

---

# RAPPORT ANNUEL 1995-1996

---

## Table des matières

### Présentation

#### 1. Les activités du CAPFE en 1995-1996

##### 1. L'instauration de la visite des universités

###### 1. La pertinence de l'instauration d'une nouvelle structure

###### 2. Le cadre de travail du comité visiteur

##### 2. Les activités portant sur les programmes de formation à l'enseignement secondaire

##### 3. Les activités portant sur les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

##### 4. Les activités portant sur les certificats de formation à l'enseignement d'une discipline additionnelle au secondaire

###### 1. Les interrogations du CAPFE

###### 2. Le cadre d'analyse des certificats

##### 5. Les autres activités du CAPFE

#### 2. La formation pratique

##### 1. Le déroulement de la formation pratique

##### 2. Des pistes de réflexion et de solution

#### 3. Le nouveau mandat du CAPFE et les travaux à venir

- Annexe A : Lettre du Comité d'orientation et de formation du personnel enseignant
- Annexe B : Mandat du Comité

- [Annexe C : Membres du Comité](#)
- 

## Présentation

Ce rapport contient trois parties. La première a trait aux travaux effectués par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) au cours de l'année 1995-1996. Durant cette période, en plus d'avoir mis sur pied un cadre de visite des universités, le CAPFE a étudié, en vue de l'agrément, quatre programmes de formation à l'enseignement secondaire, douze programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire ainsi que trois programmes de formation dans une discipline additionnelle au secondaire.

La deuxième partie comporte une réflexion du CAPFE sur l'implantation de la réforme de la formation à l'enseignement, essentiellement en ce qui touche les conditions entourant la formation pratique des futurs enseignants et enseignantes.

Enfin, la troisième partie présente les dossiers où le CAPFE oeuvrera durant les prochains mois, par suite du nouveau mandat que lui a confié la ministre de l'Éducation en avril 1996.

---

### 1 Les activités du CAPFE en 1995-1996

Le CAPFE n'a repris ses travaux d'agrément qu'en décembre 1995. Cet arrêt technique était dû au non-renouvellement du mandat de la plupart de ses membres, le 1<sup>er</sup> septembre 1995. À la reprise de ses activités, le Comité, parallèlement à ses travaux d'agrément, a entrepris une réflexion pour voir comment il pourrait s'acquitter de sa tâche, malgré la diminution sensible du nombre de ses séances de travail.

#### 1.1 L'instauration de la visite des universités

Durant le court laps de temps qui lui était imparti, c'est-à-dire moins de six mois, le CAPFE s'est vu dans l'obligation d'effectuer un travail qui aurait dû normalement s'échelonner sur toute l'année.

À leur première réunion ordinaire, les membres ont longuement réfléchi à la meilleure façon d'assurer, à court terme, une évaluation solide des programmes qui leur étaient soumis pour analyse en vue de l'agrément ministériel. Cette réflexion a débordé le cadre opérationnel pour l'année 1995-1996 et a également porté sur les prévisions de travail à plus long terme du Comité.

##### 1.1.1 La pertinence de l'instauration d'une nouvelle structure

Qu'il s'agisse de travaux à court terme ou à long terme, il est évident que le CAPFE devra toujours tenir compte de deux contraintes incontournables, à savoir un nombre important de programmes à étudier et des ressources humaines bénévoles ayant des disponibilités limitées.

Même si tous les programmes de formation font l'objet d'une analyse préliminaire par des comités aviseurs et par des comités visiteurs, ils doivent être étudiés, en fin de parcours, par les membres du CAPFE qui occupent déjà des emplois à temps plein dans le secteur de l'éducation ou dans les universités.

Lors de la création du CAPFE, en 1992, on avait évalué à environ dix jours par année le travail de ses membres pour l'examen des programmes. L'expérience vécue depuis quelques années a permis de rectifier ces estimations, puisque le nombre de jours que doivent consacrer les membres aux travaux du Comité est d'au moins 25, soit environ de 10 à 15 p. 100 du travail normal d'un enseignant ou d'une enseignante. On comprendra qu'il est difficile de demander à une personne de s'absenter de son milieu de travail pour une plus longue période ou de demander à un organisme de se priver de ses ressources pour plus de 25 jours ouvrables par année.

Devant cette situation, les membres ont trouvé une solution pratique qui permet une solide évaluation de tous les programmes, tout en conservant les ressources actuelles du Comité. Cette solution consiste essentiellement à faire une distinction entre trois étapes conduisant à l'agrément : le démarrage d'un programme, la visite d'une université et l'agrément d'un programme. Cette façon d'envisager le travail peut s'exprimer de la façon suivante :

- le démarrage d'un programme de formation à l'enseignement peut être autorisé avant la visite à l'université en cause. Cette autorisation ne vaut que pour un maximum de quatre années;
- un comité visiteur du CAPFE se rend dans chaque université au moins une fois tous les quatre ans;
- l'agrément d'un programme de formation à l'enseignement est conditionnel à une visite à l'université en cause;
- l'étude préalable au démarrage d'un programme repose sur une analyse du programme effectuée par les membres du CAPFE ainsi que par un expert externe ou un comité aviseur;
- l'étude préalable à l'agrément d'un programme repose sur une analyse de ce programme de formation effectuée par les membres du CAPFE, par un expert externe ou un comité aviseur, ainsi que par un comité visiteur;
- l'agrément d'un programme peut avoir une durée maximale de six ans.

Cette façon de procéder permet de démarrer un programme après une première série d'analyses et de le réévaluer au plus tard quelques années après le début de son implantation, au moment du passage officiel du comité visiteur. À l'occasion de cette visite en vue de l'agrément, tous les programmes de cette université ayant démarré depuis quelques années font l'objet de discussions entre l'université et le CAPFE.

Le CAPFE a ainsi mis sur pied un scénario de visites s'échelonnant sur quatre ans. Non seulement il permet la visite de toutes les universités au rythme de trois par année, mais il a aussi l'avantage de rendre possible la prévision des disponibilités des membres du Comité à court et à long terme.

Depuis sa création, le CAPFE a toujours tenté de mener à bien ses travaux dans une approche réaliste et interactive. Quand il a fallu qu'il adapte ses instruments d'analyse et son calendrier de travail pour tenir compte de contraintes de toutes sortes, il a préféré, après consultation, envisager de nouvelles façons de faire les choses plutôt que suivre à la lettre des textes qui auraient eu le sérieux désavantage de compliquer et même d'entraver son processus d'analyse. C'est dans cet esprit que le CAPFE a introduit ce nouveau paramètre de la visite des établissements universitaires au cours de laquelle tous les programmes d'une université sont étudiés avant d'être agréés.

### **1.1.2 Le cadre de travail du comité visiteur**

Le comité visiteur est chargé de rencontrer, dans l'établissement ayant soumis des programmes pour agrément, les différents intervenants dans les programmes étudiés. Ces rencontres, dans l'esprit des documents ministériels d'orientation, visent notamment à :

- constater l'appropriation, par le milieu universitaire, des orientations retenues pour la formation à l'enseignement (formation à caractère professionnel, formation polyvalente, formation relative aux disciplines enseignées, formation intégrée permettant la synthèse progressive des apprentissages théoriques et pratiques, formation caractérisée par l'équilibre entre les aspects touchant les matières d'enseignement et les aspects pédagogiques et sociaux de l'éducation, formation accordant une importance nouvelle à la durée et aux conditions de la formation pratique, dont au moins 700 heures de stages);
- vérifier la concordance entre les projets présentés et la réalité;
- 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 qui ont été formulées par le CAPFE au sujet des programmes;
- établir ou renforcer les liens d'interaction entre l'université et le CAPFE;
- fournir à l'université une rétroaction sur les possibilités d'améliorer les programmes.

Le comité visiteur fait rapport au CAPFE. Il est composé de quatre ou cinq membres :

- le président ou la présidente 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, au besoin, provenant soit du milieu universitaire, soit du milieu scolaire régional. Cette personne est membre ou non du CAPFE.

Des membres du comité aviseur ayant étudié les programmes peuvent être membres du comité visiteur.

Le programme de la visite prévoit une tournée des lieux et des équipements. Cette activité permet de constater si les questions relatives aux équipements et à l'aménagement représentent un enjeu particulier pour la qualité des programmes. Elle favorise aussi les échanges informels d'idées entre les membres du comité visiteur et les interlocuteurs et interlocutrices du milieu universitaire.

Au cours de la visite, le comité rencontre divers groupes. Chacune de ces rencontres doit permettre au comité de recueillir l'information nécessaire pour s'acquitter d'un ou de plusieurs aspects particuliers de son mandat. Les questions et les remarques préliminaires formulées par le CAPFE sont abordées avec les interlocuteurs et interlocutrices du milieu. Les thèmes suivants peuvent être discutés au cours de ces rencontres :

- les orientations retenues pour la formation à l'enseignement;
- la concordance entre les projets présentés et la réalité;
- la formation pratique pendant les stages et hors stages;
- le contexte de mise en oeuvre des programmes;
- la qualité du partenariat;
- les sommes consacrées aux programmes;
- les conditions d'études et de vie étudiante;
- les suites données aux remarques préliminaires.

Parmi les groupes et les personnes que le comité visiteur peut rencontrer, se trouvent : la direction de l'université; la direction de la faculté ou du département; la ou les personnes responsables des programmes; des professeures et des professeurs; des membres du personnel chargé de cours; la ou les personnes responsables de la formation pratique; des enseignantes et des enseignants associés; des membres du personnel de direction des écoles qui accueillent des stagiaires; des étudiantes et des étudiants inscrits aux programmes.

La visite se termine par une rencontre synthèse au cours de laquelle le comité visiteur présente ses premières constatations à la direction de l'université et à des personnes qu'elle désigne à cette fin. Cette rencontre peut aussi être l'occasion de demander certains éclaircissements et de formuler certaines suggestions sur des améliorations possibles.

Le rapport de visite, préparé par le secrétaire-coordonnateur, doit contenir une ou des recommandations concernant l'agrément des programmes. Une copie du rapport est transmise à l'université. Celle-ci peut faire connaître sa réaction avant l'étude et l'analyse des programmes par le CAPFE. Le président ou la présidente du comité visiteur et le secrétaire-coordonnateur présentent le rapport au CAPFE. La réaction de l'université au rapport de la visite est également communiquée aux membres du CAPFE, le cas échéant.

Après étude et discussions, le CAPFE rend ses décisions d'agrément et formule ses recommandations au ou à la ministre de l'Éducation.

Les trois premières visites effectuées cette année ont permis de constater que le cadre de visite mis en place devra sans doute être peaufiné pour permettre de mieux tenir compte de réalités comme :

- les ressources humaines et matérielles de l'université et leur utilisation dans le contexte de la formation des enseignants et des enseignantes;
- les relations avec le milieu;
- les moyens que se donne l'université pour développer et suivre les programmes de formation;
- la qualité de la formation dans les disciplines;
- les conditions de réalisation des programmes en milieu éloigné.

Les membres sont cependant conscients qu'ils ne pourront disposer de toute l'information sur le fonctionnement d'un programme que lorsqu'il y aura des sortants ou des sortantes dans ces programmes.

En 1995-1996, l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université McGill ont été visitées. Durant l'année 1996-1997, ce sera le tour de l'Université Bishop's, de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Hull. En 1997-1998, l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université du Québec à Rimouski et l'Université Laval recevront un comité visiteur. Enfin, en 1998-1999, la première tournée se terminera par la visite de l'Université Concordia, de l'Université de Sherbrooke et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

## **1.2 Les activités portant sur les programmes de formation à l'enseignement secondaire**

La plupart des programmes de formation à l'enseignement secondaire sont déjà en place depuis deux ans dans les universités du Québec. Le CAPFE n'a donc eu à étudier que quatre programmes en vue de l'agrément.

L'Université du Québec à Hull et l'Université Laval ayant substantiellement modifié leurs programmes de formation en y ajoutant de nouvelles disciplines, elles les ont soumis à nouveau au CAPFE en vue de l'agrément. Le programme de l'Université du Québec à Hull a été agréé pour un an, c'est-à-dire jusqu'à la visite de cette université en 1996-1997, tandis que l'agrément du programme de l'Université Laval a été reconduit pour une période de trois ans.

Un comité visiteur a étudié les changements apportés aux concentrations français et mathématiques du programme de formation à l'enseignement secondaire de l'Université du Québec à Montréal. Sur recommandation du comité visiteur, ce programme a été agréé pour une période de six ans.

Il en va de même pour le programme de formation à l'enseignement secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui, après une recommandation favorable d'un comité visiteur, a été agréé pour une période de six ans.

## **1.3 Les activités portant sur les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire**

Tous les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, soumis pour agrément en 1994-1995, avaient déjà fait l'objet d'un agrément d'un an pour permettre leur démarrage en septembre 1995.

Après analyse par des comités aviseurs ou par des experts externes, ainsi que par les membres du CAPFE, ils ont été agréés pour une durée variable, c'est-à-dire selon l'échéancier des visites des universités en cause. Notons toutefois que le programme de l'Université Bishop's n'a pas encore reçu l'agrément du CAPFE.

Rappelons que selon le calendrier établi, trois universités ont été visitées cette année. Le programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'Université McGill a été agréé pour six ans. Il en va de même pour les deux programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'Université du Québec à Montréal. Pour ce qui est du programme dit de "perfectionnement" de cette université, l'acte d'agrément précise que les seules personnes qui peuvent y être admises sont celles qui détiennent déjà un brevet ou un permis d'enseignement du Québec ou qui, ayant été formées à l'enseignement à l'extérieur du Québec, possèdent une expérience vérifiable et vérifiée dans l'enseignement. Les étudiantes et les étudiants inscrits à ce programme devront être inclus dans la cohorte de contingentement pour la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'Université du Québec à Montréal.

Enfin, en ce qui concerne le programme de l'Université du Québec à Trois-Rivières, son agrément a été reconduit pour une période d'un an, en attendant une nouvelle proposition de la part de cette université.

Toujours selon le calendrier des visites établi par le CAPFE, les programmes de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Hull ont été agréés pour un an. Les programmes de l'Université du Québec à Chicoutimi, de l'Université du Québec à Rimouski et de l'Université Laval ont été agréés pour deux ans, tandis que les programmes de l'Université Concordia, de l'Université de Sherbrooke et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue ont été agréés pour trois ans.

#### **1.4 Les activités portant sur les certificats de formation à l'enseignement d'une discipline additionnelle au secondaire**

La mise sur pied de ces certificats de formation a provoqué de nombreux échanges au sein du CAPFE. Ces discussions ont amené les membres à demander au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) de se pencher sur la pertinence de l'existence de tels certificats (voir le document en annexe A).

##### **1.4.1 Les interrogations du CAPFE**

Le CAPFE s'interrogeait sur le fait que le large consensus qui a donné le coup d'envoi à la réforme de la formation à l'enseignement s'appuie notamment sur la constatation, par tous les partenaires engagés dans la formation à l'enseignement, qu'il existait auparavant une situation anarchique dans les programmes de formation menant au permis et au brevet d'enseigner au Québec. La multiplication de plusieurs types de certificats rendait à toutes fins utiles impossible de tracer un portrait un tant soit peu cohérent de la formation à l'enseignement, telle qu'elle se déroulait dans les universités québécoises. La réforme actuelle, en proposant une structure unique de baccalauréat dans chaque université, assure une organisation solide et rationnelle de formation à l'enseignement secondaire.

Les certificats de formation dans une deuxième discipline (ou discipline additionnelle) ont 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. On peut comprendre qu'une réforme puisse conduire à des mesures transitoires, mais la création de ces "programmes passerelles" n'est pas sans susciter de nombreuses inquiétudes. Leur prolifération peut entraîner une situation difficile à gérer, non seulement pour le CAPFE, mais aussi pour le ministère de l'Éducation, pour les commissions scolaires ainsi que pour les universités elles-mêmes. Elle peut aussi compromettre l'harmonisation tant souhaitée de la formation à l'enseignement.

De plus, le CAPFE se demande s'il est vraiment nécessaire d'instaurer des mécanismes dont la durée pourrait être très courte, étant donné les discussions actuelles entourant les modifications au Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement. D'ailleurs, est-ce que la clientèle visée par ces programmes a été estimée de façon réaliste pour assurer, avant leur démarrage, qu'ils puissent être viables ou fonctionner dans des conditions adéquates? Enfin, le CAPFE se demande s'il n'y a pas un risque que ces programmes, dits de formation continue, ne se transforment insensiblement en formation initiale par la bande et donnent ainsi accès à la profession enseignante par une voie moins exigeante que le baccalauréat agréé dans chaque université.

Or, un des aspects du mandat du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant est de faire des recommandations et de proposer, au ou à la ministre de l'Éducation, des orientations touchant les conditions d'obtention des permis et brevets d'enseignement. Selon le CAPFE, une étude faite par le COFPE sur l'opportunité de l'existence d'un tel type de qualification, ce qui inclut évidemment ses répercussions sur tout le processus de la réforme en cours, serait un apport capital avant de poursuivre dans cette voie.

#### **1.4.2 Le cadre d'analyse des certificats**

Durant la même période, comme le CAPFE devait répondre dans des délais très courts aux demandes qui lui avaient été faites, il s'est vu dans l'obligation de produire un cadre d'analyse des programmes en question. Mais la vérification de la correspondance des programmes aux critères énoncés dans ce texte, en vue de l'agrément, ne signifie pas nécessairement que l'existence elle-même de tels programmes soit souhaitable. D'ailleurs, plusieurs universités n'ont pas jugé nécessaire, ni opportun, de recourir à de tels "programmes passerelles". Elles ont plutôt créé des passerelles pour les individus, c'est-à-dire qu'elles ont intégré, dans leur baccalauréat de formation à l'enseignement secondaire, les personnes qui avaient été formées dans les anciens programmes et qui désirent recevoir une qualification additionnelle. Le CAPFE, pour sa part, a toujours estimé que des passerelles pour les individus étaient beaucoup plus faciles à gérer que des "programmes passerelles".

Le cadre d'analyse du CAPFE précise que les personnes souhaitant se qualifier pour l'enseignement d'une discipline additionnelle au secondaire devront déjà posséder un diplôme universitaire de formation à l'enseignement secondaire. Elles devront également détenir un brevet ou un permis d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation du Québec.

Il précise en outre que le certificat doit émaner du baccalauréat de formation à l'enseignement secondaire de l'université en cause. L'université qui le désire propose un programme d'appoint de formation dans une discipline additionnelle différente de celle pour laquelle une première qualification (permis ou brevet) a été obtenue. Ce programme d'appoint conduit à l'obtention d'un certificat. Il n'existe qu'une seule structure par université, structure liée aux grandes composantes du baccalauréat d'enseignement secondaire de cette université. Cette structure peut prévoir un nombre d'unités variable, selon les différentes disciplines additionnelles dans lesquelles l'université désire offrir une formation.

Enfin, le cadre d'analyse stipule que le programme doit comporter une formation suffisante dans la discipline à enseigner, une formation pédagogique minimale de trois unités et une formation pratique minimale de trois unités dans l'enseignement de la discipline additionnelle.

C'est donc dans ce cadre que les programmes de certificats de formation dans une discipline additionnelle au secondaire de trois universités ont été agréés pour une période de deux ans : l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Cependant, les actes d'agrément de ces trois certificats indiquent clairement que "l'agrément de ce programme ne présume en rien des décisions ministérielles qui pourront être prises ultérieurement en ce qui concerne d'éventuelles modifications au Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement".

#### **1.5 Les autres activités du CAPFE**

En plus des travaux qui ont conduit à des agréments de programmes de formation à l'enseignement, le CAPFE a été amené à se pencher sur différents dossiers qui lui étaient acheminés par les universités. Ces dossiers, pour la plupart, avaient trait à des modifications mineures de programmes dont le Comité a simplement pris note, puisqu'ils ne nécessitaient pas de nouvel agrément. Ces modifications concernaient notamment des titres de cours, des appellations de programmes ou des changements mineurs à l'intérieur de certains cours.

Les membres se sont de plus penchés sur le contenu de deux documents ministériels de consultation, à savoir celui sur la formation à l'éducation des adultes en formation générale et celui portant sur la formation en arts, en éducation physique et en langues secondes.

Finalement, en plus de discussions informelles avec des universités et de sa participation à divers colloques et symposiums, le CAPFE, au cours de ses réunions ordinaires, a rencontré la Fédération des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires. Il a aussi pris des contacts avec des représentants de la Direction régionale du ministère de l'Éducation pour la région de Laval-Laurentides-Lanaudière et de la Commission scolaire Saint-Jérôme.

Ces discussions et rencontres, en plus des témoignages des membres des comités visiteurs, ont permis de constater qu'un des points névralgiques de la réforme en cours se situe dans le domaine de la formation pratique des futurs enseignants et enseignantes, avec tout ce que cela implique concrètement à l'université et à l'école.

---

## 2 La formation pratique

L'implantation de la réforme de la formation à l'enseignement a amené les membres du CAPFE, au cours de l'année 1995-1996, à poursuivre leur réflexion notamment en ce qui touche des thèmes comme la formation dans les disciplines à enseigner et la formation pratique. Le CAPFE a jugé important de faire part, dans le présent rapport annuel, de ses constatations en ce qui touche la formation pratique; le thème de la formation dans les disciplines pourrait être abordé dans le prochain rapport annuel. On trouvera donc dans les lignes qui suivent un bilan dressé à la suite des visites effectuées dans trois universités et des rencontres avec des représentants et représentantes de commissions scolaires et d'une direction régionale du ministère de l'Éducation. Ce bilan ne peut sans doute pas être appliqué tel quel à l'ensemble du Québec, mais il couvre une partie importante de son territoire.

L'organisation de la formation pratique illustre parfaitement le modèle d'un dossier dit en développement. Ainsi, le portrait qu'on peut en tracer varie continuellement. Il faut donc user d'une extrême prudence dans l'interprétation des données que pourra révéler une enquête sur la formation pratique au Québec, effectuée à un moment précis dans le temps.

De plus, il faut garder en mémoire que l'organisation de la formation pratique et la mise sur pied des stages varient beaucoup d'une région à l'autre, selon les habitudes de partenariat vécues entre les universités et le milieu scolaire. À certains endroits, tout était à bâtir; en d'autres lieux, il existait une longue tradition de collaboration entre les universités et le milieu scolaire.

Cependant, que l'on soit devant l'une ou l'autre de ces deux réalités, la nouvelle forme de formation pratique crée des attentes particulières auxquelles on doit répondre de la façon la plus adéquate possible.

### 2.1 Le déroulement de la formation pratique

Malgré les réserves ou les remarques qui seront faites au cours des prochains paragraphes, notons d'entrée de jeu les nombreux aspects positifs de la réforme actuelle de la formation pratique. Il faut souligner la mobilisation de tous les milieux en cause, que ce soit à l'université ou à l'école. Cette mobilisation a d'ailleurs entraîné la multiplication des contacts entre les milieux de l'enseignement et les universités, et a contribué à créer de nouvelles bases de partenariat qui ne demandent qu'à se développer. Il faut également noter l'enrichissement de la formation offerte aux enseignantes et aux enseignants associés qui se répercute sur la qualité des stages.

Ces aspects positifs sont soulignés par les professeurs, professeures, enseignants et enseignantes, ainsi que par les étudiants et étudiantes. Ces mêmes personnes, par contre, émettent souvent dans un même souffle de sérieuses réserves sur l'implantation de la présente réforme. Comme cette nouvelle organisation en est encore à ses débuts, il ne faut pas s'étonner outre mesure d'entendre des opinions dissonantes et parfois contradictoires.

Les principales difficultés éprouvées ont trait à l'instauration du partenariat commissions scolaires-universités, à la diffusion de l'information, à l'organisation des stages et à la formation des enseignantes et des enseignants associés.

L'harmonisation des réalités universitaires et des réalités scolaires ne se fait pas toujours aisément. On sent des tensions et des inquiétudes qui nécessiteront des efforts de concertation et de conciliation, qu'il s'agisse des établissements ou des personnes. En ce sens, on se plaint parfois d'une certaine méconnaissance du milieu scolaire de la part des superviseurs et superviseuses universitaires. Des enseignantes et des enseignants associés déplorent en outre le manque de disponibilité de ces personnes. D'autres avouent éprouver de la difficulté à travailler véritablement d'égal à égal avec certains superviseurs ou superviseuses qui "débarquent" dans les écoles sans tenir compte des disponibilités des enseignantes et enseignants associés et parfois même sans se préoccuper de l'opinion de la personne qui a été responsable du stagiaire durant les semaines précédentes.

La meilleure illustration des problèmes d'ajustement entre le milieu scolaire et le milieu universitaire touche la diffusion de l'information provenant des universités. Souvent, elle ne se rend pas jusqu'aux personnes qui s'occupent directement de la formation sur le terrain. Ceux et celles qui sont chargés de recevoir les stagiaires dans les classes sont laissés dans l'ignorance des nouvelles règles du jeu en formation pratique. Il semble qu'on n'ait pas toujours expliqué clairement aux enseignantes et aux enseignants associés en quoi consistaient les nouveaux programmes, quels étaient les objectifs particuliers de chacun des stages ou les raisons qui justifiaient le modèle choisi pour l'organisation de la formation pratique (que ce soit pour l'option de l'école associée, la prise en charge d'un ou de plusieurs stagiaires, etc.). Ainsi, les rapports entre les commissions scolaires et les universités se déroulent parfois au niveau du personnel de direction, de telle sorte qu'on a maintenant l'impression que ce sont des établissements qui se parlent et non plus des individus. On assiste en quelque sorte à un phénomène de bureaucratisation des stages. Au-delà du nécessaire dialogue entre les établissements (universités et commissions scolaires), il faut mettre directement en contact les principaux acteurs de la formation pratique (les responsables de stages et les écoles), les étudiantes et les étudiants ainsi que les enseignantes et les enseignants associés. Il faut éviter, tant à l'université que dans les commissions scolaires, que les premières personnes directement touchées par la formation pratique, à savoir les professeures et les professeurs, le personnel chargé de cours et les enseignantes et les enseignants associés se sentent tout à coup exclues d'un domaine et d'un processus où elles intervenaient auparavant avec succès et où elles avaient établi des collaborations privilégiées depuis plusieurs années. Il ne faut pas oublier que dans l'organisation des stages à l'école, chaque personne a un rôle précis à jouer, que ce soit au sein de l'administration de la commission scolaire, à la direction d'école ou dans la classe.

Le manque de communication risque d'entraîner des répercussions dans toutes les facettes de l'organisation des stages. Les témoignages des professeures et des professeurs, du personnel chargé de cours, des enseignantes et des enseignants associés ainsi que des étudiantes et des étudiants que nous avons rencontrés, font part d'une immense confusion dans leur organisation. Des enseignantes et des enseignants associés ne connaissent pas le contenu des stages ou sont avertis à la dernière minute de l'arrivée d'un ou d'une stagiaire. Certains étudiants et certaines étudiantes ne sont informés que très tardivement du lieu où ils et elles effectueront leurs stages. On ressent également des difficultés en ce qui a trait au placement des futurs enseignants et enseignantes. Plusieurs d'entre eux se sont plaints d'avoir été placés très tardivement, d'où un accueil parfois mal préparé dans les écoles. On mentionne finalement le dépassement des capacités d'accueil en milieu scolaire et les difficultés dans la sélection des responsables de stages. Cette sélection, dit-on parfois, ne se serait pas toujours effectuée sur une base vraiment volontaire ou en tenant compte des compétences réelles des individus.

Toujours en ce qui concerne les stages, mais à un degré moindre, on met parfois en doute la pertinence des stages de courte durée (un jour/semaine) qui provoquent, dit-on, l'absence de continuité dans la formation pratique. On souligne en outre le manque d'uniformité dans les stages offerts par les universités situées dans le même territoire. L'organisation des stages offerts en troisième et quatrième année, qui seront encore plus contraignants pour les universités et pour les enseignantes et enseignants associés, soulève encore de sérieuses interrogations, voire de l'inquiétude face à l'avenir.

En ce qui touche la formation des enseignantes et des enseignants associés, il est parfois délicat de persuader une personne en poste depuis de nombreuses années de recevoir une formation en vue d'accueillir un stagiaire. Il ne faut donc pas s'étonner outre mesure qu'on sente quelque réticence au début de l'implantation de cette nouvelle exigence. Ces personnes, de plus, émettent de sérieuses réserves quant à l'organisation des activités de formation auxquelles elles pourraient avoir accès. On perçoit, dans ce domaine précis, l'affrontement de deux cultures où les intérêts ne sont pas les mêmes pour tous et où les objectifs poursuivis sont parfois divergents. On devine des tiraillements quant à l'utilisation des ressources financières du ministère de l'Éducation pour l'accueil des stagiaires et la formation des enseignantes et des enseignants associés. Le manque de transparence dans l'utilisation par certaines commissions scolaires des montants prévus pour la formation des enseignantes et des enseignants associés peut constituer une source potentielle de conflit entre les commissions scolaires et les universités. Il faudra donc clarifier la question du financement de la formation des enseignantes et des enseignants associés, car il semble que l'information se rend difficilement aux principales personnes intéressées et peut même mettre en péril les acquis du partenariat.

## **2.2 Des pistes de réflexion et de solution**

Il faut avouer que la réforme de la formation à l'enseignement, avec les nombreux ajustements qu'elle implique pour tous les partenaires, n'en est qu'à ses débuts. Beaucoup de choses se mettront en place avec le temps, de l'avis même des intervenants. Les membres du CAPFE sont conscients des efforts déployés à l'intérieur des universités pour l'organisation de la formation pratique. De même, ils sont conscients de la somme de travail que demande la mise en oeuvre d'une formation pratique de qualité. Il s'agit là, d'ailleurs, de l'un des plus grands défis pour la réussite de la réforme de la formation à l'enseignement au Québec. Des situations perçues comme conflictuelles il n'y a pas si longtemps sont même en voie de résolution. Un véritable climat de partenariat est en train de s'instaurer dans le respect des champs de compétence de chacun et chacune. Il semble même que des irritants majeurs sont en train de disparaître. On pense surtout au placement des stagiaires, au choix des enseignantes et des enseignants associés, au financement de la formation et à l'évaluation des stagiaires.

Mentionnons, encore une fois, que ces acquis sont récents et précaires. Il se dégage beaucoup d'énergie et d'enthousiasme sur le terrain, mais tout cela pourrait être compromis par la moindre maladresse. Des attentes ont été créées, mais est-ce que ces attentes seront satisfaites? Il faudra veiller à ce qu'on ne se décourage pas devant une tâche déjà ressentie comme lourde et envisagée avec appréhension par rapport aux stages qui grandiront en importance durant les prochaines années. Cette appréhension est en quelque sorte doublée de la crainte exprimée par les enseignants et les enseignantes de devoir quitter leur classe pour de grandes périodes, surtout pour les longs stages prévus en quatrième année de formation. Il est d'ailleurs urgent de reconnaître que le travail des enseignantes et des enseignants associés ne pourra jamais plus être perçu comme auparavant. Il faudra donc prévoir des mécanismes pour valoriser concrètement l'importance de leur contribution, que ce soit à l'université ou dans le milieu de l'enseignement. Cette reconnaissance pourrait prendre la forme minimale d'une libération ou d'une diminution de tâche et pourrait même aller jusqu'à l'augmentation de la rétribution.

Cette reconnaissance officielle du rôle des enseignantes et des enseignants associés devra être accompagnée de mesures concrètes qui ont déjà commencé à être mises en place dans les différentes régions du Québec. Citons les plus importantes : la circulation de l'information jusque dans les classes, c'est-à-dire jusqu'aux personnes qui accueillent les futurs enseignants et enseignantes; l'utilisation rationnelle des montants d'argent prévus pour la formation des enseignantes et des enseignants associés; la mise en place de structures d'accueil pour les stagiaires; la disponibilité de places de stage de qualité; le développement de concertations régionales entre toutes les commissions scolaires d'un territoire et les universités qui y envoient des stagiaires afin de créer des liens de confiance et de partenariat. Il y aurait sans doute lieu, du moins sur l'île de Montréal, d'adopter des stratégies de partenariat qui assurent que tous les étudiants et toutes les étudiantes des différentes universités ne commencent pas leur stage au même moment, surtout dans les profils ou les domaines où la capacité d'accueil est limitée. Il faudra évidemment éviter à tout prix de couper des postes budgétaires qui favorisent le partenariat naissant dont il vient d'être question. Finalement, on devra apporter une attention particulière à la formation des enseignants et des enseignantes déjà en poste. Ceci constitue sans doute, à long terme, la meilleure stratégie de changement et de réussite de la réforme en cours.

### 3 Le nouveau mandat du CAPFE et les travaux à venir

Le 23 avril 1996, la ministre de l'Éducation confiait un nouveau mandat au CAPFE (voir Composition du CAPFE en 1996-1997). La ministre répondait ainsi au voeu de la plupart des partenaires du CAPFE qui, tant dans le monde universitaire que dans le monde de l'enseignement, désiraient un comité qui possède véritablement le pouvoir d'agrément les programmes de formation à l'enseignement. Le nouveau mandat stipule expressément ce pouvoir du Comité. Dorénavant, après s'être acquitté de sa tâche d'agrément, le CAPFE communique au ou à la ministre de l'Éducation sa recommandation pour que le programme agréé soit désigné parmi ceux qui donnent accès à l'autorisation d'enseigner au Québec. Les programmes de formation à l'enseignement qui ont été agréés par le CAPFE, après la reprise de ses travaux, ont donc fait également l'objet d'une recommandation à la ministre de l'Éducation pour désignation parmi les programmes qui donnent accès à la profession d'enseignant ou d'enseignante au Québec.

Ce nouveau mandat change en outre la [composition du CAPFE](#) et accorde la parité (quatre membres chacun) à la représentation en provenance du monde universitaire et du monde de l'enseignement. Comme le mandat de la plupart des membres était échu et n'avait été renouvelé que jusqu'à ce que la ministre de l'Éducation accorde un nouveau mandat au Comité, cette dernière a donc entrepris une vaste consultation des intervenants en formation à l'enseignement pour qu'ils soumettent des candidatures pour former le futur Comité. Au 31 août 1996, cette consultation n'était pas encore terminée.

Le CAPFE continue cependant ses activités jusqu'à la désignation des nouveaux membres, en vertu d'une lettre du 13 juin 1996 de la ministre de l'Éducation qui invitait les membres actuels du CAPFE à "poursuivre le travail amorcé jusqu'à la nomination des nouveaux membres". Ces derniers auront sans doute à coeur de situer leurs travaux dans le prolongement de l'approche interactive développée avec les partenaires depuis la création du Comité en 1992. Ces contacts se feront à l'occasion des rencontres des comités visiteurs prévues pour 1996-1997. Ils s'établiront également à la faveur des réunions ordinaires qui, comme par les années passées, se dérouleront dans les milieux de pratique et qui mettront peut-être un accent particulier sur le monde scolaire, par la voie de la visite de certaines commissions scolaires ou de directions régionales du ministère de l'Éducation. Il va sans dire que les travaux du Comité et les discussions avec ses partenaires seront marqués au sceau des grandes préoccupations actuelles dans le monde de l'éducation, particulièrement de celles qui émanent de la Commission des états généraux sur l'éducation.

---

[Annexe A](#)

## **Lettre du Comité d'orientation et de formation du personnel enseignant**

Québec, le 19 juin 1996

Madame Francine Schoeb  
Présidente  
Comité d'orientation de la formation  
du personnel enseignant  
955, chemin Saint-Louis  
Québec (Québec) G1S 4S4

Madame la Présidente,

À titre de président du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), je désire attirer votre attention sur un aspect inquiétant que semble prendre actuellement l'implantation de la réforme de la formation à l'enseignement secondaire.

Le large consensus qui a donné le coup d'envoi à la réforme en cours s'appuie, notamment, sur la constatation, par tous les partenaires engagés dans la formation à l'enseignement, qu'il existait auparavant une situation anarchique dans les programmes de formation menant au permis et au brevet d'enseigner au Québec. La multiplication, entre autres, de plusieurs types de certificats rendait à toutes fins utiles impossible de tracer un portrait un tant soit peu cohérent de la formation à l'enseignement, telle qu'elle se déroulait dans les universités québécoises. La réforme actuelle, en proposant une structure unique de baccalauréat, dans chaque université, assure une organisation solide et rationnelle de formation à l'enseignement secondaire. Cette approche permet que les facultés ou départements des sciences de l'éducation soient les véritables maîtres d'oeuvre de la formation de ceux et de celles qui se destinent à la profession enseignante.

Or, voici qu'on assiste actuellement à la mise sur pied de certificats de formation dans une deuxième discipline. Ces programmes ont 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. On peut comprendre qu'une réforme puisse conduire à des mesures transitoires, mais la création de ces «programmes passerelles» n'est pas sans susciter de nombreuses inquiétudes. Leur prolifération peut entraîner une situation difficilement gérable, non seulement pour le CAPFE, mais aussi pour le ministère de l'Éducation, pour les commissions scolaires ainsi que pour les universités elles-mêmes. Elle peut également compromettre l'harmonisation tant souhaitée de la formation à l'enseignement.

De plus, le CAPFE se demande s'il vaut vraiment la peine d'instaurer des mécanismes dont la durée pourrait être très courte, étant donné les discussions actuelles entourant les modifications au Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement. D'ailleurs, est-ce que la clientèle visée par ces programmes a été estimée de façon réaliste pour assurer, avant leur démarrage, qu'ils puissent être viables ou fonctionner dans des conditions adéquates? Enfin, le CAPFE se demande s'il n'y a pas risque que ces programmes, dits de formation continue, ne se transforment insensiblement en formation initiale par la bande et donnent ainsi accès à la profession enseignante par une voie moins exigeante que le baccalauréat agréé dans chaque université.

Comme le CAPFE doit souvent répondre dans des délais très courts aux demandes qui lui sont faites, il s'est vu dans l'obligation de produire un cadre d'analyse des programmes en question (voir document annexé à cette lettre). Mais la vérification de la correspondance des programmes aux critères énoncés dans ce texte, en vue de l'agrément, ne signifie pas nécessairement que l'existence elle-même de tels programmes soit souhaitable. D'ailleurs, plusieurs universités n'ont pas jugé nécessaire, ni opportun, de recourir à de tels «programmes passerelles». Elles ont plutôt créé des passerelles pour les individus, en intégrant, dans leur baccalauréat de formation à l'enseignement secondaire, les personnes qui, ayant été formées dans les anciens programmes, désirent recevoir une qualification additionnelle. Le CAPFE, pour sa part, a toujours estimé que des passerelles pour les individus étaient beaucoup plus faciles à gérer que des «programmes passerelles».

Un des aspects du mandat du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) est de proposer, à la ministre de l'Éducation, des orientations et des recommandations sur les conditions d'obtention des permis et brevets d'enseignement. Le CAPFE ignore si l'avis du COFPE a été sollicité antérieurement à l'élaboration des certificats de formation dans une deuxième discipline au secondaire. Selon nous, cependant, l'étude de l'opportunité de l'existence d'un tel type de qualification, ce qui inclut évidemment son impact sur tout le processus de la réforme, s'avère capitale avant de poursuivre plus avant dans cette voie. Il va sans dire que si vous décidez d'entreprendre une action en ce sens, la collaboration du CAPFE vous est entièrement acquise.

Veillez agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le président,

Gilbert Dumont

## Mandat du Comité

### PRÉAMBULE

1. Aux termes de la *Loi sur l'instruction publique*, "pour enseigner (dans les écoles), une personne doit être titulaire d'une autorisation d'enseigner" et "le ministre (de l'Éducation) délivre une autorisation d'enseigner à toute personne qui satisfait aux exigences qu'il fixe par règlement"; "le ministre peut établir, par règlement, (...) la nomenclature des autorisations d'enseigner, leur nature, leur période de validité ainsi que les conditions et la procédure applicables à leur délivrance" (L.R.Q., c. I-13.3, a. 23, 24 et 456). La commission scolaire "s'assure qu'une personne qu'elle engage pour enseigner est titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée par le ministre, sauf dans les cas où elle n'est pas requise" (L.R.Q., c. I-13.3, a. 261). L'établissement d'enseignement privé "s'assure qu'une personne qu'il engage pour dispenser les services de formation et d'éveil à l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire est titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée par le ministre de l'Éducation en vertu de la Loi sur l'instruction publique" (*Loi sur l'enseignement privé*, 1992, c. 68, a. 50).

Le *Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement*, établi en 1966 en vertu de la *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation* (L.R.Q., c. C-60, a. 30) et reconduit depuis le 1<sup>er</sup> juillet 1989 sous l'autorité de la nouvelle *Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q., c. I-13.3, a. 721), détermine que "le permis d'enseigner est décerné à tout candidat qui, après une 13<sup>e</sup> année d'études ou l'équivalent, a terminé avec succès, dans une institution reconnue, un programme approuvé de formation" (R.R.Q., c. C-60, r. 7, a. 2).

2. S'agissant des programmes de formation professionnelle universitaire en général, trois fonctions et responsabilités peuvent être distinguées et sont largement observables : l'adoption des programmes, par les universités; l'agrément des programmes, par des organismes institués à cette fin; la détermination, par le gouvernement, des diplômes auxquels conduisent les programmes et qui donnent ouverture au permis d'exercice d'une profession (voir *Code des professions*, L.R.Q., c. C-26, a. 12,7<sup>o</sup>; 42; 86 t; 184).
3. S'agissant des programmes de formation à l'enseignement, la ministre de l'Éducation détermine les conditions de délivrance de l'autorisation d'enseigner, parmi lesquelles figure celle d'avoir terminé avec succès "un programme approuvé de formation". En vue de désigner, par règlement, les programmes qui donnent accès à l'autorisation d'enseigner, la ministre institue un comité chargé d'examiner les programmes et de lui faire ses recommandations (voir *Loi sur le ministère de l'Éducation*, L.R.Q., c. M-15, a. 3).
4. Considérant que la formation à l'enseignement constitue une formation professionnelle, comparable aux autres qui conduisent à un permis d'exercice, les universités conviennent de reconnaître le comité institué par la ministre, pour qu'il agrée les programmes de formation à l'enseignement, de la manière dont agissent des instances analogues dans d'autres formations professionnelles; elles s'engagent à soumettre leurs programmes à l'examen du comité et à accepter les décisions d'agrément qu'il rendra (voir *Lettres du président de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec au sous-ministre de l'Éducation*, 10 février et 31 octobre

1995).

## **MANDAT**

1. Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement est chargé :
  - d'examiner et d'agréer, au regard des compétences attendues des diplômées et diplômés telles que déterminées par la ministre, aux fins de la délivrance de l'autorisation d'enseigner, les programmes de formation à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire, tant pour la formation générale que pour la formation professionnelle des jeunes et adultes;
  - de faire ses recommandations à la ministre en vue de la détermination, par règlement, des programmes dont les diplômes donnent accès à l'autorisation d'enseigner.
2. Le Comité est également chargé de faire annuellement rapport à la ministre et aux universités sur la mise en oeuvre et sur l'évolution des programmes de formation à l'enseignement.
3. Le Comité collabore aux travaux du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, dont son président ou sa présidente est membre d'office; un membre peut suppléer le président ou la présidente.

## **COMPOSITION**

1. Le Comité est composé de neuf membres, nommés par la ministre après consultation des organismes intéressés et ainsi désignés:
  - quatre membres à titre de professionnelles ou professionnels de l'enseignement et dont une majorité sont des enseignantes et enseignants en exercice;
  - quatre membres à titre d'universitaires possédant une expérience du milieu scolaire et dont une majorité sont des professeures ou professeurs;
  - le président ou la présidente, soit à titre de professionnelle ou professionnel de l'enseignement, soit à titre d'universitaire, en alternance.

Deux membres adjoints sans droit de vote peuvent s'ajouter, l'un à titre de gestionnaire scolaire et l'autre à titre de représentante ou représentant du ministère de l'Éducation.

2. Les membres sont nommés pour trois ans; leur mandat peut être renouvelé une fois consécutivement. La personne représentant le Ministère peut être nommée d'office, au titre de la fonction qu'elle occupe au Ministère.

## **PROCESSUS D'EXAMEN DES PROGRAMMES**

1. La demande d'agrément d'un programme est adressée par l'université au secrétaire du Comité.
2. La demande de désignation d'un programme parmi ceux qui donnent accès à l'autorisation d'enseigner est adressée par l'université à la ministre de l'Éducation, en même temps que la demande d'agrément est adressée au Comité.

3. Les compétences attendues des diplômées et diplômés aux fins de la délivrance de l'autorisation d'enseigner, au regard desquelles le Comité conduit l'examen des programmes, sont celles que détermine la ministre, avec la participation des milieux scolaire et universitaire et sur avis du Comité d'orientation de la formation à l'enseignement.
4. L'examen porte sur les programmes, quant aux divers aspects des objectifs, des contenus, de la structure, des conditions d'admission, des ressources humaines et des ressources matérielles, dans tout ce qui contribue à la valeur de la formation.
5. L'examen du Comité se fonde sur les données fournies par l'université et sur les jugements de sous-comités aviseurs ou visiteurs, lesquels sont formés selon les mêmes principes que le Comité.
6. Un programme est agréé jusqu'à ce qu'il soit rappelé par la ministre ou modifié par l'université. Le rappel des programmes assure leur revue par le Comité à intervalles ne dépassant pas six ans. L'université porte toute modification d'un programme à la connaissance du Comité, qui maintient ou réévalue l'agrément, selon qu'il le juge approprié au regard de la modification; l'université informe la ministre, en même temps qu'elle s'adresse au Comité, et celui-ci fait part à la ministre des suites qu'il donne, en formulant ses recommandations, s'il y a lieu. Le Comité peut agréer un programme à des conditions et pour une durée qu'il détermine. Le Comité veille à conduire ses démarches en interaction avec chaque université concernée.
7. Dans le cas où le Comité refuse l'agrément d'un programme, l'université peut adresser une demande de révision à la ministre, qui confie le mandat de cette révision à trois personnes qu'il désigne en ayant pris l'avis du Comité d'orientation de la formation à l'enseignement. La décision de ces personnes relative à l'agrément du programme est sans appel; elle est communiquée à la ministre, à l'université et au Comité.
8. Le Comité adresse à l'université le résultat de l'examen du programme qu'elle lui a soumis et sa décision relative à l'agrément. Il en fait part à la ministre, en formulant sa recommandation relativement à la désignation du programme pour qu'il donne accès à l'autorisation d'enseigner.

## FONCTIONNEMENT

1. En conformité avec les dispositions qui précèdent et en concertation avec les intéressés, le Comité établit les modalités de son fonctionnement.
2. Les membres du Comité et des sous-comités ne sont pas rémunérés. Les frais de déplacement et de séjour des membres du Comité et des sous-comités aviseurs leur sont remboursés selon les directives gouvernementales applicables. Les frais de déplacement et de séjour des membres des sous-comités visiteurs, ainsi que les frais de suppléance des enseignantes et enseignants, sont à la charge des universités visitées.
3. Le personnel du Comité appartient à l'effectif du ministère de l'Éducation et ses services sont prêtés au Comité. Le Ministère pourvoit aux ressources matérielles et financières que requiert le fonctionnement du Comité.

Les présentes dispositions modifient à nouveau et remplacent celles qui ont été établies en 1992 (*La formation à l'enseignement. Des mécanismes de concertation*, Ministère de l'Éducation, 1992, p. 25-30) et modifiées en 1994.

---

## Composition

### Membres du CAPFE en 1995-1996\*

#### Président

Gilbert Dumont Directeur général  
Commission scolaire Laure-Conan

#### Membres

Hervé Bergeron  
Enseignant  
Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière

Louise Bussière  
Directrice  
Direction de la formation du personnel scolaire  
Ministère de l'Éducation

Michel Carbonneau  
Directeur  
Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Université de Montréal

Roger Claux  
Directeur  
Département d'éducation  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Nicole Parent-Gingras  
Directrice  
Commission scolaire Saint-Jérôme

Jacques Rebuffot  
Directeur  
Département de la didactique des langues secondes  
Université McGill

Janice Tessier-Murray  
Enseignante  
Commission scolaire de Lakeshore

Pierrette Viau  
Enseignante  
Commission scolaire Sainte-Croix

**Secrétaire-coordonnateur**

Marc-André Bédard

\* Un poste est devenu vacant au cours de l'année suite à la démission de monsieur Bernard Tousignant

**Comité en date du 21 août 1996.**