31	41	20	118	73,5
1990	30	28	56	21	135	14,4
1991	38	30	67	19	154	14,1
1992	39	27	75	15	156	1,3
1993	36	19	77	17	149	-4,5
1994	24	21	77	21	143	-4,0
1995	23	19	85	25	152	6,3
1996	22	15	76	21	134	-11,8
1997	19	19	79	18	135	0,7
% t. partiel 97	47,4	15,8	72,2	72,2	60,7	

NOUVELLES INSCRIPTIONS						Variation
	Laval	Laval	UdeM	UdeM	Total	annuelle
1991	11	9	26	5	51	n.a.
1992	7	4	18	5	34	-33,3
1993	3	1	24	5	33	-2,9
1994	4	6	23	7	40	21,2
1995	8	6	15	14	43	7,5
1996	4	4	17	2	27	-37,2
1997	5	7	17	6	35	29,6

DIPLÔMES DÉCERNÉS						Variation
	Laval	Laval	UdeM	UdeM	Total	annuelle
1989	2	3		0	5	n.a.
1990	4	1	2	0	7	40,0
1991	2	2	5	3	12	71,4
1992	0	2	3	2	7	-41,7
1993	11	2	5	1	19	171,4
1994	7	3	3	1	14	-26,3
1995	4	2	8	1	15	7,1
1996	3	1	8	0	12	-20,0
1997	3	2	9	6	20	66,7

Source : RECU (MEQ).

¹ Doctorat en mesure et évaluation.

² Doctorat en sc. de l'éducation, option didactique.

³ Doctorat en sc. de l'éducation, option mesure et évaluation en éducation.

Tableau D.43
Doctorat en technologie éducationnelle

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE						Variation
	Conc.	Laval	UdeM ¹	Total		annuelle
1985		21	72	93		n.a.
1986	23	21	68	112		20,4
1987	22	16	62	100		-10,7
1988	17	15	58	90		-10,0
1989	20	12	54	86		-4,4
1990	24	10	51	85		-1,2
1991	28	15	33	76		-10,6
1992	31	15	29	75		-1,3
1993	40	16	28	84		12,0
1994	35	12	30	77		-8,3
1995	31	15	35	81		5,2
1996	35	23	31	89		9,9
1997	34	19	27	80		-10,1
% t. partiel 97	35,3	57,9	74,1	53,8		

NOUVELLES INSCRIPTIONS						Variation
	Conc.	Laval	UdeM	Total		annuelle
1991	8	6	10	24		n.a.
1992	7	5	7	19		-20,8
1993	12	3	8	23		21,1
1994	3	2	8	13		-43,5
1995	3	6	11	20		53,8
1996	4	11	9	24		20,0
1997	5	2	6	13		-45,8

DIPLÔMES DÉCERNÉS						Variation
	Conc.	Laval	UdeM	Total		annuelle
1989	1	4	9	14		n.a.
1990	1	2	5	8		-42,9
1991	2	0	10	12		50,0
1992	4	0	4	8		-33,3
1993	2	2	3	7		-12,5
1994	4	0	3	7		0,0
1995	2	2	1	5		-28,6
1996	1	0	7	8		60,0
1997	3	0	4	7		-12,5

Source : RECU (MEQ).

¹ Doctorat en sc. de l'éducation, option technologie éducationnelle.

Tableau D.44
Doctorat in Art Education

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNI		Variation
	Conc.	annuelle
1985		n.a.
1986	8	n.a.
1987	9	12,5
1988	7	-22,2
1989	6	-14,3
1990	8	33,3
1991	8	0,0
1992	10	25,0
1993	13	30,0
1994	12	-7,7
1995	14	16,7
1996	14	0,0
1997	15	7,1
% t. partiel 97		26,7
NOUVELLES INSCRIPTIONS		Variation
	Conc.	annuelle
1991	0	n.a.
1992	2	n.a.
1993	4	100,0
1994	1	-75,0
1995	3	200,0
1996	2	-33,3
1997	2	0,0
DIPLÔMES DÉCERNÉS		Variation
	Conc.	annuelle
1989	1	n.a.
1990	1	0,0
1991	0	-100,0
1992	0	n.a.
1993	1	n.a.
1994	2	100,0
1995	1	-50,0
1996	1	0,0
1997	0	-100,0

Source : RECU (MEQ).

Tableau D.45
Doctorat en éducation des adultes (andragogie)

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE		Variation
	UdeM ¹	annuelle
1985	67	n.a.
1986	76	13,4
1987	76	0,0
1988	65	-14,5
1989	64	-1,5
1990	56	-12,5
1991	44	-21,4
1992	39	-11,4
1993	33	-15,4
1994	35	6,1
1995	31	-11,4
1996	37	19,4
1997	33	-10,8
% t. partiel 97		69,7
NOUVELLES INSCRIPTIONS		Variation
	UdeM	annuelle
1991	9	n.a.
1992	13	44,4
1993	13	0,0
1994	8	-38,5
1995	9	12,5
1996	14	55,6
1997	7	-50,0
DIPLÔMES DÉCERNÉS		Variation
	UdeM	annuelle
1989	8	n.a.
1990	5	-37,5
1991	9	80,0
1992	9	0,0
1993	4	-55,6
1994	5	25,0
1995	3	-40,0
1996	2	-33,3
1997	0	-100,0

Source : RECU (MEQ).

¹ Doctorat en sc. de l'éducation, option andragogie.

Tableau D.46
Doctorat en orientation

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE				Variation
	Laval	McGill ¹	Total	annuelle
1985	17	33	50	n.a.
1986	17	39	56	12,0
1987	18	42	60	7,1
1988	26	51	77	28,3
1989	20	52	72	-6,5
1990	20	59	79	9,7
1991	18	61	79	0,0
1992	20	65	85	7,6
1993	25	67	92	8,2
1994	24	67	91	-1,1
1995	22	78	100	9,9
1996	25	92	117	17,0
1997	20	104	124	6,0
% t. partiel 97	70,0	4,8	15,3	

NOUVELLES INSCRIPTIONS				Variation
	Laval	McGill	Total	annuelle
1991	6	11	17	n.a.
1992	5	26	31	82,4
1993	6	15	21	-32,3
1994	3	13	16	-23,8
1995	3	14	17	6,3
1996	7	23	30	76,5
1997	1	17	18	-40,0

DIPLÔMES DÉCERNÉS				Variation
	Laval	McGill	Total	annuelle
1989	3	8	11	n.a.
1990	1	5	6	-45,5
1991	3	5	8	33,3
1992	0	6	6	-25,0
1993	0	13	13	116,7
1994	0	8	8	-38,5
1995	2	7	9	12,5
1996	1	5	6	-33,3
1997	1	8	9	50,0

Source : RECU (MEQ).

¹ Inclut les étudiants des deux programmes suivants :
«Counselling Psychology» et «Educational psychology».

Tableau D.47
Doctorat en administration scolaire

INSCRIPTIONS À L'AUTOMNE				Variation
	Laval	UdeM ¹	Total	annuelle
1985	35	31	66	n.a.
1986	43	28	71	7,6
1987	37	17	54	-23,9
1988	31	18	49	-9,3
1989	28	20	48	-2,0
1990	29	24	53	10,4
1991	30	21	51	-3,8
1992	27	24	51	0,0
1993	29	26	55	7,8
1994	28	25	53	-3,6
1995	26	24	50	-5,7
1996	34	23	57	14,0
1997	35	27	62	8,8
% t. partiel 97	31,4	55,6	41,9	

NOUVELLES INSCRIPTIONS				Variation
	Laval	UdeM	Total	annuelle
1991	6	3	9	n.a.
1992	5	9	14	55,6
1993	9	7	16	14,3
1994	9	4	13	-18,8
1995	6	7	13	0,0
1996	12	4	16	23,1
1997	7	7	14	-12,5

DIPLÔMES DÉCERNÉS				Variation
	Laval	UdeM	Total	annuelle
1989	2	1	3	n.a.
1990	4	2	6	100,0
1991	5	1	6	0,0
1992	6	1	7	16,7
1993	5	4	9	28,6
1994	3	0	3	-66,7
1995	3	1	4	33,3
1996	1	2	3	-25,0
1997	2	2	4	33,3

Source : RECU (MEQ).

¹ Doctorat en sc. de l'éducation, option administration
de l'éducation.